Índice **AUTOR | TÍTULO**

AUTOR	TITULO
AMANDA CORRÊA PATRAIRCA	 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: SABERES COTIDIANOS E SABERES CURRICULARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANA CRISTINA DE OLIVEIRA	 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E PRÁTICAS
ANA LUIZA REIS SILVA	 A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROJETOS E AÇÕES.
ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA	 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LITERATURA: A UTILIZAÇÃO DA OBRA DE MONTEIRO LOBATO COMO SUPORTE PARA OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANALICE COSTA BOAVENTURA	 GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ESTUDO EM SALA DE AULA
BÁRBARA BATTISTELLI RAUBER	 A ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUSÕES
BEATRIZ RAMOS GREGORIO	 GRUPOS DE PESQUISA NO COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA - INTERAÇÃO UNIVERSIDADE / ESCOLA
BELISA NERI OLIVEIRA	 (RE) PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS
CAROLINA NASCIMENTO JUBÉ	 REPRESENTAÇÃO E VIRTUALIZAÇÃO DO CORPO DE ESCOLARES NO ORKUT
CHRISTIANE SOUSA VIANA	 A AMÉRICA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO
DAIANE ALVES DO NASCIMENTO	 FEIRAS DE CIÊNCIAS: AUXILIANDO O PROFESSOR A CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO
EDUARDO HENRIQUE BARREIRA MACHADO	 JOGOS MATEMÁTICOS ESTRATÉGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO
ELIANE JESUS SIQUEIRA	 A PEDAGOGIA DA GINÁSTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS
ELIANE MARTINS DE FREITAS	 O ENSINO DE HISTÓRIA - A PESQUISA NA GRADUAÇÃO À ATUAÇÃO NA SALA DE AULA
ÉRICA APARECIDA SANTANA	 INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS
ÉRICA VIRGÍNIA ESTÊFANE DE JESUS AMARAL	 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DA INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR
EVA MARIA ARAUJO BARBOSA	 TEORIA DE JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA	 (RE)PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS
FREDERICO AUGUSTO MARTINS VALTUILLE FALEIRO	 PERCEPÇÃO DOS GOIANIENSIS SOBRE O USO DE PLANTAS DO CERRADO COMO FÁRMACO
GETÚLIO NASCENTES DA CUNHA	 A AMÉRICA NOS PCN'S DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
GISLEIDE DA SILVA COUTO	 A CARTOGRAFIA E A ANÁLISE DE ÁREAS DE RISCO DE GOIÂNIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA MEDIANTE O USO DE MAQUETE
GLEICY KELLE LOPES DE OLIVEIRA	 A LEITURA DA POESIA DE FEDERICO GARCÍA LORCA E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
HELGA VALERIA DE LIMA SOUZA JUNQUEIRA	 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA

HORTENCIA SOARDI MARICATO A UTILIZAÇÃO DA PRÁTICA EM ZOOLOGIA ATRAVÉS DE COLEÇÕES DIDÁTICAS: UM RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ - GOIÁS AVALIANDO A TRILHA INTERPRETATIVA DO JAKELINE JENIFFER DOS SANTOS **BOSQUE AUGUSTE SAINT-HILAIRE** JULIANA DE JESUS SANTOS VIVENCIANDO O RURAL: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO) ÁGUA E REDE HIDROGRÁFICA URBANA DE KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO GOIÂNIA COMO TEMA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL JOGOS ESTRATÉGICOS E MATERIAIS KELY CRISTINA DA SILVA CONCRETOS COMO MEIOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS/ SABERES E LEYDIANE COSTA AMADO PRÁTICAS SOBRE A LÍNGUA: OS EFEITOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM INTERFACE COM AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS. LISÂNGELA LACERDA DE LIMA RE-LEITURAS - O TRABALHO COM A LITERATURA EM SALA DE AULA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CONCEPÇÕES LORENA BORGES ALMEIDA DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL
VEICULADOS NO JORNAL O POPULAR (1986-1996) LUCAS GILNELPERFIRA DE MELO A CANÇÃO NA SALA DE AULA ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE LUCIANE NUNES RIBEIRO PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O EJA. AS ESCOLAS CICLADAS DA REDE MUNICIPAL DE MARCIA LOPES DA SILVA OLIVEIRA CATALÃO-GO:ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO EDUCAÇÃO E IMAGEM DA CRIANÇA NOS MARCOS ANTÔNIO SOARES RETRATOS DE LUIZ PUCCI MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA BARRETO A ORALIDADE E A ESCRITA NAS OPERAÇÕES DE MULTIPLICAÇÃO A ORALIDADE E A ESCRITA NO ESTUDO DA MARIANNE DE SOUZA SIQUEIRA SUBTRAÇÃO: DO CONHECIMENTO INFORMAL AO **ESCOLARIZADO** INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: ANÁLISE MÁRIO MORENO RABELO SILVA PEDAGÓGICA DE SUA PRÁTICA SITES, PÁGINAS E BLOGS DE HISTÓRIA NA MARISE PEREIRA DOS SANTOS INTERNET: ANÁLISE E POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PELOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM. REFLEXÕES DAS ATIVIDADES MARI I BAI TA FERREIRA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARQUESA OLIVEIRA CAVALCANTE SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES UMA "DIDÁTICA DA INVENÇÃO": ENSINO DE POESIA NOS 4º E 5º ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA MEIRILAYNE RIBEIRO DE OLIVEIRA OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE MISSRAINE AMÉRICA MORAES GEOGRAFIA: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UMA NAARA KAROLYNE MORAIS PEREIRA ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS DIDÁTICOS, **FUNCIONAIS E TÉCNICOS** UM ESTUDO DE CASO DAS SEÇÕES DE LEITURA NATHASA RODRIGUES PIMENTEL DE LDS DE INGÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO-GO PABLLO GUARNIER GOMES JANUÁRIO SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: O JOGO/BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COMO TEMÁTICAS PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS BIBLIOTECAS DE CATALÃO (GO) SOBRE: "FOME X CIDADANIA: O PROGRAMA 'FOME ZERO' DO POLLIANNA PEREIRA DA COSTA

GOVERNO LULA (2003 A 2006)"

RÉGIA ESTEVAM ALVES	 ATLAS INTERATIVO AMBIENTAL E URBANO DE JATAÍ-GO
ROBERTO BARCELOS SOUZA	 ELEMENTOS DE ANÁLISE DE VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA
SELMA SOARES DO NASCIMENTO	 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAC-UFG; IDENTIDADE NEGADA?
SIMONE MARQUES FARIA	 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRASNVERSAL: CONSTRUÇÕES METODOLOGICAS
TÁSSIA MARQUES	 UMA ABORDAGEM PRÁTICA DA QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUI COM A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS?
THIAGO LOPES ROCHA	 O JOGO COMO FERRAMENTA LÚDICA DE INTERFACE ENTRE CIÊNCIA E ENSINO DE BIOLOGIA
THIAGO VAZ SANTIAGO	 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA PEDAGOGIA DA UNIDADE NA DIVERSIDADE NAS AULAS DO CEPAE/UFG
VINICIUS PINA SOUZA	 O CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA

TITULO	AUTOR
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: SABERES COTIDIANOS E SABERES CURRICULARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	 AMANDA CORRÊA PATRAIRCA
A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E PRÁTICAS	 ANA CRISTINA DE OLIVEIRA
A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROJETOS E AÇÕES.	 ANA LUIZA REIS SILVA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LITERATURA: A UTILIZAÇÃO DA OBRA DE MONTEIRO LOBATO COMO SUPORTE PARA OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	 ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA
GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ESTUDO EM SALA DE AULA	 ANALICE COSTA BOAVENTURA
A ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUSÕES	 BÁRBARA BATTISTELLI RAUBER
GRUPOS DE PESQUISA NO COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA - INTERAÇÃO UNIVERSIDADE / ESCOLA	 BEATRIZ RAMOS GREGORIO
(RE) PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS	 BELISA NERI OLIVEIRA
REPRESENTAÇÃO E VIRTUALIZAÇÃO DO CORPO DE ESCOLARES NO ORKUT	 CAROLINA NASCIMENTO JUBÉ
A AMÉRICA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO	 CHRISTIANE SOUSA VIANA
FEIRAS DE CIÊNCIAS: AUXILIANDO O PROFESSOR A CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO	 DAIANE ALVES DO NASCIMENTO
JOGOS MATEMÁTICOS ESTRATÉGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO	 EDUARDO HENRIQUE BARREIRA MACHADO
A PEDAGOGIA DA GINÁSTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS	 ELIANE JESUS SIQUEIRA
O ENSINO DE HISTÓRIA - A PESQUISA NA GRADUAÇÃO À ATUAÇÃO NA SALA DE AULA	 ELIANE MARTINS DE FREITAS
INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS	 ÉRICA APARECIDA SANTANA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DA INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR	 ÉRICA VIRGÍNIA ESTÊFANE DE JESUS AMARAL
TEORIA DE JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	 EVA MARIA ARAUJO BARBOSA
(RE)PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS	 FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA
PERCEPÇÃO DOS GOIANIENSIS SOBRE O USO DE PLANTAS DO CERRADO COMO FÁRMACO	 FREDERICO AUGUSTO MARTINS VALTUILLE FALEIRO
A AMÉRICA NOS PCN'S DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	 GETÚLIO NASCENTES DA CUNHA
A CARTOGRAFIA E A ANÁLISE DE ÁREAS DE RISCO DE GOIÂNIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA MEDIANTE O USO DE MAQUETE	 GISLEIDE DA SILVA COUTO
A LEITURA DA POESIA DE FEDERICO GARCÍA LORCA E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	 GLEICY KELLE LOPES DE OLIVEIRA
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA	 HELGA VALERIA DE LIMA SOUZA JUNQUEIRA

A UTILIZAÇÃO DA PRÁTICA EM ZOOLOGIA ATRAVÉS DE HORTENCIA SOARDI COLEÇÕES DIDÁTICAS: UM RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO MARICATO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ - GOIÁS AVALIANDO A TRILHA INTERPRETATIVA DO BOSQUE AUGUSTE JAKELINE JENIEFER DOS SANTOS SAINT-HILAIRE JULIANA DE JESUS VIVENCIANDO O RURAL: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SANTOS PARA AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO) ÁGUA E REDE HIDROGRÁFICA URBANA DE GOIÂNIA COMO KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO TEMA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL KELY CRISTINA DA JOGOS ESTRATÉGICOS E MATERIAIS CONCRETOS COMO SILVA MEIOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS/ SABERES E PRÁTICAS LEYDIANE COSTA AMADO SOBRE A LÍNGUA: OS EFEITOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM INTERFACE COM AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS. RE-LEITURAS - O TRABALHO COM A LITERATURA EM SALA DE LISÂNGELA LACERDA DE LIMA AUI A LORENA BORGES A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEICULADOS NO JORNAL O **ALMEIDA** POPULAR (1986-1996) LUCAS GILNEL A CANÇÃO NA SALA DE AULA PEREIRA DE MELO ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ESTUDOS SOBRE A LUCIANE NUNES RIBEIRO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O EJA. AS ESCOLAS CICLADAS DA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO-MARCIA LOPES DA GO:ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO SILVA OLIVEIRA EDUCAÇÃO E IMAGEM DA CRIANÇA NOS RETRATOS DE LUIZ MARCOS ANTÔNIO SOARES **PUCCI** A ORALIDADE E A ESCRITA NAS OPERAÇÕES DE MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA BARRETO MULTIPLICAÇÃO A ORALIDADE E A ESCRITA NO ESTUDO DA SUBTRAÇÃO: DO MARIANNE DE SOUZA **SIQUEIRA** CONHECIMENTO INFORMAL AO ESCOLARIZADO INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: ANÁLISE PEDAGÓGICA DE MÁRIO MORENO RABELO SILVA SUA PRÁTICA MARISE PERFIRA DOS SITES, PÁGINAS E BLOGS DE HISTÓRIA NA INTERNET: ANÁLISE SANTOS E POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PELOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM. MARLI BALTA REFLEXÔES DAS ATIVIDADES **FERREIRA** A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MARQUESA OLIVEIRA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, CAVALCANTE PROGRAMAS E AÇÕES UMA "DIDÁTICA DA INVENÇÃO": ENSINO DE POESIA NOS 4º E 5º MEIRILAYNE RIBEIRO DE OLIVEIRA ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSÍCA MISSRAINE AMÉRICA OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA **MORAES** INTERAÇÃO NECESSÁRIA VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE SEUS NAARA KAROLYNE MORAIS PEREIRA ASPECTOS DIDÁTICOS, FUNCIONAIS E TÉCNICOS UM ESTUDO DE CASO DAS SEÇÕES DE LEITURA DE LDS DE NATHASA RODRIGUES **PIMENTEL** INGÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO-GO PABLLO GUARNIER SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO **GOMES JANUÁRIO** CONHECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: O JOGO/BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COMO **TEMÁTICAS** PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS BIBLIOTECAS POLLIANNA PEREIRA DA COSTA DE CATALÃO (GO) SOBRE: "FOME X CIDADANIA: O PROGRAMA 'FOME ZERO' DO GOVERNO LULA (2003 A 2006)" RÉGIA ESTEVAM ATLAS INTERATIVO AMBIENTAL E URBANO DE JATAÍ-GO

.....

ELEMENTOS DE ANÁLISE DE VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	 ROBERTO BARCELOS SOUZA
A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAC-UFG; IDENTIDADE NEGADA?	 SELMA SOARES DO NASCIMENTO
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRASNVERSAL: CONSTRUÇÕES METODOLOGICAS	 SIMONE MARQUES FARIA
UMA ABORDAGEM PRÁTICA DA QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUI COM A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS?	 TÁSSIA MARQUES
O JOGO COMO FERRAMENTA LÚDICA DE INTERFACE ENTRE CIÊNCIA E ENSINO DE BIOLOGIA	 THIAGO LOPES ROCHA
EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA PEDAGOGIA DA UNIDADE NA DIVERSIDADE NAS AULAS DO CEPAE/UFG	 THIAGO VAZ SANTIAGO
O CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA	 VINICIUS PINA SOUZA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: SABERES COTIDIANOS E SABERES CURRICULARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PATRIARCA, Amanda C.¹; ONOFRE, Tiago², MASCARENHAS, Fernando³

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, na área da Educação Física, passa por tempos de incerteza, tempos em que o capitalismo real se encontra em crise, implicando assim, a reestruturação de suas forças produtivas e o reordenamento (recuo) do Estado, por meio de políticas neoliberais comandadas pelos *novos senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – sinalizando assim para as novas demandas da Educação, traduzidas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente,* dando contornos a uma nova ordem mundial, com o intuito de superar ou mascarar a crise pela qual o capitalismo passa, onde o mercado seria o regulador (Frigotto, 1999).

Em nível nacional, a reformulação da formação de professores é elaborada, principalmente, através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, implantadas nos cursos de formação inicial em 2005, para que atenda demandas da nova (des)ordem social, apontando para novos papéis do professor a ser formado, onde seriam sujeitos participativos, flexíveis e polivalentes, respondendo a interesses mercadológicos, causando assim o rejuvenescimento da teoria do capital humano ao contribuir na formação do trabalhador de novo tipo. A Escola, neste contexto, não escapa de uma reformulação, o que acaba implicando na responsabilidade desta de formar este trabalhador de novo tipo, para o mercado de trabalho, acarretando assim o alijeiramento do processo de formação, fragmentação do conhecimento, buscando valorizar a formação técnica ou de competências, com o intuito de ajuste de mão de obra qualificada para o novo processo de produção. Diante dessas demandas do mercado para a Educação, é necessária, portanto, a atualização, renovação, ampliação e continuidade na formação de professores nesta nova perspectiva educacional, ou seja, uma readaptação, buscando sempre a melhoria da qualidade destes professores, instrumentando-os para melhor lidarem com os novos problemas e necessidades e desafios oriundos dessas novas demandas nascentes do reordenamento do modelo de produção vigente.

Em sendo assim, o reforço na formação do trabalhador de novo tipo, demanda a formação do professor de novo tipo, Com o recuo do Estado frente às políticas de formação, cabe então ao próprio professor a responsabilidade em se atualizar, principalmente para garantir a sua empregabilidade frente ás novas demandas da Educação. Alves (2005) ao citar Molina Neto (1997) demonstra que no campo da formação profissional em Educação Física, esta atualização frente a este novo contexto, acontece mediante as práticas de formação continuada, onde muitas vezes assentado em cursos de pequena duração, atualizações e atividades de repasse de

Bolsista de Iniciação Científica - PROLICEN. Faculdade de Educação Física - FEF/UFG, mandinhacp@hotmail.com

Aluno de Iniciação Científica. Faculdade de Educação Física – FEF/UFG, tiagoonofre007@hotmail.com

Doutor em Educação Física. Faculdade de Educação Física – FEF/UFG, fernando.masca@uol.com.br

conhecimentos. Tendo em vista em atender a este novo leque de demandas do novo contexto social, podemos afirmar que o curso de especialização se configura no caminho mais adequado (rápido) para a atualização do professor dentre as políticas de pós-graduação existentes. Para tanto, ao estudarmos a formação continuada de professores, escolhemos o curso de especialização em Educação Física Escolar da FEF-UFG.

Visto que para se adequarem ao novo modelo de professor e aos novos desafios oriundos desta escola de novo tipo, estes professores em formação terão de buscar novos saberes que irão nortear a sua prática pedagógica. Mas será que estes professores encontram estes saberes no processo de formação continuada? Será que o curso oferece os saberes que estes estão em busca? Quais os reais motivos para estes realizarem o curso de especialização? Será que os saberes curriculares entram em diálogo com os saberes do cotidiano destes professores em formação?

Deste modo, nosso problema de pesquisa consiste na compreensão da relação entre os saberes curriculares da especialização e os saberes cotidianos dos professores em formação, a fim de identificarmos como estes tratam o conhecimento oferecido pelo curso.

2. METODOLOGIA

Diante do problema de pesquisa, realizaremos uma pesquisa social, pois permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (Gil, 1999), onde será enfatizado o estudo de caso do tipo etnográfico. Ou seja, um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, onde a etnografia busca a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, no caso deste trabalho, dos professores em formação, relacionando esta cultura com o processo educativo, a formação continuada. No primeiro momento, iremos revisar a bibliografia acerca da formação e saberes docentes, buscando dialogar com os principais autores, a fim de mapear a atual conjuntura sócio-histórica em que se encontra a formação de professores em Educação Física e os aspectos relevantes a serem levantados acerca do saber docente.

No segundo aspecto, iremos analisar o currículo do curso de Especialização em Educação Física Escolar através de documentos como o Projeto de criação e o que regulamenta o curso de Especialização em Educação Física Escolar na FEF-UFG, documentos referentes à produção de monografias realizadas pelo curso, além de outros documentos que se tornem necessários no decorrer da pesquisa.

No terceiro e último aspecto, iremos averiguar as percepções dos alunos da Especialização em Educação Física Escolar da FEF-UFG, sujeitos da pesquisa, através de entrevistas semi estruturadas, questionários e mediante observação participante visando à complementação dos dados. Dentro das entrevistas buscaremos também analisar o contexto sócio-cultural que os professores em formação estão inseridos, a partir das experiências sociais, das suas crenças e de suas demandas frente às suas profissões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É histórica, na área da Educação Física, assim como nas outras áreas, uma relação de tensão entre os saberes cotidianos e os saberes curriculares no processo de formação inicial conforme nos aponta Ávila (2005). Será que ao ingressar no curso de Especialização, os professores em formação de posse de suas expectativas que foram construídas em sua trajetória profissional antes de ingressar no curso, se vêem frustrados diante de determinados saberes curriculares? Quais os motivos que os levaram a fazer o curso de especialização.

Para compreendermos esta relação, usaremos como categorias de análise, os seguintes conceitos:(I) Saberes Curriculares -- Os saberes curriculares segundo Tardif (2002 p.38) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...] apresentam-se na forma de programas [...] que os professores devem aprender a aplicar; (II) Saberes Cotidianos --

Tardif (2002) afirma que os saberes experienciais ou cotidianos, são os desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de sua função e na pratica de sua profissão, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (p.39); (III) *Experiências --* Figueiredo (2004) equipara essas experiências às vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos. (p.91); (IV) *Crenças --* As crenças no conceito de Molina (2003), podem ser consideradas como um tipo de conhecimento impregnado de emoções, preconceitos e valores que o [professor em formação] constrói - resultado das informações que acessa e das relações que estabelece com seu contexto mais amplo. (p.150); (V) *Habitus --* O *habitus* se configura nas "rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno" (Perrenoud et al apud Urroz Sanchotene, M.; Molina Neto, V.).

O momento presente da pesquisa se encontra em fase de coleta de dados, onde foram distribuidos os questionários e esta sendo feita a observação das aulas, posteriormente faremos a entrevista semi-estruturada.

4. CONCLUSÃO

Por fim, nosso principal objetivo é buscar uma melhor reflexão sobre a articulação necessária entre os saberes cotidianos e os saberes curriculares, visando superar a tensão possivelmente presente nesta relação, acreditando que o diálogo com as experiências sociais dos professores em formação e o diálogo com suas crenças, seja o ponto de partida para que estes saberes não sejam desprezados, contribuindo assim, para uma melhor interação dos alunos com o currículo do curso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Os professores e sua formação: uma análise nos cursos de especialização em Educação Física Escolar, In: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, 2005.

AVILA, Regiane. A relação entre os saberes cotidianos e os saberes curriculares no processo de formação inicial em educação física. (Trabalho Monográfico). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física, Goiânia, 2006.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento, Porto Alegre, v.10, p.89-11, janeiro/abril de 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação e a crise do capitalismo real.** 3 ed. São Paulo. Cortez, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

<u>Fomento</u>: Este trabalho teve apoio da **Universidade Federal de Goiás** por meio do **Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)**.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E PRÁTICAS DISCURSIVAS (RELIGIÃO E SENSO CRÍTICO – VALORES, IDÉIAS E OPINIÕES).

OLIVEIRA, Ana Cristina de. ; **FREITAS**, Revalino Antonio de

Palavras-chave: Sociologia, Ensino Médio, Ensino Religioso, Ciência

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, à volta da Sociologia – na condição de disciplina curricular – ao Ensino Médio, tem sido objeto de uma reivindicação consistente e insistente por parte de licenciandos, licenciados e professores de Ciências Sociais. Em dezembro de 2005, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução 291, regulamentando a inclusão da Filosofia e Sociologia na educação básica, no âmbito do Sistema Educativo de Goiás. O artigo 1º da Resolução determina que "os estudos da Filosofia e da Sociologia constituem-se em parte integrante do ensino fundamental e médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com início obrigatório a partir de 2007" e, que, "no ensino fundamental, devem ser tratados como temas transversais que perpassam todas as disciplinas" (§ 1°) e "no ensino médio, são disciplinas obrigatórias da parte diversificada".

Uma vez garantida a inclusão formal da Sociologia como disciplina do Ensino Médio, as instituições formadoras que estiveram envolvidas com as ações pró-inclusão voltam-se agora para acompanhar a efetivação prática desse retorno. De imediato, faz se necessário um acompanhamento de como a disciplina é ministrada e por quem. Constata-se um quadro reduzido de docentes licenciados em Ciências Sociais envolvidos com a disciplina, uma vez que tal situação se expressa enquanto uma ausência de experiência acumulada capaz de subsidiar uma reflexão mais fecunda sobre a disciplina, seu conteúdo programático e o processo de ensino-aprendizagem da mesma.

Essa situação pode ser acompanhada particularmente no caso do conteúdo sobre religião nas aulas de Sociologia e expressa pelas dificuldades que, certamente, se manifestarão para professores e alunos.

Apesar de todo o avanço científico atual, o fenômeno religioso é crescente e, é clara a influência de todas as religiões na formação do indivíduo pois, a religião é parte integrante da cultura humana.

Tal inferência mostra a complexidade do assunto.

Aproveitando o contexto em que tais disciplinas estão expostas, estabeleceremos uma relação com o ensino de sociologia no ensino médio e o desenvolvimento de um senso crítico.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos envolvem levantamento de dados, através de fontes documentais (planos de ensino, material didático - pedagógico, projetos político - pedagógico), bem como a aplicação de questionários e entrevistas com alunos e professores para subsidiar a análise das fontes documentais e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez garantida a inclusão formal da Sociologia como disciplina do Ensino Médio, as instituições formadoras que estiveram envolvidas com as ações pró-inclusão voltam-se agora para acompanhar a efetivação prática desse retorno. Constata-se um quadro reduzido de docentes licenciados em Ciências Sociais envolvidos com a

disciplina. Ao mesmo tempo, a matriz curricular das escolas e a legislação estadual pertinente não permitem que os professores fiquem com uma carga mínima tão reduzida. No caso da Sociologia, o que está previsto é tão somente 2 (duas) aulas semanais distribuídas entre os 3 (três) anos do Ensino Médio. As conseqüências dessa situação são evidentes e exige um acompanhamento mais próximo da instituição formadora — no caso de Goiás, a unida que existe atualmente, é a Universidade Federal de Goiás, através do curso de Ciências Sociais (habilitação em Licenciatura) — verificando de que maneira o conteúdo programático tem sido desenvolvido na disciplina.

Ao mesmo tempo, a ausência de uma tradição da disciplina no Ensino Médio representa um aspecto relevante, uma vez que tal situação se expressa enquanto uma ausência de experiência acumulada capaz de subsidiar uma reflexão mais fecunda sobre a disciplina, seu conteúdo programático e o processo de ensino-aprendizagem da mesma.

Essa situação pode ser acompanhada particularmente no caso do conteúdo sobre religião nas aulas de Sociologia e expressa as dificuldades que, certamente, se manifestarão para professores e alunos. Várias disciplinas das ciências sociais e humanas se ocupam do estudo da religião. A História das Religiões, por exemplo, recorre aos métodos da investigação histórica para compreender o contexto cultural e político em que determinada tradição religiosa emergiu. Já a Sociologia da Religião, por sua vez, analisa as religiões como fenômenos sociais, procurando desvendar sua influência na vida do indivíduo e da sociedade. Tem como principais nomes Émile Durkheim, Karl Marx, Peter Berger, Max Weber entre outros. A Antropologia desenvolveu uma área de estudo da religião na qual se ateve às origens e funções da religião. Por fim a Fenomenologia da Religião, que utiliza como método científico a observação, visando compreender a religião do ponto de vista do crente, bem como o valor dessas crenças em sua vida. Para isso evita a utilização dos juízos de valores. Apesar de todo o avanço científico atual, o fenômeno religioso é crescente. A grande maioria da humanidade professa alguma crença religiosa direta ou indiretamente e, a religião promove movimentos humanos e mantêm estatutos políticos e sociais de forma que, tal como a Ciência, a Arte e a Filosofia, a religião é parte integrante da cultura humana. Vários movimentos humanos significativos tiveram a religião como força impulsora, grandes guerras tiveram legitimação religiosa, estruturas sociais tiveram como alicerce as religiões e, grande parte do conhecimento científico, "filosófico" e artístico teve como vetores os grupos religiosos, e durante muito tempo estiveram vinculados ao poder político e social.

Já no contexto das religiões brasileiras podemos aferir que o Brasil é considerado um país religioso, porém de forma bastante diversificada, possuindo uma certa tolerância e mobilidade entre suas inúmeras religiões. Sua população é, predominantemente cristã (cerca de 89% do total), com ampla maioria católica, guardando assim a herança da colonização portuguesa. Existem ainda as religiões afrobrasileiras, práticas oriundas de povos escravizados, o espiritismo, e outras expressões religiosas, além de grupos que declaram não ter religião. De acordo com tal situação é impossível não analisar a forte influência do catolicismo e das demais religiões no país. As religiões afro, por exemplo, chegam até a compartilhar alguns santos católicos, num processo de sincretismo religioso nem sempre bem compreendido. É clara a influência de todas as religiões na formação do indivíduo, pois como mencionado acima, a religião é parte integrante da cultura humana. É esta inferência que mostra a complexidade de tal assunto. Como, diante de tamanha diversidade, explicitar aspectos sem nenhum julgamento de valor se, a sociedade é influenciada

Dentre várias definições, pode-se afirmar que a cultura é um todo complexo, adquirido através das relações com sociais, e, no caso, o que interessa para a presente

por estruturas como a família e o Estado, para ficar apenas naquelas mais

representativas?

investigação é a relação entre o indivíduo e a família. A família é a unidade básica da sociedade, representa um grupo social que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. Na cultura predominante na sociedade brasileira, a família é definida especificamente como um grupo de pessoas de mesmo sangue, ou unidas no casamento ou adoção. Vale lembrar que em muitas sociedades a família é definida por outros conceitos. Deve-se ressaltar também que, a família se transforma com o tempo, pois acompanha as mudanças religiosas, econômicas e sócio-culturais. No que se refere à família e sua influência no indivíduo, é interessante se atentar, novamente, à questão religiosa. Normalmente, o indivíduo quando nasce no seio de uma família religiosa, seja de qualquer religião, é levado a seguir os mesmos passos que seus familiares. Se for uma criança criada em um ambiente católico, esta segue uma série de rituais que reforçam essa crença. O batismo, a comunhão, a crisma, etc. são exemplos comuns de tal reforço. Se for uma família de religião cristã evangélica, por exemplo, a criança passará também por rituais semelhantes aos católicos, em escolas bíblicas, e, independente da religião, essas crianças serão guiadas por um conjunto de normas de conduta moral e ética pré-estabelecidas. Sendo assim, é completamente plausível afirmar que, as pessoas são fortemente influenciados pela família e demais instituicões.

Essa influência chega ao campo educacional, de modo que existem escolas de orientação religiosa, confessionais. Diante deste fenômeno, o questionamento ante a sociologia e o ensino de conhecimentos sobre sociologia da religião se manifesta novamente: Como, diante de tamanha diversidade religiosa, explicitar aspectos sem nenhum julgamento de valor?

Para apreender este fenômeno em suas múltiplas manifestações, faz-se necessário um pensamento racional, um olhar orientado pelo senso crítico. Cabe, no caso, uma advertência. O que se propõe aqui não é o distanciamento entre religião, fé, crença e ciência, e sim compreender tais elementos a fim de se aprofundar o conhecimento sobre essa relação. Não está em questionamento a formação religiosa de profissionais de diversas áreas, mas sim a apreensão que se verifica através da relação entre fé e ciência.

Ao pensar tais questões, não pude conter minha satisfação ao casar a idéia da formação de um senso crítico á sociologia, e até mesmo a traços filosóficos, e, aproveitando o contexto em que tais disciplinas estão expostas, traçar uma relação com o ensino de sociologia no ensino médio e o desenvolvimento de um senso crítico. Isso posto, o que se propõe aqui é, uma vez mais, constatar como se desenvolve a relação ensino-aprendizagem de sociologia, no ensino médio, a partir de um fenômeno social (e sociológico) extremamente sensível e importante para a sociedade.

4. CONCLUSÃO

O projeto se encontra em processo de levantamento e revisão bibliográfica não sendo possível aferir conclusões.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- 2. BOURDIEU, Pierre. O espírito da família. In: **Razões práticas**. Campinas SP: Papirus, 1996. p. 124-135.
- 3. BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: **Escritos de Educação**. 8.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1998. p. 229-237.

- 4. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF. 23 dez. 1996.
- 5. BRASIL. Resolução CEE n. 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB n° 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Conselho Estadual de Educação. Brasília, DF. 21 ago. 2006.
- 6. BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- 7. DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- 8. DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- 9. GIDDENS, Anthony. Em defesa da sociologia. São Paulo, Editora Unesp, 2001.
- 10 GOIÁS. Resolução n° 789, de 28 de novembro de 1997. Dispõe sobre o funcionamento do ensino fundamental e médio no ano letivo de 1998. Conselho Estadual de Educação, Goiânia GO, 28 nov. 1997.
- 11. GOIÁS. Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as Bases e o Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo, Goiânia, GO. 12 jan. 1999.
- 12. GOIÁS. Resolução nº 291, de 16 de dezembro de 2005. Regulamenta a inclusão d da Filosofia e Sociologia na educação básica, no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Conselho Estadual de Educação, Goiânia GO, 16 dez. 2005.
- 13. SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- 14. SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2004.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Programa de bolsas de licenciatura – PROLICEN

- 1. Bolsa/PROLICEN Departamento de Ciências Sociais/FCHF UFG. ana_crist_@hotmail.com
- 2. Orientador. FCHF/UFG. freitas@fchf.ufg.br

A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROJETOS E AÇÕES.

SILVA, Ana Luiza Reis⁴; **MORAES**, Karine Nunes⁵.

PALAVRAS CHAVE

Sistema municipal de ensino, Ensino fundamental, qualidade do ensino.

JUSTIFICATIVA

O presente plano de trabalho "A qualidade do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Goiania-Go: políticas, programas e ações", articula-se à pesquisa intitulada "A qualidade da educação municipal: os sistemas e as escolas municipais", desenvolvido no Núcleo de Estudos e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc/FE/UFG).

A década de 1990 tem se caracterizado em período fértil para o estudo das reformas educacionais que passaram a ser implementadas sob a ótica do Estado neoliberal, dada às características e à multiplicidade de políticas elaboradas para os diferentes níveis de ensino. Neste cenário de reformas educacionais, podemos afirmar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e o Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar(2000), se constituem em elementos centrais na discussão e definição de diretrizes para a educação nos países em desenvolvimento.

A partir dos objetivos traçados na Conferência e, posteriormente, no Fórum vários princípios foram levantados a partir dos quais a educação básica deveria ser pensada, planejada e concebida. Dentre estes princípios se destacam o de que a educação é um direito fundamental de todos os homens e mulheres de todas as idades, a educação precisa melhorar sua adequação e qualidade e se colocar ao alcance de todos, a educação básica é fundamental para fortalecer os níveis superiores da educação e do ensino, bem como, a formação científica e tecnológica para alcançar um desenvolvimento autônomo.

As metas estabelecidas em Jomtien (1990-2000) e em Dakar (2000-2015) explicitaram que o eixo central das indicações no âmbito das políticas mundializadas para a educação nos países em desenvolvimento diz respeito à democratização e universalização do acesso ao ensino fundamental, a obrigatoriedade e ampliação do tempo escolar, a alfabetização de adultos, sobretudo das mulheres e a qualidade do ensino. Neste sentido, o governo brasileiro preconizou a democratização do ensino, via universalização do ensino fundamental assumindo-o enquanto um dever do Estado, em detrimento dos demais níveis de ensino, postulando-o como direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art.4º, explicita que, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996).

A matrícula no ensino fundamental de 1994 a 1999 cresceu 13%, sendo que neste ano o ritmo foi bem menor, 1,1%. O Brasil alcançou em 1999 uma taxa de escolarização líquida de 95,5% na faixa etária de 7 a 14 anos. Nestes últimos cinco anos o percentual de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos que freqüenta o ensino

Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG. E-mail: analuiza_rs@hotmail.com

Professora Assistente da Faculdade de Educação/UFG (orientadora) E-mail: karine.ufg@gmail.com

fundamental passou de 89,1%, em 1994, para 95,5% em 1999. Estas taxas de crescimento traduzem os esforços empenhados do país em atender as metas estabelecidas tanto na Conferência Mundial sobre Educação para Todos como nas políticas delineadas pelo Banco Mundial para a redução da pobreza.

Segundo dados do MEC (2000), a prioridade dada nos últimos anos ao ensino fundamental contribuiu para alavancar os índices de escolaridade nos demais níveis de ensino. Nos últimos cinco anos, a matrícula no ensino médio tem se expandindo com rapidez, a taxa de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos, que retrata o porcentual de matriculados no ensino médio, evoluiu de 22,7% para 32,6%, um aumento relativo de 9,9%.

Nesse quadro, os sistemas municipais de ensino passam a ter cada vez mais destaque na garantia do direito à educação obrigatória. Fato esse que pode ser claramente observado nos censos da educação básica que indicam o crescimento no número de matrículas no ensino fundamental na esfera municipal. O processo de municipalização do ensino fundamental, em curso desde os anos 1980, se acelerou a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em 1996. Nos últimos anos, os municípios tornaram-se os principais responsáveis pela oferta do ensino fundamental, aprofundando, assim, a descentralização.

É importante destacar que, o processo de municipalização de educação no Brasil, particularmente do ensino fundamental não é recente. As discussões sobre a municipalização do ensino estão presentes desde o Ato Adicional de 1834, passando pelas discussões na Primeira República, nas Constituições Federais brasileiras e da sua intensificação a partir da redemocratização do país nos anos de 1980.

Com o objetivo de analisar as condições de oferta do ensino fundamental e a qualidade do ensino ofertado nas redes municipais, bem como, aspectos referentes à gestão e organização do sistema de ensino e à valorização do professor, a presente pesquisa se propõe a realizar um estudo de caso do sistema municipal de ensino de Goiânia-Go.

A escolha do sistema municipal de ensino de Goiânia-Go se justifica pelo fato deste município ser a capital do Estado de Goiás e, sobretudo, por ser o primeiro município do estado a criar um sistema municipal de ensino.

Deste modo, a presente pesquisa pretende analisar as políticas, programas e ações implementadas no município de Goiânia, sobretudo, as que dizem respeito às condições de oferta do ensino fundamental, ao acesso, permanência e desempenho escolar, à gestão e organização do trabalho escolar e à formação e profissionalização docente, no período de 1996 a 2006, considerada como a década da educação. Para este estudo, estas dimensões são balizadoras da possibilidade da oferta de uma educação de qualidade.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Problematizar as questões da qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino de Goiânia, particularmente as que se referem ao ensino fundamental, analisando as políticas, programas e ações implementadas no município a partir da aprovação da LDB/96.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Problematizar o conceito: qualidade;
- Identificar os fatores que mais interferem no processo de construção de uma educação de qualidade;

- Identificar e problematizar os elementos inerentes às condições de oferta do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go;
- Conhecer e analisar as políticas, programas e ações de formação e profissionalização docente no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go.

METODOLOGIA

A metodologia a ser adotada consiste em um estudo de caso, pautado na análise documental, em sentido lato, compreendendo o resgate de fontes escritas e orais, articulando com a leitura de bibliografia especializada na área. A utilização e a análise de fontes documentais escritas, tais como relatórios, discursos, pronunciamentos, leis orgânicas, pareceres, resoluções, leis estaduais, federais e institucionais, recortes de jornais, bem como a análise das fontes oral possibilitarão novo feixe de relações, por meio dos cruzamentos da documentação, viabilizando a análise e problematização da qualidade do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go.

Com o objetivo de compreender as especificidades do ensino ofertado pelo município de Goiânia-Go, primeiramente será feito um estudo para a caracterização do município. Este estudo deve conter o histórico do município e indicadores gerais, tais como índices demográficos, econômicos, físicos políticos e sócio-culturais.

Também, serão coletados e analisados dados específicos sobre o ensino fundamental ofertado pelo sistema municipal referentes à matrículas, funções docentes, estabelecimentos, número de turmas, rendimento e movimento escolar e transporte escolar. Estes dados serão obtidos por meio do banco de dados do MEC/INEP, do IBGE, da Prefeitura Municipal de Goiânia, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (SEPLAN/GO), dentre outros.

RESULTADOS PARCIAIS

- Revisão de bibliografia referente à temática e fichamento;
- Participação nas reuniões do grupo de pesquisa Qualidade da Educação;
- Levantamentos de dados para caracterização do município de Goiânia-Go;
- Coleta de dados para caracterização da educação básica no município de Goiânia e, particularmente, do ensino fundamental do sistema municipal de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BONAMINO, Alicia & FRANCO, Creso. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de & Faria, Lia C. Macedo (orgs.). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A 2003, p. 190-210.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In:SILVA, Aurora Helena F. e; EVANGELISTA, Ely G. S. Caminhando e Abrindo Caminhos: trajetória de um rede municipal de educação. Goiânia: UFG, 2004, p. 31-44.

DOURADO, Luiz Fernandes(coordenador); OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação:conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

PINTO, José Marcelino de Resende. Um Fundinho Chamado "Fundão". In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) Financiamento Da Educação Básica. Goiânia:UFG, cap. 5, p. 85-98.

SOUZA, Donaldo Bello de & FARIA, Lia C. Macedo (orgs.). O processo de construção da Educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In:_______. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A 2003, p. 45-84.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Bolsa Prolicen/ UFG

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LITERATURA: A UTILIZAÇÃO DA OBRA DE MONTEIRO LOBATO COMO SUPORTE PARA OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUSA, Ana Paula Moreira de¹; **LIMA**, Lais Leni Oliveira²; **BORZUK**, Cristiane Souza³

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação Infantil; Epistemologia Genética; Literatura Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Salta aos olhos do leitor minimamente informado a distância que, nos dias atuais, se verifica entre a formação de professores para a educação infantil e a obra infantil de Monteiro Lobato. Certamente não causaria espanto se ignorássemos o fato de que os fundamentos que sustentam a formação de professores e a prática pedagógica atualmente têm como base as propostas pedagógicas construtivistas. Além disso, há evidências bastante consistentes de que a obra infantil de Monteiro Lobato caracteriza-se como uma maneira, em grande medida intuitiva, de aplicação dos princípios e fundamentos desta perspectiva pedagógica.

Considerando os aspectos anteriormente mencionados, e, ainda, partindo da constatação de que os vínculos existentes entre a Epistemologia Genética de Piaget e a obra infantil de Monteiro Lobato são pouco exploradas ou mesmo ignoradas, não passando, neste momento, de especulações ou hipóteses, nos propusemos a investigar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Lobato na literatura infantil, situada na década de 20 e materializada na obra Reinações de Narizinho, e o construtivismo piagetiano, tendo como referência, em particular, os textos de Piaget que possuem a educação escolar como interlocutora.

Parte-se, então, da hipótese de que a obra infantil de Monteiro Lobato expressa, na literatura, a materialização direta de parte considerável dos elementos que compõem a ontologia piagetiana, além dos princípios e fundamentos que este autor defende para a educação escolar, qual seja os dos métodos ativos.

Ainda que se saiba que a probabilidade de Piaget ter influenciado diretamente Lobato, ou, ao contrário, que Lobato tenha exercido qualquer influência sobre as reflexões de Piaget seja bastante remota, dado, entre outras coisas, a coincidência cronológica da publicação de suas primeiras obras (Lobato publica em 1921) "A Menina do Narizinho Arrebitado" e Piaget, em 1923, "A Linguagem e o Pensamento da Criança". Pretendese, com este trabalho, identificar alguns elementos que compõem a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget nos escritos de Lobato, particularmente aqueles que dizem respeito ao pensamento da criança do estágio pré-operacional, como o jogo simbólico, o pensamento egocêntrico, animista, artificialista e finalista da criança, tendo a intuição como lógica predominante deste período.

Pretende-se, também, verificar a expectativa que cada um deles possuía em relação à educação escolar. Sabendo que nenhum deles acreditava no modelo de educação escolar que vigorava em sua época, e que, apesar disso, ambos possuíam uma crença muito grande em torno do conhecimento sistematizado como uma maneira de promover a autonomia dos indivíduos e o progresso social. Propusemos a verificar se os autores partiam de referenciais que se aproximavam, entre si, em seus princípios e fundamentos.

O ponto de partida, aqui, é a adoção dos métodos ativos para a educação escolar. Os métodos ativos, defendidos e sistematizados por Jean Piaget, tiveram sua origem na Europa, em meados do século XIX, em um movimento chamado Escola Ativa. A Escola Ativa foi um movimento de renovação do ensino que teve como principais

precursores John Dewey e Edouard Claparède. Seus princípios, segundo Piaget, são definidos pela atividade verdadeira que postulam na criança e pelo caráter de reciprocidade da relação que estabelecem entre os indivíduos e a sociedade para a qual os destinam. Além disso, possuem, segundo o autor, intuições psicológicas refinadas, defendem o interesse como condição essencial para o aprendizado, a observação da natureza como algo indispensável, além da necessidade de iniciação à vida prática e a oposição entre a compreensão pessoal e a memorização. Estes elementos estão presentes, em teoria, na obra de Piaget, e, ao que tudo indica, aplicados de maneira bastante clara nos escritos de Lobato.

2. METODOLOGIA

Foram previstas, para a primeira etapa desta pesquisa, quatro momentos: verificação do estado da arte dos estudos que versavam sobre as relações entre a Epistemologia Genética de Piaget e a literatura infantil de Lobato; levantamento bibliográfico; definição de categorias analíticas e o confronto das categorias com a obra de Lobato. Metodologicamente optamos pela adoção de quatro categorias analíticas e seu confronto com a obra de Lobato. As categorias adotadas são as seguintes: a concepção de infância, a concepção de desenvolvimento, a estrutura do pensamento e a organização da vida social da criança. Ao término desta primeira etapa, partiremos para a elaboração de uma proposta de aplicação destes resultados à educação escolar. De modo mais preciso o que se pretende é a utilização dos resultados deste trabalho em uma proposta de aulas de educação física escolar para a educação infantil, o que representa a tentativa de materialização destes fundamentos em uma proposta que articule a educação física escolar, a educação infantil e a literatura. O que se propõe aqui, portanto, é a confirmação da possibilidade de intersecção destas áreas de conhecimento e sua fertilidade para a educação infantil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como estamos em um estágio inicial da pesquisa, não há resultados a serem apresentados.

4. CONCLUSÃO

O propósito final deste trabalho é demonstrar a possibilidade concreta de utilização da obra de Lobato como suporte para a realização de aulas de educação física na educação infantil, subsidiando o desenvolvimento de atividades que contemplem o eixo curricular "Movimento", tendo como desdobramentos a cooperação, a redução do egocentrismo, a submissão a regras de conduta e o fair play. Espera-se que esta possível constatação possa trazer, tanto para a formação quanto para a prática pedagógica dos professores de educação infantil, a possibilidade de lançar mão de um importante aliado daqueles que defendem uma educação infantil fundamentada na cooperação e na reciprocidade. Certamente Lobato poderá contribuir de modo decisivo para a educação infantil, dando verdadeiras lições aos educadores sobre sua prática pedagógica, além de conquistar seus pequenos leitores, visto que sua obra está calcada nas suas principais características e reais necessidades intelectuais e morais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26 nº 92. Campinas, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1983. LIMA, Laís Leni O. Lima. Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil de Jataí: da proposição à materialização. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

MELLO, Guiomar Namo. Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória
São Paulo: Loyola, 1986.
PAIVA, Flávio. Lobato: a fonte brasileira do construtivismo. Mimeo, s/d.
PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense,1973.

___.Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
___. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

____. Sobre Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

YUNES, Eliana. *Presença de Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.

Documentos consultados:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

- ____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.
- ____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ____. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- ____. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação Cultura e Desporto. Brasília: 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROGRAD - UFG

Bolsista PROLICEN. Campus Jataí. anitaphs@hotmail.com

² Colaboradora. Campus Jataí. laisleni@yaĥoo.com.br

³ Orientadora. Campus Jataí. csborzuk@yahoo.com.br

GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ESTUDO EM SALA DE AULA

BOAVENTURA, Analice Costa¹; COSTA, Carmem Lúcia²

Palavras-chave: geografia, gênero, educação, violência.

1. Introdução

A sociedade urbana em construção caracteriza-se pela diversidade dos sujeitos que a produzem e pela forma de apropriação privada que exclui, segrega e, na maioria das vezes, a diversidade é transformada em desigualdade. A programação do espaço para o capital e os interesses dos sujeitos, que nem sempre coincidem, reproduzem o conflito dos interesses de classe. Observamos, no início do século XXI, que no há um acirramento na relação capital X trabalho que aparece nos dados sobre desemprego, na precarização da saúde, da educação, na diminuição de renda, entre outros que, principalmente, revelam a difícil situação da classe operária na sociedade urbana em construção.

Atualmente a mulher ocupa um papel de destaque na economia do Brasil: elas representam mais de 50% da população e quase metade da população economicamente ativa, de acordo com dados do IBGE (2005). Um terço delas são chefes de família, assumindo sozinha a criação dos filhos; as que não encontram vaga no mercado de emprego formal sujeitam-se ao emprego informal, ainda mais precarizado. A entrada da mulher no mercado de trabalho traz conseqüências para as relações de gênero que se modificaram consideravelmente nos últimos anos, principalmente nos espaços públicos, mas nos espaços privados as relações de gênero ainda obedecem à lógica da dominação masculina. Uma em cada cinco mulheres ainda é vítima de violência doméstica, abuso sexual, assédio no local de trabalho, entre outros. Os conflitos acirram-se.

Desta forma, procuramos analisar como estão postas as relações entre homens e mulheres e como estas se reproduzem, reproduzindo o espaço, visto que este é produto do trabalho de homens e mulheres ao longo do tempo.

Nesta perspectiva trabalharemos a categoria gênero sob uma abordagem geográfica, considerando que as relações sociais e os movimentos feministas que estão se consolidando contribuem para a construção da sociedade urbana. Nos últimos anos da década de (19)90, as transformações nas relações de gênero suscitam o debate em várias instâncias da sociedade, como a escola, por exemplo. Desde então, surge a necessidade de se construir metodologias para o trabalho com o tema gênero nas escolas e o caminho adotado foi o da à interdisciplinaridade, conforme os Parâmetros Curriculares Nacional de 1998. Neste sentido, a questão que se coloca é a de como a disciplina de Geografia pode contribuir no trabalho com o tema, formando para a intervenção na realidade, conforme a proposta dos PCNs:

"A Geografia, tem um tratamento especifico como área, pois esta oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos o que diferencia e o que aproxima de outros lugares e, assim adquirir uma consciência

maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelece com ele." (MEC/SEF: 1998).

Percebemos, então que a Geografia tem um importante papel no trabalho do tema, conscientizando os alunos das relações entre homens e mulheres, que na atual sociedade é baseada em dominação, exploração e violência. Mas, outra questão surge: como os professores de Geografia trabalham com o tema gênero?

A pesquisa tem como objetivo avaliar os conteúdos, livros didáticos e projetos desenvolvidos em escolas da cidade de Catalão – Goiás, levantando dados sobre o trabalho com o tema nas escolas de ensino fundamental e médio.

2. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, num primeiro momento foram realizadas leituras sobre o tema gênero e sobre o ensino de Geografia. Posteriormente, iniciou-se um levantamento dos conteúdos em alguns livros didáticos adotados em escolas da cidade.

Foram analisados os livros da Coleção *Geografia Critica* de autoria de VESENTINI, J. W. e VLACH, V. do Ensino Fundamental (5ª a 8ª serie) e Geografia Novo Ensino Médio escrita por MARINA. L e TERCIO, R. B. As duas obras foram escolhidas em função de estas serem as mais adotadas nas escolas públicas da cidade.

A pesquisa coletou e formou um banco de dados sobre a situação da mulher na sociedade brasileira para subsidiar uma futura produção de material paradidático a ser testado e, posteriormente, trabalhado nas escolas.

De acordo com os PCNs (1998), "Ao estudar movimentos migratórios em Geografia, pode-se incluir as perspectivas de gênero, analisando as conseqüências das migrações nos arranjos familiares, nas ocupações profissionais e na ocupação dos espaços." No entanto, mesmo quando tais conteúdos são trabalhados, a pesquisa realizada nos materiais didáticos e em entrevistas com alguns professores mostrou que dificilmente a situação da mulher é destacada, como por exemplo nos processos migratórios campocidade em que a situação da mulher acaba, com tal processo, transformando-se profundamente com a sua entrada no mercado de trabalho em condições precárias e mal-remunerada, em postos onde os salários são mais baixos, como no trabalho doméstico.

Além da necessidade de se trabalhar os temas propostos pelo PCN com uma ênfase para a situação da mulher, acreditamos que, conforme aponta CALLAI (2001 p.138),

"A Geografia que estuda este mundo, expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontecer, dá-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade".

Os instrumentos para a compreensão da realidade são essenciais para a construção de novas formas de apropriação do espaço, novas relações com mais respeito às diferenças e um entendimento do papel de homens e mulheres na sociedade, bem como suas lutas e o seu papel nos movimentos sociais na reprodução do espaço – "os diferentes movimentos sociais resignificam o espaço e, assim, com novos signos grafam a terra, geografam,

reinventando a sociedade." (PORTO-GONÇALVES, 2002:11). Portanto, acreditamos que é necessário, e possível, o trabalho com os movimentos sociais e de gênero em todos os conteúdos da Geografia.

No entanto, conforme já apontamos, as dificuldades conceituais e metodológicas que o professor de Geografia enfrenta no processo de ensino-aprendizagem cotidianamente, podem ser barreiras na construção de uma prática transformadora. A prática do ensino, as políticas educacionais, os conteúdos defasados, as rápidas transformações da sociedade atual, as novas tecnologias _ nem sempre acessíveis _ são elementos que contribuem para um quadro de distanciamento dos conteúdos concebidos e o vivido e percebido pelo aluno. Aliado a tudo isso, a crescente precarização do trabalho do professor manifesta em baixos salários, jornadas de trabalho longas e em condições precárias de trabalho, contribuem para compor um cenário de deterioração.

3. Resultados e Discussão

O material analisado nesta etapa do trabalho - a Coleção Geografia Critica - apontou que a temática gênero não é trabalhada nas abordagens temáticas de cada volume e apenas raros comentários relacionado às mulheres são descritos ao longo dos livros da coleção. Quanto a Coleção Novo Ensino Médio a realidade é a mesma, não havendo um conteúdo específico sobre a situação da mulher no Brasil e nem orientações de como trabalhar o tema em sala de aula.

Em um segundo momento, o objetivo foi analisar os conteúdos programáticos que são trabalhados em cada livro e assim descrever os pontos onde encontramos algumas relações entre a temática trabalhada e a questão de gênero. A tabela abaixo mostra os livros trabalhados e abordagens temáticas de acordo co as series. (Tabela 1).

Tabela 1- Analise bibliográfica das coleções por series

BIBLIOGRAFIA ANALISADA				
Coleção Volume		Abordagens Temáticas		
Geografia Critica	1 (5ª serie)	O espaço natural e a ação humana		
Geografia Critica	2 (6ª serie)	O espaço social e o espaço brasileiro		
Geografia Critica	3 (7ª serie)	Geografia do mundo subdesenvolvido		
Geografia Critica	4 (8ª serie)	Geografia do mundo industrializado		
Novo Ensino Médio	Único	Geografia do Brasil e do Mundo		

Organização. BOAVENTURA, Analice Costa.

Entendemos que os tópicos apresentados possibilitam o trabalho com a temática e o enfoque no trabalho feminino. SILVA (2003) verificou em seu trabalho, que em algumas escolas a temática gênero é trabalhada por professores de geografia nas series do ensino médio a partir de materiais além do livro didático, o que demonstra que quando o professor quer trabalhar o tema tem que pesquisar em outros materiais além do livro didático.

Os temas trabalhados na Geografia e que possibilitam uma inserção da temática de gênero são: os principais fatores do declínio da taxa de natalidade e mortalidade no mundo; taxas de fertilidade; crescimento demográfico no

Brasil e no Mundo; a estrutura das famílias por gênero; a participação da mulher no mercado de trabalho e a universalidade da educação, sem restrições de gênero, etnia, raça, cor ou religião; entre outros temas que a Geografia trabalha em sala de aula.

Através do desenvolvimento de um mini-curso de quatro horas com professores da rede pública de ensino _curso de formação continuada PROEXT 2007_ conseguimos recolher dados sobre a realidade das relações de gênero nas escolas e como tal temática esta sendo trabalhada pelo professor no espaço da escola, ou não.

Estes dados coletados ainda estão sendo catalogados, mas podemos adiantar que o tema, embora seja uma preocupação, é pouco valorizado nas aulas ministradas por tais professores. Neste sentido, os dados servem para reafirmar a importância desta pesquisa no fomento do debate e na produção de materiais que auxiliem no trabalho com o tema gênero nas escolas de ensino fundamental e médio.

4 - Conclusão

Ao longo da realização do trabalho, através da coleta de dados realizada em sites, jornais, revistas, e na revisão bibliográfica observamos que a situação da mulher carece de mais debates e estudos com o objetivo de transformar a situação de discriminação presente em nossa sociedade. Estas discriminações se fundamentaram a partir das diferenças biológicas, as quais se tornaram históricas e universais. Porém não acreditamos em relações de dominação. A apropriação do espaço deve ser igualitária.

A primeira conclusão que o trabalho aponta é a falta de materiais didáticos para o trabalho com o tema, bem como uma ausência do debate sobre o mesmo no espaço nas escolas que, mesmo quando os conteúdos possibilitam a inserção da problemática, em alguns casos os professores trabalham de forma precária o tema transversal, gênero, nem da forma como está proposto pelos PCNs, nem procuram outras metodologias

Por fim, o objetivo deste trabalho é contribuir para a transformação desta realidade a partir da promoção de debates, palestras e materiais didáticos para o uso em salas de aula, estimulando o desejo dos alunos em compreender melhor a realidade da mulher no mundo.

5- Referencias

ADAS, M. Geografia – *Noções básicas de geografia*. São Paulo: Moderna, 3º ed. Vol. 1, 2003.

______. Geografia – *O Brasil e suas regiões Geoeconomicas*. São Paulo: Moderna, 3º ed. Vol 2, 1998.

_____. Geografia – *Quadro político econômico no mundo atual*. São Paulo: Moderna, 3ª ed. Ver. Vol. IV, 1996.

ALVES, A. M da S. *Gênero e Política*: mulheres nos movimentos sociais e feministas no Brasil. In: Caderno Espaço Feminino. Revista do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher. Uberlândia: UFU, vs. 4/5, n. especial, ano 5, ago/dez, 1997 – jan/julho 1998.

BOAVENTURA, A. C.; COSTA, C. L. *Espaço e Diversidades*: um estudo sobre o uso do espaço e gênero. In: X EREGEO, 2007, Catalão. As relações Cidade-Campo: "Novas" e "Velhas" Territorialidades. Catalão: Modelo, 2007.

CALLAI, H. C. *A Geografia e a escola: Muda a geografia? Muda A Escola?*In: Terra Livre nº16 p. 133-152, São Paulo, 2001.

CASTELLAR, S. M. As Aproximações dos Conceitos Construtivistas e a Aprendizagem no Ensino de Geografia, p.13-21 In:Anais ENEGEO,2003.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no Livro Didático*. São Paulo: Cortez, 1996.

GONÇALVES, C. W. P. *Os caminhos para fazer geografia*. (mimeo) Catalão/UFG, 2000.

_______, C.W.P. A *Goegraficidade do Social*: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina. In: Anais do Seminário Internacional "Conflicto Social, Militarización y Democracia em América Latina. Buenos Aires, 2002.

MARTINS, N. H. T. *A Geografia da Violência Doméstica*: um estudo das relações de gênero em Catalão (1995 -2005). 2007. 76p. Monografia - Universidade Federal de Goiás, Catalão.

MEC/ SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia. 1998.

______*Parâmetros Curriculares Nacionais.* Temas Transversais. 1998. MORAES, M. L. Q. *Usos e limites da categoria gênero*. In: Cadernos Pagu. Campinas: UNICAMP, 11, 1998.

PORTAL VIOLÊNCIA CONTRA MULHER – Dados e pesquisas. Disponível em: http://www.copodeleite.rits.org.br.apc-aa.patriciagalvao/home/noticias/shtml.

PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Presidência da República do Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2004.

SILVA, M. V. *Geografia e Gênero*: Uma abordagem no Ensino Médio Nas Escolas da Rede Publica em Catalão/Goiás. 2003. 65p. Monografia – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Fonte de Financiamento – CNPQ.

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Geografia. Bolsa Prolicen- Geografia Campus Catalão, UFG. analice.boaventura@yahoo.com.br

² Professora Assistente do Departamento de Geografia – UFG – Campus Catalão. Orientadora. clc@innet.psi.br

A ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUSÕES

RAUBER, Bárbara Battistelli; MORAES, Eliana Melo Machado. 7

Palavras-chave: Leitura; escrita; produção de textos; atividades de escrita

1.JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este trabalho registra a investigação de algumas práticas de escrita realizadas por alunos em aulas de Português, no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) em duas escolas públicas de Jataí – Goiás. Através de um estudo de caráter exploratório e naturalístico, procuramos analisar: quando alunos escrevem nas aulas de Português, o que escrevem? Para que escrevem?

Em aulas de língua materna, as práticas de linguagem são realizadas através de atividades de leitura, de produção escrita e de análise lingüística, as quais podem ou não ser trabalhadas de forma articulada. É nessa linha de pensamento que realizamos esta pesquisa para estudar, analisar e compreender o que os alunos escrevem, quando escrevem nas aulas de Língua Portuguesa. Consideramos que "no momento da produção de um texto, o autor precisa coordenar alguns aspectos fundamentais: o que dizer, a quem dizer, como dizer" (PCN-LP, 1998:75).

De acordo com os PCNs-LP, o aluno passa por quatro etapas no que diz respeito ao processo de escrever na escola. A primeira delas é a transcrição, que exige do aluno atenção para garantir a fidelidade do registro e o domínio das convenções gráficas da escrita. Nesta etapa, o que dizer e o como dizer estão determinados pelo texto original. A segunda etapa do processo de escrita na escola é a reprodução, pela qual o aluno não precisa pensar sobre o que escrever, pelo fato do plano do conteúdo já estar definido pelo texto modelo. Assim, o aluno trata de aspectos do plano da expressão, do como dizer. A terceira etapa do processo de escrita engloba as práticas de decalque, nas quais as questões formais já estão definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros. Isso permite que o aluno se concentre no que tem a dizer. A última etapa do processo de escrita na escola envolve a autoria ou a criação, deixando mais complexa a tarefa do aluno, porque ele precisa articular os planos do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. (PCN-LP, 1998: 76)

Moraes (2005) apresenta um possível percurso da apropriação da anotação do aluno do Ensino Fundamental à Pós-graduação. De acordo com a autora, "as anotações de sala de aula podem se configurar como cópia, transcrição, retextualização e anotação como comentário e análise" (Moraes, 2005:81). Tal categorização da anotação de sala de aula remete-nos às categorias didáticas de produção da escrita na escola apresentada pelo PCN-LP.

Nesse sentido, buscamos conhecer o que os alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) de duas escolas públicas de Jataí - Goiás escrevem nas aulas de Português, procurando compreender o processo de produção dessa escrita levando em conta as categorias acima citadas, além de procurar saber, principalmente, de que maneira essa escrita está ou não contribuindo para que o aluno elabore seus textos de uma forma mais autoral.

2. OBJETIVOS

⁶ Aluna do curso de graduação em Letras – Habilitação Inglês. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. barrauber@yahoo.com.br

⁷ Orientadora. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. <u>elianamoraesufg@yahoo.com.br</u>

- Investigar e analisar práticas de escrita dos alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) em aulas de Língua Portuguesa;
- Conhecer a maneira pela qual esses alunos vêem a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

3. METODOLOGIA

Juntamente com o professor orientador, elaboramos um questionário que foi aplicado aos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Jataí - Goiás. Esse questionário foi aplicado com o objetivo de conhecer o que os alunos entendem por escrita, e o que e quando esses alunos escrevem nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, realizamos a coleta dos seguintes materiais: cadernos de Português e de Produção de Texto de alunos e textos diversos por eles produzidos, além de seus livros didáticos de Língua Portuguesa. Ainda como meio de coleta de dados para a pesquisa, realizamos uma entrevista com os professores de Língua Portuguesa selecionados e elaboramos um diário de campo das aulas assistidas. A observação das aulas de Língua Portuguesa se deu de forma assistemática e buscamos recolher os dados e registrar os fatos da realidade sem interferir nela. Após a coleta de materiais, passamos à análise de dados com o objetivo de compreender o ensino da escrita nos contextos observados.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos duas escolas estaduais do município de Jataí - Goiás. Em cada uma das escolas, observamos turmas de séries diferentes: na escola A, tomamos como sujeitos de pesquisa os alunos da 5ª série e da 7ª série do turno matutino, ambas orientadas pelo mesmo professor de Língua Portuguesa (denominado professor 1); na escola B, os alunos da 6ª série e da 8ª série constituíram os sujeitos de pesquisa. Essas duas séries também são atendidas por um mesmo professor de Língua Portuguesa (denominado professor 2) e ambas são no turno matutino.

As escolas A e B foram escolhidas para a realização da pesquisa pelo fato de serem escolas centrais de nosso município e por isso, receberem alunos de diversos bairros. São escolas grandes, com um número elevado de alunos matriculados. Já os dois professores de Língua Portuguesa foram escolhidos porque ambos são graduados em Letras - Habilitação Português, com mais de cinco anos de experiência no ensino, e também pelo fato de que cada um deles ministra aulas em duas diferentes turmas do Ensino Fundamental, o que facilitou nossa coleta de dados, pois reduziu o número de professores sujeitos de pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise de algumas questões contidas no questionário respondido pelos 112 alunos participantes da pesquisa, pudemos perceber que aproximadamente 92% deles produzem seus textos em casa, quando não os produzem na escola. Com relação à freqüência com a qual produzem textos especificamente na escola, 62,5% dos alunos dizem que o fazem raramente. Com isso, podemos entender que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental que respondeu ao questionário produz seus textos em casa, sem o acompanhamento do professor.

Ao agruparmos os dados das turmas de cada professor de Língua Portuguesa, obtivemos o seguinte:

O número total de alunos do professor 1 que respondeu ao questionário é 51, correspondendo a 45,5% do total de alunos sujeitos da pesquisa. Desses 51 alunos do professor 1, mais de 30% afirmam que raramente produzem seus textos na escola. Esse dado, obtido através das respostas dos alunos do professor 1, da escola A, entra em conflito com o discurso desse professor que verificamos na entrevista semi-estruturada com ela realizada:

Professor 1:

T64 B: E seus alunos produzem textos em sala de aula? Em caso de resposta negativa, por que não o fazem?

T65 N: não, a maioria das produções eu peço em sala de aula. Fica para casa algumas que não dá tempo de terminar na sala de aula, mas eu gosto que eles façam na sala de aula, até porque é o momento de eles estarem me: perguntando se eles têm alguma dúvida, e DE EU VER que são eles realmente que estão fazendo.

Percebemos que a professora 1 está ciente de que os alunos precisam de orientação no momento da produção de seus textos, e pela análise de seu discurso verificamos que ela tenta fazer o pesquisador entender que essa orientação é dada de maneira satisfatória. Porém, ao observarmos que mais de 30% de seus alunos raramente produzem seus textos na escola, entendemos que essa orientação não acontece de maneira adequada.

Em relação ao professor 2, da escola B, temos que 61 dos seus alunos da 6ª série e da 8ª série responderam ao questionário. Isso equivale a 54,5% do total de alunos da pesquisa. Entre esses alunos, 32,1% diz que raramente produz textos na escola. Porém, de acordo com o discurso desse professor, seus alunos produzem seus textos todos na sala de aula. Observe o que diz o professor 2 a respeito da produção dos textos de seus alunos:

Professor 2:

T77 B: e seus alunos produzem seus textos EM SALA? Em caso de resposta negativa, por que não o fazem?

T78 R: sim, os textos são produzidos SEMPRE em sala. Eu evito: o máximo de pedir que o aluno produza seus textos fora da sala, em casa, por:que acontece de o aluno às vezes copiar o texto de outros: livros: tirar da Internet. Então, minhas produções são feitas, eu vou dizer A MAIORIA: na sala de aula. E às vezes a gente reserva uma aula para produção de texto.

T79 B: uma aula por semana?

T80 R: uma aula por semana, ISSO.

T81 B: e isso acontece tanto na sexta quanto na oitava série?

T82 R: TANTO na sexta como na oitava série.

Com isso, notamos que, embora o professor 2 afirme que seus alunos precisam produzir seus textos na sala de aula, mais de 30% deles estão produzindo-os fora da escola.

No intuito de saber com que objetivo os alunos sujeitos da pesquisa escrevem seus textos, fizemos a pergunta "Você escreve textos para quê?" e obtivemos as seguintes respostas:

- Apenas para ganhar nota e/ou não ser repreendido pelo professor: 51 alunos
- Para expressar idéias, sentimentos e opiniões e/ou porque gosta: 115 alunos

Através desse resultado, entendemos que embora a maioria dos alunos do Ensino Fundamental que responderam ao questionário diz escrever por prazer, percebemos que um número elevado de alunos só escreve por obrigação. Isso nos indica que a atividade de escrita só é desenvolvida pelos alunos mediante repreensão ou avaliação pelo professor.

Ao perguntarmos no questionário o que o professor de Língua Portuguesa solicita que eles façam em sala de aula após a leitura de um texto, obtivemos o seguinte:

Professor Turma Interpretacao Producao de Analise		Professor	Turma	Interpretação	Produção de	Análise
---	--	-----------	-------	---------------	-------------	---------

	Anais	do	IV
IEG			

			texto	gramatical
1	5ª série	19	10	0
1	7ª série	20	10	01
2	6ª série	28	06	08
2	8ª série	27	06	11
Т	otal:	94	32	20

Observando a tabela, percebemos que a maioria dos alunos (92) faz atividades de interpretação após a leitura de um texto em sala de aula, de acordo com a següência proposta por grande parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que é de leitura, interpretação, análise gramatical e produção de texto.

Ao final do questionário, procuramos conhecer qual a postura dos alunos participantes da pesquisa em relação às anotações que realizam em sala de aula. As respostas obtidas nos indicam que a anotação como cópia destaca-se como a prática de anotação mais empregada pelos alunos que anotam, seguida da anotação como transcrição. Observando esse dado, podemos nos remeter às respostas obtidas na questão "Você escreve textos para quê?", comentadas anteriormente e refletir o seguinte: a maioria dos alunos participantes da pesquisa disse escrever seus textos por prazer, para expressar idéias e sentimentos. Como o aluno pode se expressar bem se em suas aulas de Língua Portuguesa predominam as atividades de cópia, seja do livro didático, seja do quadro de giz, seja do discurso do professor?

Depois da aplicação dos questionários aos alunos, passamos à coleta dos livros didáticos e dos cadernos de Língua Portuguesa e de Passaporte da Leitura de alguns alunos sujeitos da pesquisa. Ao todo, foram coletados 12 cadernos de Língua Portuguesa, 08 produções textuais avulsas e 02 cadernos de Passaporte da Leitura.

Ao analisarmos os textos contidos em cada um dos cadernos de Língua Portuguesa e de Passaporte da Leitura, notamos que nas turmas de 5ª e de 6ª série, a noção de tipologia textual predomina sobre a de gênero textual. A noção de tipologia textual também predominou sobre a de gênero textual nos cadernos coletados nas turmas de 7ª e de 8ª série. Assim, tanto nos cadernos como nos livro didáticos de Língua Portuguesa analisados, predominam os gêneros do aspecto tipológico narrar, com alguns gêneros do aspecto tipológico relatar (Dolz & Schneuwly, 2004:60). Os gêneros do aspecto tipológico argumentar , que acreditamos contribuir para que o aluno produza textos com autoria, aparece raras vezes, tanto no livro didático quanto nos cadernos de Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental.

Uma das questões fundamentais abordadas por nossa entrevista⁸ diz respeito ao entendimento que esses dois professores têm de autoria, de maneira geral, e da autoria de seus alunos do Ensino Fundamental, em particular.

Orlandi (1999) aborda a questão da autoria no cenário da escola, sob a ótica da Análise do Discurso (AD). Segundo ela, o autor é quem está mais exposto às exterioridades, ao contexto sócio-histórico. Assim, ser autor é representar-se autor, sentir-se responsável pelo texto que produz na escola e fora dela.

Através da entrevista realizada com os professores 1 e 2 do Ensino Fundamental, pudemos perceber quais são suas concepções de autoria, e ainda, se eles consideram que as produções textuais de seus próprios alunos revelam autoria.

A professora 1, da escola A, considera que o aluno produz um texto com autoria quando consegue produzi-lo sem receber uma orientação maior do professor, ou seja,

Utilizamos as seguintes convenções na transcrição das entrevistas: Ênfase maiúsculas; Alongamento de vogal -::, além de letra minúscula no início de cada turno. (MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991).

quando produz seu texto com base em suas leituras anteriores e em sua experiência de mundo.

Já para o professor 2, da escola B, autoria é aquilo que é produzido pelo aluno com base no assunto que está sendo trabalhado na aula, que serviria de motivação para a produção de um texto.

Observando o que os professores disseram na entrevista sobre a produção de texto de seus alunos e a autoria, verificamos que eles têm opiniões diferentes: para a professora 1, seus alunos ainda não produzem textos totalmente de autoria, já que ela precisa trabalhar um texto com eles e só depois solicitar a produção de outro texto. Nesse sentido, os alunos seguem um modelo de texto previamente passado pela professora para produzirem seus próprios textos.

Já o professor 2, apesar de desconfiar da autoria dos textos que seus alunos produzem fora da sala de aula, acredita que as produções textuais que seus alunos realizam na sala de aula possuem autoria.

5. CONCLUSÃO

A elaboração desta pesquisa nos mostrou, através da análise dos dados coletados, que os alunos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em geral, produzem seus textos em casa, sem a devida orientação do professor; verificamos também que esses alunos vêem a escrita como cópia (seja do que o professor passa no quadronegro ou fala, seja do livro didático), e que os gêneros com os quais eles têm maior contato na escola são aqueles pertencentes ao aspecto tipológico do narrar, que por si só pouco contribuem para a escrita do aluno com maior autoria. Assim, vemos que, de maneira geral, não é realizado um trabalho sistemático sobre a autoria com os alunos do Ensino Fundamental.

Nosso projeto ainda não foi concluído; pretendemos propor, junto aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental sujeitos da pesquisa, a elaboração de seqüências didáticas que privilegiem o trabalho com os gêneros do aspecto tipológico argumentar, que, em nossa opinião, favorecem e facilitam o desenvolvimento da autoria dos alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. BRASIL/SEF/MEC. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa* 3º e 4º ciclos 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC.
- 2. DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita Elementos para reflexão de uma experiência suíça (francófona). In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). *Gêneros orais escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.
- 3. HEINIG, Otília Lizete de O. M. e OTTE, Rafaela Lorena V. Autoria: análise dos discursos dos alunos de ensino médio. In FURLANETTO, Maria Marta e SOUZA. (org.). *Foucault e a autoria*. Florianópolis, SC: Insular, 2006, pp. 139-150.
- 4. MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. 1996. *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. 2.ed. São Paulo: Atica, 1991
- 6. MORAES, Eliana Melo Machado. *Anotações de aulas contribuições para a caracterização de um gênero e sua apropriação escolar.* Campinas, SP: 2005.
- 7. ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- 8. ROJO, R. (org.) (2001). A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs. SP/Campinas: EDUC/Mercado de Letras. 1ª re-edição em 2001.

- 9. TESOTO, Lídio e DISCINI, Norma. *Novo Texto e Contexto*. 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- 10. _____. Novo Texto e Contexto. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- 11. WILLIAN, Roberto Cereja e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 5ªsérie. 2ª ed. Revista e atualizada. São Paulo: Atual, 2002.
- 12. _____. *Português: Linguagens*. 7ªsérie. 2ª ed. Revista e atualizada. São Paulo: Atual, 2002.

Grupos de pesquisa no Colégio Estadual Murilo Braga - interação Universidade / Escola

GREGORIO, Beatriz Ramos₁; **ECHEVERRIA**, Agustina R.₂; **SANTOS**, Jane Darley Alves₃

Palavras-chave: Criação de grupos de pesquisa em um Colégio Estadual

1. INTRODUÇÃO

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores" (Nóvoa, 1997, p. 9).

A afirmação acima, mesmo sendo de uma "banalidade a toda prova", como o próprio autor afirma, permanece atual e deve ser considerada no momento de propor projetos inovadores para o Ensino de Ciências. Para superar as fragilidades científicas e epistemológicas do Ensino de Ciências é preciso envolver efetivamente os professores nesses esforços. Trata-se, não somente de dar voz aos professores, mas de criar as condições para que superem as visões simplistas sobre a prática docente que existem, tanto nas instituições formadoras de professores, onde prevalece a idéia de que "basta conhecer o conteúdo e dominar algumas técnicas pedagógicas para ser um bom professor" como entre os professores do ensino médio, entre os quais essas idéias e atitudes sobre o ensino foram consolidadas numa longa formação 'ambiental' durante o período em que foram alunos (Carvalho e Gil Pérez, 1993). Lançados na tarefa de mudar o ensino, os professores sentem-se despreparados e inseguros do seu "ser professor".

Hoje, mais do que nunca, os professores sentem a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e ao encontro da complexidade das situações escolares. É preciso re-avaliar questões sobre o quê, por que e como ensinar.

Os recursos da comunicação, principalmente aqueles ligados à informática e à mídia televisiva, já permitem que os professores da escola e da própria universidade entrem em contato com as produções realizadas e tenham excelente apoio para sua formação inicial e continuada. Isso, no entanto, não acontece de forma satisfatória se levarmos em conta a possível melhora que a pesquisa educacional na área de Ciências da Natureza e sua Tecnologias poderia ter produzido nas salas de aula do Ensino Básico e das próprias Licenciaturas. Parece que os resultados da investigação e as soluções apontadas não chegam às salas de aula. Atribui-se esse fato a despreparo dos professores, a sua pratica acomodada de "dar aulas", às condições de trabalho, as orientações curriculares instaladas nas escolas, à falta de material para o ensino e outros (Maldaner, 2006).

Na perspectiva de fomentar a formação inicial e continuada de professores situam-se as atividades realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) www.quimica.ufg.br/nupec.

O NUPEC tem caráter de pesquisa e extensão ao mesmo tempo. Ele se configura como núcleo de pesquisa visto que suas atividades são fontes de pesquisa para alunos do Mestrado e da Iniciação Científica. É também um projeto de extensão, pois participam dele professores de ciências (Química, Física e Biologia) e Matemática do Ensino Médio para quem os estudos realizados no NUPEC são subsídios para as suas práticas pedagógicas concretas.

As reuniões do núcleo são realizadas quinzenalmente e nelas são discutidas questões de natureza pedagógica (elaboração curricular, livros didáticos, avaliação escolar, etc) e de conteúdo específico das diferentes áreas.

Dessa forma o NUPEC executa dois tipos de intervenções: uma na Universidade com a participação de alunos de graduação e mestrado, professores formadores e professores de Ensino Médio, onde se elaboram projetos pedagógicos e outra nas escolas, onde os projetos são executados com a ajuda de alunos de graduação e mestrado (um exemplo é o projeto **Onde está a água do Planeta? – Pesquisa na interação universidade/escola**, desenvolvido pela aluna Beatriz Ramos Gregório.com bolsa PROLICEN no ano de 2006). Assim, o NUPEC realiza a formação inicial e continuada de professores conjuntamente e pela pesquisa.

Nessa interação está inserido o presente projeto. Como um momento de aplicação de tudo que foi consolidado no NUPEC este trabalho propõe a formação de grupos de estudo e pesquisa no Colégio Estadual Murilo Braga. É importante destacar que o projeto que inicialmente foi aprovado no PROLICEN sofreu algumas modificações metodológicas e de conteúdos específicos a serem abordados, mas sem comprometer a filosofia a ele subjacente nem os objetivos.

Ao inserirmos os professores em contexto de reorganização curricular, conduzida na forma de pesquisa, isto é, em novos espaços de interações sociais com participação de pesquisadores, estudantes em formação nas licenciaturas, outros professores de escolas e estudantes em iniciação científica, novos entendimentos sobre currículo são produzidos, dando oportunidade de crescimento profissional a todos (Maldaner, 2006)

2. OBJETIVOS

- Criar grupos de estudos de professores da educação básica nas escolas;
- Aproximar os professores formadores e os licenciandos da realidade pedagógica do Estado de Goiás
- Promover a troca de experiências pedagógicas entre os diferentes níveis de ensino;
- Discutir coletivamente os problemas que afetam o ensino de ciências;
- Estabelecer vínculos entre professores e licenciandos da universidade com professores do ensino básico nas áreas de ciências e discutir, em conjunto, conceitos científicos presentes em temas de relevância social com o intuito de promover um ensino de ciências contextualizado;
- Contribuir para a formação continuada de professores;
- Aproximar o professor do ensino básico dos conhecimentos produzidos pela pesquisa em educação em ciências;

3. METODOLOGIA

Este trabalho tem as características metodológicas de uma pesquisa participante e será desenvolvido em espaços e momentos distintos, mas estreitamente vinculados: no Colégio Estadual Murilo Braga (onde serão formados os grupos de professores) e nas reuniões do NUPEC.

As atividades programadas são:

- Participação na formação dos grupos de estudos no Colégio Estadual Murilo Braga;
- Participação nas atividades dos grupos de professores na escola;
- Registro em áudio e vídeo e/ou em diário de campo de todas as reuniões;
- Análise dos registros obtidos a partir de categorias de análise criadas para as diversas situações;

4. CONCLUSÃO

Por encontrar-se em fase inicial de execução o projeto não gerou ainda dados nem conslusões.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. 2007. 46f. Dissertação de Mestrado (Química do Cerrado) Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- 2. BELISÁRIO, C. M., ECHEVERRÍA, A. R., ALVES, R. J. Realidades e Expectativas em Interações Assimétricas em um Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências. In: XIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2006, Campinas. Anais do XIII ENEQ / III EPPEQ / VI SIMPEQ. Campinas: FAPESP, 2006. CD-ROM
- 3. CARVALHO, A. M. P. de E GIL-PÉREZ, D., Formação de professores de ciências. São Paulo: Cortez, 1993, p.26-27.
- 4. MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em ciências. In: A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil a suas Metodologias. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. P. 49 88.
- 5. NÓVOA, A., Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicação Dom Quixote, 1997, p. 9.
- 6. SACRISTÁN, J.G. E PÉREZ-GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 7. SCHÖN, D. A., El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: E. Paidós, 1998.
- 8. ZEICHNER, K. in NÓVOA, A., (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997, p. 120.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Pro - reitoria de Graduação UFG – PROLICEN

CNPq

- 1. Bolsa de Iniciação Científica PROLICEN. Instituto de Química. UFG. beatrizgregorio@gmail.com.
- 2. Orientadora. IQ/UFG. agustina@quimica.ufg.br.
- 3. Professora de Química do Estado de Goiás.

(RE) PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS

OLIVEIRA, Belisa Neri - Curso de Letras UFG/CAC. Bolsista de iniciação científica do PROLICEN. belisa.oliveira@yahoo.com.br

NUNES, Gisele da Paz.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA/INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização ou letramento (no seu continuum até a 4ª série) tem sido duramente criticado e posto à prova em todos os sentidos, desde o conhecimento individual de cada professor alfabetizador, passando pelo método ou metodologia de ensino e pela cartilha ou livro de alfabetização adotado até o próprio curriculum vigente nas escolas. Não é novidade, portanto, falar em problemas na alfabetização ou processo de letramento. No entanto, mesmo após profundas discussões que apontam caminhos diversos, o problema do ensino de língua materna / aquisição da escrita ainda persiste na grande maioria das escolas públicas e privadas e ainda temos muito que discutir a respeito desse assunto. As reflexões propostas neste projeto deverão permitir estabelecer parâmetros mais complexos em relação à aquisição da escrita, especialmente no que diz respeito à aquisição da ortografia. Cagliari (1989, p. 76) diz que "o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa". Não pretendemos que professores de língua portuguesa dêem ênfase excessiva à caligrafia e à ortografia (e aos erros desta cometidos pelas crianças), achando que a criança não sabe escrever direito porque comete alguns erros ortográficos, mas também não acreditamos na prática de não corrigir nada e dizer que a ortografia não importa no âmbito textual.

Desse modo, nossa proposta pretende levar a fazer reflexões como nos mostra Nunes (2006, p. 76), ao enfatizar que "a criança mostra-se com uma grande capacidade de pensar e relacionar fatos da fala dizendo, por exemplo, 'eu fazi' porque

relaciona esse verbo com outros de seu conhecimento", já que para os verbos correr, comer e ler a forma do passado é corri, comi e li, respectivamente, mas a escola não aproveita esse raciocínio lógico para levar a criança a tecer hipóteses válidas para a aprendizagem da escrita e até mesmo da ortografia. Se a linguagem oral é aprendida naturalmente e, assim, a criança tem a oportunidade e liberdade de formular hipóteses na busca dos caminhos permitidos pelo modelo da fala, também na escrita, ele deveria ter a mesma chance de percorrer caminho similar, aprendendo por si mesma, através do erro e acerto, as regras que são válidas para a escrita. Em relação ainda aos erros de ortografia, Massini-Cagliari e Cagliari (1999, 121) afirmam que em vez de ver os erros ortográficos como um grande problema de escrita que a criança tem, "uma outra maneira de 'ver' tais 'erros' é considerá-los não uma mera transcrição da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar." É preciso não esquecer que, já nas séries iniciais, os alunos percebem que a escrita tem relação com a fala, mas observam que nem tudo é igual. Fávero, Andrade e Aquino (1999: 69, apud Massini-Cagliari 2001, p. 30) "mostram que a fala e a escrita diferem em muitas dimensões: nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados". Na verdade há um "canyon" entre uma e outra. Quando o aluno atinge a hipótese alfabética, ele já é capaz de escrever, estabelecendo correspondência entre o falado e o escrito, mas isso não significa que já esteja escrevendo ortograficamente, estando, portanto, sujeitos a variados erros. Para muitos estudiosos do conhecimento, os erros são "tateios cognitivos" que a criança percorre na busca de relações entre o que já domina (oral) e o que está aprendendo (escrita). Precisamos perceber que o aluno não necessita de conhecimento científico para utilizar bem a sua língua. Ele fala, comunica-se, expressase claramente na língua oral e na escrita cria-se tal confusão que o aluno sofre um bloqueio a ponto de não conseguir se organizar em palavras. O diferencial desta proposta centra-se no fato de a ortografia da língua ter um trato fonético e fonológico para correções de erros ortográficos, considerando-se que nossa escrita é alfabéticoortográfica e não somente alfabética ou silábica, como querem algumas cartilhas, quando da aquisição da escrita.

2. OBJETIVOS

• Pesquisar e identificar os erros cometidos pelos alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;

- Pesquisar soluções para correções desses erros com base nas propostas mais recentes da aquisição da fonologia e da escrita, utilizando, para tal, Teoria da Otimalidade e/ou outros modelos teóricos.
 - Elaborar material didático (exercícios, jogos...) para sanar tais erros.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, buscaremos fundamentação nas teorias fonético-fonológicas em seus estudos mais recentes, como a Teoria da Otimalidade, buscando respostas ou indicadores para solucionar problemas de erros ortográficos, visto que esse é um dos grandes problemas que o Ensino Fundamental enfrenta.

A pesquisa será qualitativa e quantitativa e, para tal, selecionamos duas escolas públicas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), na cidade de Catalão-GO, nas quais o trabalho será desenvolvido. Para a coleta de dados, utilizaremos textos produzidos pelos alunos e entrevistas com os professores das séries em questão.

4. ANÁLISE DOS DADOS/

Os textos coletados, primeiramente, serão classificados por faixa etária. Depois, os erros cometidos serão agrupados em uma tabela desenvolvida de acordo com a análise dos "erros" ortográficos listados por Cagliari (1989, p. 137 – 145) e Cagliari (1999), a saber: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos. Essa lista de "erros" ortográficos, por sua vez, foi dividida em erros de base fonética, fonológica e ortográfica. Para essa divisão, é necessária a definição de fonética, fonologia e ortografia.

Segundo Dubois *et al* (1993, p. 282), "a fonética estuda os sons da língua em sua <u>realização concreta</u>, independente de sua função lingüística. 'O que caracteriza

•

particularmente a fonética é estar de todo excluída qualquer relação entre o complexo fônico estudado e sua significação lingüística (N. Trubetzkoy)". Para esse mesmo autor,

fonologia é a ciência que estuda o sons da língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação lingüística. Ela estuda os elementos fônicos que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente (...) e aqueles que permitem reconhecer uma mensagem igual através de realizações individuais diferentes. (p. 284 - 285)

No entanto, como nosso foco é a ortografia, precisamos também de uma definição científica desse termo. Para Dubois *et al* (1993, p. 445 – 446), "o conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos eu escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distingüem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita".

De acordo com essas definições e utilizando os exemplos de erros presentes em Cagliari (1989, p. 137 - 145), a tabela desenvolvida foi a seguinte:

Tabela 1 – Erros na aquisição da escrita segundo Cagliari (1989)

Erros na aquisição da escrita				
	2 – <u>Erros Fonológicos</u>			
Transcrição fonética	Juntura e segmentação	Forma morfológica diferente	* Modificação da estrutura segmental	
É o erro mais comum, visto que, nesses casos, o aluno escreve como ele mesmo fala; faz uma transcrição fonética de sua própria fala.	Na fala não existe separação de palavras, então, na escrita, a criança junta (ou segmenta) indevidamente algumas palavras.	Nesse caso, a criança transcreve foneticamente a variedade dialetal que fala.	Não reflete transcrição fonética nem se relaciona com a fala. O aluno, por não ter um domínio completo, tenta se aproximar da letra correta. * pode ser também um erro ortográfico	
dici (disse)	eucazeicoéla ("eu casei com ela")	adepois (depois)	voi (foi)	
qui (que)	jalicotei ("já lhe contei")	ni um (nenhum)	bida (vida)	
tristi (triste)	mimatou ("me matou")	pacia (passear)	save (sabe)	
tudu (tudo)	a gora (agora)	ta (está)	anigo (amigo)	
curraiva (com raiva)	a fundou (afundou)		macao (macaco)	

3 – <u>Erros Ortográficos</u>						
Uso indevido de letras	Hipercorreção	Modificação da estrutura segmental *	Forma estra- nha de traçar as letras	Uso indevido de maiúsculas	Acento gráfico	Pontuação

JFG	"Ciência, Educação e Compromisso Social"	

Como na língua portuguesa um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra, a criança que comete esse erro escolhe a letra errada para representar o som ortograficamente.	O aluno tem consciência de que algumas palavras se escrevem de um jeito diferente que se fala, e generaliza esta forma de escrever	Não reflete transcrição fonética nem se relaciona com a fala. O aluno, por não ter um domínio completo, tenta se aproximar da letra correta. *pode ser também um erro fonológico	A letra cursiva é difícil de ser desenhada, logo, alguns traçados da letra infantil podem ser interpretados erroneamente.	Após aprenderem que nomes próprios se escrevem com iniciais maiúsculas, empregam também inicial maiúscula em pronomes pessoais.	Alguns alunos acostumam-se a ver palavras comuns acentuadas e erram por causa da semelhança	Não são ensinados no início da aprendizagem, mas às vezes estendem ensinamentos de outras atividades para seus textos.
susego (sossego)	dece (disse)	voi (foi)	save (para"sabe")	Eu (sem ser em início de frase)	vó (vou)	Era. uma. vez.
dici (disse)	jogol (jogou)	bida (vida)			voce (você)	Era-uma-vez
caro (carro)	conseguio (conseguiu)	save (sabe)			nao (não)	
licho (lixo)	sootou (soltou)	anigo (amigo)			leao (leão)	
comeco (começo)	<i>almadilia</i> (armadilha)	macao (macaco)				

Obs.: Uma tabela semelhante, porém feita com os erros cometidos nos textos coletados das escolas públicas de Catalão, será feita nas próximas semanas de setembro.

5. CONCLUSÕES

Os "erros" ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios. Essa tabela foi desenvolvida com o objetivo de mostrar ao alfabetizador o motivo do "erro" do seu aluno e, principalmente, formas eficientes de corrigi-los, baseados em princípios fonéticos.

É comum a existência de alfabetizadores ou professores de português que pouco sabem sobre a natureza da escrita, seu funcionamento e como deve ser usada em diferentes situações. O mais apropriado seria, portanto, o alfabetizador servir mais como um "orientador" ao invés de um "corretor", guiando a criança quanto à forma do que ela deseja escrever.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Lingüística. São Paulo: Cultrix, 1993.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e Cagliari, Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado de Letras / FAPESP, 1999.

NUNES, Gisele da Paz. **O aproveitamento da ordem de aquisição das** sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO. Tese de doutorado – UNESP, Araraquara, 2006.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN/UFG

REPRESENTAÇÃO E VIRTUALIZAÇÃO DO CORPO DE ESCOLARES NO ORKUT

JUBÉ, Carolina Nascimento⁹; LAZZAROTTI FILHO, Ari¹⁰.

Palavras-chaves: Corpo, Representação Social, Virtualidade.

1. INTRODUÇÃO

O tema geral deste estudo está ligado à virtualização do corpo de escolares usuários do *website* de relacionamentos *Orkut11*. Diante deste espaço virtual de grande aceitação pelo público brasileiro, pretende-se avançar na compreensão dos modos e meios pelo quais os sujeitos da investigação incorporam as tecnologias de comunicação e informação na constituição da corporeidade.

O website Orkut se tornou, ao longo de quatro anos de existência, um site de grande aceitação do público brasileiro, este que já compõe 55,95% do número de usuários do website, cuja maior faixa etária de usuários se encontra nas idades de 18 a 25 anos12. Este tema foi escolhido pelo seu caráter de ineditismo por relacionar corpo, virtualidade e representações, categorias que ainda não aparecem diretamente interligadas na literatura especializada. Ao utilizarmos o Orkut, como instrumento de coleta dessas representações (virtuais), damos a pesquisa um caráter contemporâneo, pelo fato do website estar em crescente ascensão e popularidade no país. E o mais interessante para este estudo é a possibilidade de analisar estas categorias de acordo com a indústria cultural13 e a representação do "corpo fetichizado" neste ambiente virtual

O filósofo da informação Pierre Lévy (1996 e 2002) apresentou algumas discussões polêmicas e ao mesmo tempo provocantes no campo das tecnologias de comunicação e informação, dando especial atenção ao surgimento da internet. O autor defende que o processo de virtualização é irreversível e afirma que a virtualidade produz novas concepções de espaço e tempo. Assim, o virtual usa novas velocidades e novos espaços, na tentativa de reinvenção do mundo, tornando impossível a dicotomização do privado e do público, do objetivo e subjetivo, do próprio e do comum. Lévy trata destas questões sempre no intuito de humanizá-las, pensando-as como novas possibilidades para desenvolver a criatividade e as potencialidades do homem.

Não é novidade que as novas gerações estão "interagindo" com maior facilidade com estas tecnologias. Tratando-se de uma relação muito recente, não temos ainda pesquisas que apontem o que este tipo de interação virtual (homem-máquina) pode modificar o trato do corpo e na educação corporal dos escolares. Entendendo a realidade virtual como:

(...) o resultado, já não tão experimental, da interação homem-computador- é portanto, a geração de um mundo a partir de uma relação homem-máquina, um mundo criado artificialmente, que o usuário, depois, pode 'habitar'.[Na qual] A meta é permitir que nesse mundo criado artificialmente se possa gozar, sofrer, amar, sonhar, além de pensar. (SANTOS, 2003, p. 109-110)

Este aspecto nos coloca a pensar a construção das representações sociais do corpo dos escolares desenvolvidas nestes ambientes virtuais, as quais nos fazem a constatar, compreender e explicar esse fenômeno da contemporaneidade.

Bolsista do PROLICEN – Faculdade de Educação Física/UFG. E-mail: caroljube@gmail.com
 Orientador - Faculdade de Educação Física/UFG. E-mail: guegoa@hotmail.com

¹¹ Orkut: "rede social filiada ao Google e tem como objetivo ajudar seus membros a criarem novas amizades e manter relacionamentos". In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut Consultado em 07/04/2006

¹² Informações fornecidas pelo site na página: http://www.orkut.com/MembersAll.aspx. Consultada em 25/02/2007.

¹³ Expressão de ADORNO (2002).

De um lado, é através de sua atividade e relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos.

(...) É sobre e dentro de uma rede de significados que se dão os trabalhos dos sujeitos de re-criar o que já está lá. O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito (JOVCHELOVITCH, 1994, p.78).

O corpo representado no ambiente virtual é uma tentativa de viver as contradições deste mundo e ao mesmo tempo se inserir nele. É possível interferir, modificar, alterar o corpo no ambiente virtual e com ele estabelecer relações com os outros sem, contudo, ser expressão do corpo real, mas de um corpo projetado, imaginado e construído no imaginário social.

2. OBJETIVOS

O objetivo Geral desta pesquisa é investigar acerca da constituição de uma representação virtual de corpo dos alunos de uma escola pública de Goiânia. Objetivos Específicos

- Identificar as ferramentas do *website* que nos fornecem traços de corpo dos escolares;
- Analisar as imagens de corpo disponibilizadas pelos escolares.

3. METODOLOGIA

A pesquisa analisa as representações de corpo dos alunos de uma escola pública de Goiânia que participaram do *website* de relacionamentos *Orkut*. Iniciamos nossa investigação a partir das Comunidades14 do *Orkut* que estão relacionadas a nossa escola campo, seja através do nome principal da comunidade ou até mesmo na descrição da comunidade. A partir dessas comunidades, elaboramos critérios para a seleção dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os critérios foram: Integrar alguma das comunidades acima citadas; Possuir o perfil social e pessoal com descrições básicas; Possuir o álbum de fotos e foto inicial, com imagens pessoais que possam identificá-lo claramente. Analisamos todas as ferramentas utilizadas pelos escolares do *website* como, e com que finalidade e seus conteúdos disponibilizados.

Nesta pesquisa adotamos como técnica exploratória a análise documental, pois assim como André e Lüdke (1986) acreditamos nas várias vantagens deste método, como sendo uma fonte de baixo custo, rica em detalhes e poderoso instrumento de fundamentação para o pesquisador. No que se refere à coleta de dados, esta será de caráter qualitativo, que segundo Chizzotti (2003,p.52) "Fundamentam-se em dados coligidos nas interações inter-pessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta."

A análise conceitual consiste na utilização da bibliografia especializada (tratada no referencial teórico), sempre mantendo a relação com as representações de corpo dos escolares encontradas na coleta de dados. Assim, os resultados foram analisados qualitativamente, por meio de categorias, esta que "se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre

¹⁴ Comunidades: "As pessoas podem entrar nas comunidades (no máximo 1.000 - instituído para evitar abusos), que podem funcionar como <u>fóruns</u> de interesses comuns. Outras pessoas podem participar dessa comunidade também e Outras pessoas podem participar dessa comunidade também e assim poderão discutir qualquer assunto, geralmente relacionados ao tema. Nas comunidades existem duas áreas de interação: o fórum e os eventos." In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut#Comunidades. Consultado en 25 de agosto de 2006.

si" (Gomes, apud Minayo, 1993, p. 70) formada com base nos dados coletados via instrumentos da análise documental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ferramentas que proporcionam ao sujeito traçar seu corpo são os perfis: pessoal, social; o álbum de fotos, a foto inicial e as comunidades virtuais em que ele se relaciona.

No *perfil social* o sujeito, coloca, entre outras descrições, o seu nome e sobrenome, marca a opção informando seu sexo, apresenta a data do seu aniversário, cidade, país e estado onde mora, seus interesse no *website*, deixar uma mensagem a pergunta: 'Quem sou'.

Após essa etapa ele escolhe uma foto que será seu cartão de visitas, pois ela que aparecerá nos perfis dos demais usuários do *website*.

No perfil pessoal o usuário do *Orkut*, pode divulgar diversas informações sobre sua aparência e seu parceiro ideal. Para isso, ele coloca um título aleatório, por ser uma parte específica, preenche espaços respondendo a perguntas e dando seqüências a quentões do tipo: 'O que mais chama a atenção em mim?', 'O que não suporto?', etc. Além disso, o sujeito fornece descrições físicas de altura, cor dos olhos, cor dos cabelos, tipo físico (magro, atlético, pouco acima do peso, gordo, médio). Como também se possui, *piercings* ou tatuagens pelo corpo, sendo capaz de escolher uma opção para sua aparência (feio, miss universo, atraente, médio), para o que mais gosta em si mesmo (cabelo, boca, bumbum ...), e etc.

Pelo o que podemos analisar, a ferramenta "Perfil Pessoal" é uma das mais essenciais em nossa análise, pois, este é o espaço onde o nosso sujeito descreverá seu corpo em fragmentos, através das proposições oferecidas pelo *website Orkut*, e se comunicará com os demais usuários da rede.

O Álbum de fotos é um local onde os usuários podem colocar até doze fotos, com espaço para legenda. Percebe-se uma preocupação na escolhas dessas imagens que serão divulgadas, pois, as fotos muitas vezes são trabalhadas em algum tipo de software (*paint, coreldraw, photoshop*15), podendo apresentar textos, sombreamentos, efeitos luminosos, recortes e montagens.

As comunidades virtuais do *Orkut* são um outro tipo de ferramenta que tratam de temas distintos que são divididos em categorias como: Empresa; Computadores e Internet; Países e Regiões; Culturas e Comunidade; Família e Lar; e etc. E ao acessar algum desses temas o usuário têm um vasto número de comunidades relacionadas, nas quais ele pode se incluir, trocar recados e falar sobre o tema proposto com as pessoas que também participam destas comunidades. Esta ferramenta possui seu regimento interno que restringe a vinculação de conteúdos que aflijam a legalidade pública conforme estipulado em seu Estatuto (Anexo 1):

Conteúdo da comunidade

Obviamente, a comunidade não deverá conter material, como pornografia infantil ou pedofilia, que viole as leis válidas no mundo real.

Além disso, as imagens que aparecem no orkut.com não deverão conter nudez, material gráfico de conteúdo sexual ou qualquer outro material que seja considerado explícito pela equipe do orkut.

A comunidade não deverá conter material ou ser utilizada para atividade de ódio ou ofensa a raça, etnia, nacionalidade, religião, sexo ou orientação sexual.

¹⁵ **Adobe Photoshop** é um <u>software</u> caracterizado como <u>editor de imagens</u> bidimensionais do tipo <u>raster</u> (possuindo ainda algumas capacidades de edição típicas dos editores <u>vectoriais</u>) desenvolvido pela <u>Adobe Systems</u>. É considerado o líder no mercado dos editores de imagem profissionais, assim como o programa <u>de facto</u> para edição profissional de imagens digitais e trabalhos de <u>pré-impressão</u>. Fonte:http://pt.wikipedia.org/wiki/Photoshop, site visitado em 25 de fevereiro de 2007.

A comunidade não deverá conter ameaças diretas de violência contra qualquer pessoa viva, nem deverá promover atividade perigosa e ilegal. (Fonte: http://help.orkut.com/support/bin/answer.py?answer=16198, site visitado em 06/08/2007, ás 11:44h)

Para a pesquisa foram analisados 20 (vinte) usuários de ambos os sexos, em idade escolar, todos estes participavam da comunidade vinculada à nossa escola campo acima citadas. Os sujeitos possuíam em sua página no *website Orkut* os perfis social e pessoal devidamente preenchidos, como também possuíam em média de aproximadamente 10 fotos em seu Álbum como também uma foto inicial que o identificava.

Quanto ao perfil social, 70% dos sujeitos se identificavam como praticante de algum esporte como: futebol, natação, vôlei, dança, ciclismo, *skate* ou até mesmo participante de algum grupo de escotismo. E em um dos casos um sujeito de descreve fisicamente em seu perfil social.

Já no perfil pessoal as principais descrições do sujeito sobre si mesmo foram a cor dos olhos e cor do cabelo, atingindo um índice de 80%, e 50% deles forneceram sua altura. Outros 50% responderam ao item que diz respeito ao tipo físico e aparência, sendo algumas respostas: "tipo físico: "um pouco acima do peso, aparência atraente", "físico: magro", "físico: magro, aparência: médio,", "físico: atlético, aparência muito atraente".

No álbum de fotos desses sujeitos, foram encontradas uma média de 10,4 fotos, e destas cerca de 90% possuem algum tipo de modificação feita em programas de computador, sejam elas montagens de fotos, efeitos luminosos, introdução de textos, alterações explicitadas pelo usuário em programas como o *photoshop*, ou até mesmo fotos profissionais. Em 100% dos casos há fotos dos sujeitos com a família e/ou amigos, na própria escola campo, em festas e viagens. As fotos individuais também são predominantes, 90% deles possuem ao menos uma foto sozinho.

As comunidades virtuais destes indivíduos relacionadas ao corpo podem ser divididas nas seguintes categorias:

- <u>cor e forma do cabelo</u> (moreno ou loiro, havendo uma maioria relacionada a cor morena): loiras sim! burras não!; loiro/a,lindo/a, gostoso/a ;as morenas comandam; morenas de franjinha, garotas de franja humilham; muito + as morenas!!; 100% as morenas, eu gosto de cabelo bagunçado; cabelos cacheados; cabelos longos, cabelo liso...sem chapinha
- <u>altura</u>: mulheres pequeninas, äs baixinhas são as melhores! eu sou baixinha e daí???? mulheres altas to usam salto.
- <u>a beleza da mulher goiana e das brasileiras</u>: as goianas são as mais gatas; as tops mais lindas de goiás; gatas x gatos gyn; as tops mais lindas de goiás; as brasileiras são as + gatas!; brasileiras(o)são as +gatas(o).
- <u>culto ao corpo e preferências</u>: homem sarado é o q há!; vem, vem, vem corpo vem!;gato e gata no orkut; narcisistas; eu sou vaidoso;é difícil ser gatinha...; eu tenho um corpão; homens magrelos comandam; eu não me acho gostosa— eu sou; meninas perfeitas; eu não sei você, mas eu arraso; sou linda mesmo, e dai??!; eu gosto é de mulher bonita!!!; mulher é bom demais !!!; homens atraentes e sedutores!!; bundas paixão nacional!!!; maniacos por peitos, adoro boca.
- <u>partes do corpo (biológico):</u> sangue o positivo; metidos não ! míopes !; eu tenho olhos verdes; sim, nós somos branquinhos!
- <u>partes do corpo (diversas:)</u> eu uso unhas pretas; eu amo covinhas nas costas; mulheres com cintura fina; olhos que mudam de cor; peito peitão peituda eu sou!; eu tenho a boca gostosa.!; meninas fofas e buchechudas;

5. CONCLUSÃO

Atentando aos objetivos desta pesquisa, identificamos que os perfis, tanto o social quanto o pessoal, são ferramentas imprescindíveis para a representação do corpo dos indivíduos. Mesmo que limitados pelo próprio *Orkut*, que fornece um modelo pronto para que seja apenas preenchido pelos seus usuários, impedindo a possibilidade de grandes variações, foi possível identificar traços de um corpo virtualizado. Um corpo

interferido tanto de forma direta (cor dos olhos, cor do cabelo, altura, aparência) quanto forma indireta (pela utilização de softwares16) age na alteração das imagens do modo mais conveniente para cada individuo.

A representação virtual promovida pelo sujeito sobre seu corpo nos dá elementos para afirmar que há uma mediação da tecnociência, que desloca a perspectiva do corpo biológico (este ainda a referência básica do indivíduo) para o corpo virtual, no qual este é re-significado na medida em que cria um leque de possibilidades permeado por novos significados do "ser" e do "poder ser". Em outras palavras, agora o indivíduo usará recursos para trabalhar sua imagem como bem entende e terá o corpo que desejar para aquele ambiente. Transformaram-se ou até mesmo multiplicaram-se as possibilidades de intervenção. Antes era necessário ir a uma academia, por exemplo, para modelar seu corpo, mas com a tecnociência este ato não é mais uma regra para se poder ter o corpo desejado. O individuo pode apenas fazer algumas modificações em uma foto, com a utilização de algum programa, ou se descrever projetando um ideal de corpo e depois publicá-la no *Orkut*.

Assim, percebemos que não existe a necessidade de mostrar coerência entre a identidade virtual e a identidade off line, pois o sujeito pode ser o que quiser . Ele formará sua representação virtual de acordo com seus interesses e principalmente, como deseja ser visto pelos demais usuários "nas práticas contemporâneas de exposição do eu – reality shows, weblogs, webcams, fotologs e Orkut – a autenticidade encontra-se vinculada não mais ao opaco e ao recôndito, mas sim à dimensão visível e acessível ao olhar do outro(...)" (BRUNO, 2004, pg.24)

Quanto às comunidades virtuais muitas delas dedicam-se a discutir frivolidades, disseminando assim a cultura inútil, pois, os fóruns não apresentam discussões freqüentes e relevantes. Como sugere Lévy

uma comunidade virtual é constituída sobre as afinidades de interesse, de conhecimento, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (LÉVY,1999, p.127)

As comunidades virtuais da atualidade servem assim, apenas para unir pessoas com gostos em comum, fornecendo traços da personalidade do usuário, como também para proporcionar a ele certo *status*, este que lhe dará visibilidade e popularidade. "Muitas dessas comunidades, ao invés de utilizadas como grupos para discutir um determinado assunto, são simplesmente elencadas nos perfis como um bótom, uma forma de construir uma identidade". (RECUERO,2004; FRAGOSO,2006 apud RECUERO, p.7,2006).

As comunidades virtuais nos trazem também traços de um corpo fragmentado, que se reconfigura através da junção de todas as comunidades de um mesmo sujeito.

As representações de corpo mediadas pela virtualidade apresentam novos elementos e características intrínsecas ao tipo de sociedade de que fazemos parte, trazendo-nos assim características como o individualismo, o consumismo e o padrão de corpo que nos é imposto pela indústria cultural apoiada nas ciências biomédicas que permeiam em nossa sociedade padrões de 'corpo ideal', 'peso corporal ideal', 'homem e mulher ideais' desconsiderando toda uma diversidade cultural e imprimindo assim sua supremacia perante o corpo e o individuo e sua cultura.

6. REFERÊCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. 7 LÜDKE, M. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.* In:Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

¹⁶ **Software**, **logiciel** ou **programa de computador** é uma seqüência de instruções a serem seguidas e/ou executadas, na manipulação, redirecionamento ou modificação de um dado/informação ou acontecimento. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Software. site visitado em 22/022007

BRUNO, Fernanda. *A obscenidade do cotidiano e a cena comunicacional contemporânea*. In: Revista FAMECOS. Nº25, dezembro de 2004. Porto Alegre.(p.22-28). CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003. JOVCHELOVITCH, S., GUARESCHI, P.A. (org). *Textos em representações sociais*; I prefácio Serge Moscovici I. – 2. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MYNAYO, M.C.de S. (Org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis:Vozes, 1994.

LÉVY, Pierre. Ciberdemocracia. Lisboa: Odile Jacob, 2002.

_____Cibercultura. São Paulo: 34, 1999.

_____. O que é o virtual?. São Paulo:Ed.34,1996.

RECUERO, Raquel. Webrings: As Redes de Sociabilidade e os Weblogs. Revista Sessões do Imaginário, daFamecos/PUCRS. Porto Alegre, 2004.

_____.Dinâmicas de Redes Sociais no Orkut e Capital Social. In: VIII ALAIC, 2006, Sao Leopoldo. Gt de Internet Comunicación e Sociabilidad, 2006.

SANTOS, S.G. Considerações sobre a realidade virtual. In: Politizar as novas tecnologias.O impacto sócio- técnico de informação digital e genética. São Paulo:34, 2003. pp.109-121.

Site: http://help.orkut.com/support/bin/answer.py?answer=16198

7. FONTE DE FINANCIAMENTO – Prograd/UFG (Pró-Reitoria de Graduação)

AS AMÉRICAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Viana, Christiane de Sousa; Cunha, Getúlio Nascentes Universidade Federal de Goiás. christianesausaviana@hotmail.com getulionascentes@uol.com.br

Palavras chave: livro didático; ensino de História; América.

O ensino de História está passando por um dilema nas últimas décadas, que envolve a forma como esta disciplina vem sendo aplicada nas escolas de ensino fundamental e médio. O problema põe em discussão a formação dos professores nas Universidades, ou seja, o tipo de profissionais que estas instituições estão colocando dentro das escolas. É uma reflexão que parte dos próprios professores universitários, ao se depararem com a deficiência dos alunos que entram nas Universidades; desde dificuldades primárias como ler escrever, até a interpretação de textos. No caso específico da disciplina História, há uma grande dificuldade de interpretação, falta de intimidade com a leitura e com a produção de textos, isso sem dizer da pesquisa.

A questão que ronda os professores é a de que se os alunos estão chegando às Universidades com todas estas dificuldades, não seria porque estão sendo mal preparados pelos seus professores nas escolas de ensino fundamental e médio? Mas quem forma estes professores que ministram as aulas e os prepara para ensinar? As Universidades. É nesta instituição que está o problema, onde os professores são formados. Então é neste espaço que devemos nos debruçar me busca de caminhos ou possibilidades de caminhada.

O que alguns autores apontam é que os professores não podem ensinar nas escolas o que eles não aprenderam enquanto alunos das Universidades: como fazer pesquisa. É complicado pensar em um historiador que se forma e não sabe fazer pesquisa, mas, infelizmente, essa é uma realidade. Os professores de história das escolas de ensino fundamental e médio estão presos ao estilo de educação bitolada em livros didáticos, habituados à mera "transposição" do conhecimento, enquanto deveriam estimular seus alunos a produzi-lo.

Essa é uma questão que Thais Nívia de Lima e Fonseca traz no livro *História e Ensino de História* (2006), sobre a idéia de que a produção do conhecimento está concentrada nas Universidades. E que nas escolas o que é feito é apenas a transposição, pelos professores, desse conhecimento produzido. Fonseca (2006) faz críticas a esta forma de ensino que ainda está em vigor nas salas de aula, propondo a compreensão de como está se dando o ensino de História nas escolas, hoje. A autora aborda a trajetória da História como disciplina escolar, e como o governo se apropriou dela como arma política e como um meio de alienação das pessoas. Foi um longo caminho o que a disciplina História percorreu para se livrar do papel de transpor os conhecimentos que o governo achava necessário chegar à sociedade. A História não deveria instigar o indivíduo ao questionamento, mas condicioná-lo.

A discussão feita por Fonseca (2006) levanta a questão de como as escolas vêm ensinando hoje, no ensino fundamental e médio, a disciplina e se ela tem se diferenciado deste modo ultrapassado de pensar História. E se essa concepção de História ainda está em vigor nas salas de aula, é porque ela ainda existe também

nas Universidades. Ou seja, o questionamento feito por Fonseca nos leva novamente a discussão de que é nas Universidades que está a raiz do problema.

O ensino nas escolas está com problemas que vêm se arrastando há muitos anos porque a Universidade está tendo problemas em formar os professores. Para se ter uma idéia desse dilema que o ensino de História está enfrentando, Dea Ribeiro Fenelon (1982) escreveu a este respeito há vinte e cinco anos atrás, e suas questões são absolutamente atuais, visto que ainda estão por ser resolvida. A autora já via a raiz dos problemas da educação das escolas nas Universidades, o que mostra que esta situação permanece estática; de 1982 para hoje, nada foi mudado. A discussão que Fenelon fez no artigo *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*, duas décadas atrás é exatamente o que está em pauta hoje. É o que vem preocupando alguns professores, uma vez percebendo o grau de dificuldade dos alunos universitários.

Outra questão relevante apontada por Fenelon é a das Universidades particulares, que vem colocando na área do ensino, profissionais descompromissados e despreocupados com a formação dos alunos enquanto indivíduos sociais. Essas instituições não estão preocupadas com o perfil de profissionais que estão formando. Para ela, as Universidades particulares estão fazendo do ensino um mercado de diplomas.

Fenelon fala de vários outros problemas que envolvem o ensino de História, como a falta de recursos didáticos adequados, e a carga horária dos professores. A questão da carga é o seu excesso, pois vários professores têm que dar aula nos três turnos pra conseguir um salário melhor. Isso implica em pouco tempo para se dedicar ao planejamento das aulas, à elaboração de novas abordagens, enfim, de preparar uma aula melhor. Se o salário pago aos professores fosse melhor, não precisariam se desdobrar em três turnos, dariam menos aulas, mas se dedicariam melhor a elas. Mas cabe dizer que questão financeira não é a única responsável pelo fracasso educacional no Brasil, é um dos fatores, mas não o único.

O planejamento das aulas é outro fator considerado relevante pelos autores que estão trabalhando com o ensino de História. Fenelon, assim como Luiz Carlos Villata, em seu artigo *Memória, História Historiografia* (1991), apontam problemas com os planejamentos, nos quais fica revelado um processo educativo apático, sem nenhuma participação dos alunos. Para Fenelon os planejamentos não levam em conta o tipo de aluno com o qual se está em contato; os professores mostram-se alheios à realidade dos alunos. Não apresentam interesse em saber o motivo de suas dificuldades, apenas apontam-nas. Ou seja, para esse tipo de professor, os problemas dele com seus alunos estão restritos às quatro paredes da sala de aula. Não consideram que muitos problemas da sala de aula, estão fora dela. Os alunos trazem pra dentro das salas os problemas que têm em casa. Isso ocorre principalmente nas redes de ensino público; mais ainda nas de bairros mais pobres. Os professores com esta postura não colocam em pauta a possibilidade de ajudar os alunos com suas dificuldades; nem estão interessados em saber se podem ajudar de alguma maneira. Esse distanciamento social é uma deficiência muito grande da maioria do quadro de professores, e, diga-se de passagem, não só dos profissionais de História. Mas, como estudante do curso de História, entendo que este é um problema que os professores da nossa área têm que se preocupar, uma vez que se propõem a mudar o quadro de ensino desta disciplina.

Além disso, há o problema da pouca carga teórica dos professores de História, e a dicotomia entre prática e teoria. Villata critica essa postura, segundo ele " à

precariedade e insufuciência da teoria (...) soma-se a colocação da prática num segundo plano". (Villata, 1991, p.223). O autor vai além, faz várias críticas ao ensino de História, sob outros aspectos. Outro ponto levantado por Villata fala dos estágios oferecidos nas universidades. O primeiro problema é que os estágios só acontecem no último ano de curso e que não beneficiam nenhuma das partes: nem os alunos, nem as escolas nas quais os estágios são feitos. O que, por sua vez, faz com que os estagiários sejam vistos com maus olhos pelos professores, que sentem seu espaço invadido e como se estivessem sendo eles avaliados.

Todos esses problemas levantados dentro das Universidades resultam em professores que tornam as aulas de História enfadonhas, chatas, resumidas a uma aula expositiva cansativa e um posterior questionário, que já vem elaborado nos livros didáticos. Essa prática está fazendo com que a maioria dos alunos não goste da disciplina, porque os professores não a tem tornado interessante; não tem desenvolvido métodos de ensino que provoquem nos alunos o interesse pela História É este tipo de ensino de História que vem sendo ministrado pelos professores que as Universidades vêm formando nas últimas décadas.

É necessário que as Universidades levem seus futuros professores a se conscientizarem que nas escolas também pode ser produzido conhecimento, através de pesquisas propostas aos alunos. Conscientizá-los da importância de seu papel como agente provocador do pensamento, da indagação, da curiosidade em seus alunos. Em provocar neles uma análise crítica sobre a História, principalmente a do seu país, assim como na sua cidade e no seu bairro. É evidente que o tipo de pesquisa a ser proposta nas salas de aula do ensino médio e fundamental não será o mesmo das Universidades. Nem tão pouco se pretende que o mesmo conhecimento das Universidades seja exposto nestas salas de aula. A linguagem e o tipo de pesquisa têm que ser adequado às escolas e aos alunos que a freqüentam. O importante é que haja a produção de conhecimento.

Todo esse questionamento nos leva a pensar que os professores universitários e historiadores estejam contribuindo para mudar e melhorar este quadro do ensino de História haja vista os próprios textos consultados para esta pesquisa. Eles são reveladores de que algo está sendo feito, muito pouco perto do necessário, mas não se pode negar que esteja acontecendo.

Todas as dificuldades e limites mencionados acima acabam fazendo com que o livro didático continue a ser um importante instrumento na atuação do professor em sala de aula. Em muitos casos ele chega a ser o único recurso além do quadro negro. Essa utilização quase exclusiva ou exclusiva do livro didático acarreta vários problemas como o distanciamento dos alunos às realidades regionais e às diversidades dentro da sala de aula; não aproveita as experiências individuais tanto dos professores quanto dos próprios alunos; limites na abordagem; custo elevado, entre outros.

No caso específico da disciplina História a utilização exclusiva do livro didático por parte dos professores, trás ainda outros problemas. A moderna ciência da História não permite mais a concepção de existência de uma verdade única. As diferentes posições teóricas hoje existentes se divergem sobre vários aspectos, são unânimes quanto à interferência do historiador na construção do texto historiográfico. Além disso, estudos têm demonstrado a forma como o Estado em diferentes momentos se utiliza do ensino de História como estratégia de dominação, via ideologia. O livro didático era o instrumento utilizado pelo Estado para tal fim,

visto que legitimava a ideologia a ser repassada aos alunos. Esses fatores são fundamentais quando se pensa na análise de um livro didático de História.

A inserção do Brasil dentro da América Latina torna-se cada dia mais necessário. Pois quando o governo toma atitudes como tornar obrigatório o ensino de História da África ou a inclusão do espanhol como opção de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio; estas atitudes têm um cunho político e econômico, não reflexivo. Elas são uma tentativa do governo de aumentar sua influência no continente africano e o aumento dos contatos econômicos entre o Brasil e os países que falam espanhol. Não estão voltadas a revalorização da herança negra em nossa sociedade, nem para conscientizar nosso passado comum enquanto colônias e países que têm problemas semelhantes.

Mesmo em termos de ensino superior, a preocupação com a História da América sempre se apresentou como deficiente. Com exceção dos países que fazem fronteira com os países latino americanos, onde há uma tradição maior de pesquisas sobre a América Latina, essa preocupação é praticamente inexistente no demais estados. Mesmo em termos mercado editorial é pequena a bibliografia disponível sobre o tema.

Com a nova forma de abordagem da História adotada pelo PCN, que rompeu com a forma fragmentada que dividia a disciplina em História do Brasil e História Geral e História da América, optando por uma História total, o que prevalece é ordenação temporal e não a regional, numa tentativa de integrar várias histórias. Mas essa forma de abordagem pode subordinar as várias histórias regionais e locais aos grandes desenvolvimentos da História mundial, sem se dar conta das especificidades que não se limitam à influência da conjuntura internacional. Por outro lado aparentemente, há uma clara escolha de vinculação da História brasileira, à história geral, sem levar em conta sua posição latino americana. Analisando os PCN's de História, fica clara a preocupação com a criação ou ênfase numa identidade brasileira que tem na Europa e nos Estados Unidos sua principal força e referência.

O principal objetivo desta pesquisa é investigar a forma como a América Latina é inserida dentro dos ensinos fundamental e médio, numa abordagem que vá desde a análise dos PCN's e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação até a aplicação mais direta das recomendações dos instrumentos legais, em especial do livro didático. Nesse sentido é importante analisar como a América e em especial a América Latina é tratada nestes instrumentos legais. Que tipo de abordagem é proposta, com ênfase em que elementos? Se realmente a questão da identidade é central dentro da proposta dos PCN's que identidade é esta que é construída? Quais elementos entram na construção desta identidade? Em relação aos livros didáticos todo um conjunto de preocupações pode ser explorado: há uma preocupação dos autores com a inclusão de temas específicos da região? Como a história da região se relaciona com as outras histórias? Qual a visão de História que embasa o conteúdo tratado? Qual o grau de importância atribuído pelos autores a questões mais atuais? Os livros apresentam outras indicações materiais para o trabalho com aspectos específicos da História latino americana? Há uma diferença de tratamento no que concerne à história dos Estados Unidos? Os livros se encontram de acordo com a proposta dos PCN's, aceitam suas limitações ou tentam suprir suas carências?

Para cumprir o objetivo proposto e responder a todas estas questões, serão utilizados documentos disponibilizados na própria página do Ministério da Educação

na Internet e que explicitem as posições do MEC sobre a questão. Tendo por base uma discussão teórica sobre o livro didático de História o trabalho se concentrará na análise de duas coleções de livros para o ensino fundamental, sendo as coleções indicadas pelo Programa do Livro Didático do governo federal e pertencentes a duas editoras que não pertençam ao mesmo grupo editorial e com propostas diferentes em termos de abordagem. Num segundo momento o alvo da análise será o livro "Toda a História" de José Jobson A. Arruda e Nelson Piletti, um vez que sua utilização no ensino médio se encontra consagrado me praticamente todos os estado brasileiros, tendo se tornado uma referência importante neste aspecto.

Por fim procurará fazer um levantamento dos pára - didáticos disponíveis tanto para o ensino médio como para o fundamental e qual a participação da História da América nesse setor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe m. Fernandes (org). O saber Histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe m. Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. PCN de História.

FENELON, Dea-Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Revista Projeto História. São Paulo: PUC/SP, nº2, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e pratica de ensino de História. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e ensino de História. São Paulo: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ivonete da Silva. Estudos Latinos Americanos: a criação e inclusão de uma nova disciplina escolar no ensino fundamental e médio no Brasil. História da América: ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. América Latina – Ensino e poder. História da América: ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo: vol.13, nº25/26, 1992/1993.

FEIRAS DE CIÊNCIAS: AUXILIANDO O PROFESSOR A CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE JATAÍ- GO

NASCIMENTO, Daiane Alves do¹; **SILVA**, Karolina Martins Almeida e²; **PARANHOS**, Rones de Deus³; **PIOCHON**, Elci Ferreira Mendes⁴

Palavras-chave: Feiras de Ciências; Alfabetização Científica; Ensino Básico; Formação Continuada.

1. JUSTIFICATIVA

Apresentamos resultados parciais de um trabalho em andamento, contemplado com a bolsa do Programa de Bolsas para a Licenciatura (PROLICEN). De acordo com Krasilchik (2005), a elaboração e desenvolvimento de projetos faz com que o aluno desenvolva a capacidade de iniciativa, de decidir e de persistir na execução da tarefa. Essa premissa nos motivou a trabalhar com projetos no Ensino Básico, por ser ações complementares e importantes na edificação da educação científica, como preconiza os PCNs. Nos interessamos a abordar as Feiras de Ciências nesse trabalho, porque estas respondem a esses objetivos. Quanto aos objetivos dessas Feiras, Pasquali (1995, p.49) esclarece que, "enquanto ato pedagógico, elas poderão propiciar elementos para a alfabetização científica porque possibilita a observação da realidade - objeto da ciência - por meio de registros de fatos e fenômenos; estimula o raciocínio científico (sem fazer uso de etapas rígidas do método científico). Neste contexto o aluno é levado a pensar, questionar e propor soluções para as problemáticas cotidianas de sua comunidade". Para se trabalhar com a orientação dos projetos dos alunos em Feiras de Ciências é necessário que os professores tenham certa experiência com o desenvolvimento e acompanhamento dos projetos dos mesmos. Com relação ao desempenho e a preparação dos professores no que diz respeito à alfabetização científica dos alunos, Pasquali (1995, p.27), afirma ainda que "os conteúdos e a metodologia utilizados nas aulas de Ciências têm sido desenvolvidos de forma inadequada, levando-se ao entendimento da ciência como algo distante da vida do aluno, sendo objeto de estudo apenas dos cientistas. Tais fatos levam à realização de um ensino centrado na transmissão do conhecimento e na ausência de atividades práticas, afastando-se mais ainda de uma abordagem crítica". Este trabalho objetiva capacitar os professores quanto à elaboração de projetos, por meio de Oficinas que serão aplicadas regularmente durante o decorrer de todo o projeto, deste modo, também esperamos atuar de forma direta em relação à alfabetização científica dos alunos das escolas interessadas em participar deste trabalho. O intuito é propiciar ao professor orientador subsídios que favoreça seu trabalho quanto à orientação de seus alunos. Para esse propósito, foram distribuídos questionários de sondagem, que denunciaram dentre outras, dificuldades dos professores em trabalhar com a elaboração de projetos junto aos seus alunos nas Feiras de Ciências, como também a visível desqualificação e falta de conhecimento de causa.

2. OBJETIVOS

Despertar nos professores a importância de se trabalhar de uma outra forma com seus alunos explorando as pontes disciplinares e o contexto social da escola, por meio da realização de projetos e Feiras de Ciências. Dentre os objetivos específicos qualificar professores sobre a aplicação da Pedagogia de Projeto, proporcionar meios para desenvolver a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas, desenvolver formas de orientar os alunos a redigir o projeto constituído por: problematização dos temas, formulação de hipóteses, resultados e discussões. Organizar as Feiras Locais, com o objetivo de aplicar os projetos problematizados pelos alunos sob a orientação dos professores.

3. METODOLOGIA



Inicialmente contatamos a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jataí-GO, com o intuito de buscar uma parceria caso os professores se interessassem em participar do projeto e também para identificar todas as Escolas Municipais e Estaduais para posterior visita a cada uma delas a fim de apresentar o projeto em questão para toda a comunidade escolar. Aplicamos um questionário constituído de 10 questões sendo que três são objetivas e as outras subjetivas a (20) vinte professores, objetivando levantar as concepções e metodologias desenvolvidas pelos mesmos a respeito das Feiras de Ciências, bem como para identificar as dificuldades enfrentadas por esses professores quanto à elaboração de projetos científicos. Para o levantamento dos dados confeccionamos uma grade de análise.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados coletados mais da metade dos professores trabalham em mais de uma escola, o que nos leva a acreditar que os mesmos podem participar em mais de uma Feira de Ciências por ano se cada escola realiza uma. Apresentaremos a seguir a tabela com o tempo de exercício de magistério dos professores entrevistados (Tabela 1).

TABELA1: Tempo de exercício de magistério

Quantidade de anos	Quantidade de professores
> de 3	06
De 3 a 5	05
De 6 a 8	03
De 9a 12	03
Não especificaram	03

No que diz respeito ao tempo dedicado ao magistério os dados nos apontam que a média de tempo que os professores exercem essa atividade nas escolas municipais e estaduais de Jataí está em torno de três a cinco anos, dados estes que nos induzem a afirmar que suas experiências com Feiras de Ciências não são muito grandes. Já quanto às disciplinas ministradas em relação às habilitações, constatamos que a maioria dos professores ministra disciplinas de acordo com sua graduação (Tabela 2).

TABELA 2: Disciplinas ministradas x habilitações

Quantidade de professores	Disciplinas ministradas	Habilitação
05	Matemática	Mat, C.B., Fís., Ne.
08	Ciências, Biologia, Química	CB
01	Educação Física	EF
03	Geografia, História	Geo
01	Física	Acadêmico C.B.
01	História, Ensino Religioso,	Ped., Hist.
	Alfabetização	
01	1ª a 5ª série	Ped.

Legenda: Mat: matemática; CB: Ciências Biológicas; Fis: Física; Ne: Não especificou. EF: Educação Física; Geo: Geografia; Ped: Pedagogia, Hist: História;

Quanto à qualificação constatamos que um terço dentre eles possui especialização na área em que atua, dado que nos leva a acreditar que esses professores estão preocupados com sua formação continuada. Na primeira questão do questionário, quando interrogamos sobre a freqüência em que participa de cursos de atualização, três professores afirmaram que nunca fizeram cursos, doze afirmaram que de vez em quando participam e dois disseram que fazem cursos com freqüência. Quando interrogados sobre os conhecimentos dos textos oficiais nove professores afirmaram que tem conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), do plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e do Regimento Interno da Escola (RIE). Dois professores ressaltaram que têm conhecimento do PDE e PPP. Três professores conhecem somente o RIE. Um professor conhece somente o PDE, outro

professor conhece o PDE e o RIE e mais um afirma conhecer o PPP e o RIE, três professores não responderam. Com relação à terceira questão, perguntamos sobre a importância de se realizar uma feira de ciências. Os resultados apontam para quatro direções: a primeira aponta para a interação escola-sociedade, a segunda para o despertar do senso crítico e científico do aluno, a terceira refere-se à prática da pesquisa pelos alunos e a quarta direção aponta para a apresentação dos projetos. A questão de número quatro diz respeito ao entendimento dos professores sobre as Feiras de Ciências. Analisando as respostas ressaltamos que a maioria dos professores (aqui identificados pela letra "p"e seguidos da numeração dos questionários que responderam), em um momento ou outro focaliza o conhecimento dos alunos e apontamos para quatro entendimentos distintos a respeito de Feiras de ciências: o primeiro mostra a Feira de Ciências como um momento para coroar o trabalho desenvolvido pelo aluno no sentido de desenvolver trabalhos práticos e realização de experiências sem cunho científico "Exposição de trabalhos práticos elaborados e produzidos pelos alunos da escola no decorrer dos seus estudos envolvendo todas as disciplinas" (p2, p17, p19, p20). O segundo entendimento denuncia uma prática de socialização e trocas de experiências entre alunos entre si e professores entre alunos, deixando transparecer a importância desse relacionamento na comunidade escolar "Demonstrar e compartilhar conhecimentos entre professores e alunos" (p16, p11, p12). O penúltimo entendimento que denota uma preocupação com a alfabetização científica do aluno por meio do desenvolvimento de projetos "Momentos dos alunos apresentarem os projetos realizados por eles, tendo o professor como orientador" (p3, p4, p5, p7, p8, p10, p13), resposta que encontra respaldo em Pereira et all (2000), quando apontam que uma Feira de Ciências é uma atividade técnica, cultural e científica que se destina a estabelecer a união científico-cultural entre os estudantes do ensino básico (fundamental e médio). regularmente matriculados em Unidades de Ensino Particular e Pública. Por fim algumas respostas que denunciam um conhecimento reduzido do significado de Feiras de Ciências "Amostra com fenômenos químicos e físicos" (p.1) ou ainda "São feiras que procuram mostrar conhecimentos específicos na área de ciências" (p.9). Quando questionados sobre sua participação nas feiras de suas escolas somente dois professores afirmaram participar na orientação dos alunos, as justificativas dos professores são diversas a maioria justifica que nas escolas em que estão em exercício não realizam Feiras de Ciências, o que denota certa contradição com as propostas da Secretaria de Ensino Básico que incentiva este tipo de atividade nas escolas, financiando projetos, a Secretaria Estadual da Educação realizando Feiras de Ciências com os melhores trabalhos. Quanto à caracterização de uma feira interdisciplinar a maioria dos professores respondeu, demonstrando conhecimento desse tipo de trabalho "Trabalhos confeccionados de forma a interligar conteúdos e disciplinas" (p.15). O papel do professor nesse tipo de trabalho é fundamental, quando interrogados sobre seu papel numa Feira de Ciências a maioria explicitou papéis diferentes, mas complementares como: Orientar (8 professores), encaminhar, explicar, ajudar, motivar, esclarecer, informar, respostas estas que esses professores estão caminhando para serem os mediadores da aquisição dos conhecimento dos alunos. Quando interrogados sobre a participação dos alunos nas feiras, as respostas foram contraditórias com os papéis enumerados anteriormente. Cinco professores apresentam claramente a participação positiva dos alunos "Alguns de forma mais expressiva, mas a maioria desenvolve bem o trabalho em grupo" (p.10), ou então "Pesquisando, analisando, organizando e expondo" (p.12). Muitos alegaram não trabalhar com feiras e oito professores não responderam a pergunta o que nos deixa a vontade para afirmar que a prática das feiras dever ser revista no município, pois de acordo com Oiagen (1996, p.85), "a formação de hábitos para a pesquisa iniciar-se-á no momento em que a criança participar ativamente da decisão do que fazer e como fazer, ocorrendo um processo espontâneo, útil e criativo". Quando solicitados para que os professores explicitassem suas dificuldades na orientação dos projetos dos alunos nove professores não responderam, quatro afirmaram não ter dificuldades, cinco disseram que sim e enumeraram dificuldades materiais, um professor mencionou a falta de interesse dos alunos e outro admitiu ter dificuldades em elaborar e organizar projetos, mas

nenhum fez referencias a orientação dos projetos dos alunos. Por fim na décima questão oferecemos os passos metodológicos para a elaboração de um projeto e solicitamos que eles enumerassem por ordem de prioridade aqueles que gostariam de estar trabalhando durante o projeto. A maioria dos professores priorizou a elaboração de projetos, em seguida os professores levantaram dificuldades na redação da problemática e formalização de hipóteses e por fim a descrição da metodologia adequada.

5. EM GUISA DE CONCLUSÃO

Os dados levantados até o presente momento apontam para a necessidade de maiores esclarecimentos quanto a importância, de uma formação continuada dos professores no que diz respeito à elaboração, e execução de projetos para posteriores orientações dos trabalhos dos alunos durante a realização das Feiras de Ciências, também detectamos uma certa resistência por parte dos professores em colaborar com a elaboração de uma Feira de Ciências na sua Escola. Contudo, os professores serão acompanhados em todo o processo de andamento do projeto em questão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e cidadania. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2005.
- 2. OIAGEN, E. R. Atividades extraclasse e não formais: uma política para a formação do pesquisador. Chapecó: Grifos, 1996.
- 3. PASQUALLI, M. S. **As feiras estaduais de ciências: em busca do pedagógico**. Dissertação de mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação/ MEEB, 1995.
- 4. PEREIRA, A. B.; OIAGEN, E. R.; HENNIG, G. J.; **Feiras de Ciências**. Canoas: ULBRA, 2000.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN – Programa de Bolsas para Licenciatura

- 1. Bolsista PROLICEN. CAJ/ UFG
- 2. Acadêmica de Ciências Biológicas UFG/CAJ, colaboradora karolsas@yahoo.com.br
- 3. Aluno de Mestrado, colaborador. UFG paranhosbio2000@yahoo.com.br
- 4. Orientadora. CAJ/UFG piochon2001@yahoo.fr

JOGOS MATEMÁTICOS ESTRATÉGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO

Machado, Eduardo Henrique Barreira¹; Ribeiro, José Pedro Machado²

Palavras-chave:Aprendizagem da Matemática no Ensino Básico; Jogos Estratégicos; Raciocínio Lógico

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o novos paradigmas da educação, é inevitável pensarmos como adequar o conteúdo que trabalhamos na sala de aula com as necessidades que os nossos alunos tem em relação ao seu cotidiano e seu contato com o lúdico. Na matemática o desafio é muito maior, visto a predominância de uma abordagem tradicional, nos procedimentos dos professores de matemática (na maioria das vezes um leigo), que possuem uma mentalidade de trabalho livresco, ignorando o fato de que a atividades lúdicas apresentam-se relevantes para as necessidades na formação do cidadão. Como um indivíduo vai buscar sua emancipação em prol da conquista de sua autonomia se não torna capaz de estabelecer tomadas de atitudes sem o domínio sistematizado racional e lógico? Neste contexto, que aflora os jogos, em particular, os jogos matemáticos estrátégicos como elemento significativo na prática escolar. Desta forma, apresenta-se a necessidade da formação de professores de matemática que busque focar esses elementos no contexto escolar da Educação Básica. A respeito da formação de professores de matemática pode-se perceber que se enquadra em uma perspectiva da matemática conservadora, não apresentando em seu currículo vários conteúdos relativos às teorias matemáticas mais significativas para a formação do cidadão, tais como: teoria do caos, dos fractais, assim como a teoria de jogos, que contribui sobremaneira no desenvolvimento do conhecimento científico atual. A estratégia, que se apresenta nos jogos, deve ser entendida como um plano de ação completo que leva em consideração as estratégias possíveis do seu oponente e que ao longo do jogo se modifica diante da reação do seu oponente, como no xadrez, havendo, então, várias soluções. No ano de 2006 propomos um estudo preliminar sobre os jogos matemáticos

estratégicos o que ofereceu vários apontamentos os quais nos motivaram a elaboração deste novo projeto. Deste modo, a elaboração das atividades pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem dos jogos matemáticos na Educação Básica consiste em uma produção coletiva dos participantes que buscam a motivação no gosto pelo jogo. Desta forma, os nossos trabalhos, estarão assumindo como orientações para as nossas atividades, as ações: construção de um ambiente dialógico para a abordagem de jogos no contexto educacional; articulação de saberes matemáticos em meio aos jogos estratégicos; realização e construções de jogos para fins educativos na sala de aula da Educação Básica; a busca de elementos significativos para a aprendizagem da matemática nos jogos estratégicos.

2.METODOLOGIA

Propomos um trabalho compartilhado entre professores da universidade, do IME e professores de Matemática do Estado de Goiás e de licenciandos, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação. Escolhemos esta metodologia devido ser, segundo Thiolent "...concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." Para tanto, realizará escolhas de jogos matemáticos e para os quais serão estudados e levantados os conhecimentos matemáticos e lógicos que eles possuem, de modo a contribuirem ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. Também serão realizados seminários, oficinas de formação, escolhas de jogos a serem utilizados, aplicação piloto dos jogos selecionados e elaboração de um texto didático para auxiliar o professor do ensino básico trabalhar os jogos matemáticos na sua sala de aula. O grande valor dessa metodologia de trabalho está no fato da possibilidade dos professores e alunos adquirirem condições significativas para aprimoramento sobre as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois oportunizará a todos participantes aprender e avaliar constantemente as práticas educativas desenvolvidas adjacentes ao projeto. A equipe é composta por um professor do ensino superior, como coordenador, um aluno bolsista e um aluno voluntário do curso de licenciatura em Matemática, um Técnico em Assuntos

Educacionais e professores de Matemática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Já constatamos que, segundo Coll e outros (1992), o processo de ensinoaprendizagem não está limitado apenas ao sistema memorístico e conceitual. Esse processo engloba também os procedimentos, que são as ações organizadas para se alcançar uma meta, e as atitudes, que são "tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação". E é neste contexto que o jogo se insere; ele atua no processo de ensino e aprendizagem de procedimentos através de algoritmos, que são instruções muito específicas e ordenadas que levam a um resultado, e a heurística, que uma organização lógica de noções gerais para a resolução de problemas. Além disso, foram escolhidos os jogos: Hex, jogo em que o participante tem que construir um caminho ligando os lados opostos de um losangulo formado por casas hexagonais, trabalha geometria, heurística através do desafio de impedir o adversário de ganhar ao mesmo tempo que se busca alcançar o objetivo do jogo; Ouri, jogo de origem africana que consiste em um tabuleiro com 12 casas em os participantes tem que capturar o maior número de sementes contidas nessas casas, trabalha com a contagem e a relação heurística para se alcançar a meta; Seixos, jogo inventado para se trabalhar a multiplicação, consiste em um tabuleiro com oito casa numeradas e noves peças que são distribuidas nas casas e o número de peças em cada casa é multiplicado pelo número marcado na casa até um dos jogadores alcançar 100 pontos; Amazonas, baseado no xadrez, utiliza o tabuleiro de xadrez, cada jogador terá 4 peças que se movem como a rainha no xadrez, e o objetivo é bloquear as peças do adversário até que ele fique impossibilitado de move-las; Peões, outro jogo baseado no xadrez, que consiste, utilizando o mesmo tabuleiro, jogar com os peões como no xadrez, de modo a levar um dos peões do seu lado até o lado do outro participante. As oficinas realizadas apresentaram os jogos aos professores e foram mostrados suas relações no processo de ensino e aprendizagem, através do ensino de procedimentos algoritmicos dos jogos e heurísticos através das estratégias. Foi realizado um seminário com o intuito de mostrar como os jogos

estariam inseridos no processo de ensino e aprendizagem. A participação em um evento de divulgação da Universidade Federal de Goiás, na cidade Uruana, na XV Festa da Melância, onde, no stand da Universidade realizou-se uma pequena oficina para apresentação do jogos para a população que participou do evento. No 2º EICA (Encontro de Iniciação Científica - ALFA), foi apresentada uma comunicação científica mostrando os resultados parciais obtidos até o presente momento.

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos possibilitar a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica de modo a ampliar seu horizonte de atuação e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através de novas formas pedagógicas com a utilização dos jogos matemáticos estratégicos. Afim de buscar o desenvolvimento do raciocínio lógico e com isso promover a autonomia do ser humano perante as situações-problemas que ocorrem no dia-a-dia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. COLL, César, POZO, Juan Ignacio, SARABIA, Bernabé, VALLS, Enric. Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROGRAD, UFG

- 1. Bolsista do PROLICEN. IME. UFG. eduardohbm@gmail.com
- Orientador. IME/UFG. pedro@mat.ufg.br

A PEDAGOGIA DA GINÁSTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS.

SIQUEIRA, Eliane Jesus¹⁷; CESAR, Lariza Zanini¹⁸; GOYAZ, Marília de¹⁹;

Palavras-chave: Ginástica, Imagens, Tecnologia, Educação

1- INTRODUCÃO:

Este trabalho refere-se a um projeto de pesquisa que está sendo realizado pelo Circus: Grupo de estudos e pesquisas em pedagogia da ginástica, com uma bolsa do PROLICEN/UFG. Este projeto em 2006 teve como objetivo geral montar um acervo áudio-visual sobre ginástica, que passou a fazer parte do Laboratório de Ginástica da Faculdade de Educação Física da UFG e já está subsidiando as aulas da graduação, como também das escolas de ensino básico vinculadas à prática de ensino da FEF/UFG.

O uso de recursos tecnológicos no meio escolar pode trazer novas possibilidades de expandir as condições educacionais, indo de encontro às necessidades da sociedade contemporânea. Quando pensamos em tecnologias, de imediato nos ocorre o uso da informática, porém, incluímos neste trabalho o uso de recursos áudio-visuais. Esses recursos já são utilizados há muito tempo nas escolas, no entanto, buscamos no nosso projeto refletir sobre as produções já existentes, no sentido de compreender as suas possibilidades pedagógicas e, ao mesmo tempo construir um acervo que possa atender às exigências atuais no que se refere ao processo de ensino aprendizagem.

O uso de recursos tecnológicos, dentre eles os recursos áudio-visuais, nos coloca diante do desafio de não repetir erros já bastante discutidos de propostas que foram colocadas como solução para os problemas da educação. Ao mesmo tempo, nos aponta possibilidades de buscar novas referências para a sua apropriação no meio escolar, tendo em vista as constantes mudanças no contexto social e cultural.

Durante o ano letivo de 2006 fizemos registros de imagens de diferentes práticas de ginástica, que foram analisadas em grupo de estudos, montando um acervo para subsidiar as aulas na graduação, como também para servir de material didático para as aulas no ensino básico.

A partir das imagens registradas o grupo de estudos tem feito análises e reflexões sobre a realidade da ginástica na prática pedagógica, aprofundando na unidade conteúdo/método de ginástica escolar, buscando compreender os meios de educar, sem perder de vista seus fins, ou seja, compreendendo porque e para que educar. Sendo assim, esse projeto possibilitou aos participantes do grupo de estudos, liderados nesse estudo pela bolsista do PROLICEN, identificar e registrar as técnicas corporais presentes nas aulas de ginástica em suas diferentes manifestações, como também nas apresentações e competições de ginástica. A

¹⁷ Bolsista deste projeto do PROLICEN-2006. Faculdade de Educação Física/UFG – libasquete@hotmail.com

¹⁸ Pesquisadora do Circus: grupo de estudos e pesquisas em pedagogia da ginástica. Faculdade de Educação Física/UFG —

¹⁹ Orientadora do projeto e líder do Circus: grupo de estudos e pesquisas em pedagogia da ginástica, Faculdade de Educação Física/UFG – goyaz@ fef.ufg.br

partir desse material coletado editamos vídeos abordando diferentes aspectos da ginástica. Esse material foi emprestado aos alunos do quarto ano, da licenciatura em Educação Física, que participaram da prática de ensino nas escolas de ensino básico da região do Campus II. Os vídeos também foram utilizados nas aulas de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar, ministrada no primeiro e no segundo semestres do Curso, favorecendo a reflexão dos alunos sobre os sentidos e os significados da ginástica para seus praticantes e divulgando as suas diferentes formas de apropriação pela sociedade.

2- METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir do registro de imagens de diferentes manifestações da ginástica, com o auxilio de um roteiro elaborado nos encontros do grupo de pesquisa. Foram utilizadas: uma câmera fotográfica digital, uma câmera de filmagem e um computador. Esses recursos são da Faculdade de Educação Física da UFG. Os vídeos e fotos passaram a fazer parte do acervo do Laboratório de Ginástica. Foi feita a divulgação dos resultados do projeto no meio acadêmico, possibilitando a utilização do material produzido em aulas na graduação e no ensino básico, estimulando pesquisas e novas ações em relação aos grupos de praticantes de ginástica e a novas intervenções no ensino básico. Além disso, para divulgar o trabalho e contribuir com o processo de formação da acadêmica bolsista do PROLICEN, o projeto foi apresentado em eventos científico, tais como: III CONPEEX e Semana Científica da Faculdade de Educação Física da UFG, onde foi escolhido pela comissão científica como o melhor trabalho na categoria "Pôster", na área de Educação Física Escolar.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Esse projeto direcionou nossos estudos no sentido de compreender melhor algumas questões que foram colocadas como centrais para o mesmo. A primeira questão seria aprofundar na discussão sobre o processo de construção histórica, social e cultural da ginástica. Para isso, recorremos a alguns autores que são reconhecidos no campo da educação física escolar como referências (AYOUB, CARRASCO, DAÓLIO, PUBLIO, SOARES e TOLEDO). Nas práticas pedagógicas relacionadas à ginástica, por exemplo, é comum a aplicação de atividades que, atualmente, consideramos anacrônicas. Paralelamente a essa situação, observamos que os professores encontram dificuldades para se envolverem na apropriação e elaboração de conhecimentos da ginástica que são considerados importantes e atuais, até mesmo porque ela compreende uma diversidade de elementos (SOARES, 1996). Assim, é imprescindível conhecer suas manifestações, seus elementos constitutivos e suas possibilidades na escola de ensino básico.

Outra questão importante para esse estudo foi refletir sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias de comunicação e informação. Para evitar uma compreensão equivocada quanto ao uso dessas tecnologias nas aulas, recorremos a Pais (2005, p. 10) que nos alerta:

[...] a disponibilidade física dos recursos tecnológicos, no meio escolar, por si mesma, não traz nenhuma garantia de ocorrer transformações significativas na educação. Todo o entendimento nesse sentido deve ser corrigido para não reduzir a importância do trabalho docente. A história da educação registra o equívoco representado pelo movimento

tecnicista, quando se pensou que a técnica pudesse, por si mesma, promover mudanças significativas.

Para não repetirmos os mesmos erros do passado, buscamos compreender os limites e possibilidades do uso das tecnologias com vistas a uma educação crítico-reflexiva através de obras que abordam esse assunto (BARRETO, BELLONI, HARASIM, HILTZ, TELES e PAIS).

Atentos aos nossos limites de tempo e as especificidades do projeto não aprofundamos nossos estudos, nesse período, em outras questões que podem estar relacionadas ao tema. No entanto, esse trabalho trouxe novas motivações para que possamos prosseguir em pesquisas nessa área.

Os dados coletados através das imagens foram analisados à luz dos referenciais críticos de educação em reuniões do grupo de estudos e também em estudos individualizados. As análises serviram de base para as reflexões que foram desenvolvidas pelo grupo no processo de construção do acervo, na medida em que possibilitaram a aproximação com a realidade em que a ginástica se situa, evidenciando elementos que muitas vezes passam despercebidos. Esse acervo áudio-visual serviu como material didático para os alunos da prática de ensino, facilitando a introdução dos elementos e modalidades gímnicas nas aulas no ensino básico. Os alunos das escolas envolvidas na prática de ensino tiveram a oportunidade de ter acesso a manifestações gímnicas que desconheciam, descobrindo novas possibilidades de vivenciar elementos constitutivos da ginástica. Assim, considerando a natureza do projeto desenvolvido, não apresentamos análises detalhadas das imagens gravadas, visto que, em cada apresentação das mesmas surgem novas reflexões que apontam a subjetividade do objeto tratado. Numa análise geral podemos afirmar que o projeto contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, tanto na graduação, como também no ensino básico. Essa contribuição não finalizou com o término da Bolsa PROLICEN, considerando que o acervo continua sendo utilizado e que o mesmo deu origem a um novo projeto que além de abordar as novas tecnologias no ensino da ginástica trata da sua pedagogia na educação à distância.

4- CONCLUSÃO

Nesse trabalho, apontamos para a importância das propostas de ação pedagógica de uso das novas tecnologias na educação, considerando o grande papel da escola na construção de relações mais igualitárias. Nesse sentido, concordamos com Belloni (2003) que aponta que pode ser uma estratégia valiosa a integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais como eixo pedagógico central, desde que essa essas técnicas sejam consideradas como meios e não como finalidades educacionais, integrando-as como ferramentas pedagógicas importantes e como objeto de estudo complexo e multifacetado que exige abordagens criativas.

A montagem do acervo áudio visual de ginástica envolveu o uso de outras tecnologias que vão além das câmeras. Para a seleção e edição de imagens foram utilizados computadores, recorrendo aos conhecimentos de informática. Nesse primeiro momento, que compreendeu o período em que o projeto estava vinculado ao PROLICEN, foram priorizados os objetivos propostos para o projeto, no entanto, a partir de 2007, avançamos no sentido de fazer uso das novas tecnologias da informática, para além do ensino presencial, estudando as possibilidades de ensino da Ginástica também no ensino à distância. Para isso o grupo já está fazendo um

estudo teórico de algumas obras que tratam da multiplicidade de questões sobre a inserção da informática na educação escolar e conhecendo um sistema de gerenciamento de cursos via rede internacional de computadores. Segundo Pais (2005) na instituição escolar é uma simples questão de tempo a tendência da educação presencial, repartir seu espaço com dinâmicas virtuais, considerando que esta tendência já se encontra em outros setores da sociedade e esse é o nosso novo desafio.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 1. AYOUB. Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.
- 2. BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- 3. BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- 4. CARRASCO, Roland. **Ginástica de Aparelhos: a atividade do principiante**. Programas Pedagógicos. São Paulo: Monole, 1982.
- 5. _____.Ginástica de Aparelhos: Preparação Física. São Paulo: Manole, 1982.
- 6. _____. **Ginástica Olímpica: Pedagogia dos Aparelhos**. São Paulo: Manole, 1982.
- 7. _____. Ginástica nos Aparelhos: Cadernos técnicos do treinador. São Paulo: Manole, 1982.
- 8. DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do Corpo. Campinas, Papiros 1995.
- 9. GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. <u>Encontro de Ginástica Geral</u> (Coletânea). Campinas. Gráfica Central da Unicamp, 1998.
- 10. HARASIM, L., HILTZ, S.R., TELES, L. & TUROF, M. Redes de Aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Editora SENAC/São Paulo. 2005.
- 11. PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as novas tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- 12. PUBLIO, Nestor Soares. **Evolução histórica na ginástica olímpica**. São Paulo: Phorte.2001.
- 13. SOARES, Carmen. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- 14. _____. Imagens da educação no corpo estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1998.
- 15. TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar_**Dissertação de Mestrado. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1999.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Prolicen / UFG

O ENSINO DE HISTÓRIA: a pesquisa na graduação à atuação na sala de aula

FFREITAS, Eliane Martins²⁰; SANTOS, lusley Monteiro dos²¹

Palavras-chaves: História, Pesquisa, Conhecimento Histórico, Graduação.

1. APRESENTAÇÃO/APOIO TEÓRICO

O presente texto visa expor os resultados finais da segunda etapa de nossa pesquisa, financiada pelo Programa de Bolsa de Licenciatura da PROGRAD/UFG. Nesta pesquisa analisamos a produção do conhecimento histórico no interior do Curso de História do Campus de Catalão-CAC/UFG, via produção de trabalhos monográficos de conclusão de curso (TCC), produzidos pelos alunos entre 2001 e março de 2006. Buscamos investigar as questões de cunho teórico-metodológicos que perpassaram o conjunto dos textos monográficos trabalhados. No aspecto, teórico procuramos compreender como os alunos-pesquisadores se relacionam com o conhecimento histórico, quais abordagens, conceitos e teóricos são utilizados e, principalmente, a coerência dessa utilização. Ainda nessa perspectiva, questões como o tema escolhido, o recorte temporal e o recorte espacial são abordados, no sentido de compreender as opções teóricas e os diálogos feitos pelos autores. No aspecto metodológico, buscamos refletir sobre as fontes utilizadas, o tratamento dado às mesmas, e, principalmente, o tipo de diálogo entre teoria e evidência (fonte).

Nossa pesquisa foi norteada pelo debate existente desde a década de 1980 a respeito da importância da pesquisa na formação dos educadores. Vários estudos a respeito do ensino nas escolas e universidades têm apontado a pesquisa como um elemento que contribui para a formação crítica do aluno, e como um dos principais fatores capaz de melhorar a qualidade do ensino nas escolas e universidades.

A respeito da contribuição da pesquisa no ensino de história, CABRINI (1994) afirma que, para um bom ensino de história não basta apenas o professor reproduzir o conhecimento histórico na sala de aula, é necessário mostrar para os alunos as condições em que é produzido esse conhecimento. Dessa forma, o professor de história precisa ser um profissional que entenda de história, no sentido de saber como é produzido o conhecimento histórico e, acima de tudo, ser capaz de apresentar uma visão crítica sobre conhecimento existente.

Com relação a essa inclusão da pesquisa histórica na prática de ensino nas escolas, FONSECA (1983) ressalta que tanto os professores quanto os alunos são capazes de produzir conhecimentos históricos sobre a realidade em que se vive. A referida autora propõe uma inovação pedagógica de ensino que visa colocar os alunos no universo da pesquisa, pois entende que a prática da pesquisa histórica entre os alunos contribui para torná-los sujeitos ativos e conscientes do mundo a sua volta.

Como podemos perceber que alguns dos estudos a respeito da pesquisa na universidade e na escola, buscam combater a reprodução livresca e acentuam a contribuição da pesquisa no aprendizado dos alunos tanto na universidade como nas escolas.

2. METODOLOGIA

²⁰Orientadora, História/CAC/UFG - <u>emartinsdefreitas@yahoo.com.br</u>

²¹Bolsista PROLICEN-2006 – Graduado em História, História/CAC/UFG - iusley10@gmail.com

O universo da pesquisa envolveu 81, dentre as 128 monografias defendidas pelos egressos do curso de História do CAC/UFG, no período de 2001 a março de 2006. Para analisar as questões referentes à produção do conhecimento histórico, que foram apontadas nessas monografias, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1 O levantamento das monografias existentes no Curso de História e na biblioteca do CAC/UFG, visto que muitos alunos não entregaram exemplares de suas monografias defendidas para esses dois órgãos do CAC/UFG.
- 2 A leitura e o fichamento das 81 monografias disponíveis no CAC/UFG;
- 3 A produção de resumos dissertativos das monografias que foram sendo lidas e fichadas aleatoriamente;
- 4 Elaboração de textos sobre as questões encontradas nas monografias e sobre questões ligadas ao conhecimento histórico, bem como a respeito da Teoria da História e pesquisa em História;
- 5 Organização de um Catálogo das Monografias, com objetivo de uma futura publicação.

Por meio desses procedimentos conseguimos alguns resultados referentes à utilização dos Recortes Temporais, fontes de pesquisa, recortes espaciais e temas das produções monográficas do Curso de História do CAC/UFG.

3. ANÁLISE DE DADOS

Os recortes temporais nas monografias apresentaram-se de forma variada. Diante dessa variedade agrupamos o material analisado da seguinte maneira: pesquisas sobre o século XIX, século XX (aquelas que não especificam um período definido do século), 1ª metade do século XX, 2ª metade do século XX e o tempo presente (que atinge o momento de produção da pesquisa).

Observamos que entre os recortes temporais a 2ª Metade do século XX apresentou maior preferência entre os alunos, com o índice de 53%, seguida pelo tempo presente com 22%. Os demais recortes espaciais, século XIX, século XX e a 1ª Metade do século XX, apresentaram um índice menos elevado, sendo o século XIX o recorte temporal que obteve o menor índice percentual, atingindo apenas 3% das monografias.

As respostas para essas preferências temporais dos alunos do curso, podem ser atribuídas, de um lado, à maior disponibilidade de fontes de pesquisa sobre esses períodos, e, de outro, em função dos recortes espaciais, que se concentram nas realidades mais próximas desses alunos, facilitando com isso no andamento da pesquisa.

Sobre os recortes espaciais verificamos que alunos tenderam a estudar seus lugares de origem, as cidades e distritos do sudeste de goiano, tais como: Catalão, Pires Belo, Ipameri, Nova Aurora, Davinópolis, Urutaí, Goiandira, Cumari e outras.

Em relação utilização das fontes de pesquisa, obtivemos os seguintes dados: fonte oral 51%, documentos escritos 17%, literatura 11%, diversas 19 % e outras 2%.

Esse predomínio das fontes orais (51%) nas monografias do Curso de História do CAC/UFG pode ser atribuído ao fato da região não dispor de arquivos históricos que disponibilizem uma documentação para pesquisa histórica, tornando o acesso aos documentos escritos mais restrito. Bem como, pode ser atribuído, também, à preferência da maioria dos alunos do Curso por temáticas relacionadas à história do presente ou à memória, assim, a fonte oral se prestaria melhor aos objetivos das pesquisas.

No que tange aos temas pesquisados os resultados apresentados fora: sociedade 38%, cultura 29%, memória 17% e política 16%. Em primeiro lugar é necessário dizer que a essa divisão temática foi feita apenas para efeito didático, visto que na prática um mesmo objeto de estudo pode ter sido analisado por diferentes abordagens que se entrecruzam. O estamos chamando de escolha temática não deve ser considerado com absoluto rigor, pois um mesmo objeto se enquadra em diferentes temáticas. Ou seja, um bom trabalho de história jamais perde isso de vista, isolando os aspectos da realidade. Dito isso, ao analisarmos o conjunto monográfico em questão percebemos que na escolha de uma

temática para pesquisa existem diversos fatores que podem ter influenciado os alunos do Curso de História do CAC/UFG.

Dentre os objetos de pesquisa mais freqüentes temos: a experiência do trabalho em diversos setores e segmentos sociais; a migração rural para a cidade; as experiências vividas pelas mulheres na sociedade; a organização de associações; as experiências vividas pelo homem do campo em sua luta, anseio, modo de ver e sentir o mundo em sua volta; ensino de história; a influência dos rituais religiosos na cultura popular; a influência dos memorialistas na construção de uma história oficial; vários temas em torno da Estrada de Ferro; o cotidiano social na modernidade no Brasil; representação em torno do regime militar e do processo de abertura política no Brasil; as práticas coronelistas em Goiás no início do século XX; dentre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados mostraram o predomínio da 2ª metade do século XX (53%) entre os recortes temporais, da fonte oral (51%), e da cidade de Catalão enquanto recorte espacial (50%), nas monografias. No que tange à escolha temática há um equilíbrio maior nos índices encontrados, com uma pequena vantagem da temática sociedade (38%), sendo seguida pela temática cultura com 29%.

Esses dados revelam que as pesquisas e, portanto, a produção do conhecimento histórico no entre os alunos do Curso de História dói CAC/UFG têm sido norteados pelo interesse dos mesmos em pesquisar algum aspecto histórico da sua região de origem; pela necessidade de aprofundar e tornar histórico algo marcante da sua vivência cotidiana; pela influência dos professores do curso que também têm se mostrado de forma bem expressiva; pela participação de muitos em projetos de pesquisa, e nesses casos optam por pesquisar um tema relacionado ao projeto no qual trabalharam; e, também, devido à afinidade de muitos alunos com uma temática específica que foi sendo aperfeiçoada ao longo dos quatro anos de curso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRINI, Conceição et all. O Ensino de História: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Selva. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1983.

FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. Bauru/SP: EDUSC, 1998.

FREITAS, Eliane M. *O Ensino de História:* da pesquisa na graduação à atuação na sala de aula. Catalão: Campus de Catalão/UFG, 2002a. (Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Bolsas de Licenciatura PROLICEN/PROGRAD/UFG).

FREITAS, Eliane M. (Org.). *Produzindo História, Pensando o local:* a produção monográfica dos alunos do curso de história – CAC/UFG (1995/2001). Uberlândia: Asppectus, 2002.

HOBSBAWN, Eric. Sobre a História. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor IN: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.* Campinas: Papirus, 1995.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Guia para apresentação de Trabalhos Acadêmicos na UFG. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2005.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsa de Licenciatura da PROGRAD/UFG

INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS

SANTANA, Érica Aparecidaⁱ ; **LIMA**, Lana Ferreira deⁱⁱ; **SILVA**, Roseane Patrícia de Souza eⁱⁱⁱ; **SANTOS**, Taís Almeida^{iv}; **SANTOS**, Cristiane da Silva^v.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão; educação.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em desenvolvimento, tem como eixo central a política pública de inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (APNEE) no ensino regular do Estado de Goiás, nos anos de 1990 a 2006. No decorrer da história da educação dos APNEE, as práticas sociais que a orientam foram marcadas por diferentes fases histórico-conceituais, começando pela exclusão social, passando pelo atendimento segregado, integração social e, recentemente, a inclusão. No Brasil a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial é definida pelo termo Integração, todavia, o marco referencial para a elaboração e implementação de políticas no Brasil, nos anos de 1990, foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, que preconiza a educação inclusiva. Esta falta de clareza no referencial que conceitua as políticas provoca diferentes, se não antagônicas, formas de inserção do APNEE no ensino regular.

Seu objetivo é investigar como as tendências das políticas internacional e nacional de educação direcionadas à inclusão dos APNEE no ensino regular têm-se refletido nas reformas educacionais do Estado de Goiás, nos programas estaduais destinados à capacitação de professores e dirigentes escolares e na realidade das instituições de ensino. Tendo em vista estas considerações, algumas questões foram selecionadas para reflexão no decorrer da pesquisa: a) Que sistema de razão ou que racionalidade tem gerado e sustentado os princípios de inclusão e exclusão nas recentes políticas educacionais? b) Será que o padrão de normalidade não está sendo reforçado dentro do paradigma da diversidade, da diferença? Para tanto, este estudo pretende, em termos mais específicos: A) situar o contexto histórico de produção das políticas públicas educacionais inclusivas para os APNEE, por meio dos princípios norteadores expressos nos conceitos egüidade, igualdade, diferenca e inclusão, com destaque para a relação entre as políticas internacionais e nacionais e as do Estado Goiás; B) verificar as diretrizes internacionais, nacionais e estaduais para a educação dos APNEE: C) identificar em que medida os programas de capacitação dos professores e diretores, implementados nas escolas do Estado de Goiás, expressam o envolvimento institucional e pedagógico na inclusão dos APNEE.

2. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos do estudo, utilizaremos como delineamento metodológico a pesquisa documental, visto que serão analisados documentos oficiais, internacionais, nacionais e estaduais, que tratam da temática.

Como fonte de coleta de dados utilizaremos os documentos internacionais, nacionais e estaduais que expressam a política educacional dos anos de 1990 a 2006, tendo em vista as alterações nos padrões de intervenção estatal e não estatal no campo educacional resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações

político-culturais capitalistas consubstanciadas no neoliberalismo.

O recorte temporal foi definido com o início em 1990, quando se realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem/Tailândia, que se configurou como um escopo para estruturar projetos e diretrizes a orientar as políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento.

Os eventos e documentos importantes desse período são, no âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e, no nacional, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - PCN (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). No âmbito do Estado de Goiás, será analisada sua política de educação e os programas de formação e aperfeiçoamento ou capacitação de professores.

Para a coleta de dados utilizaremos um roteiro de registro de aspectos como: paradigma que norteia a Educação Especial; conceito de inclusão; como se expressam nos documentos temas como equidade, diferença, diversidade; orientação para a formação continuada dos docentes, bem como para a prática pedagógica (currículo, metodologia, avaliação, conteúdo, materiais adaptados, dentre outros).

Por se tratar de uma pesquisa de análise documental as categorias de análise serão criadas a partir dos conteúdos existentes em cada documento analisado.

3 - RESULTADOS E CONCLUSÃO

De acordo com o cronograma da pesquisa não temos condições de explicitar até a presente data nenhum resultado, pois o trabalho ainda se encontra em fase coleta, análise e interpretação dos dados parciais. Entretanto, frente aos objetivos propostos entendemos que os resultados obtidos com o estudo permitirão subsidiar os gestores educacionais na tomada de decisões político-culturais e administrativas acerca da inclusão dos APNEE no ensino regular.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, 1994a, p. 13.
- 2. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994b.
- 3. CARMO, A. .A do. **Deficiência Física:** a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Escopo, 1991.
- 4. DEMO, P. Introdução a metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985.
- 5. FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.
- 6. FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desemprego. Curitiba: ANPED, 1997.
- 7. GOERGEN, P. L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.9, p.65-69, 1981.
- 8. GOFFREDO, V. F. S. de. Integração ou segregação? eis a questão. In: MANTOAM, M. T. (org.). **A integração da pessoa com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 230-235.

- 9. KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio, 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- 10. MANTOAM, M. T.(org.) **A integração da pessoa com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Meminon, 1997. 235 p.
- 11. _____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES,**.Campinas, v. 19, n. 46, p. 93-107, 1998.
- 12. MAZZOTA, M. J da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982. 137 p. il.
- 13. OGURA, A. F. Política pública de inclusão escolar no Estado do Paraná e sua implementação no Município de Cascavel. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- 14. PEREIRA, O. et al. **Educação Especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 89 p.
- 15. SANTOS, C. da S.; CARMO, A. A. do. **Universidade e deficiência.** 1999. (Relatório final de pesquisa) UFU/Departamento de Educação Física e Esportes, Uberlândia,1999.
- 16. SANTOS, C. da S. Inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular: (des) encontros entre formação profissional e políticas públicas. 2000. Monografia (Especialização) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- 17. SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.
- 18. SOUZA, S. B. Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- 19. TOURAINE, A. **Poderemos viver juntos?** : iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p 37.
- 20. TRIVINOS, A.N. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN

Educação Ambiental: Uma proposta da inserção da temática ambiental no cotidiano escolar

AMARAL, Érica Virgínia Estêfane de Jesus¹; OLIVEIRA, Greycijane Carmo²; OLIVEIRA, Khatienne Ribeiro²; SANTOS, Graciete Teixeira²; SILVA, Luciana Regina²; PIOCHON, Elci Ferreira Mendes³; PARANHOS, Rones de Deus⁴

Palavras-chave: Educação Ambiental, Oficinas Interdisciplinares.

1. JUSTIFICATIVA / REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com o Tratado de Educação Ambiental (EA) para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) a Educação Ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Esta educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade, exigindo responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e internacional.

A necessidade de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, duas questões antes tratadas separadamente levaram à formação do conceito de desenvolvimento sustentável, que surge como alternativa para a comunidade internacional. A consciência de que é necessário tratar com racionalidade os recursos naturais, uma vez que estes podem se esgotar, mobiliza a sociedade no sentido de se organizar para que o desenvolvimento econômico não seja predatório, mas sim, "sustentável".

Falar sobre Educação Ambiental no cotidiano escolar é iniciar uma discussão de como entendemos o cotidiano da escola. TRISTÃO (2004) considera o cotidiano como tempo de produções, enredamento de saberes, fazeres, imaginação, sentidos e representações, onde participamos de uma rede de relações e de significados. A escola não é compreendida apenas sob o ponto de vista pedagógico, ela está vinculada diretamente à produção de valores, que não questionam apenas a degradação ambiental, mas também a social.

Dentro deste contexto, é necessário enxergarmos e valorizamos o papel que a educação exerce na formação de cidadãos ambientalmente responsáveis. Mas segundo VIÉGAS & GUIMARÃES (2004), a maior parte das atividades reconhecidas pelos professores como sendo Educação Ambiental, foca o seu processo pedagógico na transmissão de conhecimentos "ecologicamente corretos": são as palestras, as aulas expositivas, as pesquisas, e os livros didáticos com suas informações. Precisamos, na verdade, é sair do comodismo que abraçou o mundo e ir à luta, sensibilizando primeiramente os educadores, para que estes se empenhem em trabalhar a problemática ambiental com seus alunos, e estes por sua vez, façam a sua parte em sua comunidade. A informação, quando toca o íntimo do ser humano, se difunde por "efeito dominó" e, é no processo educativo que devemos depositar nossos maiores anseios por uma nova sociedade.

2. OBJETIVOS

Despertar uma visão mais ampla entre professores e alunos do Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Jataí - GO, sobre a problemática ambiental e a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade na escola.

Auxiliar na preparação dos professores, para que estes ensinem aos seus alunos à importância da preservação e da utilização dos recursos naturais com consciência, utilizando para isso, a dinamização das aulas de EA, para despertar o interesse dos alunos pelo assunto. Segundo LOPES (2005), o professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos para tal, seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os participantes deste projeto são conhecidos como "Agentes Ambientais", os quais são professores, coordenadores, funcionários administrativos e alunos de escolas municipais,

sendo dever destes, difundir seus novos conhecimentos na sua escola e comunidade, enfatizando a importância de se preservar o Meio Ambiente e de se educar as crianças para que estas se tornem cidadãos conscientes e mais responsáveis.

3. METODOLOGIA

Originalmente, o projeto foi escrito para ser desenvolvido no Colégio Estadual João Roberto Moreira, localizado na zona urbana de Jataí - GO. Após a aprovação do projeto, o diretor do colégio colocou algumas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, impossibilitando esta prática no referido colégio.

A partir daí, buscamos novas parcerias, então nos unimos a um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Jataí, que criou o Grupo Verde (GV), tendo 24 "Agentes Ambientais Estudantis (AAE)", os quais são alunos de escolas Municipais e 24 "Agentes de Educação Ambiental (AEA)", representados por professores e funcionários, também pertencentes ao município. Sendo assim, trabalhamos com um total de 48 "Agentes Ambientais", sendo todos do Ensino Fundamental da rede Municipal de Jataí.

O trabalho se deu com a realização de oficinas interdisciplinares em forma de encontros, realizados no auditório da própria SME, abordando as várias temáticas de EA. Devido a esta parceria, as oficinas propostas iniciaram no mês de Agosto, tendo sido explorado um tema a cada encontro, os produtos confeccionados ficaram disponíveis aos professores e alunos na mesma instituição.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Os encontros foram realizados esporadicamente, de acordo com a disponibilidade dos "Agentes", os temas abordados foram: Poluição atmosférica, poluição das águas, degradação do solo, desmatamento. A forma a ser trabalhada variava a cada encontro, como por exemplo: estudo do meio para constatação dos problemas urbanos, estimulação da escrita, com produção de paródias, poesias e cartas, usando como foco músicas que estimulam a EA.

A primeira tarefa dos "Agentes" foi responder a um questionário contendo 10 questões (objetivas e subjetivas), para se avaliar o perfil da amostra e os conhecimentos prévios sobre o assunto. Os dados foram tabulados de acordo com a necessidade de cada questão e sistematizados para uma melhor clareza de idéias.

Quando se perguntou o conceito de Educação Ambiental, quase todos os "Agentes de Educação Ambiental" relacionou este conceito à preservação, conscientização e meio ambiente. Já os "Agentes Ambientais Estudantis", além dessas referências incluíram a educação, o respeito e a natureza, demonstrando uma sensibilidade com problemas sociais. A segunda questão refere-se à possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental em diversas disciplinas, sendo que, todos os "Agentes de Educação Ambiental" responderam que sim, argumentando ser através da interdisciplinaridade e da contextualização. Entretanto, levando-se em consideração os conceitos destes termos temos:

Interdisciplinaridade: questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por alguma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influencia entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui (BRASIL, 1998).

Contextualização: o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (BRASIL, 1999). A respeito destes dois conceitos nos perguntamos se os professores estão trabalhando realmente os mesmos como recomenda os textos oficiais?

Os "Agentes Ambientais Estudantis", com uma única exceção, concordaram com os professores, cada um usando seu jeito de explicar, como o "AAE 6" que justificou: "Sim, pois tudo está relacionado com todo o tipo de disciplina".

Na questão que interroga quando é trabalhada a EA na escola, as respostas dos "Agentes de Educação Ambiental" foram variadas, exceto um, todos responderam que é trabalhada constantemente de forma interdisciplinar. Já os "Agentes Ambientais Estudantis", foram mais restritos, alguns chegaram a responder que esta não é muito trabalhada.

Apesar destas respostas, ao se perguntar como a Educação Ambiental é trabalhada, a maioria dos "Agentes de Educação Ambiental" disse ser em trabalhos esporádicos de conscientização em sala de aula, contrastando com as respostas dos "Agentes Ambientais Estudantis", que afirmaram ser apenas na teoria e em algumas visitas a áreas degradadas.

Ao pedir para indicarem 10 temas em ordem de preferência para que fossem abordados nos encontros, a seqüência mais citada foi: Poluição, Mananciais, Lixo, Saneamento Básico, Degradação do Solo, Agricultura, Problemas urbanos, Queimadas, Fauna e Flora. Acreditamos que escolheram esses temas devido à agropecuária da região, que traz grandes problemas às espécies endêmicas e ao bioma Cerrado.

Na definição de Meio Ambiente, tanto "Agentes de Educação Ambiental" como "Agentes Ambientais Estudantis" utilizaram as definições de Meio Ambiente Geográfico considerando o local onde vivem, incluindo sua casa, escola, ruas e praças de sua cidade; e Meio Ambiente Natural considerando os diversos componentes da natureza, incluindo as matas, os rios, lagos, vegetais e animais que compõem o ecossistema.

No relato de uma atitude ou comportamento que consideram como uma prática de Educação Ambiental, a maioria dos "Agentes" relaciona ao fato de não terem jogado lixo nas ruas e na natureza. E ao pedir para que dissessem o que eles gostariam de ter feito pela Educação Ambiental, todos acham que é necessário ter mais iniciativa, sendo que os "Agentes Ambientais Estudantis" relacionam esta iniciativa ao plantio de árvores.

Quando se perguntou qual o espaço que a Educação Ambiental ocupa no planejamento anual, as respostas foram variadas, indo de quase nenhum até a diariamente. Esta questão não foi respondida pelos "Agentes Ambientais Estudantis".

Segundo a maioria dos "Agentes Ambientais", eles obtêm informações relacionadas à preservação do meio ambiente de diversas formas como, jornal, televisão, Internet, livros, na escola, em revistas e em encontros. O que nos leva a acreditar, que os mesmos procuram ampliar seus conhecimentos sobre a problemática ambiental em diversas fontes fora do ambiente escolar, bem como discutir o referido tema, quanto citam os encontros. A partir disso, podemos levantar o seguinte questionamento: O que está faltando aos "Agentes Ambientais" para começarem a ter mais iniciativa, ou seja, começar a participar ativamente na Educação Ambiental, sendo que, as fontes de informação e conhecimento, eles estão buscando constantemente?

Após uma mesa redonda no qual se trabalhou diversos tipos de poluições e os principais meios pelos quais elas ocorrem, os "Agentes Ambientais" puderam fazer sua primeira produção, sendo esta um Jornal, no qual com o auxílio de lápis de cor, gravuras e alguns livros, fizeram desenhos e matérias relatando um pouco do que aprenderam e que acham ser de extrema necessidade de divulgação. De acordo com estes jornais, constatamos que estes estão conscientes do grande problema existente no mundo, decorrente da grande devastação do meio ambiente feita pelo homem. Porém, apesar disso, não sabem como agir diante de tudo isso.

Em outro momento, fez-se um pré e um pós teste com os "Agentes, este continha uma questão subjetiva, que avaliava que tipo de poluição seria mais prejudicial para o Planeta. Durante o pré-teste, a maioria dos "Agentes Ambientais Estudantis" respondeu que seria a Poluição Atmosférica, seguida pela Poluição do Solo e da Água, a justificativa dada por eles, relaciona à grande quantidade de fumaça emitida por automóveis, indústrias e queimadas e aos depósitos inadequados de lixo. Já os "Agentes de Educação Ambiental" quando questionados, responderam em sua maioria, que a Poluição Atmosférica é a que mais prejudica a vida na Terra, porém, um número expressivo respondeu que todas as poluições

são igualmente prejudiciais. A Poluição da Água e do Solo também foram citadas. As justificativas dadas pelos "Agentes de Educação Ambiental" variaram muito, podendo citar as queimadas e o fato de serem maléficas a saúde humana e dos outros seres vivos, comprometendo o desenvolvimento terrestre.

No pós-teste, a maioria dos "Agentes" não alterou suas respostas, sendo apenas que alguns "Agentes Ambientais Estudantis" mudaram sua resposta, dizendo que todos os tipos de poluição são prejudiciais.

No intervalo entre estes testes, trabalhou-se com os "Agentes Ambientais" a música "Xote Ecológico" do cantor Luiz Gonzaga, em seguida fez-se algumas discussões sobre os tipos de poluição citadas na melodia e sobre a vida de Chico Mendes. Logo após, os "Agentes" foram divididos em grupos sendo que, os "Agentes de Educação Ambiental" foram subdivididos em dois grupos para confeccionarem paródias. Um grupo produziu a paródia "Vamos Preservar", enfocando os temas Poluição e Preservação do Meio. O outro grupo produziu a paródia "Poluição", enfocando a Poluição Atmosférica.

Os "Agentes Ambientais Estudantis" também foram subdivididos em dois grupos, selecionados por idade. Os maiores produziram uma poesia intitulada "Poluição" enfocando a Poluição, Preservação e Respeito ao Ambiente, argumentando a falta de conscientização por parte da população, em geral. Citaram também Chico Mendes como defensor do Meio Ambiente.

Os menores produziram uma carta ilustrada que foi enviada ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, relatando os problemas decorrentes da Poluição Atmosférica e Desmatamentos e também as conseqüências destas atitudes. Os desenhos que acompanham a carta enfocam a Poluição do solo e da água, o desmatamento, extinção dos animais e preservação do meio ambiente.

Outro trabalho realizado com os "Agentes Ambientais" foi um estudo do meio realizado com os "Agentes Ambientais" de todas as escolas municipais de Jataí, totalizando 19 escolas, destas apenas 08 concluíram e entregaram os dados sistematizados.

Dentro deste estudo, pudemos observar à arborização, o asfaltamento, as calçadas, a presença de terrenos baldios utilizados como depósitos de lixo, o lixo urbano, a coleta, a presença de lixeiras nas ruas, nas áreas de lazer e nas casas, a poluição ambiental, visual e sonora, a qualidade do ar, a presença de áreas de lazer e áreas verdes, o saneamento básico, a rede de esgoto e a limpeza pública dos bairros.

Com isso, pudemos constatar que nossa cidade encontra-se em condições insatisfatórias para a população. Precisando passar por alguns processos, de responsabilidade da prefeitura, onde alguns reparos, principalmente em bairros afastados do centro, possibilitarão uma melhoria na qualidade de vida.

O último trabalho realizado foi à reestruturação da carta escrita pelos "Agentes Ambientais Estudantis" durante um encontro realizado anteriormente. A idéia foi explanar um pouco sobre o conteúdo da carta, as idéias propostas, as reivindicações e a forma como se escrever corretamente uma carta a uma autoridade. Em seguida escrevê-la dentro das normas da redação oficial para ser enviada ao Presidente Lula.

Analisando a carta, pudemos constatar a grande preocupação dos "Agentes Ambientais Estudantis" (AAE) em relação à qualidade de vida da população jataiense, onde ressaltaram a grande falta de lixeiras espalhadas pelas ruas, fazendo com que as pessoas joguem lixo nas ruas, causando entupimento dos bueiros. Também observamos a preocupação destes, quando pedem ao presidente Lula que crie leis para que as pessoas parem de jogar lixo em locais inadequados, fazendo com que estas paguem multas por desrespeitar a natureza.

Em relação à qualidade do ar, os "Agentes Ambientais Estudantis" acham que a solução, também é a criação de leis que obriguem os donos de indústrias e de automóveis, a colocarem filtros em suas chaminés e escapamentos para que os gases poluentes não atiniam a atmosfera.

Outra reivindicação é o cumprimento da lei que obriga os agropecuaristas a destinar uma parte de sua área para reserva legal, baseado em dados que são comentados até pelos próprios proprietários de terras.

Em relação ao meio ambiente físico da cidade, os "Agentes Ambientais Estudantis" pedem ao presidente que repare os buracos das ruas, coloque lixeiras e bancos nas praças e plante árvores nas mesmas. Sabemos que isto é de responsabilidade da prefeitura, porém a idéia dos "Agentes Ambientais Estudantis" é que o presidente saiba como é a nossa realidade, para cobrar melhoras por parte do prefeito.

A falta de segurança, o desemprego e a fome são os últimos aspectos abordados pelos "Agentes Ambientais Estudantis", constatando que é necessária uma melhora nestes itens para que haja uma melhora na qualidade de vida das pessoas, para que assim homens e natureza encontrem harmonia, melhorando o nosso Brasil.

5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

Acreditamos ter concluído nosso trabalho com êxito, pois despertamos uma visão mais ampla e crítica nos "Agentes Ambientais", pois agora eles conhecem um pouco mais sobre o que é EA e como fazer sua parte para auxiliar na preservação do meio ambiente e melhoria na qualidade de vida em todo o Planeta.

Os "Agentes Ambientais" são de escolas municipais, e em sua maioria, são de periferias e de condições de vida mais humildes. Agora ele está ciente de seus deveres e obrigações, pois já está apto a passar a diante seus conhecimentos, divulgando na escola e na sua comunidade o trabalho que desenvolveu conosco. Sabemos que esta é apenas a pontinha do problema, pois podemos concordar com CUSTÓDIO (1993), que afirma que:

"Os problemas ambientais (ecológicos e sociais) não atingem igualmente todo o espaço urbano. Atingem muito mais os espaços físicos de ocupação das classes sociais menos favorecidas do que o das classes sociais mais elevadas. A distribuição espacial das primeiras está associada à desvalorização de espaço, quer pela proximidade dos leitos de inundação dos rios, das indústrias, de usinas termonucleares, quer pela insalubridade, tanto pelos riscos ambientais (sustentabilidade das áreas e das populações aos fenômenos ambientais) como desmoronamento e erosão, quanto pelos riscos das prováveis ocorrências de catástrofes naturais, como terremotos e vulcanismo".

E é por estas e outras razões, que embasamos este trabalho, pois acreditamos que o esclarecimento é a base para uma futura conscientização da população mundial para uma qualidade de vida melhor no futuro. Sabemos também que o início da formação de um cidadão está na escola e acreditamos ser esta a grande aliada nesta batalha.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Matemáticas e da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. v. 3. p. 91.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. p. 30.

BRASIL, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) *In* BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental_ ProNEA. Brasília: MMA, 2003.

CUSTÓDIO, H.B. A Questão Constitucional: Propriedade, Ordem Econômica e Dano Ambiental. Competência Legislativa Concorrente. *In* BENJAMIM, A.H.V. Dano Ambiental – Preservação Reparação e Repressão. São Paulo, 1993. Editora Revista dos Tribunais. 416p.

LOPES, A.O. Aula Expositiva: Superando o tradicional. *In* VEIGA, I.P.A. Técnicas de ensino: Por que não? 16ª edição. Campinas-SP, 2005. Papirus. 149p.

TRISTÃO, Marta. **Saberes e fazeres da Educação Ambiental no cotidiano escolar**. *In*: Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, n.00, p. 47-55, 2004.

VIEGAS, Aline; GUIMARÃES, Mauro. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? In: Brasília, n.00, p. 56-62, 2004.

¹ Bolsista PROLICEN/2006. UFG/Unidade Jataí – Campus Jatobá, <u>ericaveja@hotmail.com</u>
² Biólogas / UFG/Unidade Jataí – Campus Jatobá
³ Orientadora / UFG/Unidade Jataí – Campus Jatobá, <u>piochon2001@yahoo.fr</u>

⁴ Colaborador / UFG/Unidade Jataí – Campus Jatobá, paranhosbio2000@yahoo.com.br

TEORIA DE JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

BARBOSA, Eva Maria Araújo¹; HALL, Bryon Richard²

Palavras-chave: Teoria de jogos, Jogos Matemáticos Estratégicos, Ensino e Aprendizagem da Matemática

1. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Existem duas teorias dos jogos: a teoria "clássica" dos jogos (VON NEUMANN & MORGENSTERN, 1944), a qual, conforme Matos e Ferreira (2004), contribui para o entendimento dos fenômenos que se observam quando são tomadas decisões que interagem entre si e a teoria de jogos matemáticos, área de desenvolvimento posterior à primeira em Berlekamp, Conway e Guy (1982) que exemplifica muito bem o raciocínio próprio de jogos como Xadrez, Hackenbush, Nim, Go e centenas de outros.

O jogo é o elemento essencial a ser trabalhado. Há essencialmente dois tipos de jogos. Um trata de jogos estratégicos com simultaneidade de jogadas, que têm por elementos essenciais as estratégias escolhidas e os resultados. Um jogador pode ser um indivíduo ou um grupo entendido como uma equipe de futebol, uma empresa, um partido político, um país, etc. Outra forma de jogo são os jogos educacionais, onde o jogador reage à jogada do oponente, como em Xadrez, Go, Nim, etc. Nestes, cada jogador tem conhecimento perfeito da situação do jogo, isto é, não depende de eventos aleatórios como uso de dados, baralhos de cartas ou algo semelhante. A perfeição de informação torna todo jogo deste tipo aberto à análise matemática.

Do ponto de vista pedagógico, a utilização da teoria dos jogos e dos jogos matemáticos estratégicos faz com que os alunos vejam a matemática como uma atividade dinâmica, fazendo-os estabelecerem conceitos e estratégias para enfrentar uma determinada situação-problema e desenvolverem o raciocínio lógico e o fortalecimento de atitudes tais como o respeito mútuo, a competitividade, a criatividade, a curiosidade e a capacidade de levar o aluno a estruturar sua personalidade independente e crítica.

Jogando, o aluno aprende o que é uma tarefa e como deve se organizar para cumpri-la, levantando hipóteses e sistematizando idéias. O prazer próprio do jogo não é sensorial, mas é um prazer moral que traz ao aluno a satisfação por meio da conquista, já que utiliza a análise, o vocabulário, a linguagem e outras dimensões próprias do ser humano.

2. OBJETIVOS

- Estudo da Teoria de Jogos fundamentada em Berlekamp, Conway e Guy (1982);
- Seleção de jogos relevantes pelas suas características, mas também pela sua originalidade e significância no processo de ensino e aprendizagem;

• Elaboração de uma proposta para o ensino da Teoria de Jogos no curso de licenciatura e para professores do ensino básico;

- Apresentação de resultados que podem tanto ser aplicados a simples jogos de entretenimento como a aspectos significativos da vida em sociedade.
- Elaboração e aplicação de uma apostila sobre teoria de jogos e jogos matemáticos estratégicos.

3. METODOLOGIA

Realiza-se um estudo teórico a respeito da teoria dos jogos através de levantamento bibliográfico, estudo de conceitos e resolução de problemas. A partir daí, são deduzidas relações entre a teoria de jogos e os jogos matemáticos estratégicos, de modo a fundamentar matematicamente a aplicação no ensino.

Propõe-se uma relação entre professores de matemática do ensino básico e licenciandos em Matemática que busque focar a pesquisa como condição fundante do processo de ensino e aprendizagem.

Elabora-se uma proposta pedagógica sobre teoria de jogos e jogos matemáticos estratégicos por meio de seminários para professores de matemática do ensino básico e alunos do curso de licenciatura em matemática.

Produz-se e implementa-se uma apostila sobre noções de teorias de jogos.

Essa metodologia de trabalho propicia ao aluno adquirir condições de autodesenvolvimento, pois ele aprenderá a se avaliar constantemente, buscando-se atualizar, levantando questões e reformulando condutas em função da realidade onde está e da qual partilha como sujeito e poderá elevar a outro patamar a sua aprendizagem em matemática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciam-se duas linhas de trabalho. A primeira é o entendimento da teoria formal de jogos de Conway mediante seminários, com abordagem da questão de valor de uma configuração de jogo. Este valor pode ser um número racional ou um número surreal, ou seja, um tipo de número essencialmente novo, chamado de fuzzy. Os vários jogos estudados como exemplos disso (Hackenbush, Nim, Cutcake e Domineering) servem para ilustrar as avaliações de configuração possíveis.

A segunda linha de trabalho é o estudo de um jogo chamado Ouri (Mancala), comumente jogado num tabuleiro de doze casas e quatro pedras em cada. Foi iniciado o estudo sistemático de versões simplificadas do jogo, de seis e oito casas e somente três pedras em cada. Já foram obtidos resultados de estratégia para este jogo, e está em discussão o uso destas versões do jogo para fins pedagógicos na escola.

5. CONCLUSÃO

Apesar de estar no início de sua realização, já se torna claro o grande potencial do uso de jogos nas escolas a nível tanto do ensino fundamental como no

do ensino médio. Em princípio, após um ano de trabalho serão desenvolvidas várias atividades para uso por professores de ensino básico, com vantagem de fácil motivação de alunos para se envolver nelas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLEKAMP, Elwyn; CONWAY, John; GUY, Richard. Winning Ways for your mathematical plays. London: Academic Press, 1982.

HALL, Bryon Richard; **Teoria de Jogos de Conway**, apostila na VI SIME, Goiânia, 2000.

HALL, Bryon Richard; **Jogos Perfeitos e seu Uso no Ensino,** apostila na X JEM, Goiânia, 2004.

SÁ, Antônio Júlio César. **Aprendizagem da Matemática e o jogo**. Lisboa: Apn. 1992.

VON NEUMANN, J; MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behaviour.** Princeton: Princeton University Press, 1994.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro** - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Programa de Bolsa de Licenciatura – Prolicen / Prograd

Bolsista do Prolicen. Instituto de Matemática e Estatística/UFG. evammat@hotmail.com

^{2.} Orientador.Instituto de Matemática e Estatística /UFG. bryon@mat.ufg.br

(RE)PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA - UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS

OLIVEIRA, Flávia Freitas²²; NUNES, Gisele da Paz²³.

Palavras-chave: alfabetização, fonética, fonologia, aquisição.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização ou letramento tem sido uma questão bastante discutida por aqueles que se preocupam com a educação. Na verdade, tais processos são criticados e postos a prova na sua totalidade, desde o conhecimento individual de cada professor alfabetizador, passando pelo método ou metodologia de ensino e pela cartilha ou livro de alfabetização adotado até o *curriculum* que vigora nas instituições de ensino. Segundo Cagliari (1989, p. 29-30), "a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala (típica de 'professora primária') completamente estranha à criança" e é por isso que grande parte das escolas públicas e privadas ainda encontram problemas no ensino e aquisição escrita da língua materna.

As reflexões propostas neste projeto deverão permitir estabelecer parâmetros mais complexos em relação à aquisição da escrita, especialmente no que diz respeito à aquisição da ortografia. Não pretendemos que professores da língua portuguesa dêem ênfase excessiva à caligrafia e ortografia, achando que a criança não sabe escrever direito porque comete alguns erros ortográficos, mas também não acreditamos na prática de não corrigir nada e dizer que a ortografia não importa no âmbito textual. Assim, nossa proposta pretende levar a fazer reflexões como nos mostra Nunes (2006, p. 76) ao enfatizar que "a criança mostra-se com uma grande capacidade de pensar e relacionar fatos da fala dizendo, por exemplo, 'eu fazi' porque relaciona esse verbo com outros de seu conhecimento", já que, para os verbos correr e ler o passado é corri e li, respectivamente, ou ainda quando a criança escreve "disi" no lugar de disse não está simplesmente cometendo um erro por distração, mas está transpondo para a escrita algo que reflete sua percepção de fala. Quando esta criança comete este erro, escreve algo possível para o sistema de escrita do português. Se a linguagem oral é aprendida naturalmente e, assim, a criança tem a oportunidade e liberdade de formular hipóteses na busca de caminhos permitidos pelo modelo da fala, também na escrita, ela deveria ter a mesma chance de percorrer caminhos com seus erros e acertos, aprendendo finalmente as regras que são válidas para a escrita.

Também não podemos esquecer que as crianças, nas séries iniciais, percebem a existência de uma relação entre fala e escrita, e percebem também que existem distinções entre ambas. Para muitos estudiosos do conhecimento, os erros são "tateios cognitivos" que a criança percorre na busca de relações entre o que já domina (oral) e o que está aprendendo (escrita). Precisamos perceber que o aluno não necessita de conhecimento científico para utilizar bem a sua língua. Ele fala, comunica-se, se expressa claramente na língua oral e na escrita cria-se tal confusão que o aluno sofre um bloqueio a ponto de não conseguir se organizar

²² Bolsista PROLICEN, aluna do Curso de Letras do Campus Catalão da UFG. <u>favinha@letras.grad.ufg.br</u>

²³ Orientadora. UFG. <u>nunes.giselepaz@gmail.com</u>



em palavras. O diferencial desta proposta centra-se no fato de a ortografia da língua ter um trato fonético e fonológico para correções de erros ortográficos, considerando-se que nossa escrita é alfabético-ortográfica e não somente alfabética ou silábica, como querem algumas cartilhas, quando na aquisição da escrita.

Neste trabalho, pretendemos pesquisar e identificar os erros cometidos pelos alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e as soluções para correções desses erros com base nas propostas mais recentes da aquisição da fonologia e da escrita, utilizando, para tal, Teoria da Otimalidade e/ou outros modelos teóricos. Além disso, pretendemos elaborar material didático (exercícios, jogos...) para auxiliar a sanar tais erros.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, buscaremos fundamentação nas teorias fonético-fonológicas em seus estudos mais recentes, como a Teoria da Otimalidade, buscando respostas ou indicadores para solucionar problemas de erros ortográficos, visto que esse é um dos grandes problemas que o Ensino Fundamental enfrenta.

A pesquisa será qualitativa e quantitativa e, para tal, selecionaremos escolas públicas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), na cidade de Catalão-GO, nas quais o trabalho será desenvolvido. Para a coleta de dados, utilizaremos textos produzidos pelos alunos e entrevistas com os professores das séries em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos coletados, primeiramente, serão classificados por faixa etária. Depois, os erros cometidos serão agrupados em uma tabela desenvolvida de acordo com a análise dos "erros" ortográficos listados por Cagliari (1989, p. 137 – 145) e Cagliari (1999), a saber: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Dessa forma a tabela foi desenvolvida segundo os exemplos de erros presentes em Cagliari (1989, p. 137 – 145):

Tabela 1 - CAGLIARI, L.C. Alfabetização & Lingüística. São Paulo, scipione, p. 138 - 145, 1993.

TABELA DE ERROS					
ERRO	TIPO	EXEMPLO DO ERRO	CORREÇÃO		
TRANCRIÇÃO FONÉTICA Erro caracterizado por	TF	¹escrever /i/ em vez de /e/ porque na fala se utiliza /i/ não /e/	dici - disse		
uma transcrição fonética da própria fala.		² escrever /u/ em lugar de /o/ pois na fala é /u/ e não /o/	tudu - tudo		
		³ duas vogais em lugar de uma, pois na pronúncia é um ditongo. (ditongação	rapais - rapaz		
		uma vogal em lugar de duas, pois na pronúncia é um monotongo. (monotongação)	mato - matou		
		⁵ não escreve o /r/, pois não há som que corresponde na fala	mulhe - mulher		
		⁶ não escreve o /r/, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando tal som	poque – porque		

		' escreve o /r/ em lugar de /l/, pois faz essa troca na fala	praneta - planeta
		8 acrescenta uma vogal, desfazendo o grupo consonantal /pr/	
		⁹ Não escreve /s/, pois não há som que corresponde na fala	vamu - vamos
		10 escreve /li/ no lugar de /lh/, pois assim fala	Coelio – coelho
		11 transcrever sua pronúncia intervocabular	vaibora – vai embora
		¹² uso somente da vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a consoante m e n	curraiva - com raiva
		13 pela mesma razão anterior não utilizam o	eitao - então
		14 em algumas variedades do português não ocorre o /nh/, em posição intervocálica seguindo -se a vogal /i/, ficando apenas a nasalização da vogal	patio - patinho
LIGO INDEVIDO DE	T	T	T
USO INDEVIDO DE	UIL	susego	sossego
LETRAS		sau*	sal
Caracteriza-se pela		dici	disse
escolha possível de uma		caro	carro
letra afim de representar		licho	lixo
determinado som, essa		comeco	começo
escolha é sempre possível dentro do sistema		cei	sei
denito do sistema		traz	trás
		xata	chata
* antigamenta com muita	fragüâna	coando cia, a pronúncia da palavra /sal/, por exempl	quando
	le /l/ e /u	/ são correspondentes, por isso deixa de ser un	
			T
HIPERCORREÇÃO	HC	o /e/ em final de palavras tem som de /i/,	
Ocorre quando o aluno		assim a criança acaba escrevendo outras	
possui conhecimento da		palavras com som de /i/ com a letra /e/	
ortografia de certas		lapes	lápis
palavras e entende que a		dece	disse
pronúncia destas é		conceguio	conseguiu
diferente. Então passa a		sootou	soltou
generalizar essa forma de		almadilia	armadilha
escrever.		craru	claro
MODIFICAÇÃO DA	MES	TROCA	
ESTRUTURA	Р	voi	foi
SEGMENTAL DAS	1	bida	vida
PALAVRAS		save	sabe
	1	SUPRESSÃO E ACRÉSCIMO	
	1	macao	macaco
		sosato	Susto
JUNTURA	JIS	Eucazeicoéla	Eu casei com ela
INTERVOCÁLICA E SEGMENTAÇÃO		jalicontei	Já lhe contei
Ocorre quando um texto é	1		İ
		Mimotou	Mo motou
escrito com todas as		Mimatou a gora	Me matou agora

palavras juntas, pois na fala não existe separação de palavras, a não ser a marcada pela entonação do falante, pode ocorre também uma segmentação indevida, devido a própria acentuação tônica.		a fundou	afundou
FORMA MORFOLÓGICA DIFERENTE Erro ortográfico corrente devido a variedade dialetal	FMD	a depois ni um pacia ta	depois em um ou nem um passear está
FORMA ESTRANHA DE TRAÇAR AS LETRAS Erro decorrente da escrita cursiva, esta apresenta dificuldade tanto para quem escreve quanto para quem lê	FETL	o aluno escreve de modo que quem lê vê escrito por exemplo "save", mas na verdade é sabe	
LISO INDEVIDO DE	I III NA	Гг.,	
USO INDEVIDO DE	UILM	Eu	eu
LETRAS MAÍUSCULAS E		Feio	feio
MINÚSCULAS		Flor	flor
Erro decorrente da			
aprendizagem de escrever			
nomes próprios com letra			
maiúscula, daí passa a			
escrever outras palavras			
com letras maiúsculas			
ACENTOS GRÁFICOS	AG		
Na verdade ocorre uma			
ausência de acentos, pois			
estes não são ensinados			
		loop	
no início da aprendizagem,		leao	. ~
mas alguns alunos			leão
aprendem que certas			
palavras possuem			
acentuação. Então os			
erros de acentuação			
provêm da semelhança			
ortográfica entre palavras			
com acento e			
	L		
SINAIS DE PONTUAÇÃO	SP		
Também não são			
ensinados, mas alguns			
alunos usam a pontuação			
mesmo de forma indevida,		Era.uma.vez.	Era uma vez
como o travessão para		=1414111417021	LIG GITIG VOL
isolar palavras. Este erro			
advém de ensinamentos e			
exercício como a - e - i - o		_	_
- u.		Era-uma-vez	Era uma vez

PROBLEMAS SINTÁTICOS	PS		
Erro de concordância,		dois coelio	dois coelhos
regência, mas que			
exprimem os diferentes			
dialetos e não o dialeto-			eles viram outro
padrão.		eles viu outro urubu	urubu

CONCLUSÃO

Os "erros" ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios. Essa tabela foi desenvolvida com o objetivo de mostrar ao alfabetizador o motivo do "erro" do seu aluno e, principalmente, formas eficientes de corrigi-los, baseados em princípios fonéticos.

Nosso trabalho ainda está em fase inicial de pesquisa e, portanto ainda não temos conclusões a apresentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989. DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

NUNES, Gisele da Paz. **O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO**. Tese de doutorado – UNESP, Araraquara, 2006.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN/UFG

PERCEPÇÃO DOS GOIANIENSIS SOBRE O USO DE PLANTAS DO CERRADO COMO FÁRMACO

FALEIRO, Frederico Augusto Martins Valtuille ; FERREIRA, Fernando Motta ; ROCHA, Thiago Lopes ; SABOIA-MORAIS, Simone Maria Teixeira ; MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável; plantas medicinais do Cerrado; educação ambiental; treinamento de licenciandos.

1. INTRODUCÃO

O Cerrado ocupa cerca de 22% do território nacional. É um dos biomas brasileiros mais ricos, diversos e fascinantes. A riqueza de sua flora e fauna fez com que o Cerrado fosse incluído recentemente na lista dos 25 hotspots existentes no mundo, ou seja, é um dos locais do planeta prioritários para a conservação da natureza devido às suas peculiaridades. Neste contexto, o que é considerado é a característica deste bioma com biodiversidade rica e ameaçada no mais alto grau (WWF, 2005). Do total do Cerrado que havia originalmente, cerca de 57% do seu domínio original foram devastados. As principais forças para esse fenômeno são: a expansão da fronteira agrícola, as queimadas e o crescimento desordenado das áreas urbanas, necessitando se repensar formas de desenvolvimento alternativas.

O desenvolvimento sustentável seria a alternativa para preservação deste bioma e, esta nova proposta está diretamente relacionada a agregação de valor a elementos da flora e da fauna (ALMEIDA, 2002; KHATOUNIAN, 2001). É descrito que há poucos estratos remanescentes dos biomas existentes, os quais estão sendo rapidamente devastados (APREMAVI, 2002; MMA 2001; MMA, 2003). Devido a isso, há necessidade de ações urgentes para manter estes resquícios dos biomas, entre eles o Cerrado, posto que, pouco dos princípios bioativos que possam ser extraídos de suas plantas e animais foi plenamente explorado, o que poderia beneficiar de forma direta a cura e tratamento de várias moléstia e trazer riquezas a nossa região. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 80% da população de países em desenvolvimento fazem uso de algum tipo de medicina tradicional para cuidados básicos de saúde, destacando a utilização de preparados a base de plantas, sendo essa uma altenativa, e talvez a única possibilidade de tratamento e cura de doenças, encontrada por pessoas de classes sociais mais carentes (SOUZA; FELFILIA, 2006, p.135-142).

Nesse contexto, o Núcleo de Estudos em Tecnologias para Socialização do conhecimento em Biologia (NETESB) — SALA VERDE/MMA (Espaço Samambaia) em parceria com o CEPAE (Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Educação), em sua missão educadora propôs desenvolver com estudantes da Educação Básica o presente estudo que se pautou na conscientização que lhes possibilite respeitar a natureza por hábito e não por imposição. Além disso, a proposta inseriu-se no treinamento dos licenciandos em biologia no desenvolvimento de atividades lúdicas, socialização dos conhecimentos científicos e populares, desenvolvimento de pesquisa educacional e transformação da linguagem científica.

2.METODOLOGIA

A primeira fase do projeto apontou a necessidade de fazer um levantamento de informações junto à população-alvo que estava localizada na circunvizinha do Campus Samambaia, da Universidade Federal de Goiás. Desta feita, investigou-se sobre a percepção e conceitos acerca do bioma Cerrado. Desta maneira realizou-se:

a) construção e aplicação de questionário e realização de aulas de campo que foram desenvolvidas no espaço próximo ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Tal atividade foi direcionada ao reconhecimento das diferenças da flora nativa e exótica;

- b) realização de visitas que ocorriam após agendamentos com as instituições de ensino público e privado;
- c) recepções de estudantes e professores na UFG que ocorriam por meio de visitações semanais e durante o III CONPEEX, Natal Com Ciência e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a qual ocorreu em vários espaços da cidade de Goiânia e o presente trabalho se desenvolveu na Vila Ambiental);
- d) ações dos tutores-multiplicadores com realização de palestras e atividades lúdicas;
- e) ações dos tutores-multiplicadores com participação em feiras de ciências para divulgação das atividades proposta no projeto;
- f) mostra de filmes (produções da SBPC) que abordavam temas sobre o Cerrado, plantas medicinais e desenvolvimento sustentável. Depois de assistirem as produções, houve uma preocupação constante com a discussão dos assuntos propostos com os alunos para que houvesse a facilitação do aprendizado, valorização dos conhecimentos populares sobre plantas medicinais e melhoraria da percepção das causas e efeitos dos problemas ambientais.
- g) o questionário final foi aplicado do 6º ao 9º ano, nas escolas, mediante a colaboração da direção e dos alunos. Além disso, durante as atividades os alunos foram incentivados a realizar brincadeiras pedagógicas com o intuito de averiguação da sua aprendizagem, mas de forma integrada, socializada e lúdica. Ao mesmo tempo, foram entrevistadas de maneira informal para avaliarmos o trabalho desenvolvido.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da estruturação do cronograma de visitas a UFG e às escolas, pôde-se realizar as atividades propostas tanto no ambiente escolar, quanto na Universidade. Durante as atividades foram realizadas entrevistas informais para se verificar as fazes de aprendizagem ocorrida na visita, e constatou-se aproveitamento considerável dos temas apresentados. O debate proporciona a formação de uma postura ética no tratamento com as pessoas e com o ambiente (VELASCO, 2006). Tais atividades proporcionaram ainda a desmistificação dos conhecimentos de botânica e estão em consonância com os dados obtidos por FARIA *et al.* (2005).

Verificou-se ainda que para a população faz uso de plantas medicinais nativas do bioma Cerrado. Para os pesquisadores SOUZA e FELFILIA (2006) a utilização de preparados a base de plantas, na maioria das vezes, acaba sendo uma altenativa, e talvez a única, encontrada por pessoas de classes sociais mais carentes para tratamentos de variadas patologias. Apesar da presente pesquisa não ter avaliado a questão econômica dos participantes, é provável que isto ocorra também na região noroeste da cidade de Goiânia, localização do Campus II da UFG, por ser região a mais desfavorecida do ponto de vista sócio-econômico de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Além disso, com a perda desse bioma, vai embora também uma das maiores biodiversidade do planeta: animais e plantas são extintos antes mesmo de serem descobertos pela ciência e terem seus benefícios expandidos para a humanidade.

Os beneficios a saúde são dos pontos chave para trabalhar-se a agregação de valor à flora. Desta maneira, VERDE (2003) descreve que a agregação de valor à flora, a preservação ambiental e a conservação dos recursos naturais, além do desenvolvimento social e econômico, propiciam fatores indispensáveis ao desenvolvimento sustentável.

O presente trabalho permitiu obervar que nas plantas encontramos eficientes instrumentos pedagógicos, oferecendo oportunidades de inserção de diferentes aspectos sob diferentes abordagens, priorizando a transdisciplinariedade intrínsica deste tema, além de revelar e valorizar os conhecimentos vinculados com a informalidade das ações do cotidiano, buscando soluções a partir da simplicidade para se atingir o complexo, partindo do local para o global, estes pensamentos estão de acordo com o que foi preconizado nos trabalhos de ADÃO

(2005); CURY (1996) e NETO (2006).

4.CONCLUSÃO

Os dados coletados apontam para a percepção de que parte desta população é formada por adolescentes que desconhecem os benefícios do uso de plantas do Cerrado na promoção da saúde. Este trabalho apontou para a necessidade de estreitar mais informações sobre a fitoterapia para a população de estudantes do ensino fundamental de Goiânia, em especila da região noroeste deste município. Com o intuito de apartir destas informações se agregar valor e assim promover ações conservacionista e de proteção para o Cerrado.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, Nilton Manoel Lacerda. A Práxis na Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, RJ, v. 14, p.74-76, janeiro a junho. 2005.

ALMEIDA, jalcione. Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org.). Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?. Santa Cruz do SulLocal: EDUNISC, 2002. P.21-29.

APREMAVI, A Mata Atlântica e Você - como preservar, recuperar e se beneficiar da mais ameaçada floresta brasileira, Brasília/DF, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil "Parâmetros curriculares Nacionais" e o ensino Fundamental. UFMG, min 1996.

FARIA, M. T.; SCHLIEWE, M.A.; FERREIRA, H.D.; MORAIS, J.O R., STACCIARINI-SERAPHIN, E.; REZENDE, M. H. Desmitificando o ensino de botânica RESUMO EXPANDIDO DO II CONPEEX da Universidade Federal de Goiás, 2005, 93-96p.

KHATOUNIAN, Carlos Armênio. A reconstrução ecológica da agricultura. Botucatu: Agroecológica, 2001.

NETO, Germano Guarim. O Saber Tradicional Pantaneiro: as Plantas medicinais e a Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Cuiabá-Mato Grosso, v. 17, p.71-89, julho a dezembro. 2006.

MMA, Vamos cuidar do Brasil - Conferência Nacional do Meio Ambiente infanto-juvenil para o Meio Ambiente, Brasília/DF, 2003.

MMA, Negócios para Amazônia Sustentável, Brasília/DF, 2001.

SOUZA, Cynthia Domingues; FELFILI, Jeanine Maria. Uso de plantas medicinais na região de Alto Paraíso de Goiás, GO, Brasil. Acta botânica brasileira. p.135-142, julho. 2005.

VERDE, Giuliana Muniz Vila. Estudo Farmacognóstico e Avaliação da Atividade Biológica de Cróton aff. zehntneri Pax & H. Hoffm (Euphorbiaceae) .Goiânia: UFG, 2003. p.89. Dissertação de mestrado-Programa de pós-graduação em Biologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

VELASCO, Sírio Lopez. Ética e princípios da Educação Ambiental: Introdução. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 17, p.113-126, julho a dezembro. 2006.

WWF. Biodiversity hotspot. 2005. (www.biodiversityhotspots.org). Acessado em 24/02/2007.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN e MMA.

- 1. Bolsista PROLICEN. ICB/UFG. fredvaltuille@hotmail.com
- 2. Aluno de graduação. ICB/UFG. nandofido@hotmail.com
- 3. Bolsista PROLICEN. ICB/UFG. thiagorochabio@hotmail.com
- 4. Co-Orientadora. ICB/UFG. saboias@terra.com.br
- 5. Orientadora. CEPAE/UFG. mrmeng@ih.com.br

A AMÉRICA NOS PCN'S DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CUNHA, Getúlio Nascentes da getulionascentes@uol.com.br SILVA, Welington César da Campus de Catalão

Palavras chaves: Ensino de História, História da América; American History, History Teaching

Dentro do novo espírito educacional proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foram publicados pelo Ministério da Educação os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio. Em termos do ensino de História os PCN's fazem toda uma discussão inicial em que são valorizadas todas as discussões por que têm perpassado a produção historiográfica ao longo dos últimos anos: as novas abordagens, as novas metodologias, as possibilidades de romper com abordagens exclusivamente cronológicas, a necessidade de levar em consideração as histórias individuais de professores e alunos, etc. Depois conclui:

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. (PCN História Ensino Fundamental, p. 29)

Apesar das modificações e questionamentos pelos quais a própria ciência histórica tem passado e das propostas presentes nos PCN's, a LDB é clara em relação a quais são os objetivos do ensino de história. Diz ela em seu art. 26, § 4º "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia." Ou seja, apesar de cada época ter se utilizado do ensino da História com uma finalidade a opção pela ênfase na formação da identidade brasileira, via influência dos diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, permaneceu inalterada.

A tentativa, vinda sobretudo dos professores em sala de aula, de aproximar o conhecimento produzido nas universidades com a realidade cotidiana do ensino, fez com que várias temáticas até então pouco tratadas como o mundo trabalho, a vida cotidiana, a sexualidade, as várias manifestações culturais, as mulheres, etc., bem como novas opções metodológicas que apontam cada vez mais para o papel dinâmico do aluno no processo de ensino-aprendizagem faz com que a cada dia novos materiais didáticos sejam preparados. Isso, contudo, não tem modificado o papel que historicamente foi atribuído à disciplina desde a sua implantação.

Como o próprio texto do PCN reconhece, essas novas abordagens têm propiciado uma ampliação do interesse por outras regiões, culturas e tradições (PCN História Ensino Fundamental, p. 32). Fugindo da antiga predominância da abordagem eurocêntrica, as comparações com situações semelhantes na Ásia, África e América são cada vez mais freqüentes e desejáveis. A possibilidade de se tratar dessas áreas contribui na própria discussão sobre a questão da temporalidade e de uma linha temporal única e evolutiva capaz inclusive de propiciar uma maior incorporação do aluno ao saber histórico e à própria prática histórica como agente (PCN História Ensino Fundamental, p. 40).

A ampliação da área geográfica é considerada como uma forma de exemplificar as diferenças do processo histórico em cada região, levando o aluno a questionar o andamento de sua própria história e se colocar como um agente ativo do processo. Seria uma forma de romper com a idéia de um processo único no qual o indivíduo estaria inserido e sem possibilidades concretas de transformá-lo.

Mesmo com todas essas mudanças na abordagem e na própria concepção da finalidade da História, ainda assim permanece a constatação de que, de uma forma ou de outra, a História sempre tem trabalhado com a questão da identidade. Num mundo cada vez mais volátil, onde as mudanças acontecem de forma cada vez mais acelerada, o PCN aponta para uma possibilidade de trabalho importante, que é a noção de alteridade mais do que de identidade. Seria necessário questionar o próprio conceito de identidade, trabalhando com a noção de "eu" e do "outro" em sua dimensão temporal e atual (PCN História Ensino Fundamental, p. 34).

Essa ênfase na alteridade aparece claramente no PCN do Ensino Fundamental, tanto no 3º ciclo como no 4º ciclo. Aqui, a discussão em torno da temática da cidadania é colocada de forma central. Mais do que apontar a cidadania como uma questão de amor à pátria se propõe de fato uma abordagem que construa um sentido de cidadania baseada na participação individual e coletiva, mas também, e de forma não menos importante, pelo respeito ao direito do outro²⁴. Aparentemente, adotou-se um conceito amplo de cidadania que não passava exclusivamente pela questão da participação política, mas sim pelas relações entre as pessoas, entre as pessoas e o Estado e entre as pessoas e o meio ambiente.

Entretanto, quando o PCN explicita os conteúdo, o último eixo temático previsto para o 4º ciclo é denominado "Cidadania e cultura no mundo contemporânea". Suas subdivisões apontam para uma cidadania restrita ao aspecto político:

no Brasil . os .homens bons. no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje (PCN História Ensino Fundamental, p. 72-3)

Essa é apenas uma das várias contradições que podem ser encontradas ao longo do texto dos PCN's de História. Apesar de ser um assunto praticamente intocado no PCN de História do Ensino Fundamental a necessidade de se dar

²⁴ Esse objetivo é colocado explicitamente: "valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades" (PCN História Ensino Fundamental, p. 43).

melhor tratamento à História da África e da Cultura africana no Brasil é uma preocupação do PCN de História para o Ensino Médio²⁵. No geral as diretrizes para o Ensino Médio segue um enfoque temático com pouco ou nenhuma especificação de localização seja geográfica seja temporal. As poucas referências acabam privilegiando o contexto brasileiro e dentro dele a matriz inter-racial da população (europeus, índios e negros) e sua repercussão histórica.

Nesse sentido, a proposta elaborada para o Ensino Fundamental parece ser mais ampla:

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. (PCN História Ensino Fundamental, p. 46)

Há já alguns anos tem sido uma constante a preocupação com a questão da História da África e da cultura africana no Brasil. Quando governo torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura negra (Decreto Lei nº 10.639) isso é feito dentro de uma concepção histórica e política, que atende não só a uma necessidade histórica de revalorização da herança negra presente em todos os aspectos da sociedade brasileira. Mas também a uma clara tentativa do governo brasileiro de ampliar sua presença e influência no continente africano.

Não pode negar que é cada dia mais urgente a adoção de ações afirmativas que recuperam o papel e a importância das populações negras para nossa história, bem como promovam a correção de injustiças históricas contra as populações negras. Não se trata de negar a importância e a justiça de ações como a demarcação de territórios quilombolas, adoção de cotas em universidades e valorização via escola da cultura africana. E sim de pensar que tipo de identidade e de cidadania essa construção atende.

Nesse sentido, se torna cada dia mais necessário (re)pensar também a inserção do Brasil dentro da América latina. A inclusão do ensino de espanhol como opção de língua estrangeira nas escolas do ensino fundamental e médio parece ter tido uma função muito mais instrumental do que reflexiva. Instrumental no sentido de que o aumento dos contatos econômicos criou a necessidade de ampliação do grupo de falantes do espanhol demandados pelas empresas que possuem relações comercias com os países latino americanos, principalmente aqueles do Mercosul. Mas não parece ter sido reflexiva, aumentando a consciência de nosso passado comum enquanto colônias e países que têm problemas que se assemelham.

O esforço por parte do governo brasileiro de se tornar o centro propulsor do desenvolvimento na América do Sul, não parece ter repercutido ainda no ensino de história, na preocupação de inserção do Brasil historicamente dentro do continente.

Mesmo em termos do ensino superior, a preocupação com a História da América sempre se apresentou como deficiente. Com exceção das universidades com grandes quadros de professores e dos estados que fazem fronteira com os países latino-americanos, onde há uma tradição maior de pesquisas sobre a América Latina, essa preocupação é praticamente inexistente nos demais estados. Mesmo em termos de mercado editorial é pequena a bibliografia disponível sobre o tema, bibliografia está que privilegia alguns assuntos que são recorrentes, caso da

²⁵ Ver por exemplo o item 2.1.7 Cultura (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias, p. 79)

Revolução Cubana.

No que se refere ao ensino fundamental e médio, a história da América chegou a ser uma disciplina presente em alguns cursos do ensino médio nas décadas de 1980 e 90. Entretanto, o PCN rompeu com a forma fragmentada como era tratada a história, dividida em História do Brasil, História Geral e História da América. Em lugar da fragmentação optou por uma história integral, definida como uma "proposta de história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em um único processo, explicado por relações de causalidade, contigüidade e de simultaneidade no tempo." (PCN História Ensino Fundamental, p. 46)

Essa forma de abordagem não está livre de limitações e perigos. Se por um lado ela tem a clara vantagem de romper com uma abordagem cronológica que tendia a subordinar toda à História à idéia de progresso pensado a partir da Europa, sem levar em consideração as especificidades regionais e locais, por outro lado, principalmente para o Ensino Médio. Mas por outro lado ela mantém um conceito de identidade ainda muito ligada a definições geográficas e nacionalidades. Fazendo sentido assim, a preocupação com os elementos formadores da nação brasileira: o europeu, o índio e o negro.

Ao fazer isso os PCN abandonam a possibilidade de se criar um conceito de identidade mais amplo, ou pelo menos de se trabalhar um conceito de solidariedade que ultrapassasse as fronteiras do país. No PCN do Ensino Fundamental, onde os conteúdos são apresentados ainda de forma mais regionalizada (Brasil, América mundo) não se percebe uma preocupação de inserir o Brasil dentro do contexto americano. Apenas para citar um exemplo é o caso da questão dos índios: os índios brasileiros são apresentados como coletores e caçadores, enquanto a cultura de outros povos americanos é levada até a cerâmica, numa visão que não só reduz as culturas dos povos indígenas brasileiros mas que não da conta das múltiplas trocas que ocorriam em toda a território americano antes da chegada dos europeus (PCN História Ensino Fundamental, p. 57). Da mesma forma a relação entre o Brasil e os demais países só é mencionada diretamente nos casos de conflitos como a Guerra do Paraguai e a Guerra do Acre (PCN História Ensino Fundamental, p. 70) negandose novamente as múltiplas trocas existentes entre o Brasil e os demais países do continente. Esquecendo que a história comum de conquista, colonização, exploração, cristianização, entre outros, nos liga de forma irremediável e todo o continente, para além de toda a qualquer diferença que possa existir.

Isso é claro é também uma opção política que o Estado brasileiro parece não estar disposto a fazer. Se é inegável a importância da África como parte constituinte de nossa nacionalidade, muitas vezes parece mais interessante para o Estado manter sua vinculação com a matriz européia, mais do que com sua história latino-americana. Entretanto, ao deixar parte dos conteúdos abertos para que cada escola trace seu próprio projeto político pedagógico e dentro dele faça as escolhas que lhe pareçam adequadas, resta ainda a esperança de que juntamente com a História da África, também a História da América venha a ser valorizada no Ensino Fundamental e Médio.

FONTES

- Os PCN'S bem como as legislações básicas que norteiam o Ensino Fundamental e Médio estão disponíveis no site do Ministério da Educação no Endereço: http://portal.mer.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=569&Itemid=56

BIBLIOGRAFIA

- BITTENCOURT, Cierce M. Fernandes (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1997.
- BURKE, Peter (org.). A Escrita da História. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, M. do Pilar, et alli. *O Ensino de História. Revisão urgente*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986
- NEVES, Maria Apparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985.
- NIKITIUK, Sônia L. (org.). Repensando o Ensino de História. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Marcos A. da (org.). Repensando a História. São Paulo: Marco Zero, s/d.
- SILVA, Marcos A. da & ANTONACCI, Maria Antonieta M. "Vivências da contramão produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus". In: *Revista Brasil. De História*, v. 9, nº 19, pp 09-29, set.89/fev.90.
- SOFFIATI, Arthur. "A ausência da natureza nos livros didáticos de História". In: *Revista Brasil. De História*, v. 9, nº 19, pp. 43-56, set.89/fev.90.
- VICENTINI, Carlos Alberto. "Escola e livro didático de História". In: SILVA, Marcos A. da (org.) *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, s/d, pp. 69-80.

A CARTOGRAFIA E A ANÁLISE DE ÁREAS DE RISCO DE GOIÂNIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA MEDIANTE O USO DE MAQUETE

COUTO, Gisleide da Silva 26 SILVA, Carla Rodrigues 27 MORAIS, Eliana Marta Barbosa 28

Palavras-chave: ensino de geografia, área de risco, cartografia, maquete

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia comumente não desperta o interesse do aluno. Essa assertiva é apresentada por diferentes autores ao evidenciar a forma como o ensino é realizado nas escolas de nível básico. Uma das dificuldades apresentados no que se refere ao ensino de Geografia circunscreve às dificuldades existentes em abordar algumas temáticas na sala de aula. Neste sentido, pondera-se que, para o aluno compreender e conhecer o espaço geográfico e seus efeitos nas práticas sociais é necessário mais que uma observação e descrição dos diferentes lugares, é preciso exercitar os processos mentais de análises e de sínteses da totalidade do espaço geográfico conduzindo à compreensão dos seus significados sociais. Existem várias maneiras de se ler e analisar o espaço, assim propõese ao ensino de cartografia a utilização de maquetes como recurso didático. Entende-se que são muitas as situações sócio-espaciais que podem ser abordadas, neste trabalho optou-se pelas áreas de risco de Goiânia enquanto temática principal. Os conhecimentos relativos à cartografia fazem parte da realidade dos alunos e infelizmente, em decorrência dos parcos apoios didático-pedagógicos disponibilizados nas instituições de ensino, esta temática aparece desconectada da realidade em que o aluno está inserido. Em pesquisa realizada, no período de 2004 a 2005, pelo Núcleo de Estudos e Apoio ao Professor de Geografia, atualmente LEPEG (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica) IESA/UFG, sobre a análise que os professores realizam do espaco urbano goiano, demonstrou-se a necessidade de compreender os motivos pelos quais existe a ocupação de áreas de risco no referido município. Portanto, é de suma importância contribuir com os saberes docentes com vistas à análise e compreensão das áreas de risco de Goiânia, o que configura, imprescindível abranger os principais problemas urbanos, a exemplo de moradia, crescimento desordenado, políticas públicas, planejamento, desigualdade social, exclusão, dentre outros. Neste contexto algumas reflexões tornam-se relevantes: Como despertar o aluno para a compreensão do espaço geográfico e os seus significados sociais? Qual a importância do uso dos recursos de apoio didático-pedagógico no processo de ensinoaprendizagem de Geografia? Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para o uso de maquetes? Como auxiliar esses profissionais para que através da interação professor/aluno/cotidiano se obtenha maior êxito no processo de ensino-aprendizagem? É neste sentido que o presente trabalho propôs o uso de maquetes no processo de ensinoaprendizagem de Geografia como um importante recurso de apoio didático-pedagógico, na medida em que ela facilita a percepção do espaço através da visão em três dimensões. O principal objetivo deste trabalho foi o de evidenciar a importância deste recurso metodológico no ensino de cartografia, que por sua vez auxilia na compreensão do espaço geográfico pelo aluno, além de dar suporte teórico, metodológico e técnico para a utilização de maquetes em sala de aula.

²⁶ Bolsa do Programa de Licenciatura (PROLICEN). Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA). Universidade Federal De Goiás (UFG). <u>gisleidegeografia@gmail.com</u>

²⁷ Aluna da Graduação. IESA/UFG. <u>apidolcarla@yahoo.com.br</u>

²⁸ Orientadora. IESA/UFG. eliana@iesa.ufg.br

2. METODOLOGIA

A metodologia referendada pela pesquisa é do tipo qualitativa, na medida em que pesquisador e situação/sujeito têm contato direto; a descrição e a subjetividade dos dados percebidos pelos sujeitos são relevantes; há valorização do processo e não somente do produto. De acordo com os objetivos que se visou alcançar, a revisão bibliográfica tornou-se imprescindível para complementar e aprofundar a revisão já feita para a própria elaboração do projeto. O passo seguinte foi o levantamento de material específico disponível no órgão de planejamento (SEPLAN) referente às áreas de risco de Goiânia, dando suporte para a escolha da área a ser trabalhada e representada em forma de maquete ou carta em modelado real. Posteriormente foi realizada uma mini-oficina com a orientadora, alunas do projeto e alunos da graduação e mestrado em geografia para a confecção de maquetes, proporcionando a capacitação necessária para o trabalho de campo. A etapa seguinte circunscreveu à visita de campo na escola eleita e à explanação da proposta buscando perceber a viabilidade da utilização do recurso como contribuição na prática docente e no ensino de Geografia do nível fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o avanço tecnológico contemporâneo, as transformações ocorrem em escala global, mudando a forma de percepção temporo-espacial, os quais se tornam relativos. O espaço neste contexto se destaca como representação social, ganhando importância categórica e centralidade analítica. Consequentemente a Geografia enquanto ciência que estuda a organização espacial também se destaca como meio de propiciar a compreensão do espaço pela sociedade e como instrumento de intervenção da realidade. Assim, a disciplina de Geografia deve atualizar-se frente ao ensino superando o paradigma de disciplina responsável pela descrição do espaço e assumindo o papel de instrumentalizadora do cidadão na luta pelos seus direitos. Com a sociedade se organizando num nível maior de complexidade, surgem outros enfoques das ciências humanas, de explicação e interpretação da realidade. A Geografia especificamente tem o papel de entender a complexidade do espaço que não mais se limita ao convívio imediato. Neste sentido o ensino formal precisa ser superado, para que o professor exerça sua autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz e auxilie os alunos na construção de seu próprio raciocínio e se insira criticamente nesta realidade complexa (Cavalcanti, 2003). Isto se torna possível considerando o cotidiano do aluno como ponto de partida para entender a espacialidade enquanto produto e condição social, voltando o ensino geográfico aos interesses das classes populares descaracterizando o papel ideológico, há muito propagado pela Geografia curricular escolar. Um importante instrumento para a leitura e compreensão do espaço geográfico é a representação cartográfica, onde com o auxílio de recursos de apoio didático-pedagógicos é possível a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os vários recursos utilizados pelos docentes a maquete merece uma posição especial por oferecer uma interação entre o aluno que a confecciona e a sua realidade. A terceira dimensão do espaço apresentada pela maquete faz com que o observador se sinta mais atraído (SILVA; 2001), facilitando o estudo de diversos conteúdos. Entre os professores é muito difícil a utilização deste recurso por não terem em sua maioria capacitação para sua elaboração, no que diz respeito à correta utilização dos elementos de representação cartográfica. Assim é comum a construção de maquetes aleatórias, sem a preocupação com escalas, exagero, etc., ocorrendo apenas uma representação simbólica do espaço baseado nas percepções do senso comum, denominado por Silva (2001) de maquete alternativa. A maquete geográfica, ou segundo Fonseca (1993) carta em modelado real, caracterizada como representação reduzida de um terreno, exige rigor mediante representação das formas topográficas e servem de alternativa à representação planimétrica, pois propicia a percepção real da área de uma dada região. Para construção da maquete, objeto desta pesquisa, elegeu-se o trecho do Córrego Cascavel situado na Região de Campinas - Goiânia/GO que possui um grande adensamento populacional e, ultimamente, principalmente no período chuvoso, ganha destaque na mídia local por ser uma área sujeita a

inundação, às vezes com vítimas. Considerando os graves problemas que a ocupação de áreas de risco causa a população goianiense e a pouca visibilidade do tema, a abordagem dessa temática em sala de aula, contribui para que os alunos residentes nessas áreas consigam perceber a realidade em que vivem e se instrumentalizem para cobrarem seus direitos, enquanto cidadãos que exigem o básico para viverem bem com segurança, moradia, saneamento, etc. Para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa realizou-se uma oficina com duração de quatro horas para a confecção da maquete, no Instituto de Estudos Sócio – Ambientais (IESA- UFG) a qual contou com onze participantes sendo alunos do curso de graduação e do mestrado em Geografia. Com a maquete pronta organizou-se uma visita a campo na Escola Municipal. Al. Salomão, localizada na área de risco representada, com o objetivo de apresentá-la aos professores de Geografia e verificar a viabilidade de sua utilização como recurso de apoio didático-pedagógico. Constatou-se neste encontro que a maquete geográfica oferece uma facilidade didática na exploração de vários temas tais como: hidrografia; relevo; áreas de risco; ocupação de áreas destinadas à preservação; o bairro; contaminação do solo; ação antrópica; etc.

4. Conclusões

Neste trabalho sobre a cartografia e a análise de áreas de risco de Goiânia no processo de ensino-aprendizagem de Geografia mediante o uso de maquete pode-se concluir que de acordo com a metodologia apresentada o processo de desenvolvimento da pesquisa foi tão importante quanto o produto final. Durante as pesquisas bibliográficas, realização de oficina de elaboração de maquetes, trabalho de campo em escola pública da rede municipal, foi possível o confrontamento teórico e prático enriquecendo a formação das pesquisadoras. Também constatou-se a viabilidade de utilização da maquete em sala de aula sendo que os principais obstáculos levantados foram: salas de aula superlotadas, indisciplina, seguido de falta de estrutura da escola e desmotivação dos professores em propor algo novo. Neste contexto escolar prevalece na prática docente a falta de criatividade, a utilização apenas do livro didático mesmo nas escolas com disponibilidade de materiais de uso pedagógico. Mais especificamente sobre a maquete, os motivos de sua não utilização são: acomodação ou mesmo desconhecimento da técnica de elaboração e utilização no ensino dos conteúdos. Quanto à elaboração propriamente dita da maquete sugeriu-se a substituição do isopor, que é um material poluente, pelo papelão, que é um material reciclável, barato e acessível aos alunos, trabalhando assim, desde o início da sua confecção a consciência ambiental. É importante que a maquete seja confeccionada em conjunto com os alunos, pois essa atividade desenvolve habilidades psicomotoras, cognitiva, promove habilidade de trabalho em equipe, controle da ansiedade entre outros. O trabalho com maquetes é uma atividade diferente, sai da rotina, suja e "bagunça", mas o resultado é valoroso. Contudo se a tentativa dessa dinâmica for a um meio indisciplinado, sem controle da turma, acarretará em desperdício de material, desvio do tema e agravamento dos problemas comportamentais do aluno. Caso o professor encontre essa dificuldade uma alternativa é a de levar a maquete pronta para a sala de aula, trabalhar os conteúdos, aguçar o interesse de elaboração da maquete e propor normas, regras para a realização da atividade buscando auxílio de outros professores, como o de artes, por exemplo. Verificou-se, no entanto a viabilidade da proposta, pois mesmo que a confecção de maquete seja uma atividade trabalhosa, exigindo muito esforço, criatividade e vontade de inovação, não se pode negar seu potencial de instrumento de mudança no ambiente escolar e de todo processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIÓGRÁFICAS

- 1. CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- 2. FONSECA; Rômulo Soares. Elementos de Desenho Topográfico. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil; Brasília, INL, 1973.
- 3. SILVA, José Augusto. *Recursos de Apoio Didático-Pedagógica na Educação Ambiental.* UNESP, Presidente Prudente, SP -2001. Dissertação (Mestrado).

FONTE DE FINANCIAMENTO – Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFG

OLIVEIRA, G.K.L.; **QUINTELA**, A.C. A leitura da poesia de Federico García Lorca e o ensino da língua espanhola na educação básica. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG - CONPEEX, 4., 2007, Goiânia. [CD-ROM], Goiânia: UFG, 2007. n.p. **Anais eletrônicos do IV Seminário PROLICEN**

A LEITURA DA POESIA DE FEDERICO GARCÍA LORCA E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, Gleicy Kelle Lopes de ; QUINTELA, Antonio Corbacho Palavras-chave: ensino, literatura espanhola.

1. Justificativa/ Bases teóricas

Muitas são as referências encontradas sobre a vida e a obra do poeta espanhol Federico García Lorca no Brasil. Nas investigações que antecederam a elaboração deste projeto, pode-se constatar que tanto o agente social Federico Garcia Lorca quanto a sua produção geraram, desde finais da década de 1930, um denso interesse por parte dos campos sociais brasileiros, obtendo, portanto, o literato/artista e a sua obra, uma grande recepção neste país. Como fruto desse interesse, teve lugar, durante décadas, a transferência de elementos do repertório do *corpus* de Lorca à cultura brasileira. Sendo que para o conhecimento da obra de Lorca no Brasil, contribuíram decisivamente as encenações do seu teatro e as traduções da sua poesia ao português do Brasil.

A atração pelos textos de Lorca surgiu, além de por suas "virtudes" literárias, pelas representações construídas a partir deles, baseadas em imagens associadas à supostamente atraente atmosfera *flamenca* e ao caráter libertário do seu discurso.

Assim se tratando, acredito **em primeiro lugar** que, seguindo o comando clássico de *prodesse et delectare*, a leitura de textos da poesia e do teatro de Lorca, a partir do componente lúdico que deve ser focalizado em obras literárias em língua estrangeira, pode ser útil no processo de ensino/ aprendizagem do castelhano na educação básica. Acredito em **segundo lugar**, que a inserção do literato/artista e da sua obra, ao longo das últimas décadas, nos campos sociais brasileiros poderá ser explorada para facilitar, por um lado, a ruptura do distanciamento entre os alunos da educação básica e a literatura em língua espanhola e, por outro, a apresentação e a análise das representações sobre a Espanha e os espanhóis existentes no Brasil.

Na elaboração deste projeto consideram-se para a compreensão do fenômeno literário da recepção da obra de Lorca no Brasil os conceitos criados pela Teoria Polissistêmica, exposta na obra de Even-Zohar (1997).

Even-Zohar concebendo a literatura com um sistema de relações destaca o caráter de atividade sociocultural que tem a literatura, atividade integrada a um sistema que produz, distribui e consome uma mercadoria: a literária. A Teoria Polissistêmica, prescindindo da percepção atemporal e imanente do texto, entende o produto literário como partícipe de um processo passível de evolução e de mudança.

No que se refere a uma reflexão sobre a prática docente da literatura e da cultura considera-se aqui o exposto por Elias J. Torres Feijó em seu artigo "Roma locuta causa finita?" (Torres, 2004), em que se posiciona criticamente a respeito da imposição da leitura de certas obras literárias na educação básica. "Os produtos som apresentados desde como exemplos do belo ou do melhor até como elucidadores dumha Naçom ou por antonomásia de assuntos e perspectivas a alargadamente 'universais'. Neste último caso, a obra coloca problema, que, em termos de escola, o aluno deve perceber e assumir: Hamlet é 'a dúvida', Otelo 'os ciúmes'. Os materiais repertoriais com que esses livros estám confeccionados (em boa medida, os que sustentam a ilusiom da 'qualidade literária') selecionam-se como o 'bom na história', de que o aluno deve gostar (nom gostando, só lamenta a insuficiência do aluno ou a imperícia do docente...)"

(Torres, 2004, p.527).

2. Objetivo

Este projeto investigativo de caráter pedagógico teve no tocante à minha atuação os objetivos de participar na criação de um *corpus* elementar de referências a Lorca, e à sua produção, na literatura, na música e nas artes visuais brasileiras, assim como, o de auxiliar na análise das representações construídas no Brasil a respeito da identidade espanhola a partir desse *corpus*.

Tive ainda como objetivo elaborar um instrumento pedagógico baseado em planos de aulas que, combinando literatura, música e artes plásticas visasse apresentar a alunos do 4º ano da graduação em letras da UFG – licenciatura dupla, português/espanhol- uma estratégia didática para a exposição das características da cultura espanhola por meio de recepções que ela teve no Brasil através da obra de Lorca. Propus-me também a participar, mediante um projeto de prática, na aplicação dessa estratégia didática a uma turma de alunos da educação básica.

Constituiu-se como meu objetivo final ao desenvolver este projeto participar na redação de uma monografia que recolhesse a concepção do projeto, o seu desenvolvimento, os materiais produzidos e os seus resultados. Essa monografia visa ser publicada em forma de artigo científico. Além disso, as conclusões serão divulgadas mediante a participação em eventos científicos.

3. Metodologia

A orientação metodológica que se apresenta a seguir parte da consideração pósestruturalista da literatura como um sistema comunicativo funcional. Assim, a literatura deixa de ser enxergada de uma perspectiva imanentista e a análise literária passa a ser desenvolvida a partir das posições da crítica, que contempla a literatura como o resultado de normas e convenções que regulam a produção, recepção e interpretação de textos em cada sistema histórico-cultural concreto. Tal enfoque pretende evitar a tendência interpretativa "textocêntrica", a qual elimina da pesquisa literária todos os elementos que, por serem considerados extraliterários e por serem reduzidos à enteléquia do contexto, não são contemplados como integrantes da constituição intrínseca do produto literário.

Ao inscrever esta pesquisa no marco da Teoria Polissistêmica, destaca-se o caráter de atividade sociocultural que tem a literatura, atividade integrada a um sistema que produz, distribui e consome uma mercadoria: a literária. A Teoria Polissistêmica, prescindindo da percepção atemporal e imanente do texto, entende o produto literário como partícipe de um processo passível de evolução e de mudanças. Em conseqüência, Even-Zohar (1997) entende que na atividade sociocultural literária se estabelece uma série de princípios e normas para regular as relações sistêmicas entre os fatores constituintes desse fenômeno literário. A partir da premissa de que a literatura é produto da extensão cultural de cada sociedade concreta, os formantes da atividade literária deixam de ser considerados como elementos exclusivos dessa atividade comunicativa. No ato literário de comunicação, Even-Zohar (1997) considera que entre os fatores constituintes são criadas relações não hierárquicas de interdependência de tal forma que se torna impossível descrever a função de cada um deles isoladamente. Para a apresentação do funcionamento desse sistema de relações sistêmicas, Even-Zohar readaptou o esquema exposto por R. Jakobson a respeito da comunicação lingüística.

Em se tratando da análise sistêmica da recepção de Lorca no Brasil, são definidos os macro-fatores interdependentes que configuram o polissistema, o sistema de sistemas, no qual a obra se integra: o *produtor*, o *consumidor*, o *produto*, o *mercado*, a *instituição* e o *repertório*. Em conseqüência, neste trabalho pretende-se, substancialmente, reconstruir a estrutura do processo literário que possibilitou, desde a década de 1930, a recepção da obra de Lorca no Brasil.

Para os fins deste trabalho, também aplicam-se alguns postulados da Teoria Literária da Estética da Recepção. Através deles são analisados os mecanismos de leitura da obra de Lorca no Brasil de forma a considerar os receptores da obra como hermeneutas heterogêneos e dinâmicos, que se integram no funcionamento do processo de comunicação literária, intervindo para interpretar o sistema de códigos culturais do qual emana o texto.

Como consequência, na medida em que se considera a intervenção dos receptores que teve a obra de Lorca dentro da cultura brasileira, observa-se como a obra é incorporada ao horizonte de expectativas construído desde as instituições oficiais e como se desenrola seu funcionamento dentro dessas circunstâncias culturais. O conceito de horizonte de expectativas aplicado neste estudo fora formulado por Jauss (1975) para abranger a assimilação de sentido que, no ato de leitura, faz o receptor. Segundo Jauss (1975: 385), no horizonte de expectativas de um público inicial começa o processo de recepção, o qual depois continua com o movimento de uma hermenêutica de perguntas e respostas que relaciona a posição do público inicial com a dos sucessivos leitores. Neste desenvolvimento dialógico da recepção atualiza-se o potencial significativo da obra. O conceito de horizonte de expectativas, ao integrar o caráter histórico e estético de uma obra literária na análise do processo de recepção, descreve as distintas concretizações da obra ao longo de sua história. No ato de leitura, o receptor funde seu horizonte de compreensão, o código da recepção, com o efeito que o texto porta na sua imanência, o código da emissão. Conclui-se que, no conjunto dos diferentes sentidos dados a uma obra por parte de leitores enquadrados em diferentes disposições de recepção, condicionadas pela história e pela sociedade, está a interpretação de sentido defendida pela Teoria da Recepção. A utilização do conceito de horizonte de expectativas contribui neste trabalho para analisar o poder simbólico projetado pela obra se Lorca entre os leitores brasileiros e as representações criadas sobre a cultura espanhola através da leitura da poesia lorquiana, das encenações do seu teatro e das influências da sua obra plástica.

4. Resultados:

Pode-se afirmar que o projeto de pesquisa, "A leitura da poesia de Federico García Lorca na educação básica", alcançou a proposta inicial de elaboração de estratégias didáticas que auxiliassem no ensino de uma segunda língua. Tal constatação corrobora a concepção de que o professor pesquisador pode desenvolver suas próprias táticas de ensino, não sendo totalmente dependente de manuais pedagógicos, que trazem aulas pré-elaboradas.

Para a produção do proposto instrumento pedagógico, foram confeccionados planos de aula orientados a um grupo de estudantes de ensino médio. Esses planos de aula foram elaborados considerando-se o objetivo de se ensinar/aprender língua espanhola utilizando a literatura apartir de uma abordagem lúdica. Entre as turmas as quais o conteúdo foi trabalhado, pode-se comprovar, pela motivação e desempenho dos estudantes, a aplicabilidade dos textos literários no ensino de língua estrangeira para alunos da educação básica.

Um direcionamento lúdico da obra poética de Federico García Lorca, tornou possível a ruptura do distanciamento entre os alunos da educação básica e a língua estrangeira em questão. Permitindo-se para uma exposição das características culturais referentes à Espanha, por meio da grande ocorrência de elementos representativos dessa cultura expostos na obra de Lorca.

A proposta de se trabalhar a leitura de um poema em língua estrangeira foi desafiadora, no sentido de que a leitura do gênero poético não é comum, sendo quase

sempre taxada de leitura difícil devido ao seu caráter subjetivo e do uso de construções sintáticas mais elaboradas. Entretanto, ao analisar-se os dados coletados foi possível se constatar que os alunos eram capazes de ler, assim como, de interpretar o que liam. Sendo importante considerar que no momento da análise, o professor atuou não no sentido de oferecer leituras já prontas, mas com a função de auxiliar os alunos na realização de suas próprias interpretações. Ivanda Martins (2005, p.85), citando Beach e Marshall, afirma que "o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras." Este seria um trabalho da leitura e da interpretação como atividade lúdica, de construção e reconstrução de sentidos, em que o professor atuaria como um mediador do conhecimento.

Em oposição aos métodos tradicionais de ensino, em que se prevalece uma abordagem estruturalista dos aspectos gramaticais na aplicação deste projeto o que se propôs foi a motivação dos alunos-leitores de língua espanhola à compreensão da literatura como um fenômeno amplo, definido por Silva (2005, p. 10) como de "natureza multidisciplinar, que dialoga com a realidade social e instaura um jogo de encobertas e descobertas de sentidos". Assim, visou promover uma maior articulação entre os discursos acadêmicos e o cotidiano da sala de aula propondo quebrar as concepções estereotipadas a respeito do objeto literário, muitas vezes reforçadas pelos próprios professores de língua espanhola, pelos materiais didáticos do espanhol alheios à literatura, pela seleção de paradidáticos que orientam, ignorando a literatura, as relações entre a leitura e o leitor na escola e, inclusive, pelos objetivos para o ensino da língua espanhola contemplados pelos PCNs.

5. Conclusões:

Foram tiradas, previamente, quatro claras premissas. A **primeira** é a de que tanto o agente social Federico García Lorca quanto a sua produção foram objeto, desde finais da década de 1930, de um denso interesse por parte dos campos sociais brasileiros, obtendo, portanto, o literato/ artista e a sua obra, uma grande recepção neste país. A segunda é a de que, como fruto desse interesse, teve lugar, durante décadas, a transferência de elementos do repertório do corpus de Lorca à cultura brasileira. A terceira é a de que, para o conhecimento da obra de Lorca no Brasil, contribuíram decisivamente as encenações do seu teatro e as traduções da sua poesia ao português do Brasil. A quarta consiste em que a atração pelos textos de Lorca surgiu, além de por suas "virtudes" literárias, pelas representações construídas a partir deles, baseadas em imagens associadas à supostamente atraente atmosfera flamenca e ao caráter libertário do seu discurso. Durante o desenvolvimento de projeto, observou-se em primeiro lugar que, seguindo o comando clássico de prodesse et delectare, a leitura de textos da poesia e do teatro de Lorca, a partir do componente lúdico que deve ser focalizado em obras literárias em língua estrangeira, é ser útil no processo de ensino/ aprendizagem do castelhano na educação básica. Observou-se, em segundo lugar, que a inserção do literato/ artista e da sua obra desenvolvida ao longo das últimas décadas nos campos sociais brasileiros pode ser explorada para facilitar, por um lado, a ruptura do distanciamento entre os alunos da educação básica e a literatura em língua espanhola e, por outro, a apresentação e a análise das representações sobre a Espanha e os espanhóis existentes no Brasil.

6. Referências bibliográficas

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária á Prática escolar*. Recife: Programa da Pós-graduação da UFPE, 2005. TORRES FEIJÓ, Elias J. *"Roma locuta, causa finita.* Sobre docência e crítica da literatura e a cultura" In Aurora Marco, Pilar Couto Cantero, Elva Aradas Carollo e Fernando Vieto Liñares (eds.): *Actas do VII Congresso Internacional. de Didática da Língua e Literatura*. Corunha: Deputación Provincial, 2004. pp.527-539.

JAUSS, Hans Robert. "Des Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur", *Poetica*, 7, 1975. p. 325 a 344.

Páginas na WORLD WIDE WEB:

"Polysystem (revised EVEN-ZOHAR, Itamar. Theory" version), 1997. http://www.tau.ac.il/~itamarez/papers/ps-th-r.htm.Acesso em: 05.03.2006 QUINTELA, Antón traduções Corbacho. "As goianas de Federico García Lorca" http://www.revista.agulha.nom.br/ag55lorca.htm em: 10.08.2007

7. Fonte de financiamento

Bolsista de iniciação científica do PROLICEN. Faculdade de Letras/UFG. <u>lopesgleicy@yahoo.com.br</u>
Orientador. Faculdade de Letras/UFG. <u>corbachoq@rocketmail.com</u>

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA

JUNQUEIRA, H. V. L. S.

Palavras-chave: artes, cultura, ensino, conservação.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa traz como preocupação fundamental, recuperar na formação do professor de arte, a partir do tema Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural, o interesse pela área da conservação dos bens artísticos e culturais, assunto intrinsecamente relacionado ao ensino de arte, além da preocupação com a formação do professor pesquisador, entendida, aqui, como a capacidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Consequentemente queremos desenvolver no aluno de arte, a consciência de que os bens Artísticos e Culturais, socialmente construídos, devem ser apreciados/fruídos, mas também preservados para que sobrevivam às futuras gerações. Com formação nesta área, o professor de arte, estaria qualificado para incluir o tema, em seus programas de curso, no ensino: Básico, Fundamental e Médio. Este assunto, é tão importante para a sobrevivência do patrimônio artístico cultural, não só por formar um público capaz de apreciar/fruir a arte/cultura, mas que também saiba conservar a sua riqueza cultural. A proposta do projeto é aproveitar a experiência de recuperação do mural para discutir o tema Museologia e nele a Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural, como forma de recuperar a lacuna que existe no atual currículo que trata da formação do professor de arte, elaborado pela FAV/UFG/2003. O que queremos é dar aos alunos a oportunidade de ter contato direto com essa área da arte e levar o aluno a conhecer e adquirir experiência, ainda que teoricamente neste assunto. Outra preocupação de se explorar a experiência de recuperação do mural, é despertar no futuro professor de arte, o interesse por esta área do conhecimento – pela restauração, intrinsecamente relacionada à arte. A experiência permitirá ao professor, compreender o processo e mediar com mais segurança os seus conhecimentos. Poderá assim, ampliar suas vivencias e, consegüentemente suas ações e atividades de ensino, para a produção de novos saberes. A justificativa para a eleição do tema, é que a oficialização do ensino de arte, na escola regular, Segunda Fase do Ensino Fundamental, tem inicio em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, sendo que a formação do professor, em nível de graduação, começa apenas em 1973, com a Resolução nº 333 do CCEP, que fixa o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Educação Artística. De lá para cá muitas mudanças ocorreram, tanto em relação à nomenclatura do curso de licenciatura que rege a formação do professor, quanto à normatização desse ensino na escola regular. No entanto, se percebe que embora os currículos que tratam da formação do professor de arte tenham avançado em relação à inclusão de muitas questões, na grade curricular, a exemplo do prolongamento do tempo de estágio, privilegiando a escola pública; às questões específicas da cultura popular, entre outros assuntos, alguns temas ainda não foram incluídos como, por exemplo, a disciplinas de Museologia, que trata da Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural.





- Arquivo de D. J. Oliveira, 1983 - Mural da Praça Universitaria

2. METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido em diferentes etapas de trabalho, sendo que para cada uma delas há um procedimento: a) para que o aluno acompanhe o processo de recuperação da obra será necessário que ele esteja sendo recuperado. b) acompanhamento do processo pelo bolsista. Procedimentos de recuperação do Mural: Etapas de procedimento de recuperação: 1. Localização e Identificação das Obras: O Mural está localizado no Prédio do Restaurante Universitário, antiga Reitoria da Universidade Federal de Goiás, na praça universitária, dividido em 2 partes, e composto de 8 Células: Mural 1:Composto de uma célula -A economia de Goiás, com 3 cenas visuais, com uma dimensão de 10x06 m, total = 60m². Mural 2: Composto de 5 células: Agricultura; Pecuária; Gangorra; Jogo de Bola; Soltando Pipa; Dimensão do Mural 2: 7,80x3,80, Total = 29,64m². Total Geral: 208,20 m². Técnica da Obra atual: Afresco e esgrafiado. Segundo Procedimento: Frotagem (decalque) dos Murais: Fases do Trabalho:montagem de andaimes; fixação das folhas de papel; frotagem (decalque); desmontagem dos andaimes; acondicionamento e armazenagem da frotagem. Terceiro Procedimento: Recuperação dos Murais pela Interpretação Realização dos Esboços: Desenhos preparativos, ampliação dos esboços, transferência para cerâmica; pintura das cerâmicas, acabamento, montagem e desmontagem das peças, esquema de numeração das cerâmicas, acondicionamento e transporte, desenho do esquema de montagem das células. Queima da cerâmica: Montagem no forno e desmontagem das peças de cerâmica após a queima, acondicionamento e transporte para o local da obra. Assentamento: Preparação da Base da parede para o recebimento das cerâmicas já queimadas. Assentamento da cerâmica, rejunte, impermeabilização e acabamento.





Trabalho de frotagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa que tem como pressuposto a restauração do mural da UFG, de D. J. Oliveira, se consiga elaborar material didático sobre essa temática para ser trabalhado com os alunos do Curso de Artes visuais – Licenciatura e com as escolas de Goiânia, previamente selecionadas. O projeto teve inicio no mês de agosto conforme o período definido no edital do PROLICEN 2007. Foram feitas e registradas quatro idas ao Prédio do Restaurante Universitário, antiga Reitoria da Universidade Federal de Goiás, na praça universitária para estudo das atuais condições do mural. Neste primeiro momento, foi definido pelo artista plástico Liah, qual o tipo de papel e de giz de cera a serem utilizados para a frotagem- técnica que consiste em sobrepor o papel sobre a superfície dos painéis e riscar com giz de cera- que melhor se adequassem ao registro dos traços em baixo relevo e das formas escavadas na parede da obra, e o estudo das condições do mural através de fotos, coleta de amostras do mural soltas, e analise deste material pela....... Mônica Carvalho.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho de pesquisa, que teve início em agosto, se encontra em fase inicial e necessitando, portanto, do tempo necessário conforme cronograma apresentado na proposta ao PROLICEN para a sua conclusão.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etmológico: nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- 2.D. J. OLIVEIRA mostra as funções da gravura e pintura nos dias de hoje. O Popular, Goiânia, 18 mai. 1979, p.15, c. 2.
- 3.FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e letra*. São Paulo: Edusp, 1994.
- 4.FERREIRA, Orlando da Costa. Imagem e letra. São Paulo: Edusp, 1998.
- 5.JORGE, Miguel; CAFÉ, Adelmo M. Silva M.; DIAS, Oscar. *D. J. Oliveira*: 25 anos de pintura em Goiás. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1993.
- 6.MENDES, Marylka; BAPTISTA, Antonio Carlos N.; Restauração Ciência e Arte. Rio de Janeiro: UFRJ/ IPHAN, 2005
- 7.OLIVEIRA, D. J. Palestra proferida pelo artista plástico DJ Oliveira intitulada *Projeto reflexão e busca*. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Cultura, Museu de Arte de Goiânia. Goiânia, 25 nov. 1985. Texto transcrito em 10 páginas.
- 8.OLIVEIRA, Dirso José de. Entrevista concedida a Edna de Jesus Goya. Luziânia, 1996. 1 fita cassete (20 min.) color PAL-M, VHS. (*Gravura*. Entrevista concedida ao Projeto Gravura em Goiás).

FONTE DE FINANCIAMENTO- ministério da integração nacional cnpq.

- 1.Bolsa de iniciação cientifica. Faculdade de Artes Visuais- FAV. hvaleria@hotmail.com
- 2. Aluna de Graduação. FAV/UFG.
- 3. Aluna de Iniciação Cientifica. FAV/UFG.
- 4. Orientadora: Profa. Dra. Edna de Jesus Goya FAV/UFG. ednajgoya@yahoo.com.br

A UTILIZAÇÃO DA PRÁTICA EM ZOOLOGIA ATRAVÉS DE COLEÇÕES DIDÁTICAS: UM RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ - GOIÁS. Maricato, Hortência Soardi¹; Oliveira, Walquíria Dutra²; Diniz, Jorge Luís Machado³.

Palavras – Chave: Ensino, Zoologia, Coleções didáticas.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma crescente falta de articulação teórico-prática pelo professor, sabemos, portanto que a formação básica de todo e qualquer professor se dá pelo domínio do conteúdo específico, sendo assim é possível construir a competência pedagógica. Assim, de Acordo com Martins (2000), "a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado". Ainda hoje, tem-se o desafio de incorporar a prática aos programas de ensino, os conhecimentos de ciência e tecnologia relevantes para a formação cultural dos alunos (DELIZOICOV ET.AL., 2002). Portanto, este projeto visa à integração do conhecimento teórico, aplicado em salas de aula, e o conhecimento prático, realizado pelo método a ser sugerido (Ensino da prática em zoologia), para uma possível análise do desempenho dos alunos, construindo um aprendizado crítico de informações, de conhecimento e capacitação do aluno sobre a diversidade zoológica do Cerrado.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto teremos as seguintes fases: Seleção das Instituições a serem trabalhadas (Ensino Médio da Rede Pública), sorteio das turmas, identificando nas quais serão aplicadas o Método e quais não serão aplicadas, com posterior agendamento das aulas práticas no laboratório de Zoologia da Universidade Federal de Goiás — Unidade Jataí e pré-testes para efeito de comparação. Nas escolas testemunho (onde não haverá aplicação do método) as aulas serão ministradas pelo professor da própria instituição. Já nas

escolas não-testemunho (onde haverá aplicação do método), além das aulas das teóricas, os alunos desenvolverão atividades extra-classe, estas praticas serão constituídas de: deslocamento dos alunos ao laboratório de zoologia, onde estes terão acesso ao acervo laboratorial da faculdade. Aulas práticas com exposição da diversidade zoológica do cerrado, com visualização de animais presentes no acervo. Visualização da morfologia dos animais, com auxilio de microscópios (no caso dos invertebrados) que possibilitará um maior aprendizado, etc. Posteriormente será aplicado pós-testes para avaliar o desempenho dos alunos em relação a aula prática.

3. RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO

O ensino através de coleções zoológicas pode permitir que os alunos tenham contato com este material e melhorem sua aprendizagem em relação aos que não possuem a mesma oportunidade. Resende, et al. (2002) em seu artigo sobre coleções de animais silvestre, relata que o aprendizado é mais efetivo e imediato quando os interessados encontram-se diante do material objeto de estudo. Assim, o presente trabalho permitirá também: Investigar sobre a influência da prática no conhecimento e fixação da teoria, Orientar os professores em relação ao desempenho dos alunos e incentivar a prática em sala de aula, Investigar se a escolha profissional destes alunos é influenciada por métodos pedagógicos que acrescentem maior conhecimento da realidade dos mesmos, dando ênfase na área de Ciências Biológicas. Portanto, com a realização deste projeto espera-se que com a prática desenvolvida os alunos tenham um maior desempenho e um maior conhecimento sobre a morfologia e a biodiversidade dos animais em relação aos alunos que não participaram desta prática.

4. CONCLUSÃO

Podemos concluir até o presente momento a importância da existencia de aulas práticas nas escolas, pois ela ajuda na aquisição do conhecimento pelo aluno, além de tornar este conhecimento menos abstrato. Além disso, o projeto visa à melhoria das relações teórico-práticas, e fornece subsídios para um trabalho na

área da educação ambiental, já que há uma constante degradação do patrimônio biológico.

5. REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel. O conceito de bom professor. Ed. Papirus, 1989.

BRANDÃO, C.R.F.; CANCELLO,E.M.; YAMAMOTO, C.I.; SCOTT-SANTOS, C. Invertebrados terrestres. In: LEWINSOHN, T.M.. Avaliação do estado do conheciemento da biodiversidade brasileira.Brasília, v.1, Ministério do Meio Ambiente, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Educação em Ciência e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de Biologia. EDU/EDUSP, 1999.

LOPES, Antonia Osima. [et.al.]; coordenadora Ilma Passos Alencastro Veiga. **Repensando a didática.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica / Didática prática. Para além do confronto.** 6ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

RESENDE, A.L.; FERREIRA, J.R.; KLOSS, D.F.M.; NOGUEIRA, J.D.; ASSIS, J.B. de. Coleções de animais silvestres, fauna do cerrado do sudoeste goiano, o impacto em educação ambiental. Arq. Apadec, 6 (1):35-41, 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Prolicen: Programa de bolsas de licenciatura/UFG

- Discente de Ciências Biológicas/Bolsa licenciatura-Prolicen. Campus Jataí/UFG.
 E-mail hortenciabio12@yahoo.com.br
- 2. Discente de Ciências Biológicas/Bolsista Voluntária licenciatura-Prolicen. Campus Jataí/UFG. E-mail <u>walzinha19@gmail.com</u>
- 3. Orientador/docente do curso de Ciências Biológicas do Campus Jataí/UFG. jodiz@uol.com.br

AVALIANDO A TRILHA INTERPRETATIVA DO BOSQUE AUGUSTE SAINT-HILAIRE.

SANTOS, Jakeline Jeniffer²⁹; SHUVARTZ, Marilda³⁰, OLIVEIRA, Leandro³¹; NOGUEIRA, Ina³²; FERREIRA, Heleno Dias³³;

Palavras Chaves: Educação Ambiental, Ensino de Ciências, Trilhas Interpretativas.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O Cerrado é o segundo maior bioma brasileiro, ocupando mais de 2 milhões de Km², isto é, cerca de 23% do território nacional (RIBEIRO & WALTER,1998). Apesar da intensa exploração agropecuária cerca de 20% da área original está preservada, mas ainda sofre pressões de diferentes setores da sociedade, tais como: a urbanização, a agricultura, as pastagens. o saneamento entre outros. Assim é necessário ampliar a conscientização da população e de gestores para a preservação das espécies do Cerrado e conhecer a dinâmica de funcionamento de seu ecossistema, enfocando principalmente as relações estabelecidas entre o Homem e o Ambiente (RUSCHEINSKY, 2002).

A educação ambiental (EA) prevista na Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 deve fornecer instrumentos para a sociedade ampliar discussões e ações concretas em relação às questões ambientais, sobretudo no âmbito das escolas de educação básica, de modo a ter uma população consciente. Um dos papéis fundamentais da EA é auxiliar na compreensão da dinâmica do ambiente e as relações dos elementos naturais e sociais (REIGOTA, 2001; RUSCHEINSKY, 2002). Desta forma as práticas de Educação Ambiental podem favorecer a discussão e solução dos problemas que afetam o meio ambiente. MACHADO (1990) afirma que só cuidamos, respeitamos e preservamos aquilo que conhecemos, compreendemos e que a falta de conhecimento traz uma visão distorcida da realidade.

Um dos objetivos fundamentais da EA formal é o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores relativos ao meio ambiente, desenvolvendo-se a capacidade de identificar, analisar e resolver problemas ambientais (BRASIL, 1997). O papel do professor no processo educativo é de mediação, onde ele busca instrumentos pedagógicos que possibilitem uma prática pedagógica inovadora, sendo o processo de ensino uma práxis conjunta entre professor e aluno, organizada pelo primeiro (LIBÂNEO, 1997). Considerando a dinâmica da escola, as dificuldades de formação do professor, a falta de material pedagógico, excessivos processos avaliativos, a memorização exacerbada, prejudicam a realização da EA. A falta de contato com o meio ambiente natural nas aulas causam afastamento daquela ciência que permeia o nosso cotidiano e que poderia de forma lúdica ser discutida e percebida pelos alunos.

Os parques e bosques constituem-se em locais educativos para escolares e não escolares desenvolverem atividades diretas, atrativas e estimulantes com os elementos da natureza. O uso das trilhas para a interpretação de áreas naturais tem sido freqüentemente recomendado por oferecerem oportunidades de contato direto com o ambiente natural, direcionando o aprendizado e a sensibilização. As trilhas revelam o significado e as características dos ambientes por meio do uso dos elementos originais, por experiência direta e por meios ilustrativos. Proporcionam, também, oportunidade de

²⁹ PROLICEN. Instituto de Ciências Biológicas. UFG. jak.3000@bol.com.br

³⁰ Orientadora. ICB/UFG. marilda@icb.ufg.br

³¹ Co-orientador. ICB/UFG lego@icb.ufg.br

³² Co-orientador. ICB/UFG. <u>nogueira@icb.ufg.br</u>

³³ Co-orientador. ICB/UFG. hdferreira@icb.ufg.br

reflexão sobre os valores indispensáveis às mudanças comportamentais que estejam em equilíbrio com a conservação dos recursos naturais. Nesse sentido, a interpretação de áreas naturais é uma estratégia educativa que integra o ser humano com a natureza, motivando-o a contribuir para a preservação das unidades de conservação (MEYER, 1991: ROBIM & TABANEZ. 1993).

Alguns autores (MACHADO, 1990; ROBIM & TABANEZ, 1993; BRASIL, 1997; SENICIATO & CAVASAN, 2004) apontam que na educação formal a visita a locais externos à escola proporciona estímulos à curiosidade e ao interesse, que por vezes facilitam o processamento de informações e o estabelecimento de conceitos na aprendizagem, e constituindo-se em atividades de superação da fragmentação do conhecimento ambiental.

O Bosque Auguste Saint'Hilaire, localizado junto ao Campus Samambaia/UFG possui uma área de 31000 m² de uma representação de floresta semi-caducifólia com a presença de uma diversidade de espécies animais e vegetais representantes do bioma Cerrado à época onde a cidade de Goiânia foi construída (BRANDÃO & KRAVCHENKO, 1997). Este espaço conta com trilhas, plantas identificadas, lixeiras e um roteiro de atividades elaboradas pelo laboratório de ensino de ciências e biologia — condições básicas para a recepção de alunos e professores para atividades de EA, resgatando-se a dimensão do aprender vivendo, de uma maneira agradável e descontraída porém com rigor e responsabilidade que o assunto requer (PASQUALI, 2002).

A troca do laboratório e/ou das aulas expositivas em salas de aula, por reservas biológicas como o bosque, tornam o aprendizado mais significativo, pois além de aproximar o aluno à realidade, favorece a problematização de situações ligadas ao cotidiano e a formação de mentalidades capazes de criticar e encontrar soluções, através de uma visão mais ampla dos problemas atuais e suas conseqüências futuras (KOFF, 1995).

Contudo, poucas pesquisas avaliam os indicadores e as contribuições das aulas ministradas em trilhas interpretativas para que possam ser legitimadas como elementos pedagógicos de aprendizagem de conceitos científicos à medida em que são envolventes e motivadoras (ROBIM & TABANEZ,1997; MOREIRA & SOARES,2002; SANTOS, 2002; NUNES & PIRES, 2004). Desta forma espera-se avaliar a eficácia da trilha interpretativa realizada por acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas na aprendizagem de conceitos sobre o Cerrado realizada por alunos da educação básica.

2.OBJETIVOS

O que se pretende nesta pesquisa é avaliar a eficácia das atividades realizadas por alunos da educação básica na trilha interpretativa do Bosque Auguste Saint-Hilaire-Goiânia, sob a orientação dos acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

3. METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica e visitas ao bosque foi elaborado e discutido o questionário e o roteiro de atividades a ser desenvolvido no bosque. As atividades acima foram desenvolvidas atividades pelos monitores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas devidamente treinados com os alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim. Desta escola participaram as três turmas de 6ª série (G1, G2 e G3), que tinham matriculados 40 alunos cada.

As turmas G1 e G2 receberam em suas salas de aula a bolsista do projeto para aplicar o questionário denominado pré-trilha com perguntas sobre o Cerrado e meio ambiente. Este questionário foi elaborado a partir das orientações dos PCN e do objeto e conhecimento: o Cerrado. A turma G3 não respondeu ao questionário pré-trilha.

As turmas G1 e G3 foram ao Campus da UFG, onde foram recebidos no Laboratório de Ensino de Biologia – ICB 1, onde recebem as instruções gerais das atividades a serem realizadas. A seguir foram divididos em pequenos grupos de 5 ou 6 crianças e percorreram a trilha monitorada pelos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas treinados para esta atividade. No retorno do bosque, as crianças são recebidas no auditório do ICB 1 onde responderam ao questionário pós-trilha que é idêntico ao questionário pré-trilha.

O questionário pré e pós trilha têm por finalidade avaliar a eficácia da trilha interpretativa, fato de suma importância para sabermos se a metodologia e as informações contidas nas atividades contribuem com o ganho cognitivo das crianças. As perguntas do questionário foram feitas de forma objetiva, com o intuito de padronizar as respostas dos alunos, com nota variando de 0 a 17.

Para a comparação dos questionários pré e pós trilha, foi usado uma ANOVA, que permite comparar os dados antes e depois de administrar o tratamento, no caso os conhecimentos sobre Cerrado e Meio Ambiente (VIEIRA, 1991).

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o preenchimento dos questionários as questões foram corrigidas, o que pode gerar um gráfico da média das notas dos alunos das três turmas, como pode ser visualizado abaixo:

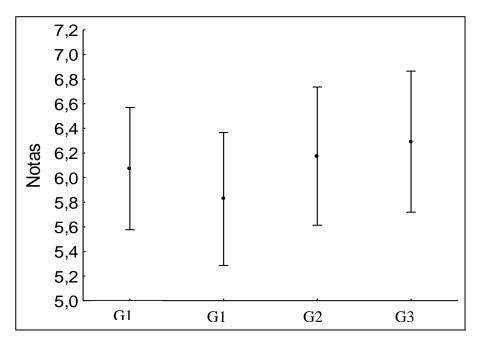


Figura 1. Gráfico da Média das notas após os tratamentos.

Os tratamentos apresentam resultados pouco significativos para as turmas, ou seja, independente do tratamento as notas se mantiveram equilibradas. Pouco pode ser percebido sobre a influência das trilhas na aprendizagem, contrariando trabalhados realizados por TABANEZ (1996) e NUNES & PIRES (2004) que apontam o uso das trilhas como uma prática da Educação Ambiental que permite o desenvolvimento da consciência

ambiental e torna a aprendizagem significativa através de conteúdos que aproximam-se da realidade do aluno (RUSCHEINSK, 2002; MEDEIROS E BELLINI, 2001).

Além dos resultados quantitativos, pode-se observar alguns dados qualitativos quando as crianças ficaram maravilhadas em percorrer as trilhas, identificando nas plantas características: táteis (altura, textura), olfativas (odores agradáveis e diferentes) e térmicas (mais úmida, menos úmida) comparando elementos da natureza e percebendo a inter-relação e a importância na natureza.

Da mesma forma puderam identificar plantas e sementes que muitas vezes só as conheciam pelo nome, ou encontrar animais os quais também nunca tinham visto na natureza, somente em zoológico, como é o caso dos macacos-pregos.

A falta de contato com o meio ambiente natural nas aulas de ciências, o uso excessivo do livro didático ou de textos e a preocupação com provas causam o afastamento da ciência presente no cotidiano das crianças. A ciência pode ser apreendida e compreendida muitas vezes de forma agradável, prazerosa e lúdica nas escolas (MEDEIROS & BELLINI, 2001). O aluno precisa sair de agente passivo para tornar-se agente ativo do processo de aprendizagem, de forma a identificar-se como ator ou atriz das questões da Ciência. Para Sorrentino (1997) nem mesmo os filmes utilizados nas escolas permitem essa interação, pois os alunos ficam na condição de espectadores passivos.

5. CONCLUSÃO

No presente trabalho sobre a eficácia a eficácia das atividades realizadas por alunos da educação básica na trilha interpretativa do Bosque Auguste Saint-Hilaire-Goiânia, pode-se concluir que os resultados quantitativos foram pouco significativos para as turmas, ou seja, independente do tratamento as notas se mantiveram equilibradas. Apesar de ser possível notar resultados qualitativos.

6. BIBLIOGRAFIA

- 1. BRANDÃO, Divino & KRAVCHENKO, Antony. **A Biota do Campus Samambaia**: história, situação atual e perspectiva. Goiânia: LEGRAF UFG, 1997.
- 2. BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quatro Ciclos do ensino fundamental Meio Ambiente. Brasília: Outubro, 1997.
- 3. KOFF, E. D. **A Questão Ambiental e o Estudo de Ciências; algumas atividades**. Goiânia: UFG. Série RIDEC, 1995.
- 4. LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez,1997
- 5. MACHADO, A.B.M. Conservação da natureza e educação. **IN: Anais da Ciranda da Ciências**, São Paulo, 1990
- 6. MEDEIROS, M. & BELLINI, L. Educação Ambiental como educação científica. Londrina: Ed. UEL, 2001, 209 p.
- 7. MOREIRA, A.L. & SOARES. J.J. Percepção de floresta: uma pesquisa entre visitantes de 7 a 12 anos do parque do Ingá em Maringá/Pr. In **VIII Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia**, 2002,SP. ANAIS. São Paulo:FEUSP, CD-ROM
- 8. MEYER, Mônica A. A. Educação Ambiental: uma proposta pedagógica. In: **Em Aberto.** Brasília, vol. 10. Jan/mar. 1991
- 9. NUNES, A.; PIRES,F.S. **Trilha interpretativa de educação Ambiental para a conservação do cerrado do Campus da UEG de Anápolis**. Monografia,UEG/Anápolis, 2004

- 10. PASQUALI, M. S. (org) Ensinando elementos da nautreza no Bosque Auguste Saint-Hilaire. In: **VIII Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia**, 2002,SP. ANAIS 4. São Paulo:FEUSP, CD-ROM
- 11. REIGOTA, M. O que é educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2001
- 12. RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. Fitofisionomia do bioma Cerrado. In. Sanos M. &
- 13. 13. ALMEIDA, S. P. Cerrado: ambiente e flora. Planaltina: Embrapa, 1998,
- 14. ROBIM, M. J. & TABANEZ,M.F. Subsídios para a implantação da trilha interpretativa da Cachoeira –Parque estadual de campos do Jordão. **Boletim Técnico** 5 (1):65-89,1993
- 15. RUSCHEINSKY, A.(org). A educação ambiental. Abordagens múltiplas. Porto Alegre, Artmed, 2002
- 16. SANTOS, S,.A.M. A excursão como recurso didático no ensino de biologia e educação ambiental. In: **VIII Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia**, 2002, SP. ANAIS. São Paulo:FEUSP, CD-ROM
- 17. SENICIATO, T. & CAVASAN, O. Aulas de campo em ambiente naturais e aprendizagem em Ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência e Educação**, v.10, n1, 2004, p.133-147
- 18. SORRENTINO, M. Educação Ambiental e Universidade: um estudo de caso. In: PÁDUA, S. & TABANEZ, M.F Educação Ambiental: caminhjos trilhados no Brasil. Brasília: IPÊ. 1997.
- 19. TABANEZ, M.F.; PÁDUA,S.M.; SOUZA, M.G. A; CARDOSO, M.M.; GARRIDO, L.M.A.G. Avaliação de trilhas interpretativas para educação Ambiental. IN: PÁDUA, S. M. & TABANEZ, M.F. (org). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPÊ, 1997,p.89-102
- 20. VIEIRA, S. Introdução à bioestatística. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991

6. FONTE DE FINANCIAMENTO

Este projeto obteve financiamento através do Programa de Bolsa Licenciatura/UFG, do ano de 2006, pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

VIVENCIANDO O RURAL: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO)

SANTOS, Juliana de Jesus³⁴; ROSA, Odelfa; CHAVES, Manoel Rodrigues

Palavras-chave: Recursos didáticos; Educação rural; Educação ambiental; Alfabetização cartográfica.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

As tecnologias redimensionam o espaço da escola e, por sua vez, a sala de aula torna-se um ambiente de possibilidades de acesso às novas aprendizagens com as quais os alunos e professores possam interagir e aprender modificando a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem. A função da Geografia como disciplina escolar é trabalhar com conceitos e categorias básicas que são importantes para a formação da consciência crítica do aluno em relação ao seu espaço de vivência, facilitando assim, a compreensão da dinamicidade do espaço geográfico.

O estudo da realidade do lugar em que se vive, por sua vez, se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida, e, porque não dizer a promoção da cidadania. O estudo do meio ambiente vivido tem um papel fundamental na construção do cidadão crítico e consciente e nesse sentido o mesmo deve se dar de forma a permitir a colaboração de profissionais de diversas áreas na contribuição de uma qualidade de vida melhor. O exercício da interdisciplinaridade torna-se indispensável no processo atual de ensino-aprendizagem.

De acordo com Santos (1999), num dado momento, o mundo escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica a conjunto dos lugares e o espaço como um todo. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades de lugar. A ordem global busca impor a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade.

O estudo meio ambiente vivido reveste de significado político importante, porque passa a exercer um papel fundamental na construção do cidadão crítico e consciente, no sentido de favorecer uma leitura plena do território. À educação cabe a tarefa importante de atender a essas necessidades de leituras do território, o que exige um trabalho coletivo dos educadores através

³⁴ Bolsista de iniciação científica do PROLICEN. Curso de Geografia do Campus de Catalão/UFG. juliana_ufg@yahoo.com.br

² Professora Doutoranda pela Universidade Federal de Uberlândia e professora efetiva do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – Colaboradora. odelfa@uol.com.br

³ Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás/ Campus de Catalão - Orientador. manoelufg@gmail.com

de mecanismos que garantam uma prática docente interdisciplinar, enfocando aspectos políticos, econômicos, sociais e naturais da realidade vivida, permitindo assim a colaboração de profissionais de diversas áreas na contribuição de uma educação qualitativa superior.

O professor deve deixar de ser meramente um transmissor e atuar efetivamente no desenvolvimento curricular, levar o aluno a perceber a realidade do entorno e desenvolver potencialidades capazes de favorecer a mudanças da realidade que se vive. Para CALLAI (2002, p. 101) os currículos devem ser adaptados à realidade concreta e objetiva para que o aluno possa passar de mero consumidor de conhecimentos e seja também protagonista do processo ensino/aprendizagem.

A escola não deve ser um lugar onde há somente a reprodução, ela deve ser o lugar de possibilidades de construção das relações de autonomia, de convívio social, de criação e recriação, lugar onde o aluno possa perceber suas próprias potencialidades, onde professor e aluno possam construir sua própria história e que ao construir essa história necessária, ambos passam a ser sujeitos ativos da sociedade.

A tarefa docente deve se dar de forma a organizar, programar e dar seqüência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos com a vida social do aluno, deixando de lado a aprendizagem como sendo um amontoado de memorizações sem importância, o professor deve também ter clareza de seu papel, pois a educação pode tornar deficiente isso não ocorrer.

É necessário que o professor tenha consciência que a prática educativa deve ser algo construído mutuamente. Sem essa clareza há uma rotina pedagógica descaracterizada de sentido, expressa em práticas de pouca significação, e embora reconheça a importância do aperfeiçoamento profissional, parece pouco fazer para buscá-lo, prefere culpar a terceiros por sua imobilidade diante de situações novas.

Nota-se que ensinar Geografia não é tão simples como parece já, que, até mesmo alguns professores com formação específica na área, têm dificuldades para compreender e relacionar alguns conceitos/conteúdos. Lacoste (2002), a respeito da irrelevância com que a maioria das pessoas trata a Geografia, e da complexidade que é trabalhar a disciplina, desabafa:

Ensinar Geografia, dizia eu, não é coisa cômoda e, no entanto essa disciplina não parece árdua: ela descreve paisagens, enumera nomes de lugares, e algumas cifras; na aparência, ela seria mais simplista e a tal ponto que, desde decênios, pensa-se que se pode encarregar dela professores que não tiveram formação nesse domínio. (LACOSTE, 2002, p.47).

A partir dessas reflexões faz-se urgente à necessidade de uma articulação da Licenciatura do curso de Geografia com a educação básica, assumindo um trabalho de qualidade junto ao professores que atuam nesse meio em escolas públicas. Os problemas do ensino básico devem constituir-se em presença marcante e viva no trabalho desenvolvido pela Universidade, assim, o

ensino básico e superior devem trabalhar integrados permitindo a construção de novas discussões e conhecimentos entre os conteúdos.

Neste contexto é lícito afirmar que a educação ministrada no meio rural se apresenta inadequada aos alunos desse meio, pois os conteúdos e a metodologia não atenderam as necessidades próprias da realidade vivida pelos mesmos, impedindo assim, qualquer relação com a prática cotidiana. A esse respeito, Rosa (1999) coloca que:

O meio rural, com suas características próprias, não é considerado no atual modelo de escola e o desconhecimento de tais especialidades prejudica a escola, mesmo em suas funções básicas, como ensino da leitura, o ensino do cálculo e da escrita. A educação não leva em consideração a problemática específica da criança do meio rural, negando, inclusive sua cultura, sendo, portanto, uma extensão da educação urbana, onde não são considerados os interesses e as especificidades da população que ali vive. (ROSA, 1999, p. 47).

Contudo é importante destacar que há grande diferença entre a criança que vive no meio rural e a criança que vive no meio urbano. As crianças do meio rural não têm uma infância e uma adolescência privilegiada, pois desde cedo aprendem a ter responsabilidades. Essas crianças não têm o espaço da brincadeira e o espaço do desenho livre para desfrutarem desse momento rico de detalhes, devido à participação da lida no campo para ajudar na sobrevivência familiar. Entendemos, assim que, temos duas formas e modalidades da mesma educação que representam propósitos e finalidades diferenciadas.

Não devemos nos esquecer que a cartografia já deve ser ensinada nas séries iniciais, tendo como início a alfabetização cartográfica que compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos e representação gráfica, para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. Destarte, a continuidade do trabalho com a alfabetização cartográfica deve considerar o interesse que as crianças e jovens tem pelas imagens, atitude fundamental na aprendizagem cartográfica.

Porém, para alcançar os objetivos da alfabetização cartográfica, os alunos devem encontrar significados, estimulando a busca de informações que as imagens contem. Temos por características básicas da alfabetização cartográfica o desenvolvimento da capacidade de leitura, comunicação oral, e representação simples do que está impresso nas imagens, desenhos, plantas e maquetes. Dessa forma, podemos concluir que o aluno precisa apreender os elementos básicos da representação/cartográfica para que possa, definitivamente, ler o mapa. Rosa (1999) ressalta que:

Ensinar os alunos a ler e obter informações em diferentes tipos de mapas é uma forma de promover a construção de procedimentos que lhes permitem localizar objetos e lugares para se deslocarem com sucesso. Esses procedimentos também lhes possibilitam utilizar os mapas enquanto fontes de pesquisa que sintetizam informações sobre lugares, regiões e territórios e diferentes partes

do Brasil e do mundo. Aprender a ler mapas, bem como saber utilizá-los como uma representação do espaço que segue as regras dos vários sistemas de projeção e tem uma linguagem específica, é essencial para a formação do cidadão autônomo. (ROSA, 1999, p.52).

Nesse sentido, o professor pode planejar situações nas quais os alunos das séries iniciais da zona rural tenham que representar a própria casa, com o objetivo de mostrar aos colegas como ela é, ou a própria escola na sua comunidade, com o objetivo de informar sua estrutura para visitantes que não a conhece. Consolida-se assim, um trabalho no qual existe a interface entre o ensino da cartografia e as demais áreas do currículo. Os alunos aprendem a conhecer os mapas como fonte preciosa de informação.

Desde o ano de 2004 estamos ampliando, através de projetos de pesquisa, o debate em torno da produção de recursos e metodologias adequadas a uma abordagem das categorias geográficas nas séries iniciais. Nessa etapa de investigação pretende-se aprofundar nas pesquisas que indiquem metodologias e recursos para atingir o ensino fundamental, principalmente na etapa de alfabetização cartográfica.

2. OBJETIVOS

A presente proposta de pesquisa objetiva produzir material didático e desenvolver metodologias de ensino adequadas às séries iniciais para que o professor desenvolva um trabalho significativo correlacionando temas ambientais e desenvolvimento do raciocínio lógico e cartográfico das crianças do ensino fundamental de escolas públicas rurais da rede de ensino de Catalão (GO).

3. METODOLOGIA

Em etapas anteriores de investigação (2005 e 2006) foram produzidos e testados materiais didáticos de conteúdos geográficos junto aos alunos e professores da rede de ensino de Catalão. Nessas investigações observou-se que não há nos programas oficiais de ensino conteúdos destinados especificamente para a clientela matriculada nas escolas rurais. A esses alunos são apresentados conteúdos e metodologias deslocados da sua realidade e, não raro, discutidos temas, preferencialmente urbanos, desvalorizando o seu lugar de produção social.

Pretende-se com essa pesquisa pensar e reformular o conteúdo curricular, no intuito de produzir uma cartilha com atividades adequadas ao meio em que as crianças vivem, de acordo com cada série dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido o coordenador do projeto, os pesquisadores participantes e bolsista integrarão uma equipe de trabalho em constante debate sobre conteúdos propostos e, juntamente com os professores da rede de ensino, desenvolverão as seguintes atividades para cumprir os objetivos propostos:

• Levantamento bibliográfico nas áreas do conhecimento que trabalham com o vínculo entre o ensino de geografia e realidade local, além dos temas relacionados ao trabalho multidisciplinar como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

- Estudar e analisar relatórios técnicos, monografias e demais trabalhos acadêmicos com enfoque nas questões sócio-ambientais do município de Catalão (GO);
- Estudo de tabelas, gráficos, cartilhas, mapas, charges e outros instrumentos ligados aos temas destruição ambiental, desequilíbrios ecológicos, consumo alimentar, produção agrícola, poder de compra, desemprego, concentração de renda e terra etc, adequando a linguagem dos conteúdos para o ensino fundamental.
- Desenvolver trabalhos a campo nas localidades próximas à comunidade rural, para coletar informações que comporão as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas;
- Discutir e preparar material didático a ser levado e discutido com os professores das escolas rurais do município;
- Produzir mapas e demais recursos gráficos para compor os conteúdos e metodologias adequadas ao ensino fundamental;
- Publicação final de todo material didático sistematizado (pelos professores e bolsista) sobre impactos sócio-ambientais da atualidade.
- Entrega nas escolas públicas de Catalão de uma cópia do material didático publicado (possivelmente em CD e via impressa)³⁵.

4. ANÁLISE DOS DADOS

No presente momento a pesquisa se encontra em andamento, já que as atividades que irão compor a cartilha já estão sendo discutidas e selecionadas. Porém, percebe-se de acordo com pesquisas realizadas nos anos de 2005 e 2006, que não há um atendimento dos conteúdos mais específicos para a clientela diferenciada dos alunos da zona rural e os alunos da rede urbana, já que os programas dão prioridade a esta última clientela. A valorização de aspectos e paisagens urbanas nos conteúdos ministrados acaba por contribuir para uma desvalorização do ambiente rural, produzindo resultados indesejáveis no processo ensino/aprendizagem. Além disso, essa visão dicotômica do espaço do município prejudica, deforma e desenvolve aspectos discriminatórios na política educacional. Outro ponto contraditório observado nesse trabalho, inclusive com afirmações das professoras que foram entrevistadas, é que os "guias" (material didático que elas possuem para as aulas, uma espécie de livro didático) possuem exemplos apenas de grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro, por exemplo. Diante disso, percebe-se que as dificuldades que as professoras enfrentam são muito grandes na medida em que precisam transferir e "traduzir" esses exemplos para a realidade de Catalão, ampliando ainda mais no trato com os alunos da zona rural,

³⁵ O grupo de pesquisadores buscará apoio, já indicado pela Secretaria Municipal de Educação, para publicação e distribuição do produto final para as escolas municipais.

porque nesse caso os exemplos dos guias quase não podem ser utilizados, necessitando de atualização e adaptação desses guias à realidade do aluno.

4. CONCLUSÃO

Torna-se importante programar atividades mais objetivas juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, coordenação pedagógica e professores, discutir e propor atividades especificadamente em uma primeira etapa para alunos da Rede de Ensino Rural. Entendemos que as propostas pedagógicas, principalmente as relacionadas aos temas multidisciplinares, devem ser constantemente reavaliadas para que possam ser adequadas à própria dinâmica do processo ensino/aprendizagem. A tarefa de ensinar e aprender devem ser continuamente aprimorados para se ter correspondência coma realidade que se pretende transformar. Por isso, a presente proposta não deixa de se responsabilizar pela continuidade dos trabalhos anterior e dessa forma, necessário se faz pesquisar e desenvolver recursos e metodologias de ensino às escolas rurais da Rede Pública do município de Catalão.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v 2).

CALLAI, H. C. O Meio Ambiente no Ensino Fundamental. *In:* Dossiê: Os PCNs em discussão. **Revista Terra Livre,** São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, n 13, p. 9-19, 1997.

_____. A Geografia no Ensino Médio. *In:* As transformações no Mundo da Educação: Geografia, ensino e responsabilidade social. **Revista Terra Livre,** Associação dos Geógrafos Brasileiros, n 14, p.56-89, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 83-134.

CAMPOS, M.das D. **CATALÂO:** Estudo Histórico e Geográfico. Goiânia: Tipografia e Editora Bandeirante, 1976, p.15-30.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. *In:* As transformações no Mundo da Educação: Geografia, ensino e responsabilidade social. **Revista Terra Livre,** Associação dos Geógrafos Brasileiros, n 14, p.49-55, 1999.

CHAVES, M. R; SILVA, K. C; ROSA, O. Valorizar o lugar e transformar o espaço de vivência: uma contribuição do ensino da Geografia à cidadania na educação básica em catalão (GO). Universidade Federal de Goiás – Pró – Reitoria de Graduação. Relatório final de Pesquisa do PROLICEN, 2004. (inédito).

_____(et al) Diagnóstico Do Uso E Ocupação Do Solo E Monitoramento Ambiental Na Bacia Hidrográfica Do Ribeirão Ouvidor-GO. Universidade Federal de Goiás/Campus de Catalão – Departamento de Geografia. Relatório Final de Pesquisa, PIBIC, 2003.

PEREIRA, D. A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. *In:* As transformações no Mundo da Educação: Geografia, ensino e responsabilidade social. **Revista Terra Livre,** Associação dos Geógrafos Brasileiros, n 14, p.41-47, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo. Ed. Cortez. 1990

MOREIRA, R. Um mundo experimentando por inteiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÒGRAFOS, 5., 1994, Curitiba. **Anais.** Curitiba—PR: AGB, 1994, p.571-578.

ROSA, O. A Cartografia na Escola Rural – Ações e Proposições para 5ª série: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: USP, 1999. SANTOS, M. (org.). Novos Rumos da Geografia Brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. A Revanche do Território. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 03 de agosto 1999. Artigo de Opinião.

SAVIANI, D. O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira. REVISTA ANDES, São Paulo, 1984. (Artigo de Opinião).

SILVA K.C., et al. **EDUCAÇÃO E CIDADANIA** – uma proposta de cidadania e meio ambiente; a Microbacia do Ribeirão Samambaia Catalão-GO. 2002. Projeto de Pesquisa – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG.

ÁGUA E REDE HIDROGRÁFICA URBANA DE GOIÂNIA COMO TEMA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL

RABELO, Kamila Santos de Paula 1; CAVALCANTI, Lana de Souza2.

Palavras-chave: Ensino; Água e Rede Hidrográfica.

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa "Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo dos saberes de professores de Geografia do Brasil"; que refere-se aos saberes dos professores de Geografia sobre o lugar e a cidade em que eles e seus alunos vivem e sua relação com o ensino.

Esta pesquisa tinha por objetivo fazer um levantamento e uma análise dos materiais sobre a rede hidrográfica e água da cidade de Goiânia que pudessem auxiliar os professores de Geografia, da rede Municipal de Ensino.

A compreensão do ambiente urbano envolve as relações dinâmicas entre os elementos naturais e sociais, que implicam produção cultural, tecnológica, processos históricos e a transformação do meio natural. Essa dinâmica entre os elementos naturais e sociais, quando intensificadas essas ações acarretam alterações no Ambiente (Cavalcanti, 2002). Essas alterações no ambiente urbano da cidade de Goiânia e em sua região metropolitana são explicitadas no Documento final da I Conferência Estadual de Goiás do Meio Ambiente (2005). Dentre as alterações destaca-se o manejo inadequado da drenagem urbana, com ocupações nas margens dos cursos d'água, e a impermeabilização do solo que leva a ocorrência de enchentes.

Outro problema relacionado a drenagem urbana de Goiânia é evidente nos lagos da cidade, que na verdade são represas em alguns cursos d'água que são cartões postais da cidade como: o Vaca Brava, o Bosque dos Buritis e o Lago das rosas, que estão sofrendo sérios problemas ambientais.

O documento final da I Conferência Estadual de Goiás do Meio Ambiente (2005) é adepto da concepção de que para solucionar os problemas ambientais urbanos é necessário investir em educação por meio do ensino formal e informal, alfabetização de adultos, programas de gestão e capacitação em meio ambiente.

Sobre esse assunto, Cavalcanti (2002) destaca que a superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente urbano depende de uma alteração do processo de estruturação interna na cidade, de mudança de comportamentos sociais e culturais, mas também de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão; sendo assim, é necessário salientar a importância dos materiais informativos e de pesquisa para a prática escolar e preparo de aulas no Ensino Fundamental. Portanto, é importante desenvolver estudos que possam contribuir para o desenvolvimento de atividades de ensino de Geografia na escola, especificamente sobre a temática Água e Rede Hidrográfica.

2. OBJETIVOS

2.1 - Objetivo Geral

Levantar e analisar o material sobre a temática Água e Rede Hidrográfica urbana de Goiânia que contribua para viabilizar o ensino de Geografia desenvolvido pelos professores de Geografia da rede Municipal de Ensino desta cidade.

2.2- Objetivos específicos

- Levantar o material sobre a temática Água e Rede Hidrográfica urbana de Goiânia nos seguintes órgãos: IESA (Instituto de Estudos Sócio-Ambientais) da UFG, SEMMA (Secretaria Municipal do Meio Ambiente), SME (Secretaria Municipal de Educação).
- Eleger uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia para conhecer como os professores de Geografia trabalham a temática Água e Rede Hidrográfica urbana e os materiais por eles utilizados.
- Analisar o material coletado visando aproximações por meio da confecção de material didático, que viabilize projetos específicos com o tema Água e Rede Hidrográfica da cidade no ensino de Geografia.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa é do tipo qualitativa que se caracteriza pelo entre pesquisador e a situação e/ou sujeitos envolvidos na pesquisa; pela valorização da descrição dos dados coletados e do significado que os sujeitos envolvidos na pesquisa atribuem a determinados objetivos e/ou fenômenos; pelo fato de o pesquisador valorizar o processo e não somente o produto (LUDKE e ANDRÉ, 1968).

O trabalho segue as seguintes etapas:

- Revisão e estudo bibliográfico em obras que tratam da temática ensino de Geografia, aspectos físicos.
- Levantamento de material sobre Água e Rede Hidrográfica urbana, junto ao IESA, SEMMA e SME.
- Eleger uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e entrevistar os professores de Geografia para conhecer como eles trabalham a temática Água e Rede Hidrográfica urbana e que materiais eles utilizam.
- Observação de aulas
- Análise das entrevistas e dos materiais levantados.
- Confecção de material didático e redação de relatórios parcial e final.

4. RESULTADOS, DISCUSSÃO

Seguindo a proposta de trabalho, foi feito o levantamento de material sobre Água e Rede Hidrográfica urbana, junto ao IESA, SEMMA e SME.

A) No IESA (Instituto de Estudos Sócio-Ambientais) houve o levantamento junto à secretária de dissertações defendidas no Mestrado em Geografia do IESA-UFG, de 1997 à 2005; Esse levantamento mostrou que durante o período foram defendidas 96 dissertações. A seleção dessas dissertações se deu através do título e de resumos disponibilizados no sit do observatório geográfico de Goiás. Dentre as 96 dissertações

foram encontradas 3 dissertações que se aproximavam do tema Água e Rede Hidrográfica urbana de Goiânia. São elas:

- Avaliação do potencial de riscos de contaminação por agrotóxicos das águas superficiais da micro bacia do ribeirão João Leite/ Ariston Alves Afonso.
- A idéia de natureza na prática cotidiana/ Eliana Marta Barbosa de Morais, defendida em 2000.
- Espaço urbano e modos de vida: um estudo de caso sobre o lazer e modos de vida em Goiânia/ Márcia Eliane Ramos, defendida em 1998.
- B) Na SEMMA (Secretária Municipal do Meio Ambiente) foi disponibilizado somente o referente a leis, como normas de orientação à política estadual de recursos hídricos (direitos de uso dos recursos hídricos, infrações e penalidades, cobrança pelo uso dos recursos hídricos, o rateio de custos das obras), o plano Estadual de recursos hídricos, a lei N° 13.025,de 13 de janeiro de 1997 que dispõe sobre a pesca, agricultura e proteção da fauna aquática e dá outras providências, o decreto N° 5.580, de 09 de abril de 2002 que dispõe sobre a organização do comitê da Bacia Hidrográfica do rio Meia Ponte COMBAP e a Legislação de recursos hídricos.
- C) Na SME (Secretária Municipal de Educação) nenhum material foi encontrado em relação ao tema Água e Rede Hidrográfica.

Outro passo da pesquisa era eleger uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia para conhecer como os professores de Geografia trabalham a temática Água e Rede Hidrográfica urbana e os materiais por eles utilizados. A idéia inicial era trabalhar a temática da pesquisa com 2 (dois) professores de Geografia da escola, no entanto houve grande dificuldade de se encontrar professores de Geografia ministrando aulas de Geografia no ciclo II, na maioria das vezes a disciplina de Geografia é dada por pedagogos, que são considerados aptos a darem aulas de Geografia de acordo com a prefeitura de Goiânia.

Devido à grande dificuldade de se encontrar 2 (dois) professores de Geografia dando aula em uma mesma escola optamos por fazer a pesquisa na Escola Municipal João Braz (situada no bairro São Judas). Nesta escola, havia somente uma professora de Geografia que dava aula no ciclo III do turno matutino. Foi escolhida também uma professora (pedagoga) que ministrava aulas de Geografia no ciclo II do turno vespertino. A principio, as duas professoras aceitaram a proposta, mesmo assim a professora pedagoga demonstrava bastante aversão à pesquisa, não aceitando responder ao questionário proposto e demonstrando resistência quanto às observações, sendo assim por motivo de inviabilidade, a pesquisa foi realizada somente com a professora do ciclo III, que era formada pela Universidade Federal de Goiás (Catalão) em Geografia. Foram realizadas um total de 6 (seis) observações em aulas ministradas pela professora no ciclo III, além de uma entrevista com ela pautada em um questionário pré estabelecido (anexo I).

Durante as observações e a entrevista a professora procurou deixar claro a dificuldade em trabalhar com temas relacionados com o seu local de vivencia e de seus

alunos, no caso Goiânia, alegando a falta de tempo e a dificuldade de encontrar materiais relacionados com os temas. No entanto, demonstrou bastante interesse em materiais relacionados ao tema Água e Rede Hidrográfica urbana de Goiânia, principalmente em mapas, que em toda pesquisa evidenciou ser o recurso didático mais utilizado por ela.

Por fim, no desenvolvimento do trabalho, apresentou-se a proposição de construção de material didático relacionado ao tema em foco, para viabilizar as aulas de Geografia. Neste sentido, e atendendo às expectativas da professora, foi disponibilizado com antecedência o material que tratava do tema proposto e uma atividade didática, para que ela avaliasse e verificasse a viabilidade de trabalhar em sala de aula com ele, após aprovação da professora, foram ministradas duas aulas (de 50 minutos cada, perfazendo um total de 1 hora e 40 minutos) pela pesquisadora, em conjunto com a professora, afim de que os alunos identificassem em um mapa da Rede Hidrográfica de Goiânia (anexo II) pontos estratégicos de Goiânia (Parque Vaca Brava, Serrinha, Centro, Bairro João Braz entre outros).

Após a realização da atividade, foi aberto um pequeno debate sobre os problemas mais comuns que ocorrem na Rede hidrográfica urbana de Goiânia, como poluição e contaminação dos rios, falta de drenagem, as enchentes, assoreamento dos rios, ocupações nas margens dos cursos d'água. Aproveitou-se o momento para discutir também os problemas relacionados ao uso indevido da água. De acordo com CALLAI (1999) o processo de ensino-aprendizagem supõe determinado conteúdo e certos métodos, no entanto é fundamental considerar que a aprendizagem é um processo do aluno. Sendo assim, as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção de conhecimento por esse sujeito. Dessa forma, os materiais devem provocar discussões e proposições acerca dos temas abordados. O professor também deve estar atento para despertar em seus alunos mudanças de atitudes e discussões de valores dos próprios alunos.

A atividade tinha por objetivo a identificação da rede hidrográfica da área urbana de Goiânia a partir de alguns pontos da cidade. Para sustentar o debate sobre os problemas mais comuns que ocorrem na Rede hidrográfica urbana de Goiânia. O debate envolveu os alunos, que levantaram questões importantes acerca do assunto. Houve participação da maioria da sala que se mostrava motivada, atingindo assim o objetivo da atividade que era envolver os alunos na temática.

5. CONCUSÕES

No decorrer da pesquisa foi encontrada uma série de dificuldades como o pouco material encontrado sobre Água e Rede Hidrográfica urbana, junto ao IESA, SEMMA e SME; a dificuldade de se encontrar professores de Geografia na Rede Municipal; a dificuldade de professores em aceitar novas metodologias; a dificuldade em relação aos temas do local de vivência, no caso Goiânia, culpabilizando a falta de tempo e a dificuldade de encontrar materiais relacionados a Goiânia; e a dificuldade dos alunos em relação a localização.

No entanto esses não podem e não devem se estabelecer em impedimentos na busca de novas metodologias. Tradicionalmente, os materiais têm sido mais utilizados como fonte de informação conceitual e muito menos como meios, nos quais o fazer de alunos e

professores se combinem para que o aluno possa confrontar conhecimentos, desenvolver habilidades, problematizar questões geográficas, etc. Os materiais podem e devem promover a aprendizagem, pois podem envolver os alunos em situações concretas de estudo, cuja realização implica a aprendizagem de procedimentos, valores e atitudes característicos do ofício de estudante (CASTROGIOVANNI, 2000).

Nesta perspectiva houve a tentativa de desenvolver novas metodologias além do livro didático e da aula expositiva do professor, como alternativa ao "decorar" conceitos, aos incansáveis resumos e questionários. As aulas de Geografia não podem se sustentar apoiada somente na descrição empírica do espaço, nem no discurso condenatório de uma ideologia política ou econômica nacional e internacional. Pelo contrário as aulas de Geografia devem percorrer diferentes temas encadeando-se e contextualizando-se com o "aqui" e o "agora" (ANTUNES, 2001). Para isso se torna indispensável ao professor o uso de outros tipos de recursos didáticos. O professor de Geografia deve estar preocupado em buscar um número maior de materiais que lhe dê a possibilidade de planejar boas situações didáticas onde os alunos possam melhorar o processo de aprendizagem sobre o global e o local.

É importante frisar que, ao contrário do que muitos possam pensar, o problema não está no livro didático. Ainda que fosse, tudo seria diferente se o uso que se fizesse dele fosse diferente.

Ao professor cabe questionar sobre que materiais podem contribuir para a reflexão sobre o assunto a ser desenvolvido, considerando sempre a variedade de linguagens, de abordagens e de pontos de vista. Cabe-lhe decidir com que objetivo esses materiais serão utilizados. A leitura de um livro só faz sentido se mobiliza conteúdos dos próprios alunos, o que pressupõe relação dialógica entre ambos, possibilidade de leitura pessoal, o que pode implicar relações com outros textos verbais e não verbais (mapas, filmes, fotos, mensagens publicitárias, quadrinhos, desenhos, grafites etc) de conhecimento desse aluno ou com outros, propostos pelo professor. Afinal, é impossível formar alunos que saibam comparar, relacionar, formar juízo e argumentar se a eles não for oferecida a oportunidade de confrontar diferentes pontos de vista, diferentes recortes e ênfases.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Ariston Alves. Avaliação do potencial de risco de contaminação por agrotóxicos das águas superficiais da microbacia do ribeirão João Leite.- Goiânia, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. In *Terra Livre*-AGB. São Paulo, n° 1, jan./jul.1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Prática de Ensino. Goiânia/GO, Editora Alternativa, 2002a, 127 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org.). Ensino de Geografia : práticas e textualizações no cotidiano. - Porto Alegre: Mediação, 2000. 173p.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.- São Paulo, Editora Atlas, 1999.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. A idéia de natureza na prática cotidiana. Goiânia, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, Márcia Eliane. Espaço urbano e modos de vida: um estudo de caso sobre lazer e modos de vida em Goiânia. Goiânia, 1998. 154pp.

WARLEM SABINO. Cartões postais "doentes". *Diário da Manhã*, Goiânia, 25 de março de 2006. Cidades, p.1.

I CONFERÊNCIA ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE. Cerrado: Preservação e Desenvolvimento. Pirenópolis/GO. 2005.

http://www.observatoriogeogoias.com.br. Acessado em: 11/08/2006 às 14:30 h.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN/UFG.

¹ Bolsista de iniciação científica do PROLICEN. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/UFG. k-milaspr@hotmail.com

² Orientadora. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais /UFG. ls.cavalcanti@uol.com.br

JOGOS ESTRATÉGICOS E MATERIAIS CONCRETOS COMO MEIOS PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Kely Cristina da¹; FERREIRA, Rogério²

Palavras-chave: Jogos Estratégicos, Materiais Concretos, Educação Matemática, Tecnologia Educacional.

1. INTRODUÇÃO

A utilização de jogos matemáticos estratégicos e materiais concretos constitui uma ação que muito pode contribuir para a aprendizagem da matemática em um modo crítico, reflexivo e autônomo que leve ao desenvolvimento de competências por parte do aluno. No entanto, por meio da pesquisa, uma avaliação qualitativa dos modos de utilização dos referidos elementos tecnológico-educacionais se faz primordial para a conquista de resultados significativos ao nível da educação matemática. Este projeto traz em sua essência esta consciência. Vale ressaltar que os conteúdos só ganham significado quando contribuem para o desenvolvimento de competências, ou seja, conteúdos descontextualizados tornam-se elementos frágeis e sem sentido. Logo, cabe conduzir tanto os jogos quanto os materiais concretos para a posição de objetos de pesquisa e intervenção pedagógica. A investigação dos referidos objetos sob a perspectiva da prática educacional-escolar possui força suficiente para caracterizar a formação do alunado em um outro cenário qualitativo, onde prazer, criatividade e vontade passam a fazer parte da realidade não só de quem aprende, mas, também, de quem ensina. Logo, os jogos estratégicos matemáticos e os materiais concretos não devem ser olhados apenas como recreação para os alunos. Por meio deles, pode efetivar-se um modo de aprender pautado em elementos prazerosos com força suficiente para quebrar as barreiras míticas presentes na cultura matemática alicerçada em tradições acríticas.

2. METODOLOGIA

Todas as atividades de pesquisa e ensino que envolvem este projeto são desenvolvidas em um ambiente laboratorial de características em um só tempo teóricas e práticas, pois, sendo os jogos estratégicos e os materiais concretos objetos focais de investigação, torna-se vital estabelecer um diálogo permanente entre a pesquisa bibliográfica e a construção de conhecimentos por meio de reflexões sobre a prática. A efetivação deste espaço acontece no Laboratório de Educação Matemática, denominado "MATEMA-TECA", do Departamento de Matemática da UFG - Campus Catalão. Vale ressaltar que esta opção metodológica pautada na pesquisa-ação está fundamentada nas atuais diretrizes dos estudos educacional-matemáticos acerca das abordagens qualitativas de pesquisa.

Três diretrizes por todo o tempo orientam a execução do projeto: a produção, a catalogação e a aplicação de atividades pedagógicas pautadas na utilização e no desenvolvimento de jogos e materiais concretos para aplicação na educação básica. Uma outra diretriz que surge como conseqüência dessas é a busca constante de conhecimentos acerca de jogos, brincadeiras e modos de educar

oriundos de diferentes realidades sócio-culturais por todo o planeta. Os resultados dessa busca são importantes para o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Visando construir um saber pedagógico que possa contribuir efetivamente com alternativas para o ensino da matemática, todas as atividades produzidas serão inicialmente desenvolvidas por meio de aplicações-piloto, junto a alunos voluntários da educação básica, que possam germinar uma ação docente qualificada, dar respaldo a possíveis mudanças de caminho, bem como a inserção de novas idéias. Em conjunto com estas aplicações-piloto, buscar-se-á promover a visitação dos profissionais de matemática e demais interessados de Catalão-GO e cidades circunvizinhas ao espaço de pesquisa que compõe este projeto a fim de oferecer-lhes uma alternativa para os seus desenvolvimentos profissionais e/ou pessoais.

Complementa esta metodologia, a produção de um artigo científico que venha registrar criticamente os resultados alcançados pelo projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação das ações do projeto iniciaram no dia primeiro de agosto de 2007. Apesar do curto espaço de tempo em que vem sendo desenvolvido, alguns resultados já começaram a ser observados. O envolvimento de alguns alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFG - Campus Catalão com um ambiente laboratorial de pesquisa educacional-matemática vem contribuindo de modo significativo para as suas formações e motivações profissionais; a pesquisa acerca de jogos e materiais concretos por todo o mundo começa a promover uma catalogação com rico potencial para o desenvolvimento futuro (nas demais etapas do projeto) de atividades pedagógicas contextualizadas e motivadoras a serem aplicadas na educação básica; a construção de bases preliminares acerca da aprendizagem da matemática, tendo como apoio tecnológico-educacional os jogos matemáticos estratégicos e os materiais concretos manuseáveis, consolidada, o que irá permitir uma construção significativa de conhecimentos nas etapas posteriores do projeto. Obviamente, pelo curto espaço de tempo, estes resultados são iniciais. Mas, certamente servirão de apoio para a efetivação dos demais objetivos estabelecidos pelo projeto.

4. CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto "Jogos estratégicos e materiais concretos como meios para aprendizagem da matemática na educação básica" vem promovendo um aprofundamento teórico-crítico acerca da utilização dos Jogos Estratégicos e dos materiais concretos manuseáveis como meios para uma aprendizagem matemática contextualizada e significativa. Deste modo, os resultados primeiros deste trabalho investigativo, há pouco tempo iniciado, vêm estabelecendo bases fundamentais para a construção futura de conhecimentos acerca da Educação Matemática. O amadurecimento profissional, no âmbito da prática docente, vem ganhando corpo, o que mostra que o caminho até então trilhado vem sendo eficaz. A construção de um acervo de atividades teórico-práticas vem se consolidando como fonte de pesquisa para o projeto, bem como para os alunos de licenciatura

em Matemática da UFG – Campus Catalão, os professores de Matemática da educação básica de Catalão - GO – e cidades circunvizinhas – e os demais interessados da sociedade em geral. Por todos estes motivos, podemos afirmar que o projeto vem cumprindo o seu papel de promover a iniciação científica em torno de temas relacionados ao universo das licenciaturas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. ARANÃO, Ivana Valeria Denofrio. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papiros, 1996.
- 2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, 1998.
- 3. BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo como espaço para pensar : a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papiros, 1996.
- 4. D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. Perspectivas em Educação Matemática/SBEM. Campinas: Papiros, 1996.
- 5. D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- 6. DUVAL, Joyce; LY, Tidiane; MASSON, Nicole; VINCENT, Arnold. **Descobrir, resolver, colecionar... Jogos de Desafio**. São Paulo: Salvat, 2005.
- 7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- 8. GARDNER, Martin. Divertimentos matemáticos. São Paulo: IBRASA, 1967.
- 9. SÁ, Antônio Júlio César. **Aprendizagem da Matemática e o jogo**. Lisboa: Apn, 1992.
- 10. SILVA, Mônica Soltau da. Clube de Matemática. Campinas: Papirus, 2004.
- 11. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez, 1985.
- 12. ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

^{1.} Bolsa PROLICEN. Curso de Matemática. CaC/UFG. kelyleo@gmail.com

^{2.} Orientador. Dep. de Matemática. CaC/UFG. rogerio.ferreira@pesquisador.cnpq.br

Construção de conhecimentos/ saberes e práticas sobre a língua: os efeitos da transposição didática em interface com as teorias lingüísticas.

AMADO, Leydiane Costa¹; BARBOSA, Maria Natividade Rosa²

Palavras chave: Transposição didática, saberes, espaço da sala de aula, Lingüística Aplicada.

1. Introdução:

Hoje se vive num mundo cheio de transformações, globalizado e recheado de fundamentos teóricos e práticos. Essa observação nos faz pensar numa prática pedagógica coerente com o momento, que envolva a teoria e a prática numa situação que transponha tanto o saber científico como o saber escolar.

Uma discussão muito presente nos meios acadêmicos é a transposição didática, a qual se refere à questão do conhecimento pedagógico dos conteúdos, buscando combinar o conhecimento formal com o conhecimento do tratamento didático.

Nossas hipóteses nesse trabalho são que o professor faz uso de diversas fontes de saberes advindos de diversas instâncias de produção de conhecimento. Entendemos que a atualização/ mobilização, em sala de aula é assim uma atividade que se insere em uma prática de construção de conhecimento, que para Bonckart e Giger (1998), deve ser entendida como uma prática de linguagem em que se ocorre uma transposição didática.

A proposição para este trabalho é fundamentalmente a consideração da sala de aula como uma instância de produção de conhecimentos, onde são envolvidos diretamente em qualquer atividade do sistema didático: o professor, o aluno e o conteúdo específico da disciplina alvo de aprendizagem.

2. Metodologia

A fim de atingir os objetivos propostos, o presente projeto pretende desenvolver com professores egressos do curso de Letras do Campus Catalão e que no momento regem a classe de Ensino Médio em escola pública com a seguinte metodologia de trabalho constando de três partes distintas:

Na primeira, levantar as informações sobre as leituras técnico-científicas realizadas pelos informantes durante o curso de graduação sobre a temática textualidade. Então, farei um levantamento nos diários de classe, nos planos de curso e nas referências bibliográficas das disciplinas na Secretária Acadêmica do Campus Catalão e verificar também, quais as obras de divulgação das noções teóricas da Lingüística Textual que eram recorrentes nos diários e planos de curso, nos períodos em que os dois professores cursavam Letras.

Na segunda parte, permanência em sala de aula no período de doze horas-aula para análises lingüísticas, apresentar algumas seqüências didáticas

nas quais os professores sujeitos estarão realizando análise dos fatos lingüísticos relacionados ao texto, para mostrar que, o gerador dos "efeitos da transposição didática" é o cruzamento de terminologia e noções teóricas conseguidos do empréstimo às fontes de referências (Lingüística Textual, Gramática Tradicional, manuais didáticos entre outros).

Na terceira parte, discussão acerca dos fatores influentes nas decisões do professor relativos à transposição didática que também é fruto do conhecimento que cada um professor possuir da sua área e da turma de alunos em que está atuando, com suas necessidades, semelhanças e diferenças.

3. Resultados, discussão e conclusão:

Devido o projeto ter iniciado em Agosto desse ano (2007), o mesmo ainda está em fase de desenvolvimento, portanto, não é possível apresentar resultados e conclusão sobre o assunto proposto.

4. Referências Bibliográficas:

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**, 19º ed. São Paulo: Nacional, 1975.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, A. B. **A Formação do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PERRENOUD, P. PRÁTICAS **Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SIGNORINI, I. Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ZABALZA, M. A. Diários de aula. Porto: Porto Editora, 1994.

Bolsa de Iniciação Científica. Curso de Letras. UFG/ CAC. leydianecosta@hotmail.com

^{2.} Orientadora. UFG/ CAC. natelili@yahoo.com.br

RE-LEITURAS – O TRABALHO COM A LITERATURA EM SALA DE AULA

Lima, Lisângela Lacerda³⁶; FERREIRA, Telma Oliveira ³⁷

Palavras-chave: criança, leitura, biblioteca

1. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Este projeto tem sua justificativa baseada na necessidade de intensificar as relações entre o curso de licenciatura em Letras e a proposta na Primeira Fase do Ensino Fundamental do CEPAE, oportunizando ao bolsista, situações de interação com as práticas de leitura veiculadas na Educação Infantil e Fundamental podendo, assim, interferir e contribuir neste processo e propiciar a ampliação de sua formação acadêmica. Constituir-se-á numa linha de pesquisa do Grupo Gwaya-Contadores de Histórias que objetivará explorar o trabalho com leitura na sala de aula e ambientes institucionalizados, sem que se perca o cuidado com a obra-arte. Pretendemos focar nossas intenções investigativas para a seguinte interrogação: Como se dá a relação dos alunos com dificuldade de aprendizagem em interação com a obra literária? O como de nossa interrogação aponta para os modos pelos quais o aluno vivencia a sua relação com a obra literária porque ela merece cuidado. Conforme nos coloca Teixeira (2001) "o contato com textos literários é um contato com uma obra de arte e como tal não pode se dar por imposição, mas por um prazer. Visitar um museu e postar-se diante de uma tela ou escultura não é uma obrigação, a não ser que quem o faz seja um crítico em trabalho". A obra literária é arte expressa através das palavras. Segundo CUNHA (1989), "quanto mais multívoca, quanto mais possibilidades de interpretação ela criar, mais será uma palavra poética". Para a autora a relação dos indivíduos com a arte é uma relação que se desenvolve interagindo as três áreas vitais do homem: a motora, a cognitiva e a apreciativa. Enquanto as áreas motoras e cognitivas atingem resultados precisos, a apreciativa se caracteriza pelas soluções diferentes, intimamente ligados à vivência. Segundo GOODMAN, (1967) ao ler um texto, o leitor empresta-lhe significados relacionados aos conhecimentos, pertinentes ao tema, que ele já possui. Neste sentido, quanto mais conhecimentos pertinentes ao texto o leitor possuir, mais a possibilidade de lhe atribuir significados e a facilidade de compreensão. Acreditamos que tal facilidade pode levar também a um maior interesse, visto que até mesmo os adultos se sentem desestimulados a ler algo que não tem nenhuma relação com o conhecimento que possuem. Para GOODMAN, a leitura é "um processo seletivo que envolve o uso parcial de deixas mínimas disponíveis ao impout perceptual, com base na expectativa do leitor. À medida que esta informação parcial é processada são feitas decisões, tentativas a serem confirmadas ou rejeitadas". Além de uma obra de arte, instrumento no desenvolvimento da imaginação, criatividade e de prazer/lazer a literatura constitui uma das mais importantes oportunidades de contato do aluno com o dialeto-padrão na sua forma e estrutura. Para YUNES e PONDÉ (1988) "A literatura pode servir de mediadora entre a língua padrão e os outros falares, sem as imposições das normas das classes dominantes..." De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva, estamos "num momento em que o Brasil concentra 20 milhões de analfabetos e outros 70 milhões de alfabetizados que não lêem". Assim, Acreditamos que é necessária uma revisão urgente das formas pelas quais os professores e bibliotecários conduzem a

Bolsista do PROLICEN <u>lisangelalima@yahoo.com.br</u>

Orientadora do projeto <u>zetelma@terra.com.br</u>

prática de leitura. Temos também interesse em colaborar com o projeto pedagógico desenvolvido pelo CEPAE e, por isso, este projeto ocorrerá com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem indicados pela escola, em horário de atendimento paralelo ao atendimento escolar curricular, que se denomina Apoio Pedagógico. O apoio pedagógico busca criar um espaço pedagógico para um atendimento diferenciado ao educando com dificuldades no processo de escolarização na primeira fase do Ensino Fundamental. Neste ano este espaço foi ampliado para um espaço de pesquisa. Assim, realizaremos com os alunos que participarão do apoio pedagógico uma proposta de ensino que encaminhará atividades com obras literárias com o cuidado com a arte-palavra e a formação do leitor com atividades fenomenológicas e cujo foco é a obra literária e uma proposta de pesquisa, na qual o foco está na pergunta instituída "Como se dá a relação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em interação com a obra literária".

2. OBJETIVOS

Objetivo geral:

• Investigar "como se dá a relação da criança com dificuldade de aprendizagem em processo de interação com a obra literária";

Este projeto objetiva também:

- Contribuir para a articulação teórico-prática, através da observação e da análise do trabalho com leitura literária e "contação" de histórias realizado na primeira fase do Ensino Fundamental do CEPAE e das reflexões suscitadas durante o curso de licenciatura em Letras;
- Propiciar a incorporação do texto literário às práticas cotidianas na Educação Infantil e Fundamental;
- Reconhecer a obra literária como uma das variáveis de constituição da experiência humana e contribuir para a formação de leitores e divulgadores da leitura.

3. METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida semanalmente no CEPAE, com um grupo de 30 crianças, formado por alunos que participam do citado projeto de apoio e outros alunos que queiram dele participar. Os encontros terão como tema gerador, idéias e/ou obras literárias infanto-juvenis. A partir dessas obras e/ou idéias literárias, atividades de expressão musical, plástica, teatral, coreográfica e produção escrita serão elaboradas visando ampliar a idéia literária inicial. Duas fases no processo podem ser descritas: namoro - chamamos de namoro o contato que temos com a obra após um primeiro contato no qual o livro nos chama a atenção. Lemos e relemos a obra com o intuito de encontrar sensações que poderiam ser vivenciadas com os alunos, sem a mínima pretensão de dar-lhes valor absoluto. Essa vivência pode se dar na interface com a diversidade de formas de expressão de pensamentos, sentimentos, idéias das várias modalidades de arte. Leitura do Livro para o aluno - O livro é lido com os alunos. Releitura - a história é re-lida pelo aluno por intermédio de atividades diversas explorando, que brinquem com a obra. Pode-se mudar a ordem do já estabelecido, recriar o experienciado pela leitura. Isto pode se dar por intermédio de atividades como: reprodução de cenas, pela teatralização da obra ou outra atividade; recriação de personagens utilizando técnicas variadas; reprodução de cenários por intermédio de modelagens ou qualquer outro recurso; criando estruturas musicais para trechos literários das obras exploradas, além de outras atividades que busquem abordagens e leituras variadas da obra literária. Com tais atividades esperamos promover situações em que o leitor possa expressar sua co-autoria de forma criativa.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃOO presente projeto ainda não possui resultados porque está em fase de implantação e planejamento. Entretanto, já é possível afirmar a importância de um projeto que conta com profissionais de áreas variadas, caracterizando-o como um projeto interdisciplinar. Este caráter interdisciplinar amplia as possibilidades de abordagem da obra literária e esperamos poder oportunizar às crianças momentos de importância significativa em seu processo de formação acadêmica.

5. CONCLUSÕES

Com o projeto *Re-leitura*, percebe-se que o aluno do ensino fundamental com dificuldades escolar terá a oportunidade de se desenvolver como leitor competente e assíduo, visto que as atividades presentes neste projeto proporcionam ao aluno o prazer pelo ato de ler e vínculos maiores com textos literários. Logo, o aluno obterá uma leitura madura capaz de entender o sentido do texto e, conseqüentemente, aumentará seu conhecimento de mundo. Conclui-se, então, que este projeto contribuirá no processo de formação crítico-literária das crianças, uma vez que está pautada na prática de leitura, prática essa cotidiana na educação infantil e fundamental.

6. REFERÊCIAS BLIBIOGRÁFICAS

CHAUI, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1997.

GOODMAN, K.S. O Processo de leitura : considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In FERREIRO, E. e PALACCIO, M.G. *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.11-21.

----- Modelo psicolingüístico transacional. Universidade do Arizona, Trad. Regina C. da Rocha para o curso de Lingüística Aplicada da UFG, 1990. (mimeogr)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Jornal da Unicamp. Sala de imprensa*. Edição 233. p. 13–19 outubro de 2003.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Um farol que se acende, um olhar que se modifica In: *Programa de bibliotecas Públicas Estaduais* – Manual do curso Goiânia. 2001.

YUNES, E. Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1989.

FONTE DE FINANCIAMENTO - Ministério da Integração Nacional

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEICULADOS NO JORNAL *O POPULAR* (1986-1996).

ALMEIDA, Lorena Borges³⁸; BARBOSA, Ivone Garcia³⁹

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil; Concepções de criança na mídia.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A presente pesquisa iniciou-se no ano de 2006, integrada ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED), da FE/UFG, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa. O projeto pretende compreender e analisar a Educação da Infância no Estado de Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que a permeiam, bem como os processos e práticas educativas em diferentes contextos.

Hoje, a educação de crianças menores de sete anos é formalmente reconhecida no Brasil como um direito da família e da criança, um dever do Estado, havendo a obrigatoriedade dos municípios assumirem a garantia da efetivação desse direito. Esse pressuposto está contemplado na Legislação Brasileira, sendo expresso na Constituição de 1988, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/96), bem como na Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás (Lei n.26/98), assume-se que a Educação Infantil – que abrange Creches (crianças de 0 a 3 anos de idade) e Pré-escolas (crianças de 4 a 6anos) ou instituições similares – devem ser consideradas como primeira etapa da Educação Básica, inserindo-a na esfera das políticas educacionais e retirando-se da esfera meramente assistencial-custodial.

Observa-se, ainda, um movimento de educadores e de outros movimentos sociais e entidades Científico-acadêmico-políticas – entre os quais destacamos o Movimento Interforuns de Educação Infantil/ MIEIB; a ANPED; ANFOPE; entre outras – que vêm pressionando o governo federal a assumir e normatizar medidas específicas com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade da educação infantil nos mais variados contextos.

Do ponto de vista histórico, podemos dizer que a Educação Infantil ainda tem muito a ser conhecida, sendo essa história essencial para desvelar os seus vários elementos constituintes. É justamente nesse sentido que o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância e sua Educação tem procurado desenvolver estudos sistemáticos e pesquisas que possibilitem constituir um conjunto de dados sobre a criança e os projetos educativos voltados para ela em Goiás. Alves (2002); Silva (2002), Barbosa(2003), Alves e Martins (2005) entre outros investigaram diferentes aspectos dessa temática, contribuindo não só para desvendar laços históricos e políticos da Educação Infantil no nosso Estado como também para criar novas questões de investigação.

Entre essas questões, optamos em nosso sub-projeto delimitar uma que consideramos necessária para compreender parte da representação coletiva que parece compor algumas práticas e concepções de educadores e autoridades que discutem a educação de crianças menores de 7 anos: como a imagem da criança e da educação dessa criança vêm sendo veiculadas pela mídia em âmbito estadual? Por tratar-se de uma questão muito ampla, no intuito de viabilizar nosso estudo no período de tempo

³⁸

³⁹

exigido pela bolsa Prolicen, optamos por delimitar nosso problema de estudo expresso na seguinte pergunta: quais concepções de criança e de educação infantil foram veiculadas no jornal "O Popular" –foi escolhido para a investigação por ser um jornal de grande circulação no Estado de Goiás-no período de 1986 a 1996?

O nosso estudo se propõe a analisar o jornal como um todo, destacando especialmente o encarte "Almanaque" dirigido ás crianças. Consideramos de suma importância o estudo sobre o conceito de infância, entendendo que os estudos de Charlot (1986), Áries (1981) trazem contribuições para debatermos alguns aspectos da constituição social do sentimento de infância e de uma pedagogia para infância. Os autores indicam que, assim como na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil a história da educação e das instituições educativas para crianças mantém relação com as lutas de classes, com as mudanças econômico-sociais e políticas, com a urbanização e industrialização e, certamente, com a história da mulher e do trabalho.

Consideramos, no projeto, o marco da década de 1990, principalmente quando entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente.

2. OBJETIVOS

Delineamos inicialmente como objetivos da pesquisa: identificar as concepções e representações de criança e de educação infantil expressas e veiculadas pelo jornal *O Popular*, no período de 1986-1996; contribuir para a organização de um banco de dados sobre a história da infância em Goiás e sua educação.

3. METODOLOGIA

Ao desenvolvermos a pesquisa documental, envolvendo a "coleta", organização e análise dos documentos (artigos) produzidos/veiculados pelo jornal "O Popular" no período de 1986 a 1996, consideramos o método materialismo histórico dialético em nossas análises.

Iniciamos fazendo um levantamento da relação dos jornais existentes no acervo do *Arquivo Histórico Estadual*, o qual contribuiu de maneira indispensável para nossa pesquisa. Também consultamos o *CEDOC-Centro de Documentação* (de origem particular, pertencente à Organização Jaime Câmara, a fundadora do jornal "O Popular"). Coletando maiores dados referentes ao suplemento *Almanague*.

Com apoio da orientadora e das reflexões coletivas junto ao GEPIED/FE-UFG, reavaliamos o conjunto de objetivos propostos e concluímos que o período de 1986-1996 demanda um tempo ainda maior do que propusermos no projeto. Assim, mantendo os objetivos quanto ao enfoque dos aspectos a serem analisados, ao invés de sistematicamente pesquisar todos os jornais editados no período, que é equivalente a três mil e seiscentos exemplares, decidimos por investigar sistematicamente os jornais referentes aos anos de 1986 e 1987 – 720 exemplares – e alguns exemplares de 1988 a 1996, disponíveis no Arquivo Histórico Estadual, onde continuamos nossa investigação até o presente momento. Também pesquisamos e analisamos vários exemplares (notas/reportagens /matérias) do *Almanaque*, que é um suplemento do jornal *O Popular* voltado para o público infantil.

A pesquisa não se restringiu somente à investigação e leitura dos arquivos existentes nos jornais; estendeu-se à leitura de publicações de alguns autores, entre eles: Áries (1981), Barbosa e Peres (2005), Brasilmar (2003), Britto (2004), Barbosa e Cavalcanti (2005).

Podemos resumir alguns dos passos seguidos ao longo de nossa investigação:

- Identificação/coleta, organização e análise dos documentos (artigos) produzidos pelo jornal "O Popular", de origem pública e particular.

- Investigação dos jornais existentes no acervo do **Arquivo Histórico Estadual** (Relação dos exemplares/ jornais).
 - -Pesquisa bibliográfica (livros e textos).
 - -Leitura documental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jornal O Popular surgiu em 3 de abril de 1938 por iniciativa de Jaime Câmara, Joaquim Câmara Filho E Rebouças Câmara. O jornal é composto por vários cadernos, suplementos, dentre eles os cadernos Cidade-Estado, Cadernos de Política, Caderno 2, Revista-Tevê, Caderno Opinião, Classificados e "Almanaque".

Este suplemento Almanaque que é voltado para o público infantil, foi lançado no dia 29 de junho de 1988 – época da promulgação da nova Constituição Brasileira – oferecendo aos leitores mirins informações sobre lançamentos literários, brinquedo, moda, diversões, cinema, música; tudo que esteja relacionado com o universo da criança. O Popular circulou pela primeira vez o encarte infantil no dia 03 de julho de 1988. O Almanaque no seu lançamento foi considerado "sucesso total" e circula aos domingos em O Popular, até a presente data.

Analisando-se as informações contidas nas reportagens e imagens do Jornal, é possível afirmar que a mídia se preocupa em mostrar reportagens sobre o universo infantil, no entanto, ainda há permanência de "traços ambíguos". O centro de várias reportagens, por exemplo, não é a criança, mas o ato do político que inaugura espaços de lazer ou educação.

As crianças antes eram vistas perante a lei como "irresponsáveis". Em julho de 1990, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente ocorreu uma grande mudança no tratamento das crianças no Brasil, a partir daí "crianças e adolescentes passaram a ser sujeitos constituintes de direito" (BRASILMAR, 2003, p.77). Alternam-se, pelo que se pode observar, o tratamento jurídico e judiciário, expressando-se esse movimento no *Código de Menores*, pelo qual fica claro que apesar de haver mudanças dos aspectos legais, o tratamento concreto da questão da criança no Estado e no Brasil ainda deixa muito a desejar.

No caso da mídia, esta nem sempre veicula uma visão crítica, analisando a infância de modo profundo. Segundo Brasilmar (2003) o que predomina de tratamento da problemática sobre menores na imprensa são: dinâmica demográfica, menor trabalhador ou transgressor. Outro fator presente na imprensa é o um "padrão urbano de tamanho de famílias".

"O tratamento que a imprensa lhes dedica sugere a transgressão de certa ordem, a transposição de um limite 'aceitável' do lugar reservado á criança de 'boa família'. Lugar de criança é em casa ou na escola. Agora esses espaços, podem significar marginalidade, num raciocínio adequado ás 'idéias fora do lugar'". (BRASILMAR, 2003, p.78).

Outros aspectos destacados pela imprensa, segundo pudemos perceber, são os dois pontos da marginalização: a prostituição infantil e o consumo de drogas.

A criança passa a ser responsabilizada pela própria marginalização, sem analisar a ação dos aliciadores (os adultos) de menores para o mercado da prostituição e do tráfico de drogas. Nesse sentido, é construída pela imprensa a imagem de marginais, referentes a crianças pobres, negras, todas "perigosas". Assim, o imaginário social é formado de preconceitos; um quadro social "impossível" de se reverter.

Pode-se afirmar, através da análise das informações veiculadas no Jornal que nos anos até aqui investigados não havia uma preocupação em destacar a educação infantil

em uma perspectiva diferente do assistencialismo. Aparecem reportagens de inaugurações de espaços como creches, programas assistenciais e alimentares, campanhas de vacinação e melhoria da saúde. Não se constatou reportagens sobre a Educação Infantil, a não ser aquelas que anunciam aberturas de instituições – creches e pré-escolas. No sentido da defesa pela educação pré-escolar, destaca-se uma reportagem com Vital Didonet (1987), então coordenador do Departamento Pré-Escolar do MEC, no qual o professor defendeu a obrigação do Estado de oferecer a educação pré-escolar. O coordenador considera necessário não apenas privilegiar a educação e o ambiente da escola obrigatória, o que também é pauta das reivindicações de outros educadores brasileiros (BARBOSA, 1997; MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 2002).

Nota-se que há uma reportagem sobre a recreação infantil de crianças de 3 a 6 anos, porém na rede particular (Escola Sesc) (O POPULAR, 29/01/1987, p.18). A discussão sobre a recreação aparece, ainda, em artigos que versam sobre a criação e melhoria de parques infantis, como Mutirama, em Goiânia e o parque de Anápolis, Parque da Criança. Ambos visam propiciar lazer e educação às várias classes sociais, sabendose, contudo, que eles recebem, até hoje, sobretudo as classes populares.

Notamos, ademais, que a criança é utilizada para alguns apelos comerciais e de consumo – "um hábito que vem do berço" [tomar café]-(O POPULAR, 02/02/1986, p.29). Alguns artigos expressam de modo explícito a violência contra a criança, notícias nos reportam ao infanticídio, fenômeno social já estudado por Áries (1981), que parece compor uma forte tendência a aceitar a opressão e exclusão social das crianças. Na discussão sobre exclusão e na possibilidade de se discutir a inclusão, aparecem no jornal reportagens sobre "deficientes físicos", considerados "excepcionais", concepções essas que balizaram a visão até recentemente.

5. CONCLUSÕES

O Relatório Prolicen/2006 trouxe resultados parciais sobre nosso estudo e análises. Porém, consideramos, enquanto aluna de Pedagogia e enquanto membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos que as concepções de criança de educação infantil têm sido construídas e modificadas, sendo necessários passos sistemáticos e, por vezes, mais demorados na reconstituição histórica desse processo.

A transformação pelas quais passam as concepções de infância e de sua educação não ocorre apenas no campo da teoria, havendo relação com a constituição de diferentes infâncias a partir das relações concretas no âmbito da sociedade e da cultura. Ficou claro com a nossa pesquisa que as crianças não despertavam os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações como também não eram objeto da atenção como hoje para o mercado de consumo. Não há uma única forma de compreender e de conviver com a infância mesmo que vivêssemos em uma mesmo sociedade (capitalista).

Ademais, temos discutido amplamente em nosso grupo de pesquisa que é preciso superar um olhar linear sobre a história da infância e de sua educação, sempre resgatando os direitos da criança ser cuidada, receber assistência e ser educada, de modo a ajudá-la a pensar o mundo e a sua realidade.

Nosso projeto continua a ser realizado e esperamos que possamos contribuir para que a infância e a Educação Infantil sejam objetos de novas investigações e discussões nos cursos de Licenciatura, uma vez que somente após a década de 80 é que essa temática ganha maior espaço entre os pesquisadores. Ademais, queremos destacar as dificuldades de se realizar uma pesquisa que se remete a arquivos e documentos, principalmente quando se considera que nem todo acervo é público e se encontra bem

organizado, exigindo de nós perseverança e paciência histórica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família.* 2. ed., Rio de Janeiro: CTC Editora, 1981.

ALVES, N. N. L. Educação infantil: elementos mediadores na prática docente. Goiânia, 2002.

BARBOSA, I. G. et all. *Projeto: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas.* Goiânia, 2003.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. T. políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. Caxambu: ANPED, 2005.

BARBOSA, I. G.; CAVALCANTI, K. P. Relatório final Prolicen: A definição de infância e sua educação propostas pelos periódicos da área educacional psicológica. PROGRAD/UFG.Goiânia, 2005.

BARBOSA, I. G.; RIBEIRO, V. C. Relatório parcial PIVIC: Concepção de Infância. PRPPG/UFG.Goiânia, 2005.

BARBOSA, I. G.; PERES, C. J. Relatório parcial PIVIC: Indústria Cultural e Educação Infantil: O papel da Televisão . PRPPG/UFG.Goiânia, 2005.

BARBOSA, I. G. A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999.

_____. Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: FEUSP, 1997. (tese de doutorado).

_____. Creches: pressupostos históricos de sua organização. Goiânia: FE/UFG, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL/ GOIÁS. Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* Brasília: MEC?SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1999.

BRASILMAR, F. N. Sociedade e infância no Brasil. Brasília: Editora UNB, 2003.

BRITTO, C. C. Em defesa da infância: Ordenação Constitucional e Estatuto da Criança e do Adolescente. Revista da UFG - Publicação Semestral da Universidade Federal de Goiás, ano VI, n. 2 – Tema Infância - Dezembro de 2004.

CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MERISSE, A. et all. Lugares da Infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Z. R. Educação inantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, L. A. P. *A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem terra*. Goiânia, FE, 2002. (dissertação de Mestrado).

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN

- 1.Bolsista de Iniciação Científica **Prolicen**. FE/UFG. lbagyn@yahoo.com.br
- 2. Orientadora. FE/UFG. garciasoares@cultura.com.br

A CANÇÃO NA SALA DE AULA

MELO, Lucas Gilnei Pereira de⁴⁰; JÚNIOR, Antônio Fernandes⁴¹.

Palavras-chave: canção, literatura, ensino, MPB.

1. INTRODUÇÃO

A canção, definida como uma combinação melódica entrelaçada a idéias ou sentimentos verbalizados - a música e a letra, tem sido alvo de estudos que exploram suas funcionalidades no âmbito escolar, como elemento facilitador do processo de ensinoaprendizagem, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. Sua importância se torna grandiosa na medida em que sua presença é constante na vida de qualquer indivíduo, seja em momentos festivos, na manutenção de ambientes agradáveis, ou em horas saudosistas, em que a canção se liga ao emocional e serve como meio de lembrança de uma pessoa ou um momento especial. Desse modo, a canção se torna parceira do professor para introduzir, complementar ou finalizar conteúdos, ao aliar a vivência do seu aluno com aulas dinâmicas e estimulantes e, ao mesmo tempo, articulando espaços de prazer a espacos de produção de saberes e reflexão sobre conteúdos curriculares. O estudo sobre esse recurso didático, que há muito tempo vem sendo usado pelos professores, tem o intuito de verificar sua (in)eficácia no desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos, oral e escrita. A proposta de estudo sobre a canção, também, abrange uma pesquisa sobre pontos primordiais para o entendimento da mesma, como a discussão feita acerca de canção e literatura, o suporte dado pelos livros didáticos (sugestões, possibilidades de trabalho) e quanto ao direcionamento dado pelos professores aos trabalhos relacionados a canção durante as aulas. Ao colocar em discussão esses pontos proporcionar-se-á uma reflexão sobre o atual uso da canção, a importância de rever metodologias, dinâmicas de ensino e o contato com formas artísticas que são meios de expressão do eu e da forma como a realidade é percebida.

2. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A canção, devido suas múltiplas funcionalidades, se liga ao lúdico, ao cognitivo e, naturalmente, ao emocional. Além disso, percorre um caminho que leva a descoberta do mundo, por ilustrar o cenário musical e lírico da região e da época em que são produzidas, permitindo a transformação do ouvinte em um receptor sensível, capaz de absorver mensagens significativas sobre os sentimentos, a história e os questionamentos do ser humano. É nesse sentido de percepção da realidade através de uma expressão artística representada pelo gênero canção, que ajuda na formação da leitura de mundo e no desenvolvimento sensível-interpretativo do indivíduo, que o projeto pretende investigar de forma simples, objetiva e embasada a sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa. Com o propósito de verificar os estímulos dados aos alunos pelos professores no processo de formação de leitores de mundo e indivíduos que refletem sobre as mensagens recebidas. Sendo assim, no trabalho com a canção é necessário entendê-la como heterogênea e como um meio que atinge uma totalidade capaz de identificar nosso país em seu contexto étnico e musical como multicultural. É preciso levar em consideração, também, que todos os gêneros musicais, ora mais ora menos privilegiados, compõem o banho sonoro que diariamente somos expostos, moldando a diversidade cultural e ilustrando o modo de viver e de ser das pessoas. Como aparato teórico para as

⁴⁰ Bolsa de Iniciação Científica – PROLICEN. Curso de Letras. UFG. <u>lucasgilnei2005@yahoo.com.br</u>

⁴¹ Orientador. CAC/UFG. tonyfer@bol.com.br

discussões relacionadas a canção utilizaremos autores que conceituam sobre a própria canção e sua história no Brasil, entre eles estão CANDIDO (1985), COSTA (2003), TATIT (1996), WISNIK (1979), KRAUSCHE (1983), MORAES (1986) entre outros. FERREIRA (2006) e NECKEL (2005) estão entre aqueles que propõem reflexões e análises do uso da canção na dinâmica de ensino-aprendizagem. CANDIDO (1965) ao discutir sobre a relação entre a literatura e os meios de comunicação de massa (o cinema, o rádio e a TV) afirma que esses veículos conseguiram "graças à palavra oral, à imagem e ao som (que superam aquilo que no texto são limitações para quem não se enquadrou numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participassem de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que garantia o prestígio tradicional do livro" (p. 165). COSTA (2003) define a canção como "um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado de dois tipos de linguagens, a verbal e musical (ritmo e melodia)" (p.107). Independentemente de o ouvinte ser alfabetizado, a canção possibilita uma leitura de mundo que ajuda na descrição e sugestão das atitudes e desejos do homem, naturalmente formando a identidade histórica de um país. É exatamente o que diz Costa (2003), no trecho abaixo, retirado do artigo "As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária", sobretudo ao mencionar que:

(...) O interesse pedagógico pela canção deve representar uma consciência cada vez mais crescente da grande importância de nossa produção lítero-musical na construção da identidade e da história de nosso país. (p.119).

Além de conhecê-la como constituinte de uma identidade cultural, a reconhecemos como importante meio de veiculação de mensagens. Sendo assim, é possível entender o quanto a maneira de dizer na canção torna, muitas vezes, o que é dito grandioso. É o que afirma TATIT (1996) em seu livro, "O cancionista — Composição de canções no Brasil". A partir da assertiva, voltada para os aspectos melódicos que atuam na formação da canção e na importância do cancionista, entende-se o quanto esse gênero é um veículo importante de expressão de idéias e mensagens. Dependendo da freqüência e duração dos elementos melódicos que compõem a canção, são impressos as modalidades do /ser/ e /fazer/, ou seja, nela transparecem as modalidades da ação e da paixão que através da dicção (capacidade do cancionista compatibilizar duas tendências opostas, a articulação lingüística e a continuidade melódica) lhe dá um caráter único de beleza e criatividade, mostrando concentração e naturalidade por parte dos envolvidos em sua construção (os cancionistas), conforme afirma TATIT (1996).

A canção popular, aos poucos, juntamente com a modernização do país, foi conquistando novas roupagens e espaços no cenário nacional. É assim que, com o desenvolvimento dos meios eletro-industriais de difusão, a música urbana invade o campo, e a sertaneja invade a cidade, compondo um entrecruzamento de tendências e estilos característicos da MPB. Nesse entrecruzamento, a música sertaneja, por exemplo, incorpora características urbanas com a utilização de novos instrumentos musicais e invade o país de norte a sul. Percebe-se, na canção popular, uma linguagem capaz de cantar o amor, captar o cotidiano lírica e ironicamente, de denunciar o social, de cantar o trabalho, a festa, o carnaval, de jogar com as palavras de forma lúdica e casual, compondo a riqueza artesanal que lhe é inerente.

COSTA (2003) observa que o estudo da canção deve ser feito em dois aspectos, o melódico e o verbal, pois afirma que ambos são importantes para uma análise completa e abrangente desse gênero. A ênfase de COSTA (2003) e TATIT (1996) sobre os constituintes melódicos e textuais da canção, recai sobre a falta de um aparato teórico

que possa contribuir para o estudo da canção em natureza específica, pois, normalmente, enquanto materialidade verbal (letra), a canção é estudada pela Crítica Literária, porém desta se afasta, em função de sua dimensão não verbal (melodia).

WISNIK (1979) observa que a Música Popular Brasileira apresenta um caráter híbrido em sua composição, cujos traços podem ser assim enumerados: a) mantém uma relação com a cultura popular não-letrada e dela desprende-se para entrar no mercado e na cidade; b) estabelece um entrecruzamento com a poesia culta e, ao mesmo tempo, não acompanha o desenvolvimento da tradição literária nem segue seus "padrões de filtragem"; c) cria-se no contexto da indústria cultural, mas não segue as formas e normas de estandartização. Enfim, para o crítico, a música popular brasileira "não funciona dentro dos limites estritos de nenhum dos sistemas culturais existentes no Brasil, embora deixe-se permear por eles" (p. 204). Nesse sentido, a canção popular torna-se um caldeirão em que várias tendências vieram a se cruzar e instalar-se. São influências e estilos que conseguiram torná-la cada vez mais rica e envolvente. Prova disso são os inúmeros trabalhos, de diferentes perspectivas, dedicados à canção nos últimos tempos.

Quanto aos aspectos estruturais e históricos que permeiam a canção, TATIT em seu livro, "O cancionista – Composições de Canções no Brasil", estuda e elenca características dos principais cancionistas do Brasil, como por exemplo, a dicção de Noel Rosa, Lamartine Babo, Ary Barroso, Chico Buarque, Caetano Veloso, entre outros. Dentro da perspectiva pedagógica NECKEL (2005) desenvolveu sua dissertação de mestrado, cuja pesquisa envolvia-se com aulas com canções, durante uma pesquisa-ação, mostrando o quanto a canção pode ser benéfica na produção de sentidos. O resultado da sua pesquisa foi a produção de um *rap* com a participação de todos os alunos. Segundo Neckel (2005) é preciso que o professor perca de vista o foco em "como se escreve" e valorizar "o que se escreve", para que o aluno possa se desenvolver bem durante as aulas de produção de texto e aperfeiçoar suas habilidades comunicativas. FERREIRA (2006) em seu livro, "Como usar a música na sala de aula", sugere inúmeras possibilidades de trabalhos com canções para todas as disciplinas. Logo em um dos tópicos introdutórios do livro, "Como a música pode ajudar no aprendizado de outras disciplinas", o autor relata que sempre existe:

o professor de história que lança mão de uma canção da década de 1960 para explicar as manifestações dos jovens desse período, o professor de língua inglesa que se vale de uma canção para ensinar a língua e assim por diante (p.26).

Em relação a história da Música Popular Brasileira, o trabalho feito por Valter KRAUSCHE (1983) no livro "Música Popular Brasileira — da cultura de roda à música de massa" é de extrema valia, pois delineia um panorama geral sobre a música brasileira. O livro "O que é música", de MORAES (1986) sobre os aspectos que compõem a sua história e um pouco do seu desenvolvimento. A partir dos questionamentos, da metodologia que logo será descrita, do estudo bibliográfico dos autores que enviesam por essa temática pretendo chegar a resultados concretos para que os mesmos possam ajudar na observação da canção no âmbito pedagógico sobre uma nova ótica. Espero que com o desenvolvimento da pesquisa e com os seus respectivos resultados possam surgir estudos posteriores que continuem a pesquisa, porém dando ênfase na resolução dos problemas observados, sugerindo materiais para darem suporte completo e abrangente para os professores de Língua Portuguesa. O intuito não é só detectar os problemas e assinalá-los, mas com tempo e dedicação encontrar possíveis soluções para tornar o ensino mais completo e favorável ao desenvolvimento do aluno, ampliando o processo de ensino-aprendizagem.

3. OBJETIVOS OBJETIVOS GERAIS:

- ✓ Abrir e desenvolver uma discussão sobre os recursos didáticos utilizados na aula de Língua Portuguesa, dando o foco ao uso da canção;
- ✓ Conhecer a multiplicidade do gênero canção brasileiro, em especial a MPB, para aumentar o contato com a diversidade cultural do país.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Mostrar a importância da utilização do gênero canção, em especial a MPB, como alternativa durante as aulas de Língua Portuguesa;
- ✓ Demonstrar a sua utilização como recurso facilitador no processo de apreensão de elementos essenciais da literatura, como sonoridade, figuras de linguagem (metáfora, eufemismo, ironia, paródia etc.);
- ✓ Observar o tratamento recebido pelo gênero canção dentro da sala de aula;
- ✓ Permitir discussões sobre o gênero para a identificação das diferenças entre canção (linguagem verbal aliada a linguagem musical) e poesia (apenas a linguagem verbal) quanto ser capaz de identificar elementos estéticos e de construção que os aproximam;

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa é exploratória e descritiva, pois busca, sem a interferência nas aulas e sem propor modelos, observar a recorrência da canção no âmbito escolar bem como sua produtividade. A coleta de dados será feita no "Colégio Estadual Major Emídio" na cidade de Campo Alegre de Goiás, podendo se estender por outras escolas caso o fator tempo seja favorável. Ela será feita através da presença do pesquisador durante as aulas de Língua Portuguesa em que sejam usadas canções para verificarmos a sua eficiência, o prazer, a produção de saberes e os seus respectivos resultados. A escola de Campo Alegre de Goiás foi escolhida pelo fato da professora de Língua Portuguesa trabalhar todos os anos com projetos que dediquem espaço as canções. Coletaremos e analisaremos, também, as sugestões dos livros didáticos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (entre o 6° e o 9° ano) quanto o uso da canção, dando suporte ao professor leigo e complementado os conhecimentos dos professores que já possuem algum contato com canções. O tratamento dos dados será feito a partir da análise dos livros didáticos a disposição na unidade escolar, da observação das aulas assistidas em paralelo com a discussão teórica desenvolvida. Esses passos serão realizados para observarmos se os recursos utilizados e dispostos pelos professores na sala de aula foram explorados de forma produtiva.

5. RESULTADOS, DISCUSSÃO

Cabe aqui ressaltar que o projeto está em desenvolvimento, sendo assim não possui ainda os dados necessários para uma análise minuciosa e que possibilite uma discussão segura de resultados. Após estarmos a par dos dados dos livros didáticos, após a observação das aulas em que esteja sendo usada alguma canção poderemos fazer o paralelo entre teoria e prática e, assim, analisarmos de forma embasada e segura os dados.

6. CONCLUSÕES

Ainda sem os dados para as respectivas análises e discussões paralelas com a teoria, o que percebe-se é que a canção tem uma importância singular quando utilizada de forma

adequada por ser uma porta-voz de mensagens e por ser, também, um elemento representativo da identidade brasileira. Sendo assim, não pode ser descartada como recurso que ajuda na formação do aluno de Língua Portuguesa, complementando e ajudando no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. Ainda assim, a expectativa é que as conclusões geradas pelo desenvolvimento do projeto possam ser estudadas ou desenvolvidas posteriormente com outros pressupostos, como por exemplo, a sugestão de materiais didáticos aos professores de Ensino Fundamental e Médio. Esse futuro projeto abarcaria sugestões de músicas e métodos para serem trabalhados em sala de aula, partindo de experiências concretas com resultados positivos. A partir disso, ficaria claro um dos importantes objetivos das pesquisas no Ensino Superior, ajudar a desenvolver nas Escolas Públicas um ensino de qualidade que possibilite ao aluno expressar-se.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. FERREIRA, M. **Como usar a Música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula).
- 2. KRAUSCHE, V. **Música Popular Brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História.)
- 3. MORAIS, J. J. O que é música. 1986. (Coleção Série Princípios)
- 4. NECKEL, M. A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar. Florianópolis, 2005. 150 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina UFSC.
- 5. TATIT, L. O cancionista Composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

FONTE DE FINANCIAMENTO -

ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA O EJA.

RIBEIRO, Luciane Nunes¹; CEDRO, Wellington Lima²

Palavras-chave: Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores de Matemática.

INTRODUÇÃO

A percepção que a educação escolar requer múltiplos olhares nos coloca diante da necessidade de empreendermos investigações, dada a complexidade dos fenômenos relacionados ao ato de educar. Estas devem ter por objetivo aumentar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, bem como dos espaços em que estes se realizam. Esta situação se deve principalmente as dificuldades encontradas no modelo atual de educação. Já é consenso dentro da comunidade acadêmica, afirmar que o modelo educacional vigente tem encontrado dificuldades para conseguir atender às expectativas da sociedade moderna. Sendo assim, este modelo praticamente não conseque mobilizar os indivíduos e o tipo de conhecimento transmitido nas escolas, não se mostra relevante para os sujeitos da atividade educativa. O sujeito que está inserido neste modelo, acaba não tendo muitas opções. Por um lado, ele pode tentar se adaptar, e continuar sua formação escolar. Por outro lado, ele pode simplesmente abandoná-lo e engrossar as estatísticas relacionadas aos excluídos. Frutos desse processo de exclusão escolar, as crianças de tempos atrás, agora jovens e adultos, frequentam as chamadas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tentando em fim, ter acesso a cultura e ao conhecimento que lhe foram negados quando fregüentavam os bancos das escolas regulares.

O CONTEXTO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Nos últimos anos, há esforços do poder público (CNE/CEB, 2000) em implantar e organizar a chamada Educação de Jovens e Adultos. Surge então um grande número e diversidade de iniciativas (PAIVA, MACHADO & IRELAND, 2004), direcionadas ao aumento dos níveis de alfabetização da população nacional (UNESCO, 2005), desenvolvidas ora por instituições civis ora pelos organismos governamentais durante o decorrer da nossa história. Sabemos que muitas vezes essas iniciativas, surgem em decorrência da pressão dos meios de comunicação ou dos organismos nacionais ou internacionais. É nesse contexto que atualmente encontramos a Educação de Jovens e Adultos no centro dos holofotes da comunidade científica. Porém, esta nova demanda em torno das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos tem sido incipiente dentro da Educação Matemática. Podemos perceber na história da Educação de Jovens e Adultos que a matemática foi pouco lembrada durante o seu desenvolvimento. Nos programas educacionais direcionados a esta parcela da comunidade não se mencionava o estudo nem sequer dos números ou das operações fundamentais na alfabetização, fato esse comprovado por uma breve análise histórica do EJA. Analisando as iniciativas desenvolvidas como, a Campanha de Educação de Adultos em 1947, Mobral em 1967, Fundação Educar em 1985 e outras, observamos que apenas na década de 80, com o inicio da abertura política, pensa-se na pós-alfabetização onde se avança no trabalho com o ensino das operações básicas da matemática. Até então todos os programas criados priorizavam apenas a alfabetização, ou seja, a leitura e a escrita. Deixando em segundo

plano o conhecimento matemático, que está tão presente na vida dessas pessoas (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1995). Apesar de percebemos nos últimos anos, a abertura de um espaço de debate para estas questões, a produção científica da comunidade de educadores matemáticos continua relativamente pequena, quando comparada com outras áreas (FONSECA, 2005). É neste sentido, que esta pesquisa constitui-se relevante tanto para os cursos de licenciatura como para a comunidade científica como um todo. Pois, a partir dos seus resultados será possível o exame dos modos como a Educação de Jovens e Adultos tem sido concebida dentro dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior. Já que, na maioria das vezes não existe uma formação acadêmica destes educadores da EJA. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada 'inicial'. Dentro desse contexto, é imperativo a comunidade científica a necessidade de discutir as formas como as instituições formadoras tem reproduzido saberes, que nada refletem o cotidiano e a especificidade dos futuros educadores e dos sujeitos aprendizes da EJA. Uma vez que entendemos a educação como uma prática libertadora (FREIRE, 1996), ela deve propor a todo o momento, o pensar e o (re)pensar da práxis na formação do cidadão crítico, reflexivo e transformador.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se em um estudo teórico, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica (MARCONI & LAKATOS, 2003). Entendemos a pesquisa bibliográfica como a atividade de investigação baseada no exame, levantamento e análise de determinado conjunto de informações, sobre um determinado tema, registradas nas diversas mídias existentes (SALVADOR, 1977). Ao fazermos uso da pesquisa bibliográfica, como proposta metodológica, acreditamos que ela possa oferecer elementos que nos permitam, não somente compreender as propostas de formação de professores de matemática para a EJA. Mas, que nos permita, também, estabelecer e explorar novos desafios e campos de estudos dentro deste campo de conhecimento. Já que, uma das características principais dos trabalhos bibliográficos é o "estudo em profundidade dos dados, informações ou afirmações que tal documentação está a oferecer" (SALVADOR, 1977, pg.61). Uma das primeiras dificuldades em implementar este tipo de investigação referese a grande quantidade de material já produzido neste área e publicado no Brasil, como aponta Haddad (2002). Logo, faz-se necessário uma delimitação temporal do material a ser analisado. Contudo, estabeleceremos como marco inicial nesse processo o ano de 2000. Essa opção foi feita, por ser o ano de 2000 a homologação das diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Logo, constitui-se em um marco importante dentro da EJA. Desta feita, analisaremos a produção científica sobre a formação de professores que ensinam matemática para jovens e adultos no período de 2000 a 2007. Os dados desta pesquisa serão provenientes de duas fontes básicas:

- da produção científica (teses e dissertações) publicada nos programas de pósgraduação stricto sensu em educação matemática e educação do Brasil; e
- dos artigos publicados nos periódicos de circulação nacional da área educacional.

O acesso a estas fontes se dará por meio dos portais eletrônicos de informação científica.

CONCLUSÃO

Portanto, as questões relacionadas a EJA, devem ser discutidas, buscando um diálogo vivo, concreto com a realidade. Este diálogo deve propiciar, por um lado um aprofundamento teórico necessário, que permita a revisão das ações formadoras desenvolvidas nos cursos de formação de educadores. Por outro lado, deve estabelecer claramente os vínculos com a realidade escolar da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.
- PAIVA, J., MACHADO, M. &IRELAND, T. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D. & SCHLIEMANN, A. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: ed. Cortez, 1995.
- FONSECA, M. Educação Matemática de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In FONSECA, M. (org.). Letramento no Brasil habilidades matemática reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global: ação educativa assessoria, pesquisa e informação: instituto paulo montenegro, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.
- SALVADOR, A. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos. Científicos. Porto Alegre: sulina, 1977.
- HADDAD, S. (Coord.). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Universidade Federal de Goiás - PROLICEN

As Escolas Cicladas de Catalão-Go: Alfabetização ou Letramento?

Juçara Gomes de Moura⁴² Márcia Lopes da Silva Oliveira²

Palavras- chave: educação, escola ciclada, alfabetização, letramento

Justificativa/Base Teórica

O Índice de Desenvolvimento Básico em Educação (Ideb) aponta que apenas 0,8% dos municípios brasileiros estão em nível considerado satisfatório na formação escolar de sua população. Isto significa que as crianças da rede escolar, especificamente do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na leitura, escrita e no raciocínio lógicomatemático. Esses dados, preocupantes, provocam indagações sobre a organização da escola e sobre as práticas educativas que sustentam tão baixo desempenho dos alunos.

A alfabetização segundo Magda Soares (2005), é a técnica de codificar e decodificar o aprendizado, e esta técnica abre caminhos para o indivíduo tornando-o capaz de ler e escrever.

A alfabetização depende de características culturais econômicas e tecnológicas, contribui para enriquecer a aprendizagem, no sentido de ampliar um contato significativo e de conhecimento para as crianças.

O letramento não é alfabetização, o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas sim aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e é capaz de ler e interpretar o que está lendo.

O letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

O letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, mas letrado também é aquele que passa a fazer o uso da leitura e da escrita, tem domínio das letras, acesso a literatura, e envolve em práticas de leitura e escrita, se tornando uma pessoa diferente adquirindo um outro estado.

Aprender a ler faz com que o indivíduo se transforme em vários aspectos: social, cultural, cognitivo, etc. O letramento acompanha o sujeito desde o início da sua vida, este vai adquirindo vários níveis de compreensão da realidade, portanto, não é estático.

De acordo com Magda Soares, é preciso trabalhar a alfabetização e o letramento de forma indissociável, eles são processos distintos mas se somam e são interdependentes.

O professor precisa reinventar a alfabetização não ficando presos só em livros didáticos, mas proporcionando aos alunos o material trabalhado através de figuras, identificar para que servem, e se possível fazer com que o aluno possa tocar direto no material estudado. Assim é possível um melhor desenvolvimento tanto na língua escrita como na falada. É importante motivar a criança para que ela aprenda com vontade,

⁴² Professora do Campus Catalão-UFG <u>jucaramoura@hotmail.com</u>

² Aluna do Campus Catalão-UFG marciadegrau@hotmail.com

curiosidade e com clareza do que está sendo estudado, levando em conta o que ela traz de bagagem cultural.

Essa compreensão de formação inclui, entre outros aspectos, políticas públicas, organização escolar, currículo, formação dos professores, planejamento. No que se refere à organização escolar algumas experiências curriculares alternativas têm sido motivo de reflexão no campo da educação.

De acordo com a (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ, 2000 CAP II) formação do aluno como eixo do sistema escolar traz à tona algumas questões como distorção idade, série, a reincidência de não aprendizagem, que não podem mais ser ignoradas.

O número de alunos, que apesar de freqüentar vários anos a escola pública, não chega a concluir o Ensino Fundamental e o número dos que o conclui num prazo excessivamente longo, é imenso.

A organização do ensino em "Ciclos de Formação" possibilita um atendimento mais adequado e atencioso aos educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos, tradicionalmente considerados no currículo escolar, mas também aspectos sociais, morais, éticos, e afetivos, constituídos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada.

Considera-se que nos Ciclos respeita-se a organização das turmas por idade permanecendo no mesmo grupo de idade ou mais próximo a sua idade permitindo ao aluno maior interação de um com o outro possibilitando a uma socialização mais equilibrada, garantindo assim apropriação de mais conhecimentos. A presença do professor é fundamental neste caso, pois através da sua intervenção, sujeito mais experiente culturalmente como mediador do processo de ensino-aprendizagem possui a importante função que é de planejar, organizar, orientar, e articular as atividades relativas a esse processo.

A Escola Ciclada amplia para 9 anos o Ensino Fundamental, definindo o início da escolarização aos 6 anos, como é na maioria dos países, dando oportunidade de acesso a objetos, conhecimentos e rituais do repertório escolar, num período de maior tempo.

É este modelo de organização de Escola Ciclada que a rede municipal do Município de Catalão-Go implanta a partir do ano de 2006. Essa implantação provoca algumas indagações: Qual a relação desse modelo de escola com a necessidade de superação das dificuldades de aprendizagem, dos alunos do Ensino Fundamental? Implantar a Escola Ciclada implica também transformar as práticas educativas?

Objetivos

O objetivo do presente trabalho é analisar as práticas de alfabetização/letramento nas Escolas Cicladas do Município de Catalão-Go. Com este objetivo compreende-se a necessidade de realizar estudos sobre currículo observando como se compõe a organização de ciclos nas escolas brasileiras; identificar a concepção de ciclos que fundamenta a organização das escolas da rede municipal de Catalão-Go e apreender teoricamente os conceitos de alfabetização/letramento

Metodologia

O presente trabalho se constrói a partir da compreensão de pesquisa qualitativa que segundo André e Ludke (1986) envolvem a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Neste aspecto, o trabalho é organizado através da revisão bibliográfica sobre pesquisa em educação e sobre o tema do trabalho em livros, periódicos, teses, dissertações e web. Observação em sala de aula de alfabetização com elaboração de relatório de campo. Observação do material didático usado pelos alunos em fase de alfabetização/letramento. Coleta de documentos, Resoluções, Projetos junto a Secretaria Municipal de Catalão-Go sobre a implantação dos ciclos. Elaboração de questionário para as professoras alfabetizadoras, buscando compreender, identificar, a concepção de alfabetização/letramento e ciclos que fundamentam a prática pedagógica. Organização de relatórios parciais e relatório final. Organização de texto para apresentação em eventos, congressos, seminários e simpósios.

Resultados

O presente projeto tem como resultado parcial o registro de estudos sobre pesquisa em educação e descrição da organização das escolas do município de Catalão-Go.

Nos estudos sobre pesquisa percebe-se que há diferentes concepções, especificamente no que diz respeito ao campo da educação.

Segundo as autoras como Ludke e André (1996) a palavra pesquisa tem se popularizado muito, no campo da educação, mas tanto no ensino primário como no ensino médio tem-se usado muito este tema para melhor compreensão dos estudantes.

Para realizar uma pesquisa é necessário promover um confronto entre os dados deixando bem claro as informações adquiridas sobre um determinado assunto.

A organização de uma pesquisa reúne o pensamento e ação de uma pessoa ou grupo, de uma ocasião privilegiada.

A concepção de pesquisa é uma atividade instantânea de interesse imediato e continuado, por ter acumulado no pensamento do pesquisador o conhecimento científico, conhecimentos marcados pelos sinais de seu tempo com a realidade da história.

É importante lembrar que como atividade humana e social a pesquisa traz consigo, uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que irá orientar o pesquisador.

Uma das características desta abordagem que predominava há algum tempo atrás é que o pesquisador deveria manter separado do objeto o qual estava estudando para que suas idéias, valores e preferências não o influenciassem, sendo que o conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador. Agora, com a evolução dos estudos de educação tem-se percebido que não é bem assim, que o conhecimento se processa a partir da interrogação que o pesquisador faz aos dados, baseando em tudo o que ele conhece do assunto, e em toda teoria acumulada a respeito. Daí é que se constrói o conhecimento sobre o fato pesquisado.

O pesquisador tem o papel de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Na abordagem de pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1982) registram cinco características:

1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo que o pesquisador deve ter o maior número possível de elementos presentes na situação estudada para melhor compreensão do problema que está sendo pesquisado;
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o pesquisador ao estudar um determinado problema, precisa verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- 4- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, ele precisa ter o cuidado ao revelar os pontos de vista dos participantes e as sua percepções;
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; sendo que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

O desenvolvimento do estudo se aproxima a um funil: no início há questões ou focos muito amplos, mas no final se tornam mais diretos e específicos, e estes focos vão melhorando na medida em que o estudo do pesquisador se desenvolve.

A abordagem etnográfica na pesquisa, era técnica utilizada pelos antropólogos e sociólogos na década de 70, mas os pesquisadores da área da educação começaram também a fazer uso dessa técnica, dando origem a uma nova linha que tem recebido o nome de "Antropológica" ou "Etnográfica".

Geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta.

A primeira fase envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo.

O segundo estágio da pesquisa consiste numa busca mais sistematizada daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender o fenômeno estudado.

O terceiro consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, envolvendo o desenvolvimento das teorias um processo que vai sendo preparado durante a investigação.

O estudo de caso, é um estudo de um caso, seja ele simples ou especifico. Os estudos de um caso visam à descoberta, o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, e o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Na coleta de dados.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações (LUDKE, ANDRÉ, 1996, p.26).

Na coleta de dados que se refere ao presente trabalho registra-se que nas escolas da rede municipal de Catalão-Go o processo de enturmação está organizado em ciclos:

1º Ciclo composto por 3 (três) fases:

1ª Fase: agrupamentos com alunos de 6 a 7 anos, na fase de desenvolvimento da infância;

2ª Fase: agrupamentos com alunos de 7 a 8 anos, na fase do desenvolvimento da infância:

3ª Fase: agrupamentos com alunos de 8 a 9 anos, na fase do desenvolvimento da infância.

2º Ciclo:

- 1ª Fase: agrupamentos com alunos de 9 a 10 anos, na fase da pré-adolescência;
- 2ª Fase: agrupamentos com alunos de 10 a 11 anos no início da pré-adolescência;
- 3ª Fase: agrupamentos com alunos entre 11 a 12 anos na fase da pré-adolescência.

3º Ciclo:

- 1ª Fase: agrupa se alunos entre 12 a 13 anos na fase da adolescência;
- 2ª Fase: alunos entre 13 e 14 anos na fase da adolescência;
- 3ª Fase: alunos de 14 a 15 anos na fase da adolescência.

De acordo os dados o número de alunos matriculados em cada turma da fase-ciclo deve representar um contingente possível de ser absorvido no espaço da sala e de ser desenvolvido um trabalho pedagógico de qualidade.

Conclusões

Os dados parciais do presente trabalho revelam que a pesquisa em educação exige aprofundamento nos estudos sobre metodologia de pesquisa e sobre o tema a ser pesquisado. O fichamento das leituras, a busca de documentos, registros das observações, reflexões sobre as diferentes concepções teóricas são compreendidas como fundamentais para a formação do profissional pedagogo.

Fonte de Financiamento

O presente projeto é financiado pela Pró-Reitoria de Graduação-UFG com o Programa Bolsa de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN).

Referências

Ferreiro, Emilia. **Alfabetização em Processo.** Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta.Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

Ludke, Menga. André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1996.

Paro, Vitor. Reprovação Escolar: renúncia à educação: São Paulo, SP: Xamã, 2001.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

Soares, Magda. Alfabetização e Letramento. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002. Site: http://www.2.seduc.mt.gov.br/ciclada/escola, acessado em, 14/09/2007.

EDUCAÇÃO E IMAGEM DA CRIANÇA NOS RETRATOS DE LUIZ PUCCI

SAMPAIO, Eloy San Carlo Maximo¹; **SOARES**, Marcos Antônio²; **BARBOSA**, Ivone Garcia³

Palavras-chave: educação, infância em Goiás, imagem de criança, fotografia de Luiz Pucci

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vincula-se ao projeto Imagens e histórias da infância: mediações do olhar fotográfico sobre a criança e sua educação em Goiás, coordenado pelo professor Dr. Marcos Antônio Soares, que se realiza integrado ao projeto Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisa da infância e sua educação em diferentes contextos (Gepied), com inserção no Núcleo de Estudo e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

Considerando as problemáticas e lacunas apontadas por alguns estudos (ALVES, 2002; BARBOSA, 1999, 2000; SOARES, 2006; SOUSA, 2001; VALDEZ, 2002), com a pesquisa objetiva-se conhecer, sistematizar e analisar a história da educação e da infância em Goiás que se expressa em imagens fotográficas, em particular, nos retratos produzidos por Luiz Pucci, um dos pioneiros da fotografia em nosso Estado.

Tais documentos fazem parte do rico acervo fotográfico do Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS/GO) – instituição contatada e parceira na realização do projeto. Num total de 25 mil documentos – entre fotografias, cartões-postais, negativos, diapositivos e outros – o MIS/GO acumula, conserva e disponibiliza um acervo de, aproximadamente, 11 mil fotografias relacionadas com o processo de desenvolvimento histórico, cultural e urbanístico de Goiás, em especial, no período das décadas de 1930 a 1950. Deste universo, 260 fotografias pertencem ao álbum de Luiz Pucci, composto por vários registros realizados dentro e fora de estúdio fotográfico, sobre variados temas e situações como, por exemplo, retratos de casais, pais e filhos, familiares, paisagem urbana, escolas, solenidades oficiais, momentos de lazer e, especificamente, imagens de crianças.

Como representações da realidade humana, a fotografia se constitui como sinais, referências, indícios e significados latentes de um mundo vivido, os quais podem ser reordenados, compreendido e transformados como fonte histórica e testemunho de uma realidade. Como uma construção sociocultural, a imagem faz parte do cotidiano humano como memória, expressão, visão e identificação de uma cultura, com diferentes relações e tempos. Pelo que afirma Maria Ciavatta (2002, p. 13), "hoje, com a comunicação informatizada, ela [a fotografia] nos desafia a compreendê-la em novas temporalidades, como mediação complexa dos processos educativos".

A fotografia, como outras linguagens do ser humano, constrói, relaciona e transmite dados sobre o mundo, caracteriza-se historicamente como informação, documentação e fonte histórica (CIAVATTA, 2002; BORGES, 2005; LEITE, 2001).

Tomada como texto visual, percebe-se a importância de sua interação com o texto verbal. Além disso, na busca da interpretação de uma imagem temos que levar em conta a presença de dois tipos de dados diferentes que são inseparáveis. O primeiro refere-se ao que é objetivo e apreendido de imediato — as condições técnicas, tais como, iluminação, granulação, padrão de organização espacial etc. — o que revela *como* a fotografia foi produzida e a partir deste ponto lança a questão do *motivo pelo qual foi produzida*. O segundo diz respeito ao implícito, ao não observado de imediato, como, por exemplo, as relações sociais que podem estar presentes na foto, valores tidos como corretos ou, ainda, certos traços culturais (LEITE, 2001).

Como objeto de pesquisa, pode-se afirmar que a fotografia guarda não apenas traços do passado, mas também outras possibilidades de representações, interpretações e construções de histórias no presente. O objeto fotográfico – integrando um conjunto de processos, valores e relações sociais que instauram múltiplas leituras – possui a característica de destacar e (re)significar a percepção de uma determinada fração do tempo. Nesse sentido, no estudo da imagem fotográfica, conforme sintetiza Ciavatta (2002, p. 24), deve-se considerar (i) a fotografia como uma "representação (interpretação) produzida por determinado grupo de sujeitos sociais"; (ii) uma "prática sociocultural decorrente de um contexto de transformações tecnológicas e ideológicas"; (iii) uma "representação sujeita a uma certa ordem decorrente de seus usos, funções e da sua multiplicação e circulação"; (iv) uma "prática de construção de memória e identidade, sujeita a apropriações diversas [...]".

No processo de investigação de imagens fotográficas diferentes aspectos se apresentam. Deve-se adotar uma sensibilidade suficiente para compreender que não há uma uniformidade tanto na produção como na intencionalidade de uma imagem. Este caráter heterogêneo pede a adequação no nível de leitura referente a cada situação. Sabe-se, porém, que a produção acadêmica, diretamente influenciada pela tradição européia, acabou por consagrar a escrita como modalidade expressiva primordial. Nesse contexto, a imagem foi ligada, quase que exclusivamente, a modos de manifestação artístico/social e, paulatinamente, foi submetida a um processo de desvalorização como fonte documental.

Nosso projeto pretende contribuir para a superação dessa desvalorização, lembrando, ademais, que imagens são recursos expressivos que se ligam estreitamente ao modo de se conceber o mundo. A produção de uma obra, fotografia, pintura, gravura, etc., evidencia uma série de valores que constituem o sujeito-autor. Contudo, é impossível conceber este sujeito-autor como ponto descolado da sociedade e da cultura a qual ele pertence. Ao constatarmos esses elementos constituintes das imagens em geral, e das fotografias em particular, fica clara a necessidade de se estabelecer relações e indícios que possibilitem essa leitura para além do imediato.

A consideração da fotografia como fator carregado de uma significação ideológica e cultural justifica a sua utilização como documento passível de ser lido, interpretado e reconstruído. Dessa perspectiva, propomos conhecer de modo sistemático a expressão fotográfica de Luiz Pucci, especificamente, como tratou da infância na sua obra, que elementos são constituintes das imagens que produziu e como se relacionaram com a história da criança e da cultura em Goiás.

2 METODOLOGIA

Considerando-se a perspectiva dialética em pesquisa (MARX, 1983; FRIGOTTO,

1989; SCHAFF, 1995; BARBOSA, 2006; SOARES, 2006), o presente projeto, em fase de desenvolvimento, envolve algumas etapas e ações inter-relacionadas. O objeto de nossa investigação exige-nos um aprofundamento na discussão teórica sobre a leitura de imagens e suas possibilidades na fotografia, pretendendo, para tanto, realizar uma pesquisa bibliográfica nessa temática, assim como, conhecer e analisar imagens e memórias sobre a infância expressas na produção fotográfica de Luiz Pucci, arquivada no MIS/GO.

Para coleta de informações e construção de dados, a pesquisa propõe:

- Visitas aos arquivos. Inventariar, organizar e analisar, de modo sistemático, documentos, informações e imagens fotográficas, relacionados à infância, educação e cultura, arquivados no MIS/GO, produzidos por Luiz Pucci. A análise dos documentos e imagens terá como referências as obras de Moura (1983), Leite (2001) e Ciavatta (2002) e Foerste (2004).
- Participação de informantes. Estabeleceremos contato com os responsáveis pelo arquivo do MIS/GO, visando obter autorização para que a investigação seja realizada. Informações poderão ser obtidas mediante questionários, dos quais constarão perguntas referentes aos dados de identificação e produção do fotógrafo e de outros participantes.
- Entrevistas. Serão entrevistadas pessoas envolvidas com a produção fotográfica do artista familiares, amigos e pessoas que foram fotografadas. Para constituição e efetivação das entrevistas, propomos considerar as contribuições de Heloísa Szymanski (2002), sobre a entrevista na pesquisa em educação enquanto uma prática reflexiva. No processo propõe-se garantir a liberdade de escolha quanto à participação no projeto e à concessão de entrevista e uso de imagens (no caso de filmagens realizadas) mediante conhecimento prévio do teor daquela conforme o sugerido pelo Comitê de Ética da UFG.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Até o momento, não possuímos dados conclusivos sobre o problema proposto, visto que a pesquisa ainda se encontra em um estágio inicial de desenvolvimento. Após o contado com o acervo do MIS/GO e a parceria estabelecida com a instituição, disponibilizando para pesquisa as imagens do *Álbum Pucci*, encontra-se em andamento o processo de digitalização e classificação das imagens do referido álbum, assim como, a análise bibliográfica pertinente à problemática de pesquisa.

4 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Nancy N. L. Educação infantil: elementos mediadores na prática docente. Goiânia, 2002.

ANDRADE, Ana Maria Mauad de Sousa. Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do séc. XX. 1990 (Tese). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

BARBOSA, Ivone G. *O método dialético na pesquisa em educação da infância*: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. UFMT: ANPED/EPECO, 2006.

_____. A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999.

BORGES, Maria Eliza L. História & Fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOERSTE, Gerda M. S. Leitura de imagens. Vitória: EDUFES, 2004.

KOSSOY, Boris. Realidade e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MENDONÇA, Tânia. *Museu da imagem e do som de Goiás*: um olhar museológico sobre os acervos audiovisuais. 2001 (Monografia). Especialização em Museologia, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001

MOURA, Carlos E. M. de. Retratos quase inocentes. São Paulo: Nobel, 1983.

NUNES, Jordão Horta. O Pioneiro Sílvio Berte: fotografia e sociabilidade. In: Sociedade e cultura Revista de Ciências Sociais, vol. 4, p.107-143

SCHAFF, A. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, Marcos A. *Entre sombras e flores:* continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de santos reis. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2006.

SOUSA, Sônia M. G. Infância, Adolescência e família. Goiânia, Cânone, 2001.

SZYMANSKI, H. (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília-DF: Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação).

VALDEZ, Diana. *História da infância em Goiás* – séc. XVIII e XIX. Goânia: AEPEL/ UEG, 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Universidade Federal de Goiás. Prolicen/PROGRAD.

- 1. Bolsista do Programa de Licenciatura da PROGRAD/UFG; Graduando em Psicologia na Faculdade de Educação da UFG; E-mail: <u>eloysancarlo@yahoo.com.br</u>
- 2. Orientador; Professor da Faculdade de Artes Visuais da UFG; membro do GEPIED/FE/UFG; E-mail: marcos.ufg@terra.com.br
- 3. Professora da Faculdade de Educação da UFG; Coordenadora do GEPIED/FE/UFG; E-mail: garciasoares@cultura.com.br

A ORALIDADE E A ESCRITA NAS OPERAÇÕES DE MULTIPLICAÇÃO

Maria de Fátima Teixeira Barreto, CEPAE, <u>fato823@terra.com.br</u> Paulo Rafael de Oliveira Ribeiro, IME, <u>proliveira13@gmail.com</u>

Palavras-chave: oralidade – escrita – multiplicação – educação matemática.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho visa investigar como a oralidade do conhecimento matemático produzido pelos alunos pode contribuir para a construção do conhecimento da escrita matemática em operações de multiplicação.

Quando o aluno chega à escola traz conhecimentos prévios geralmente apresentados por meio da oralidade. Muitas vezes eles lidam com as operações em ambiente extra-escolar com relativo sucesso, mas não conseguem resultados satisfatórios nas avaliações escolares. Percebemos que há uma resistência da escola, à compreensão da oralidade como forma de conhecimento "culto" ou escolarizado. Mesmo quando o professor busca a oralidade como início do trabalho em sala de aula, não estabelece relação entre o conhecimento que se produz pela oralidade e a escrita das idéias explicitadas. Os conhecimentos matemáticos trabalhados em sala de aula ocorrem desde o início do processo de escolarização, a partir da linguagem matemática escrita nos moldes da matemática oficial, dando-lhe destaque na construção do conhecimento matemático.

Em nosso entendimento, a relação entre oralidade e escrita se encontra ancorada na fala. Barreto (2005) ao interpretar Merleau-Ponty (1994) apresenta a fala como modo de expressar o percebido e manifestar o pensamento articulado. O percebido é entendido como fruto do sentir de diferentes maneiras e de acordo com as possibilidades dos sentidos. Muito antes de conhecer qualquer forma de escrita da linguagem matemática, muitas pessoas conseguem expressar compreensões de objetos matemáticos pela fala, que sustenta a oralidade. Oralidade entendida como "expressão do compreendido, ou seja, da *fala-falada* em um enredo que revela o sentido que o que está sendo exposto oralmente faz para o sujeito" (BARRETO, 2005).

Entendemos que a escola deveria promover uma aprendizagem matemática em que houvesse a associação de aspectos sintáticos e semânticos, o que, segundo Gómez-Granell (1993) seria conseguido com a contextualização do conhecimento desenvolvido; com a resolução de problemas, que pode ser uma forma de contextualização; com o incentivo à criação de procedimentos próprios, intuitivos ou não formais, como modo de explorar o significado dos conceitos e procedimentos matemáticos; com a associação dos símbolos matemáticos ao seu significado referencial; com a aplicação da linguagem matemática a modelos concretos; com a busca de relações entre a linguagem matemática e outras linguagens; com a diversificação de contextos e com o estimulo à abstração progressiva.

A História da Matemática traz informações que nos levam a entender que os caminhos e as alternativas que usamos em nosso modo de operar com a multiplicação, atualmente, são semelhantes aos que os egípcios utilizavam. Eles utilizavam a propriedade distributiva para efetuarem os cálculos. Atualmente, a maioria dos livros didáticos apresenta um algoritmo para efetuar os cálculos, que implicitamente faz uso das propriedades da multiplicação, principalmente da propriedade distributiva. Entretanto não é explicitado tal uso de modos que algumas pessoas, conhecem-nas e sabem que as estão utilizando, outras, apenas aplicam uma técnica aprendida.

Ao tratar o desenvolvimento da técnica em sala de aula, geralmente as propriedades que a justificam não são evidenciadas, daí, o que temos são memorizações sem compreensões.

Outro aspecto característico do trabalho com multiplicação nas séries iniciais, é o foco na multiplicação como uma soma de parcelas iguais, não explorando o significado do multiplicador e do multiplicando e ainda não discutindo outras idéias advindas de outros contextos tais como: raciocínio combinatório, disposição retangular e proporcionalidade. Ao abordar a multiplicação apenas como uma ampliação da adição, não se explora seus diversos significados, suas propriedades e ainda desconsidera-se diversidade de contextos em que ela se dá. Tal tratamento se aplica ao conjunto dos naturais, pois os valores resultantes das operações são sempre crescentes com relação às parcelas e na multiplicação. Entretanto, não se aplica ao conjunto dos racionais, pois 0,5 x 4 é 2, ou seja, um número menor do que os valores envolvidos na operação proposta. Há que se levar o aluno a compreender que o número 4 se repete 0,5 vez, já este se encontra na posição de multiplicador.

Entendemos que quem for trabalhar no ensino da multiplicação, deve ter compreendido seu conceito, seus significados e ser capaz de promover um diálogo entre o significado da multiplicação numa linguagem predicativa⁴³ e a prépredicativa, auxiliando o aluno na elaboração de sua compreensão sempre provisória e cada vez mais complexa. Á medida em que o aluno avança em suas reflexões, vai ampliando seu entendimento do campo conceitual da multiplicação entendido como "um conjunto informal e heterogêneo, de problemas, situações, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros, que devem sofrer intervenções ao longo do processo de aquisição" Vergnaud (1987 apud CANÔAS, 1997, p.59).

Fundamentados nas reflexões postas, nos propomos a investigar a relação entre o pensar, o falar e o escrever presentes no processo de conhecer matemática em situações de aprendizagem da multiplicação.

METODOLOGIA

A investigação proposta foi realizada numa turma de quarta série do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás). Nesta série sabemos que o primeiro contato com a operação de multiplicação, já se iniciou nas séries anteriores. O que nos

⁴³ Predicativo refere-se a uma compreensão que já foi elaborada numa linguagem proposicional.

permite analisar que significados o aluno produziu para a operação, seu registro no processo de escolarização e como ele as expressa.

O trabalho de coleta de dados se deu por intermédio do estudo das atividades desenvolvidas em ambiente natural de sala de aula. As aulas foram conduzidas de modo que os alunos pudessem pensar formas de solução dos problemas propostos e realizar o registro de seu modo de pensar. No encaminhamento das atividades fomos conversando com o aluno a respeito do pensamento elaborado, buscando explicações para a sua escrita.

Os diálogos realizados com os alunos foram gravados, com autorização dos pais, para posterior transcrição e análise da escrita e da fala realizada. O texto da transcrição dos diálogos e os registros escritos realizados pelos alunos foram utilizados para analisar a relação entre a compreensão expressa pela fala e a escrita realizada para representar tal compreensão.

A análise se deu seguindo parcialmente os procedimentos da pesquisa qualitativa numa abordagem fenomenológica. Buscamos a compreensão dos discursos dos sujeitos e a partir deles tecemos nossas reflexões acerca da oralidade e escrita nas aulas de matemática. Não nos foi possível, dado as limitações de tempo, a seguir todo o procedimento da pesquisa fenomenológica. Não chegamos a convergências a partir de unidades de significados, não chegamos a categorias abertas, que são regiões de inquérito que orientarão as reflexões em torno da questão a ser investigada. Entretanto o estudo dos dados nos apontou algumas reflexões que compartilharemos a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo dos dados na busca de conhecimentos envolvidos no processo de operar e solucionar as situações propostas aponta que os alunos trazem para a solução de problemas multiplicativos as idéias de dobro, valor posicional, divisão, inteiros e partes, propriedades distributiva da multiplicação, sistema de medidas e procedimentos de contagem, cálculo mental.

Na solução dos problemas propostos o contexto sempre esteve presente conduzindo o processo de pensar. Pedir que escrevessem o que pensaram favoreceu à iniciação à expressões numéricas em várias situações.

Para alguns alunos a escrita não teve a função de expressar a compreensão realizada enquanto que para outros ela é usada para explicitar compreensões do sistema de numeração decimal, valor posicional. da idéia de inteiro e partes e do sistema de medidas.

A aluna Lupita, em uma das atividades, ao fazer o registro: 7 x 36 é o mesmo que 7 x 30 + 7 x 6, e o 7x 30 é o mesmo que 7 x 3 x 10, assim ela fez (7 x 3 x 10) + (7 x 6) e conseguiu chegar ao produto que desejava, de igual modo fez para 5 x 47, (5 x 4 x 10) + (5x 7), antecipando seu processo de escrita de expressões numéricas ainda não explorado pela professora na série em que estava e utilizando da propriedade distributiva da multiplicação.

É de fato interessante desenvolver atividades com os vários significados da multiplicação, para que o aluno tenha uma compreensão ampla deste pensamento operatório. Ao operar com linha coluna, o aluno desenvolve a visão de parte e todo no processo de

Observamos que em algumas vezes o aluno não apresenta, por intermédio da escrita o seu raciocínio, a escrita é algo que entra em questão quando o pensamento operatório se complexifica de modo que o aluno nele se perde. Deste modo um aluno pode ter a necessidade de escrita detalhada do processo outro não. Há que se ter sensibilidade para respeitar as diferenças de modos de pensar.

CONCLUSÃO

Como a oralidade do conhecimento matemático produzido pelos alunos pode contribuir para a construção do conhecimento da escrita matemática é o que nos propusemos a investigar. Os dados nos apontam que quando o aluno fala do que ele fez ele explicita significações diversas do campo conceitual com o qual está lidando, traz para a sua compreensão a diversidade de conhecimento envolvidos

Interessante observar que, diferentemente do que ocorre em língua materna, não há necessidade de registrar passo a passo o pensado para que um pensamento desenvolvido seja comunicado. Uma expressão matemática que sintetiza um pensamento parece dar conta do processo comunicativo.

Muitas vezes eles utilizavam-se da escrita matemática como modo de ser criativo, de se escrever um modo diferente de pensar. Assim os registros dos alunos nem sempre têm a economia como objetivo da escrita. Os alunos não pensam somente em economia de registro, mas também em pensamentos mais rápidos, mais fáceis de serem compreendidos, mais criativos. Buscam o significado naquilo que pensam e expõem, procuram um caminho de pensamento em que possam habitar o seu processo de construção de idéias. Daí é escrever. Escrever é mais fácil quando se sabe pensar sobre, falar sobre...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÔAS, S.S. O Campo Conceitual multiplicativo na perspectiva do professor das séries iniciais (1ª a 4ª série). Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1997.

CARVALHO, D.L. A Interação entre o Conhecimento Matemático da Prática e o Escolar. 1995. Tese (Doutorado) — FEUNICAP, Campinas, 1995.

GOMEZ-GRANELL, C. **A Aquisição da Linguagem Matemática: símbolo e significado**. In: MACHADO, N.J. Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TAXA, S. F. O. **Problemas multiplicativos e processo de abstração em crianças na 3ª série do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado, Pós Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

A ORALIDADE E A ESCRITA NO ESTUDO DA SUBTRAÇÃO: DO CONHECIMENTO INFORMAL AO ESCOLARIZADO

SIQUEIRA, Marianne de Souza⁴⁴ BARRETO, Maria de Fátima Teixeira⁴⁵;

Palavras-chave: oralidade e escrita, subtração, educação matemática.

INTRODUÇÃO

A pesquisa "A Oralidade e a Escrita no Estudo da Subtração: do conhecimento informal ao escolarizado, se insere no contexto do projeto "Oralidade e Escrita nas Aulas de Matemática: do conhecimento informal ao escolarizado. Como tal, preocupa-se em promover situações em sala de aula em que haja a associação de aspectos sintáticos e semânticos. Considera que tal associação passa pela contextualização do conhecimento desenvolvido com a resolução de problemas; com o incentivo à criação de procedimentos próprios, intuitivos ou não formais, como modo de explorar o significado dos conceitos e procedimentos próprios, intuitivos ou não formais, como modo de explorar o significado dos conceitos e procedimentos matemáticos ao seu significado referencial; com a aplicação da linguagem matemática a modelos concretos: com a busca de relações entre a linguagem matemática e outras linguagens; com a diversificação de contextos e com o estimulo a abstração progressiva.

Propomos-nos a elaborar e desenvolver atividades em sala de aula para promover a associação referida e estudar como se dá a relação entre o pensar, o falar e o escrever pensamentos desenvolvidos aos realizar operações de subtração. Em nossa compreensão a escola deveria favorecer a expressão de idéias matemáticas pela falta-falada e estimular o registro por intermédio da sua escrita em língua materna, com a inserção de alguns símbolos conforme a necessidade de quem desejasse comunicar suas idéias. No processo de estudo da Matemática, o sujeito poderá avançando em tais conhecimentos, tanto na forma oral quanto escrita, até mesmo na algebrização, socializando-se, assim, o conhecimento veiculado pela ciência Matemática.

Objetivo Geral

Investigar "como a oralidade do conhecimento numérico, operatório não formalizado pode contribuir para a construção da notação numérica formal e registro de processos de pensamento pelo aluno em operações de subtração". **Objetivos Específicos**

- Pesquisar atividades e conduções de aulas relativas à subtração em que os alunos possam expressar seu conhecimento pré-predicativo.

⁴⁴ Bolsa de Iniciação Científica PROLICEN,FE/UFG. <u>Siqueira.marianne@hotmail.com</u>

⁴⁵ Prof. Dr. Em Educação Matemática, lotada no CEPAE/UFG. Fato823@terra.com.br

- Desenvolver um estudo sobre as definições e propriedades da referida operações matemáticas.
- Acompanhar aulas em que as atividades pesquisadas possam ser desenvolvidas realizando a gravação das mesmas para posterior análise.
- Proceder à análise dos dados coletados em conformidade coma metodologia exposta, sob a orientação da coordenadora do projeto.

METODOLOGIA

Para a realização da presente investigação seguiremos os caminhos da pesquisa qualitativa numa abordagem fenomenológica quais sejam:

Estudo bibliográfico

Retomaremos leituras já apresentadas no referencial bibliográfico bem como outros estudos resultantes de constante levantamento.

A coleta de dados

Para a coleta de dados serão elaboradas e desenvolvidas aulas abordando a subtração. As aulas desenvolvidas, em torno das atividades elaboradas pelos pesquisadores, em ambiente natural de sala de aula do Ensino Fundamental, no CEPAE/UFG, serão gravadas. Juntamente com as gravações serão realizados registros em dossiês que funcionarão como diários de campo. A intenção é obter dados a respeito tanto do solo das experiências das próprias experiências.

A análise de dados

A análise dos dados consistirá em buscar convergências entre trechos selecionados da transcrição das aulas, e do estudo dos registro escrito feito pelas crianças.

Partiremos do texto produzido a partir das transcrições, realizando leitura tantas vezes quanto forem necessárias, para que à luz da indagação feita possamos elaborar compreensões, explicitações de significados atribuídos pelo sujeito, manifestos pelo discurso revelador da compreensão do mundo vida do sujeito, expresso pela linguagem. Há aí, o destaque de passagens que fazem sentidos para o pesquisador conforme a pergunta feita. Essas passagens são as Unidade de Significados. Tais Unidades são resultando do trabalho da leitura do pesquisador, que realiza uma tematização dos dados. A partir da análise das unidades de significados buscaremos as convergências. São as convergências que vão apontar os grandes invariantes, que orientam para a essência do fenômeno estudado. As interpretações do pesquisador dar-se-ão a partir dessas convergências e a partir delas buscar-se-á a generalidade do fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo teve seu início em agosto deste ano, não tendo havido, portanto, tempo hábil para apresentar resultados e discussões. Já realizamos um

levantamento bibliográfico, o acrescentado à bibliografia do projeto. Tal levantamento está em estudo.

A partir de agora estaremos buscando e elaborando atividades que estejam neste campo para serem desenvolvidas junto aos alunos que participam deste projeto.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, M.F.T; SILVA, N.M.G, MARTINS, S.A, TOLEDO, M.A **Tema Gerador de Discussão: contextualizando a Matemática em sala de aula**. *CALAZANS, A .M.* **A Matemática na Alfabetização: o pensar e o fazer numa**

prática pedagógica. Porto Alegre: Kuarup, 1996. 93 p. (Série Alfabetização).

DANYLUK, O. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**.Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo:Ediupf, 1998, 240 p.

MACHADO, N.J. Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1993. 169 p.

ROCHA,M.A. C. O Falar como Expressão do ser na Visão de Merleau-Ponty. In: BICUDO, M.A.V e Espósito, V.H.C (orgs). **Joel Martins... Um Seminário Avançado em Fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997 p.96-111.

INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: ANÁLISE PEDAGÓGICA DE SUA PRÁTICA

SILVA, Mário Moreno Rabelo¹; **SANTOS**, Heliany Pereira dos² Palavras-chave: Educação Física, Iniciação Esportiva, Abordagem Pedagógica

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O esporte moderno surgiu na comunidade européia por volta do século XIII com caráter competitivo inspirado nas atividades corporais de movimento da época.

Foi na Inglaterra, no auge da sociedade aristocrática que os jogos tradicionais ligados a festas (da colheita, religiosas, etc.) são sufocados e inicia-se a esportivização dos elementos da cultura corporal de movimento das classes populares. Agora, esvaziados de suas funções de manutenção da ordem e preparação de homens saudáveis, os jogos tradicionais passam a representarem uma ameaça à ordem pública sendo reprimida a sua prática.

Por representarem ameaças à propriedade e à ordem pública os novos jogos são expulsos do meio social e adentram os muros das escolas ingleses passando a incorporar alguns princípios e normas que regem a sociedade capitalista industrial emergente, dentre eles o princípio da competição, do rendimento, do Record, da racionalização e da cientificização do treinamento o qual configura-se com formas definidas conforme as regras estabelecidas para a sua prática cuja disciplina torna-se o ponto forte dessa nova forma de praticar atividades consideradas lúdicas nas horas de lazer da burguesia. (BETTI, 1991).

Embora essa nova prática esportiva fosse um privilégio da aristocracia inglesa aos poucos, as classes populares interessam-se pela participação nas novas atividades culturais e o esporte moderno espalha-se por todo o mundo e torna-se uma instituição social, devido ao envolvimento das mais diversificadas pessoas tornando-se um objeto de estudo muito importante em vista das múltiplas possibilidades para a sua difusão, espetacularização e consumo, muitas vezes simbólico em âmbito global, vêm constituindo, portanto, uma das mais diversificadas possibilidades de manifestações da cultura corporal seja enquanto prática seja pelos princípios e valores que expressa e ajuda a consolidar. (KUNZ, 2002)

Devemos ser conscientes também de que o esporte não pode mais ser visto através de uma fragmentação do seu caráter social em relação ao sentido e significado do seu ensino, valorizando não apenas o seu caráter técnico-tático, mas a construção de um conhecimento mais criterioso das funções, determinações e ralações possíveis através da sua possibilidade.

Um desafio que deve orientar novos estudos e experiências é justamente identificar diferentes formas de modificação do esporte e, noutro sentido, formas de esse esporte modificado retornar a sociedade de modo que, também nesse cenário mais amplo, possa provocar tensões e representar ainda mais um espaço para a emancipação do homem.

Uma das formas mais significativas de manifestações esportivas que conhecemos refere-se ao esporte de rendimento ou espetáculo. Esta modalidade apresenta-se como modelo para outras perspectivas de esporte seja enquanto prática de lazer, ou enquanto prática educacional, o que não podemos esquecer é que este se configura como principal característica a aproximação ao mundo do trabalho, é pautado por códigos de vitória e derrota, da maximização do rendimento e da racionalização dos meios. Portanto, o

esporte de rendimento corrompe a espontaneidade sobrepujando a criatividade e liberdade de ação escondida no ato de jogar simplesmente enquanto prática de lazer.

A maioria dos autores que trabalham com o treinamento esportivo, divide o processo em três etapas: principiante avançado e alto nível. Por sua vez, na prática escolar, essas etapas não são respeitadas. Há um grande anseio em atingir altos níveis de rendimento o quanto antes, de modo que a forma de condução da especialização é preconizada, e, portanto, os fatores biológicos e psicossociais das crianças não são levados em conta, prejudicando sua formação. Por isso, Greco e Benda (1998) propõem o processo de ensino aprendizagem e treinamento baseado em princípios de ordem pedagógica, metodológica, biológica, de organização e gerenciamento que darão diretrizes na forma de aplicação deste processo priorizando atividades que enfatizam o ensino dos esportes através de um método situacional onde a criança aprende através das possibilidades existentes e estabelecidas pelo próprio jogo.

Concordamos com os autores quando propõem o ensino dos esportes de forma pedagógica, pois terá significado na formação do aluno, dependendo da forma que será transmitido, condicionando ou incentivando ao aluno, a aquisição dos seus conhecimentos de forma autônoma sem interferir mecanicamente na resposta motora.

Pensando nessa possibilidade de formação motora individual, propomos neste projeto de pesquisa a possibilidade de detectar como a iniciação esportiva está sendo pensada e praticada no meio escolar para os alunos da 5ª e 6ª série do ensino fundamental. Propomos este trabalho voltado para a iniciação esportiva por perceber empiricamente que os principais conteúdos propostos para as aulas de Educação Física no meio escolar estão voltados para a participação dos alunos nos eventos escolares realizados oficialmente pelas Secretarias de Educação, tanto municipal quanto estadual.

Escolhemos a abordagem defendida por Greco e Benda (1998), por apresentar uma proposta pedagógica considerada nova e que tem provocado no meio acadêmico, calorosos debates e que valoriza a aprendizagem dos esportes na iniciação esportiva respeitando as etapas do desenvolvimento e considera a coordenação e aprendizagem motora como essencial na prática esportiva.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar as abordagens pedagógicas que privilegiam o ensino do esporte na escola e identificar nas aulas de Educação Física da rede estadual de ensino de Catalão (5ª e 6ª série) se a abordagem defendida por Greco e Benda (1998) é utilizada pelos professores na transmissão do conteúdo para a iniciação esportiva. Sendo seus objetivos específicos possibilitar aos acadêmicos do curso de Educação Física do CAC/UFG a ampliação de conhecimentos sobre a prática esportiva em ambientes educacionais; aprofundar as discussões referentes à prática pedagógica, bem como, analisar as aulas de Educação Física das escolas e detectar se o conteúdo esportivo voltado para a iniciação atende as proposições sugeridas na abordagem metodológica defendida por Greco e Benda (1998).

3. METODOLOGIA

O intuito desta pesquisa foi refletir através de referencial teórico-conceitual acerca da abordagem pedagógica intitulada Iniciação Esportiva Universal proposta por Greco e Benda (1998). Para tanto, elegemos a perspectiva qualitativa como proposta norteadora deste projeto, pois através dela investigamos os significados presentes nas entrelinhas da abordagem. Para legitimarmos as discussões realizadas sobre a abordagem, priorizamos

também, uma pesquisa de campo, pautada em observações de aulas de Educação Física das escolas públicas estaduais de Catalão de 5ª e 6ª série para detectarmos se essa proposta encontra-se presente nas aulas.

Na primeira escola observada, escola "A", observamos 04 aulas de basquetebol masculino com alunos da quinta série (02) e sexta série (02). A outra escola "B" observamos 04 aulas, na quinta série (02) e na sexta série (02). Tais procedimentos se justificam, pois eram as últimas aulas práticas do ano nas duas escolas. Na terceira escola "C" também foram observadas duas aulas na quinta série devido os mesmos motivos elencados anteriormente. Na escola A o conteúdo trabalhado foi o basquetebol, na escola B o conteúdo abordado foi o voleibol, na escola C o conteúdo foi o futsal.

Para as observações, utilizamos como instrumentos de registro das aulas o diário de campo e fotografias, o que enriquece e qualifica o trabalho pretendido. (MINAYO *et al* 1994). (os registros foram previamente autorizados pela escola e pelo professor).

Utilizamos como embasamento teórico as principais referências que discutem sobre as diversas abordagens pedagógicas críticas presentes na Educação Física principalmente àquelas que abordam o conteúdo esporte, como Coletivo de autores (1992), Betti (1991), Paes (2002), Kunz (1994), Daólio (2004), Santos (2002) e Greco e Benda (1998), esta última com mais afinco já que representa o ponto central de discussão proposta.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concluída a fase de análise e discussão das obras indicadas para embasamento teórico e das obras I e II de Greco e Benda (1998), elaborou-se um roteiro para observação que serviu de instrumento de coleta dos dados utilizado para o campo de investigação.

A pesquisa de campo foi iniciada na Escola A, onde tivemos a oportunidade de observar quatro aulas de basquetebol masculino consecutivas, entre alunos da quinta (duas aulas) e sexta (duas aulas) do ensino fundamental (lembrando que nesta escola as aulas de Educação Física são mistas entre as séries, e em períodos contrários às aulas contempladas na grade curricular) tendo a duração de uma hora e meia cada uma.

Todas as aulas apresentaram características idênticas, divididas em partes: primeiro com alongamento, em seguida com aquecimento e posteriormente um trabalho com um dos fundamentos, logo depois na parte principal são realizados jogos coletivos da modalidade trabalhada (basquetebol), e para finalizar os alunos eram reunidos para uma conversa no centro da quadra.

Na parte dos fundamentos, o professor forma através de cones um pequeno circuito, onde os alunos perfilados perpassam neste com o objetivo de aperfeiçoar fundamentos do basquetebol como passes, arremessos e giros. Durante toda aula o professor corrigia movimentos errados dos alunos, agindo de certa forma autoritária para com eles, contrariando a proposta de Greco e Benda (1998), que prepõe que o professor incentive a criatividade do aluno, de modo que tenham autonomia para a realização de movimentos até descobrir e entender por si só o movimento correto, ou seja, não intervindo diretamente nas forma de atuação do aluno. Outro fato que contraria o ensino-aprendizagem proposto pelos autores, é a realização das aulas mistas, com diferentes faixas etárias, comprometendo as características evolutivas de cada criança, trazendo consegüências sérias para a sua formação.

Na parte principal da aula, foram divididas equipes, formadas pelos próprios alunos, para a realização de jogos curtos de cinco minutos, onde o time que fizesse

apenas uma sexta ganhava o jogo e permanecia na quadra, e o time perdedor dava lugar ao que estava de fora, ou seja, os jogos se configuravam numa perspectiva nítida de rendimento, o que mais uma vez contradiz o método pedagógico proposto pelos autores Greco e Benda (1998). Sendo assim ficou claro que o professor, apesar de dominar bem o conteúdo, transmite seus conhecimentos de forma mecanizada e automatizada dos gestos técnicos, contrariando claramente a proposta dos autores para as aulas nas escolas, restringindo a aprendizagem, uma vez que os alunos somente irão repetir os gestos técnicos sugeridos pelo professor, não tendo a oportunidade de explorar sua criatividade intrínseca, tornando-se meros repetidores de movimento já construídos e tidos como ideais.

Na segunda e terceira observação na escola B e C percebemos que as aulas foram mistas, entre meninos e meninas, consecutivamente e tiveram a duração de uma hora cada uma.

Na escola B o conteúdo trabalhado foi o voleibol. O professor iniciou a aula com um alongamento de dez minutos e em seguida passou para a parte principal, formando dois times mistos para a realização de jogos, que perdurou até o final da aula. Lembrando que em momento nenhum o professor interviu na aula, e os alunos tinham total autonomia para a execução dos gestos técnicos, em poucos e raros momentos houveram estímulo a criatividade, o que otimistas dizemos que aproximava em parte, da proposta pedagógica de Greco e Benda (1998), que enfatiza a proposição de jogos nesta fase. Além disso, o professor relatou-nos empiricamente que as turmas da quinta série, de um modo geral, são as turmas que apresentam maior dificuldade de coordenação motora durante as aulas, de fato, isto pôde ser notado claramente nesta aula, no entanto, o próprio professor não dispôs de atividades que viriam suprir esta dificuldade da turma.

A segunda aula, ainda na escola B, teve também como conteúdo o voleibol. Esta aula atendeu uma turma da sexta série e se configurou em partes: alongamento, aquecimento e parte principal. Após iniciado com um alongamento de dez minutos, o professor orientou os alunos a um aquecimento e dividiu a turma em dois grupos, um de cada lado da quadra, ficando cada um com uma bola, de modo que a idéia da atividade era a de controlar a bola no ar, através de movimentos de toques e manchetes. Feito o aquecimento, passou-se para a parte principal da aula, que foi a realização de um jogo misto, entre meninos e meninas até o final da aula. Mais uma vez o professor, demonstrou-se neutro, deixando os alunos livres durante os jogos. Neste caso também se aproxima da metodologia de Greco e Benda (1998a) pois:

Além de vivenciar a situação, o aluno precisa entender o jogo e sua dinâmica, analisando sempre sua própria participação. Trabalhar com uma concepção aberta inclui, para nós, deixar que o aluno decida sobre o problema apresentado e, principalmente (...) permitir a integração tática (idéia de conjunto) dos grandes (toda a equipe) e pequenos grupos, que se apresentam como constelações durante o jogo. (19)

Este fato não significa que o professor deixe os alunos dispostos aleatoriamente pela quadra, mas influenciá-los que tomem atitudes por conta própria, o que implica em estimulá-los a entenderem a dinâmica do próprio jogo e solucionar os problemas que lhes aparecerem. O que percebemos não é o caso — trata-se mais de uma aula descompromissada e sem objetividade.

Na escola C foram observadas duas aulas de futsal na quinta série. Mais uma vez percebemos a falta de objetividade na aula, alegando que era fim do ano letivo o professor apenas promoveu um jogo coletivo entre os alunos que iniciou através da divisão dos mesmos em equipes onde os mais aptos foram designados para o sorteio. Após a formação das equipes, os times jogaram durante uma aula em processo de

revezamento, onde a equipe que fizesse dois gols permanecia na quadra e a perdedora dava lugar para uma outra que estava aguardando ou em dez minutos aquela que estivesse vencedora permanecia no jogo.

A outra aula desta turma ocorreu da mesma forma, diversificando da outra apenas porque o jogo agora, era apenas com os meninos, as meninas foram sentar na arquibancada.

Em contrapartida, observamos que os dois professores⁴⁶ não demonstraram criatividade em suas aulas, não oferecendo situações diversificadas de jogo, bem como o não incentivo as novas possibilidades de movimentos corporais para seus alunos, dessa forma não atendendo à proposta pedagógica de Greco e Benda (1998).

Após observações e análises realizadas, fica evidente a opção de todos os professores por um trabalho com o conteúdo esporte sem uma definição clara da proposta metodológica, apenas em alguns momentos, raros, se aproximando da proposta de uma metodologia tradicional.

5. CONCLUSÃO

Concluímos que as obras Iniciação Esportiva Universal I e II de Greco e Benda (1998) apresentam vários problemas em seu conteúdo, como a não definição de uma fundamentação teórica única, que facilitasse sua compreensão por parte dos leitores, e conseqüentemente há a presença de vários conceitos de diferentes autores sob diversos pontos de vista, tornando o seu entendimento um tanto quanto confuso.

No entanto, a sua proposta de iniciação esportiva para a escolinha privilegiando a forma pedagógica é bastante relevante e bem fundamentada, porém deveria ser propositiva, no mínimo como forma de experimentação, mas os autores não as apresentam sob este aspecto.

Contudo, fica claro que esta proposta de ensino-aprendizagem demandaria um tempo pedagógico maior para a sua execução nas aulas de Educação Física nas escolas públicas de Catalão, e que por isso já se tornaria inviável neste momento, devido a vários fatores que vão desde ordem política, passando pela rotatividade de alunos e professores nas séries e nas escolas, até a falta de infra-estrutura necessárias (espaço físico, materiais disponíveis e abundantes, etc). Este fato ficou nítido nas aulas observadas, onde os professores transmitiam os conteúdos privilegiando a realização dos gestos técnicos de forma mecanizada e automatizada, ou seja, de forma alienante, nos remetendo a uma metodologia tradicional de ensino, principalmente no caso da escola A.

Isto posto, acreditamos que este projeto foi de fundamental importância para o acúmulo de conhecimento principalmente no que se refere à formação profissional ao aprofundar sobre as possibilidades metodológicas, tanto para o bolsista como para o orientador, tamanha relevância que este apresenta no meio acadêmico, o que só vem valorizar ainda mais projetos de pesquisas como este e, portanto nos deixa mais motivados a continuar trabalhando na área da pesquisa nos próximos anos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- 2 BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

⁴⁶ Apesar de apresentarem proposta de atividades diferenciada para um mesmo conteúdo, os professores da escola B e C, propuseram as mesmas metodologias para o ensino dessas atividades, isto justifica a análise da observação realizada.

- 3 COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor, 1992.
- 4 DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80.** Cmpinas: Autores Associados, 199...
- 5 GARGANTA, Júlio Manuel da Silva. **O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências.** In: Revista Movimento-anolV, nº 08, 1998/1, p: 19 27
- 6 GRECO, Pablo Juan; BENDA, Novelino. **Iniciação Esportiva Universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998 a. 7 GRECO, Pablo Juan; BENDA, Novelino. **Iniciação Esportiva Universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube.** Belo Horizonte: UFMG, 1998 b.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD

- 1. Bolsa de Iniciação Científica. Faculdade de Educação Física Campus Catalão da UFG morenoudi@gmail.com
- 2. Orientadora. helianyps@yahoo.com

SITES, PÁGINAS E BLOGS DE HISTÓRIA NA INTERNET: ANÁLISE E POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PELOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

SANTOS, Marise Pereira dos⁴⁷; BENTIVOGLIO, Júlio César⁴⁸.

Palavras-chave: Ensino; História; Internet; Sites.

1. Introdução

Desde 2005, o professor Julio Bentivoglio tem estudado o impacto das novas tecnologias, em especial o uso do computador e da internet feito pelos professores de História na rede de ensino da cidade de Catalão-GO, pelos docentes e graduandos em História da Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão. As informações obtidas demonstram um desconhecimento das possibilidades que a internet oferece no sentido da produção e reprodução do conhecimento histórico, e, de maneira alarmante, revelam um despreparo dos futuros profissionais em lidar com essas novas ferramentas. Em 2005, foi feito um diagnóstico do uso da internet pelos alunos da rede de ensino e seus professores. No ano de 2006, pesquisou-se junto aos professores e alunos do curso de História do CAC-UFG a utilização que fazem do computador e da internet em sua formação e em sua prática cotidiana. Os resultados evidenciaram a necessidade de se realizar estudos mais pontuais, que explorem melhor as informações e conteúdos existentes na rede mundial de computadores que podem ser explorados pelos futuros profissionais da História. Assim, o presente projeto destina-se a compilar e analisar alguns sites, páginas e blogs de História existentes na internet, classificando-os de acordo com sua natureza institucional e quanto ao teor do material disponibilizado aos interessados. Assim, serão selecionados aqueles links que se referem a universidades, programas de graduação e pós-graduação, revistas, fontes para pesquisa, sites de busca, páginas que disponibilizam textos, imagens, dentre outros, relacionados com a História.

2. Objetivos

O objetivo geral é realizar uma discussão sobre os conteúdos de história postados na internet, haja vista o uso maciço que cada vez mais é feito pelos alunos desses recursos e problematizar formas e possibilidades da utilização desse material pelos futuros profissionais de História. Embora a quantidade de sites, recheados com informações de má qualidade, seja imensa, a pesquisa destina-se sobretudo a fornecer aos graduandos – futuros professores de História – critérios de seleção e escolha de sites, bem como oferecer subsídios para uma navegação segura em portais reconhecidos e confiáveis quanto ao

⁴⁷ Bolsista PROLICEN - Graduanda do 4º período do curso de História do campus de Catalão da UFG. lexpsi@gmail.com

⁴⁸ Prof. Dr. do curso de história do campus de Catalão, vem orientando desde 2005 pesquisas sobre Internet e educação. juliobentivoglio@gmail.com

material disponibilizado. Outro objetivo específico da pesquisa trata do estudo de formas de aplicação e uso desses novos recursos midiáticos pelos educadores, em especial os professores de História, no sentido de possibilitar o conhecimento de estratégias de socialização desses novos saberes e tecnologias, que cada vez mais são utilizados e encontram-se acessíveis às pessoas, alunos da rede de ensino, universitários, entre outros. Ou seja, mostrar que os conteúdos de História existentes na internet podem e devem ser utilizados como ferramentas indispensáveis ao ensino de História pelos futuros professores e que tal atitude vai ao encontro de se criar possibilidades concretas de produção e reprodução de novos conhecimentos amparados nas novas tecnologias, mas, sobretudo, de se possibilitar, efetivamente, caminhos para a inclusão digital.

3. Metodologia e Discussão

Metodologicamente o trabalho se desenvolverá a partir de leituras iniciais sobre o advento das novas tecnologias multimídia e seu impacto na sociedade contemporânea. Além dos avanços da informática, serão problematizadas as relações entre real e virtual, os efeitos da exposição e utilização excessiva desses novos meios e de suas possibilidades para a educação, bem como as diferenças entre experiência e simulação. Como eixos norteadores da reflexão está a leitura crítica das novas tecnologias multimídia amparada nas obras de Pierre Levy (2000) e Jean-François Lyotard (1988), ao problematizarem a relação entre técnica, experiência e produção de conhecimento na era contemporânea. Para se compreender essas realidades complexas marcadas pela presença do virtual e sua relação com os processos de comunicação o enfoque parte das considerações dos autores citados, cujo diálogo permite compreende melhor as posições quase antagônicas face à questão. Em seguida serão lidos textos referentes à relação entre a informática, a internet e os processos educativos. Ou seja, será analisado o impacto destas novas mídias nas escolas. Para isso, também serão lidos artigos recentes que investigam a relação entre a informática, a internet, o uso do computador e o ensino de História. De um modo geral, ainda é escassa a produção de conhecimento nesse sentido. Para contornar o problema serão levantadas teses e dissertações defendidas recentemente em diferentes universidades. Em seguida, bolsista e orientador farão um levantamento minucioso, amplo e variado de sites e blogs, que contenham conteúdos de História. Além dos mais conhecidos e visitados, pretendemos estender a coleta com uma pesquisa mais específica junto a universidades e instituições voltadas para a produção e reprodução de conhecimentos em História. O intuito é de produzir um conjunto significativo e variado de sites disponíveis para consulta e um breve sumário de seu conteúdo. A fim de tornar esta tarefa exequível foram relacionados apenas sites com conteúdos em português. Esse material será ainda analisado quanto às suas possibilidades de se tornarem instrumentos e/ou ferramentas para os futuros professores de História.

4. Conclusões (Parciais)

Esta pesquisa encontra-se em sua fase inicial, com a leitura e discussão dos textos. Também foram analisadas as informações obtidas e as reflexões produzidas pelos estágios

anteriores deste estudo, como os relatórios e questionários realizados junto a professores e alunos do curso de História do Campus Catalão na Universidade Federal de Goiás. Agora pretende-se elaborar um diagnóstico da inserção dos recursos multimídia em suas práticas de ensino e aprendizagem e coletar na internet os conteúdos, sites e blogs relacionados com a História disponíveis. Pretendemos socializar essas informações ao produzir um texto, divulgando os resultados obtidos e que permitirá aos envolvidos no projeto conhecer melhor o conteúdo de História existente em língua portuguesa na internet e, também, acerca da utilização desses novos recursos, procurando valorizar a existência de um expressivo material que certamente pode, e deve, ser utilizado na produção e reprodução de saberes na escola.

5. Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas. In: BITTENCOURT, Circe. (org) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Informática e formação de professores*. 2002. Disponível em: http://www.proinfo.mec.gov.br Acesso em 21 dez 2005.

ARRIADA, Mônica C.; RAMOS, Edla F. *Como promover condições favoráveis à aprendizagem cooperativa suportada por computador*. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/AprendizagemCooperativaRBIE.pdf. Acessado em 25/03/2007.

BAIRON, Sérgio. Multimídia. São Paulo: Global, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. Da sedução. Campinas: Papirus, 1992.

BITTENCOURT, Circe. (org) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002

BITTENCOURT, Circe et al. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília/DF: Câmara dos deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. História e Geografia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de educação à distância. *Proinfo: Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seed Acesso em 21 dez 2005.

CARMO, João. *O que é informática*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos)

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2ª ed São Paulo: Editora 34, 2000.

LYOTARD, Jean-françois. *O Pós-Modernismo*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1988.

6. Fonte de Financiamento:

PROLICEN/ UFG

REFLEXÕES EM TORNO DAS ATIVIDADES QUE ABARCAM OS CONTEÚDOS GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FERREIRA, Marli Balta⁴⁹ ; **OLIVEIRA**, Vitalino Garcia⁵⁰ ; **MORAES** Eliana Melo Machado⁵¹

Palavras-Chaves: Livro Didático - Gramática - Análise Lingüística - Ensino

1. INTRODUÇÃO

Com a difusão dos resultados de pesquisas lingüísticas no país, vários estudos questionam o ensino da gramática normativa. Um primeiro questionamento está relacionado com a concepção de língua utilizada pelos gramáticos que tomam este termo no sentido de encobrir apenas uma das variedades lingüísticas, que é a chamada língua padrão, ou norma culta. Essa visão de língua, não considerando outras variedades, interfere diretamente na prática de ensino dos professores de Português, porque toda e qualquer variação é vista como desvio, e aquele que fala diferente, fala errado; conceito, portanto, extremamente elitista (Possenti, 1997). Como mostra Soares (1986), o fracasso escolar das crianças das camadas populares é decorrente, em grande parte, dessa visão elitista dos fenômenos lingüísticos. Segundo as diretrizes curriculares brasileiras contidas nos PCNEM-LP, as noções teóricas de texto e de gênero são as categorias organizadoras das práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística em aulas de língua materna. Segundo Mendonça (2006) nos últimos anos vem-se questionando o modelo tradicional de ensino gramatical, haja vista, esse ser presença constante nas aulas de língua portuguesa em todos os ciclos de ensino, consequentemente este ter apresentado resultados insatisfatórios em avaliações como o ENEM e o SAEB, em que os alunos não conseguiram demonstrar suas habilidades de leitura e escrita pelo fato de essas ficarem em segundo plano nas aulas de Português; além disso temos o fato de a gramática normativa apresentar algumas inconsistências teóricas que foram comprovadas através de pesquisas; esses fatores fizeram emergir a proposta de análise lingüística em vez das aulas de gramática. Assim sendo, propomos o projeto de pesquisa: Análise das atividades envolvendo os conteúdos gramaticais em livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio como parte integrante de um projeto maior que estuda as práticas de análise lingüística, também no ensino fundamental e médio. Segundo Mendonca (2006:223) "em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os

⁴⁹ Bolsista PROLICEN - graduanda em Letras/Habilitação Inglês- UFG/CAJ. wettal2@yahoo.com.br

⁵⁰ Colaboradora PROLICEN - graduando em Letras/Habilitação Português- UFG/CAJ.

⁵¹ Orientadora: elianamoraesufg@yahoo.com.br

fenômenos lingüísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos." O LD é um instrumento muito forte na condução das concepções de língua, linguagem, sujeito. E, como tal, ele apresenta divergências do que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua materna.

2. METODOLOGIA

Para atingir aos objetivos propostos, adotamos, segunda a natureza da pesquisa, uma pesquisa teórica, visando aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre o tema em estudo: o ensino de conteúdos gramaticais através do LD. Segundo os objetivos, adotaremos a pesquisa descritiva que tem por objetivo descrever as atividades envolvendo conteúdos gramaticais em livros didáticos adotados na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e médio. Segundo a natureza dos dados adotamos a pesquisa qualitativa em que nosso trabalho centrará na compreensão do que se propõe os LDs no que tange a descrição das atividades envolvendo os conteúdos gramaticais com vistas a uma re-elaboração, se for o caso, para que contribua de forma ativa para a efetivação de um aprendizado da língua materna na escola. Considerando as fontes de informação, adotamos a pesquisa bibliográfica, em que construiremos um referencial teórico com o objetivo de subsidiar a análise dos dados em estudo; e a pesquisa documental, em que temos como documento primeiro, uma coleção de livros didáticos adotados no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio, com vistas à re-elaboração de atividades que subsidiem o trabalho do professor no que tange ao ensino de conteúdos gramaticais, na perspectiva das práticas de leitura, produção de textos e análise lingüística. No que tange às técnicas de coleta de dados utilizaremos a observação e a análise dos livros didáticos adotados pelos professores de português nas escolas públicas de Jataí. Sabe-se que os LDs adotados são únicos para todas as escolas do ensino fundamental e um outro também único para todas as escolas públicas do ensino médio. Isto ocorre pelo fato de que a escolha dos livros didáticos adotados se dá numa reunião conjunta na Sub-Secretaria de Educação do Estado e o livro mais votado é o indicado para a compra, via PNLD.

3. RESULTADOS, DISCUSSÕES

Este projeto encontra se na fase de analise de dados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribuirá, pelo fato de que buscará analisar as atividades propostas pelos LDs numa perspectiva de re-elaboração do que propõe os LDs, de tal forma a considerar a necessidade de um ensino de conteúdos gramaticais voltados para o uso efetivo da linguagem em funcionamento, considerando os gêneros discursivos, as condições de produção, a interlocução, etc.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1. BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, pp. 11-38 e p-p 123 -145.
- 2. MENDONÇA, Márcia. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEM, Clécio e MENDONÇA, Márcia (organizadores). *Português no Ensino Médio & Formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006, pp.199-225.
- 3. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Português*Brasília, MEC/SEF.,Outubro/1998.
- 4. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries*. Brasília:, 1998. 106 p.
- 5. POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997, 95p.
- 6. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Português. Brasília, MEC/SEF., Outubro/2006.
- 7. SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social.* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986, 96 p.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES

CAVALCANTE, Marquesa Oliveira⁵²; **SILVA**, Andréia Ferreira da⁵³;

PALAVRAS-CHAVE: municipalização, qualidade do ensino, sistemas municipais de ensino, educação infantil.

JUSTIFICATIVA

O termo qualidade da educação consiste em uma expressão polissêmica e com múltiplas significações. Entretanto, essa multiplicidade de significados não implica a impossibilidade de defini-la, tendo em vista a perspectiva de estudos que buscam aproximar-se cada vez mais da educação que se realiza nas escolas com o objetivo de apreendê-la. Estes estudos contribuem para uma maior clareza da expressão e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de uma escola transformada.

Entendendo a educação como uma prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da produção da vida social, é possível ressaltar o papel da educação escolar e não-escolar nos processos formativos. Há que se considerar, pois, diferentes dimensões para uma melhor compreensão teórico-conceitual da situação escolar em termos de qualidade da educação. Essas dimensões, entendidas de maneira articulada, dizem respeito as múltiplas determinações sócio-econômicas e culturais e às possibilidades de suas transformações e, ainda, às condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como, aos processos ensino-aprendizagem dos estudantes.

No entanto, além das dimensões macro que estão presentes na qualidade da educação encontram-se também dimensões micro, as propriamente escolares. Sem dúvida, estas também são determinantes nos processos educativos e nos

Bolsa Prolicenciatura. Faculdade de Educação/UFG. E-mail: marquesacavalcante@hotmail.com

Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UFG (orientadora). E-mail: silvaandreia@uol.com.br

resultados escolares em termos de qualidade da educação, na medida em que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, na aprendizagem dos estudantes.

Historicamente, no Brasil, a educação infantil é uma etapa da educação caracterizada pela precariedade e pelas incertezas. Entretanto, a educação infantil toma um novo rumo com a aprovação da Constituição Federal em 1988 e passa a compor os sistemas educacionais. Deste modo a Constituição Federal em seu artigo 208,inciso IV, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988).

A educação infantil, que não compunha o sistema educacional, integrandose apenas às Secretarias Assistenciais, com a Constituição Federal de 1988, passou a ser um direito da criança pequena ao acesso em instituições educacionais próprias para a idade e um dever do Estado na sua oferta e manutenção.

A determinação constitucional sobre a educação infantil foi melhor definida com a promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. A creche passou a ser entendida como responsável, junto com a família, pela promoção do desenvolvimento integral da criança com idade inferior a 6 anos, reconhecendo seu direito a uma educação de qualidade fora do lar. O artigo 29 da Lei estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996)

Pela primeira vez no Brasil a educação infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica. A responsabilidade por sua efetivação ficou a cargo, principalmente, dos sistemas municipais educação. A educação infantil se

diferencia do ensino fundamental, pois não tem caráter obrigatório e objetiva complementar a ação da família e da sociedade, no que tange ao cuidado e à educação da criança com idade até 5 anos.

Deste modo, o presente projeto objetiva investigar a qualidade da educação no sistema municipal de ensino de Goiânia –Go, a partir da análise do arcabouço legal para esta etapa da educação básica, bem como das políticas, programas e ações educacionais implementadas no período de 1999 a 2006, sobretudo as que dizem respeito às que dizem respeito às condições de oferta de ensino, à gestão e organização do trabalho escolar, à formação e profissionalização do professor. Neste sentido, busca-se contribuir para a construção de conhecimento sobre a educação infantil pública implementada no município de Goiânia-Go.

OBJETIVOS

- Realizar estudo bibliográfico da produção sobre o processo de municipalização do ensino no estado de Goiás e a qualidade da educação;
- Identificar as condições de acesso e permanência das crianças na educação infantil no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go e suas vinculações com a qualidade da educação;
- Conhecer os modelos de gestão e organização do trabalho escolar do sistema municipal de ensino de Goiânia-Go;
- Conhecer e analisar as políticas e ações de formação, profissionalização e ação pedagógica do professor;
- Analisar os fatores inerentes às condições de oferta do ensino que mais interferem no processo de construção de uma educação de qualidade;
- Organizar bancos de dados da pesquisa

METODOLOGIA

- 1) Estudo bibliográfico da produção sobre a municipalização do ensino no estado de Goiás e a qualidade da educação;
- 2) Elaboração da caracterização do município de Goiânia-Go;
- 3) Coleta de dados para caracterização do sistema municipal de ensino do

município de Goiânia-Go, particularmente sobre a educação infantil.

RESULTADOS PARCIAIS

- Revisão de bibliografia e fichamentos.
- Participação nas reuniões do grupo de pesquisa Qualidade da Educação.
- Levantamentos de dados para caracterização do município de Goiânia-Go.
- Coleta de dados para caracterização da educação básica no município de Goiânia e, particularmente, do sistema municipal de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 24 de 24 de dezembro de 1996.

FLORES, Maria Marta Lopes. *A municipalização da educação em Goiás.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de & FARIA, Lia C. Macedo (org.) *Desafios da educação municipal.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

Bolsa Prolicenciatura/UFG

UMA "DIDÁTICA DA INVENÇÃO": ENSINO DE POESIA NOS 4º E 5º ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de¹; **CAMARGO**, Goiandira de Fátima Ortiz de Palavras-chave: poesia para a infância; didática de leitura; ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Muito já se discutiu sobre a necessidade de se repensar as ações da escola como formadora de leitores críticos do seu momento histórico-social e, sobretudo, humanos no que diz respeito à capacidade de reflexão sobre os sentidos da vida. Para tanto, a poesia destaca-se por desenvolver o sentido lúdico e a abstração. A perpetuação de práticas de ensino já superadas no plano teórico demonstra que estamos diante de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Neste sentido, Franco destaca que não basta incluir o texto poético nas aulas, mas "são necessárias a competência científica e a capacidade pedagógica" (1999, p.12) na sua abordagem. Assim, diante da realidade de um professor que não possui a leitura, em geral, como uma prática autônoma, para um trabalho (de qualidade) em sala de aula com o texto poético. antes se faz necessário garantir o acesso dos professores a ele, como também ao arcabouço teórico crítico e didático de uma forma consistente e aplicada. Daí a necessidade de se produzir uma antologia de poesia para a infância comentada, na qual a proposta para o trabalho com o poema não se limite a perguntar o que significa, ou o que deve ser admirado, mas que a atividade seja motivada e significativa para o aluno (GUEDES), de forma a conduzi-lo à "liberdade da linguagem" (JEAN, 1989, p. 14) e a sua constituição como sujeito. (YUNES, 2002) Considerando que as experiências vividas na infância são fundamentais para a sedimentação dos hábitos que acompanharão o indivíduo por toda a vida, o cuidado com as atividades de leitura na primeira fase torna-se imprescindível. Contudo, para ampliar as acões deu-se o enfoque nos dois últimos anos da primeira fase, já que a criança nesse período possui uma maior capacidade de abstração. Mas os conceitos que embasam esse trabalho e as reflexões dele resultantes serão aplicáveis a todos os níveis de ensino, respeitando-se as devidas proporções.

2. METODOLOGIA

O projeto iniciou-se com a investigação teórica sobre leitura, poesia e metodologia de ensino de poesia. Paralelo a esse estudo, fez-se o levantamento de títulos de poesia para a infância a partir de acervos pessoais e referências como Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil e catálogos do programa Cantinho de Leitura da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, de editoras e na Internet. As bibliotecas públicas municipais e estaduais que têm espaço dedicado à literatura infanto-juvenil foram visitadas e consultados o seus acervos. O trabalho prosseguiu com a seleção e análise dos 40 poemas que comporão a antologia. Na etapa seguinte, que não foi possível concluir dentro do tempo de duração da bolsa de iniciação científica do PROLICEN, os estudos teóricos serão associados ao *corpus* selecionado para a elaboração dos comentários aos poemas e das propostas de atividades que os acompanharão. Por fim, a antologia será disponibilizada para redes de ensino e interessados no tema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se pensa em leitura, a primeira idéia é a de uma atividade de reatualização essencialmente cognitiva. Entretanto, ao se buscar a formação de leitores competentes, uma única perspectiva não é bastante. Afinal, a leitura também é uma atividade social, na

qual a relação entre o leitor e os sentidos do texto é ideologicamente constituída e a interpretação do sujeito-leitor estará sempre marcada pelo imaginário intelectual de sua época. Como prática coletiva, a leitura, associada à escrita, permite a transmissão do conhecimento e sua análise.

Voltando ao aspecto individual, a leitura como atividade de interação entre o texto e o leitor também é experiência, e como tal, transformação (JOUVE, 2002). Afinal, "diante de um texto, o leitor não apenas decodifica signos: ao compreendê-lo, transforma-o e transforma-se também. Por esse motivo, a leitura é fundamental à formação do indivíduo". (MELLO, 1995, p. 170) Ou seja, apesar do texto ficcional limitar sua interpretação, não a determina, de forma que o leitor participa da sua produção associando as informações dadas ou não pelo autor ao seu conhecimento prévio - ou experiência de leitura - e, assim, atualiza o texto. (ISER) Sobre esse leitor como co-autor, Paulo Freire faz uma bela declaração: "A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito." (2004, p. 27)

A partir do objetivo de formação, a poesia salta em importância porque é o gênero da ambigüidade, do simbolismo e da transgressão; um tipo de texto no qual não apenas os sinais gráficos que formam palavras possuem significados, mas também o espaço que ocupam ou a disposição gráfica.

Não há como negar que a primeira forma de texto com o nome de poesia que, em geral, conhecemos tinha uma estrutura particular, com frases centralizadas, separadas em estrofes e marcadas pela musicalidade. Mas, basta a leitura de alguns bons autores para esse conceito não ser mais suficiente para defini-la.

A poesia é marcada pela presença de um sujeito lírico, um *eu* que não é o autor – como o narrador, no texto narrativo; não tem compromisso com a objetividade, nem com a representação do mundo exterior, "mas a essencialidade do poema consiste na ressonância que episódios ou circunstâncias suscitam na subjetividade que se expressa." (MELLO, 1995, p. 147) Assim, o tempo no texto lírico não ordena os fatos, por nem sempre corresponder aos estados da subjetividade. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso, "que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica" (ibid., p. 149)

Mas, em geral, as experiências com o texto poético são embasadas em mitos que resultam em questões como: a criança é capaz de entender uma poesia? A poesia infantil é um texto simplificado para a criança?

Para responder a essas perguntas, lembramo-nos de que a criança possui a sensibilidade poética primordial. Contudo, a escrita é um sistema simbólico do qual a criança ainda não possui amplo domínio. Também, a literatura, dita para o adulto, como produto de uma sociedade, está carregada de conceitos culturais ainda não internalizados pela criança. Assim, fala-se em literatura infantil no sentido de um texto adequado a uma faixa etária e a um nível de desenvolvimento no processo educacional, mas não preso a esses. Ou seja, uma literatura que trata o discurso considerando que para a criança "o lógico e o estranho convivem *naturalmente*". (CASTRO, 1994, p. 157) Ou seja, privilegia "a perspectiva infantil na avaliação do mundo, bem como o emprego lúdico da linguagem". (MELLO, 1995, p. 153)

Neste sentido, como bem define José Paulo Paes, "poesia é brincar com palavras". Uma brincadeira a partir da acepção da criança, ou seja, algo muito sério, um momento de aprendizagem. E, como o jogo na infância está intrinsecamente ligado à experiência, não apenas ao prazer, a poesia infantil possui como arcabouço a brincadeira que diverte, mas proporciona a "mestria no uso da língua". (FRANCO, 1999, p. 64)

Essa última possibilidade tornou a poesia uma ferramenta de ensino e marcou o início da poesia infanto-juvenil brasileira: com compromisso pedagógico de ensinar a língua e os valores morais às crianças, era caracterizada pelo "conservadorismo formal". Somente a partir da década de 1950, "a poesia infantil brasileira abandonou sua obrigação pedagógica e encontrou seu caminho de arte verdadeira que produz o encontro, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à volta." (TURCHI, 2005. p. 24) Referências dessa mudança são: Sidônio Muralha (*A televisão da bicharada,* 1962), Cecília Meireles (*Ou isto ou aquilo,* 1964) e Vinícius de Morais (*A arca de Noé,* 1971).

Porém, a escolarização da poesia, tornou-se um grave problema, já que ela recebe o mesmo tratamento positivista que qualquer outra disciplina.

Também, é uma realidade inegável que "para a maioria das crianças brasileiras, a escola é, efetivamente, o único local em que elas têm contato com livros e situações de leitura, sendo, nesse âmbito, que poderão tornar-se leitores." (MELLO, 1995, p. 169) Contudo, a experiência com a poesia, quase sempre, ocorre em um espaço de aprendizagem — não exclusivamente a sala de aula -, constituindo-se em uma vivência partilhada. Esse espaço é o das primeiras relações afetivas da criança — seja com a família ou em instituições préescolares — com as quais ela aprende a poesia folclórica (cantigas de ninar e de roda, parlendas, trava-línguas).

A segunda grande experiência vem com a aquisição da leitura da palavra escrita e os primeiros textos literários. Isso acontece, quase sempre, na escola formal. Por isso, o professor ocupa uma posição determinante na formação do leitor autônomo. Ou seja, que tenha iniciativa própria — ligada à satisfação pessoal - e competência para a leitura. (BLOOM, 2001).

Essa leitura como hábito pessoal, que para muitos autores está dissociada da prática educativa, diante da ausência de livros e situações de leitura na família, deve surgir a partir da prática na escola, através de uma metodologia que torne essa atividade significativa e prazerosa.

Contudo, isso será possível se o professor transmitir segurança em relação ao que ele propõe. Ou seja, ele tem que ser um leitor para levar textos para a sala. Ou seja, o professor tem que ter a experiência de leitura teórica e de obras literárias suficiente para escolher o texto adequado ao seu aluno, tanto em relação ao conhecimento que ele precisa desenvolver naquela fase escolar, quanto à necessidade de formação do aluno como ser humano — algo que só o professor no contato, quase sempre, diário pode perceber. O professor precisa colocar-se na posição do aluno para individualizar o ensino.

Afinal, o livro didático, norteador da quase totalidade de práticas em sala de aula, é produzido a partir de conceitos teóricos para necessidades e potencialidades gerais de

uma faixa etária/série. As particularidades são de competência, não só do professor, da equipe pedagógica de cada escola.

Neste sentido, compete à escola, não só a criação de novos pretextos para a leitura, como revitalizar o prazer de ler. Assim, o trabalho com o texto poético pode começar com o resgate da experiência prévia do aluno, como uma forma de mostrar-lhe que a poesia não é um texto alheio à sua vivência. (LOPES; MENDONÇA, 1998)

Um aspecto que pode ser ressaltado é a importância da releitura, como uma ferramenta de compreensão mais ampla do texto. Já que, após a primeira leitura, o leitor já não estaria mais submetido ao jogo texto-leitor, mas seria capaz de analisá-lo. (JOUVE, 2002, p. 29)

Através da poesia, levar o aluno a perceber que a palavra carrega outros sentidos, além do dicionarizado. Também é necessário desmistificar a produção do texto poético, ainda marcada pelo mito da inspiração em detrimento de um trabalho sobre a linguagem.

A dramatização e jogos que incentivem a expressão oral e a capacidade de ver/ouvir o outro são também atividades importantes para o desenvolvimento do aluno e podem ser realizadas a partir de poemas. Alguns estarão entre as atividades sugeridas na antologia, que é o objetivo dessa pesquisa.

4. CONCLUSÃO

O texto poético constitui uma ponte entre a criança e o conhecimento, já que ao jogar com a linguagem comum, promove o desenvolvimento da sensibilidade para a vida e do leitor, capacitando-o à leitura de todo e qualquer tipo de texto. Por isso, na sociedade moderna na qual a escola cumpre o papel, antes da família, de transmissora da cultura, o ensino de poesia deve ser pensado como alternativa para superar a generalização da capacidade de sonhar, "a insensibilidade - mascarando uma série de limitações que impedem o cidadão de descodificar os mais variados textos que se lhe deparam a cada momento - e a falta de espaço e tempo para a reflexão, em oposição à morte do sonho, a indisponibilidade para a leitura e à "vertigem post-industrial". (FRANCO, 1999, p. 12) Sendo assim, o professor é o mediador no processo de formação de leitores, ou seja, sujeitos autônomos, capazes de desenvolver a leitura como prática individual. A família continua ocupando um papel fundamental, porém, sabemos que raramente o cumpre. Nesse contexto, o professor deve ser o exemplo, já que será capaz de convencer sobre a importância e o prazer da leitura, se estiver convencido disso. A antologia, objetivo final desse projeto, não pretende ser mais um manual didático, mas um banco de idéias, uma motivação para os professores. Afinal, "sendo interiorização do próprio mundo e sedução do acto de o re-criar, a poesia é simultaneamente um exercício de liberdade e de rebeldia. É essa rebeldia, lúcida e criativa, que não deverá nunca abandonar o acto de educar" (FRANCO, 1999, p. 163)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1. BLOOM, Harold. Por que ler? In: **Como e por que ler.** Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- 2. CASTRO, Manuel Antônio de. **Tempos de metamorfose**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- 3. FRANCO, José António. **A poesia como estratégia**. Porto: Campo das Letras, 1999.
- 4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- 5. GUEDES, Teresa. **Ensinar a poesia**. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, s/d.
- 6. ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol. 1.Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 49-79.
- 7. JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, /s.d./
 - 8. JOUVE, Vicent. A leitura. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- 9. MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil:** prosa & poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.169-176.
- 10. _____. O gênero lírico na literatura infantil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.147-154;
 - 11. PAES, José Paulo. Poemas para brincar. São Paulo: Ática, 1998.
- 12. YUNES, Eliana (org.). Dados para uma história da leitura e da escrita. In: **Pensar a leitura:** complexidades. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 52-59

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN/UFG

- 1. Bolsa de Iniciação Científica. Faculdade de Letras. UFG. meirilayne.oliveira@gmail.com
- 2. Orientadora.UFG. g.ortiz@uol.com.br

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA.

MORAES, Missraine América¹; **MESQUITA**, Helena Angélica de². **Palavras-chave**: Movimentos Sociais; Ensino; Geografia.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Os movimentos sociais como conteúdo da geografia é algo recente, e por este motivo ainda são trabalhados de forma panorâmica e episódica pelo ensino da geografia escolar e aparecem menos ainda nos livros didáticos. Se o objeto de estudo da geografia é o espaço geográfico e sua dinâmica, para que melhor se compreenda esta dinâmica um olhar geográfico sobre os movimentos sociais pode contribuir sensivelmente, uma vez que os movimentos sociais são fatores da própria dinâmica do espaço geográfico. O tema está sempre presente na vivência dos alunos, pois a mídia tem mostrado os movimentos sociais, especialmente os que lutam por terra, na maioria das vezes de forma desqualificadora e pejorativa especialmente quando são praticados os atos que violam a propriedade privada e essa mesma mídia banaliza a violência praticada contra os mais empobrecidos da sociedade.

Os estudantes trazem a questão para a sala de aula, e neste momento se faz necessário uma abordagem mais efetiva. Cabe á ciência geográfica, compreender os movimentos sociais dentro de um contexto histórico, enfocando-os sob a ótica do trabalhador e da geografia comprometida com a justiça social contrapondo a referência que a grande mídia faz dos mesmos. A geografia é colocada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s), como a ciência que tem como tarefa buscar [...] "um ensino para conquista da cidadania brasileira" (p.26). É entregue à escola a tarefa de "formar cidadãos".

Analisando o significado da palavra formar, podemos achar que esse formar poderá levar á cidadania. Essa não é a cidadania que busca a geografia comprometida com a sociedade. pois o aluno não é uma massa disforme que, com o ensino da geografia, será moldada. Devemos compreender que muitos fatores estão imbricados na construção da cidadania, além do que, não só a geografia a ciência responsável por tal empreita. É preciso também considerar o papel do Estado como mediador/criador das políticas públicas que acabam sendo geradoras de exclusão, que levam á conflitos e os movimentos sociais são muitas vezes respostas a esses conflitos.

Como o professor de geografia poderá trabalhar a questão da cidadania neste contexto onde o próprio Estado age com políticas contrárias a construção continuada da cidadania? Parece que as políticas públicas do Estado, para com a educação brasileira, não têm contribuído no sentido de se construir cidadania, visto serem as mesmas geradoras de exclusão. Quem seria o cidadão brasileiro? Aqueles que tiveram acesso ao ensino? E os marginalizados, que são resultado de um processo de mais de quinhentos anos de políticas públicas em favorecimento a uma minoria? São questões que o professor de geografia não pode se furtar a debater.

Os questionamentos são pertinentes quando partimos da reflexão de como a geografia poderia trabalhar a "formação" de cidadãos nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. O ensino público no Brasil está precarizado pelo próprio Estado.

2. OBJETIVOS

O principal objetivo desse projeto é minimizar a dicotomia que há entre os movimentos sociais e o ensino de geografia. Procurar ler e interpretar os movimentos sociais para além do que é exposto pela mídia, buscando fazer uma abordagem destes com um olhar geográfico.

Pesquisar e sistematizar informações mais condizentes com a realidade expressa nos movimentos sociais, especialmente os movimentos em luta pelo acesso a terra. Analisar os livros didáticos procurando perceber como é a abordagem do tema nos mesmos e produzir resumos e textos para a apresentação em eventos científicos de geografia e áreas afins.

Sendo assim o principal objetivo deste projeto é pesquisar, sistematizar e produzir subsídios metodológicos para o ensino dos movimentos sociais em geografia, especialmente no segundo e terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

3. METODOLOGIA

Este projeto é um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado: "Expropriados da barragem AHE Serra do Facão -Rio São Marcos -uma trajetória de incertezas" que está sendo desenvolvido desde 2002. Este projeto já foi desenvolvido em 2004 tendo um ótimo resultado, e foi retomado neste ano de 2006 com intuito de alcançar novos desafios que são impostos no ensino de geografia.

A pesquisa está foi desenvolvida com metodologias que geraram a produção do conhecimento acerca dos movimentos sociais, considerando o papel dos mesmos na produção e apropriação do espaço, sem perder de vista o caráter geográfico. O trabalho final foi complementado com a produção de textos selecionados a partir da sugestão bibliográfica e dos estudos de campo.

Durante a vigência do projeto foram desenvolvidos trabalhos junto aos movimentos sociais espacializados/territorializados em Catalão e região com o intuito de conhecer o espaço de atuação e de articulação. Como são vários sub-projetos relacionados ao projeto original, foram aproveitadas as oportunidades para realização de trabalhos conjuntos, o que permitiu um grande enriquecimento teórico/prático. Um bom exemplo é projeto de extensão "Resgate, Produção, Seleção e Conservação de Sementes Crioulas e Implantação de um Banco de Sementes na Comunidade Rural de São Domingos - Catalão(GO)", que agrega vários grupos sociais tais como Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) dentre outros.

4. ANÁLISE DOS DADOS

O Projeto de pesquisa encerrou-se dezembro de 2006. A partir de leituras realizadas em livros didáticos, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's ensino fundamental e médio) foi possível perceber a ausência desta temática nos mesmos. E se são estes os recursos utilizados em salas de aula, o problema está "explicado" De acordo com os PCN's, a temática "tem um tratamento especifico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social". PCN's (p. 99). Entendendo então o ensino da geografia como responsável por possibilitar ao aluno

compreender a realidade que vive, cabe então a mesma questionar as formas de organização do espaço, os agentes construtores e as funções que estes assumem na sua ação cotidiana.

Assim, entende-se que os movimentos sociais geram ações que modificam o espaço geográfico, por isso devem ser trabalhados pela geografia. Com o intuito de dar ao aluno subsídios para que possa compreender este espaço, e interferir nele, a geografia deve ter o compromisso de abordar / questionar a atuação destes movimentos, suas formas de modificar o espaço e de criar novas relações sociais.

Foram produzidos dois resumos e textos completos publicados no XIV Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Rio Branco/AC, e no Encontro Nacional de Geografia Agrária realizado na cidade do Rio de Janeiro nos dias 6 a 10 novembro 2006.

5. CONCLUSÃO

O projeto é importante, pois tem mostrado alternativas para identificar e diminuir a dicotomia existente os movimentos sociais e o ensino de geografia, contribuindo para uma educação cidadã. Foram realizadas, dentro do projeto, atividades junto aos movimentos sociais no município de Catalão / GO, o que possibilitou uma grande qualificação pessoal enquanto futura profissional na área de educação.

Como desdobramento do projeto foi proposto, neste ano de 2007, um novo projeto de pesquisa PROLICEN, voltado para a produção de material didático sobre movimentos sociais para o ensino de geografia, visto que, durante a pesquisa, ficou evidente que a grande dificuldade dos professores em trabalhar, em sala de aula, conteúdos referentes aos movimentos sociais se deve a ausência de materiais que contemplem a temática. A participação neste projeto de pesquisa me possibilitou importante crescimento enquanto estudante de licenciatura.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, A. F. A. (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

CHAUÌ, M. Ética e Violência: ensaio. In. Teoria & Debate 39, out./ nov./ dez, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 1998.

FERNANDES, B. M. Movimento Social como categoria Geográfica In: Terra Livre nº 15. AGB. São Paulo, 2000. p. 59 - 85.

GRZYBOWSKI, C. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. São Paulo: Vozes. 1995.

GOHN, M. da G. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS, J. S. O cativeiro da terra. São Paulo:

PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS: geografia / Secretária de Educação e

Ensino Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998.

OLIVEIRA, A. U. de. A geografia das lutas no campo. São Paulo: Contexto, 1996.

SANTOS, M. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1986.

FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN / UFG

¹ Bolsista de iniciação científica do PROLICEN.Campus de Catalão/ UFG. missraine1@hotmail.com 2 Orientadora. Campus de Catalão/ UFG.

VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS DIDÁTICOS, FUNCIONAIS E TÉCNICOS

PEREIRA, Naara Karolyne Morais⁵⁴; **SOUZA**, Roberto Barcelos⁵⁵; **CIVARDI**, Jaqueline Araújo⁵⁶

Palavras-chaves: Vídeos didáticos, Matemática

1. Justificativa/Base teórica

O ensino da matemática, em todo o mundo, vem sofrendo importantes e intensas transformações nas duas últimas décadas (BRASIL, 1998 e 2005). No Brasil têm-se desenvolvido discussões e apresentado idéias de reformas no ensino da Matemática nos âmbitos governamental, acadêmico e escolar que têm sido incorporadas em propostas curriculares em níveis nacional, estadual e municipal. Entretanto a falta de uma formação profissional de qualidade tem sido um dos grandes obstáculos que o Brasil tem enfrentado para alcançar, tais transformações. Apesar de iniciativas que levem ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes para o ensino da Matemática, estas não conseguiram atingir uma maioria dos professores, devido a diversos fatores, dentre estes se destaca a falta de condições humanas e materiais. Além disso, muitos professores ainda resistem, quanto ao uso de tecnologias da comunicação e informação nas aulas de matemática. Vários são os argumentos, utilizados por estes para não utilização destas mídias em suas aulas, dentre estes citam a falta de tempo para preparar as aulas valendo-se destes recursos didáticos; a não disponibilização de recursos tecnológicos pela escola; a falta de capacidade profissional para lidar com novas tecnologias e a influencia negativa destes recursos no processo de aquisição de conhecimentos matemáticos. Desse modo o uso de mídias como vídeos didático da matemática, no processo de ensino-aprendizagem, recomendado pelos PCNs de Matemática; (BRASIL, 1998), tem se esbarrado em obstáculos como os apontados anteriormente. As pesquisas, porém mostram que os recursos tecnológicos como computador, internet, vídeo, televisão, etc devem ser incorporados ao trabalho docente, que tradicionalmente tem-se apoiado na oralidade e na escrita em detrimento do uso destes recursos, que segundo estes documentos, auxiliam nos processos de observação, visualização, experimentação, representação, validação, argumentação, refutação, cálculo, comparação, memorização, etc. Habilidades estas que aluno abarcam aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais tão importantes no perfil de que se exige na contemporaneidade. Fundamentados nessas idéias desenvolvemos no ano de 2006 uma pesquisa de caráter bibliográfico com objetivo de desenvolver um estudo sobre a escolha e uso de vídeos didáticos no ensino de matemática. Deste estudo resultou uma ficha de catalográfica de vídeos didáticos pautada em três aspectos avaliativos – aspectos didáticos, funcionais e técnicos – que devem ser levados em consideração no momento da escolha de um vídeo didático de matemática. Com base neste resultado e no fato de que as escolas estaduais de Jataí terem implantado desde o ano de 2003 o Programa Multicurso desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho - programa educacional voltado para o ensino médio que utiliza diferentes recursos didáticos que exploram a linguagem audiovisual e impressa, apresentando conteúdos de matemática ligados ao cotidiano - pretendemos realizar uma análise destes vídeos didáticos de matemática utilizados nas escolas estaduais do ensino médio de Jataí. Para isso, baseados nas idéias de Marqués Graells

⁵⁴ <u>naarakarolyne87@yahoo.com.br</u>. Aluna da Graduação. Curso de Matemática. CAJ/UFG. Bolsista do PROLICEN.

robertobarcelos8@hotmail.com. Aluno da Graduação. Curso de Matemática. CAJ/UFG.

jagaraujo@yahoo.com.br . Orientadora. Professora doutora em Educação Matemática.

**

(2006a.e 200b), nossa pesquisa analisará alguns dos aspectos didáticos e funcionais destes vídeos, assim como seus aspectos técnicos. Como hipótese desta pesquisa, esperamos que tais vídeos de matemática estimulem no aluno do ensino médio atividades intelectuais, como pensamento indutivo/dedutivo, expliguem o abstrato dentro de um contexto ou de situações que tenham significado para o aluno, sejam eficazes e eficientes, apresentem uma ficha sintética com as características gerais do programa, especifiquem detalhadamente o tema e os objetivos do programa. Além disso, apresentem de forma adequada uma qualidade técnica das imagens, da estética dos textos, gráficos e animações, além de uma trilha sonora com qualidade, clareza, nitidez e compreensibilidade. Esperamos também encontrar programas apresentados de forma organizada, clara e estruturada. E que os conteúdos sejam tratados com rigor, mas ao mesmo tempo adequados, à faixa etária do publico ao qual foi destinado. A partir desta pesquisa pretendemos contribuir diretamente para que os professores de matemática do ensino médio da nossa cidade repensem sobre a forma de escolha de vídeos didáticos de matemática, procurando realizá-la de modo crítico e consciente. Além disso, esperamos que esse trabalho seja capaz de sensibilizar os professores de didática dos cursos de licenciatura em ciências e matemática, além da pedagogia no sentido de que estes passem a integrar em seus projetos de ensino, objetivos que visem discutir e analisar a qualidade e adequação do uso do vídeo nas aulas do ensino básico. Acreditamos também que a partir da divulgação dos resultados em revistas especializadas possamos contribuir indiretamente para que professores possam repensar sua prática e relativizar a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica tão sedimentada nas concepções dos professores.

2. Objetivos

Classificar os aspectos didáticos, funcionais e técnicos presentes nos vídeos didáticos de matemática do Programa Multicurso utilizados no Ensino Médio em Jataí.

3. Metodologia

Em um primeiro momento pretendíamos contactar a Secretaria Estadual de Educação para conseguirmos o empréstimo dos vídeos didáticos de matemática do Programa Multicurso para realizarmos sua análise. Porém como foi doado ao Centro de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática. (CEPEM) em agosto de 2007 iniciamos a analise dos primeiro e terceiro volume dos vídeos destinados ao primeiro ano do ensino médio, da coleção. A estratégia utilizada para o desenvolvimento desta análise foi, dividir os vídeos didáticos entre o bolsista PROLICEN e o bolsista voluntário. Criar uma ficha de análise dos vídeos didáticos com base na ficha catalográfica que foi resultado de uma outra pesquisa desenvolvida em 2006 sobre "O vídeo didático no ensino da matemática". Nesta ficha analítica consta dos objetivos, temática e conteúdo sobre o qual cada programa de cada vídeo didático trata. Consta também uma síntese do programa elaborada pelo bolsista, e, tabela de avaliação dos aspectos didáticos, além disso, uma técnicos/expressivos e pedagógicos, como mostram as figuras. Até no presente momento de acordo com o cronograma de nosso projeto de pesquisa, analisamos dois vídeos didáticos. Pretendemos até o final do mês de novembro concluir todo o trabalho de analise parcial dos vídeos, para que de posse dessas informações possamos no primeiro semestre de 2008 elaborar resultados conclusivos acerca dos aspectos técnicos, funcionais e didáticos encontrados em todos os programas assistidos. Para isto faremos uma triangulação dos dados contidos nestas fichas analíticas e a partir daí traçaremos comparações entre os programas que nos permitirão chegar ao objetivo pretendido para a pesquisa.



Ficha de analise do vídeo didático

Título: Preparando a festa Duração: 09'43"

Filme: 30

Autores/Produtores: Hilka Maria, Paulo Junior e Gustavo Gasparani

Coleção/ editora: Multicurso Ensino Médio/ Roberto Marinho

Temática: Teorema de Pitágoras

Objetivos: Medir a altura do muro através do Teorema de Pitágoras. Outro objetivo do vídeo é motivar o aluno, gerar identificação, contextualizar conceitos, mas por outro lado este recurso pode ser utilizado com o objetivo de sistematizar, aprofundar conceitos ou ampliar o significado e as possibilidades de aplicação da matemática Além destes, é o de oferecer a professores e alunos materiais com propostas, linguagem e potenciais pedagógicos diversos e complementares entre si, que possam ser utilizados por professores, a partir de um planejamento flexível e adequado a diferentes contextos.

Conteúdo que se trata: Teorema de Pitágoras

Destinatários: 1º ano do ensino médio

Síntese do vídeo: Rubinho e Gabi estão preparando o palco para a festa de arrecadação de dinheiro do Centro Comunitário, mas Rubinho está preocupado em resolver um problema, pois a loja de tecidos irá doar o pano para o fundo do palco, e para isso ele deve saber a medida do pano. Desse modo, Rubinho e Gabi devem calcular a altura e a largura do muro, porém a escada do Centro encontra-se rachada, assim não tendo como subir na escada ate em cima do muro, com uma corda para medir sua altura. Assim Rubinho pensa em outra estratégia para calcular a altura do muro, então observa que tendo a medida da escada e sua projeção no chão quando ela é encostada em cima do muro de forma que forme um triângulo retângulo com o muro e o chão, eles poderão através do Teorema de Pitágoras calcular a altura do muro. Resolvido problema, momentos depois Rubinho convida Gabi para assistir a uma fita de como Pitágoras deduziu o teorema. Após eles comentam sobre algumas histórias de alguns matemáticos.

Figura 1 - Parte da ficha de analise do vídeo didático, que se coloca o título, os objetivos, os destinatários e sintetiza o programa assistido.

Aspectos funcionais, utilidades do vídeo educativo:						
Aspectos		Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não tem
	Facilita o entendimento de seus objetivos?		X			
Eficácia	Permite praticar outras técnicas de aprendizagem?		X			
	O vídeo alcança os objetivos os quais foram propostos?		X			
Objetivos	São claros?		\mathbf{X}			
	São avaliáveis?		X			
	Estão contados nos objetos curriculares nacionais e da escola?	X				
Guia Didático	Apresenta uma linguagem clara?					X
	Apresenta sugestões de exercícios?					X
	Proporciona informações complementares do vídeo?					X
	As atividades são atuais?					X
	Oferecem sugestões didáticas?					X

Obs: 1)Os objetivos não são apresentados claramente nos vídeos, sendo assim não são claros e nem avaliáveis.

2) O vídeo não permite outra técnica de aprendizagem, pois no vídeo ele apresenta que os autores já sabiam que os conceitos de Teorema de Pitágoras, e só estavam contextualizando o que haviam aprendido em sala de aula.

3) O vídeo não apresenta um guia didático, somente apresenta uma síntese, no livro do Multicurso da abordagem metodológica 2005, o qual apresenta de forma geral os objetivos, metodologia e o que pretende alcançar com todos os vídeos, não relata sobre cada programa e nem de cada vídeo separadamente.

Figura 2 - Parte da ficha de análise dos vídeos didáticos, que se avalia os aspectos funcionais do programa analisado.



Aspectos técnicos, estéticos e expressivos:

	Aspectos	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não tem
	Tem boa qualidade de cor, enquadre, luminosidade, contraste?	x				
	Apresenta ausência de ruídos?	x				
Imagens	Aproveita as possibilidades expressivas da angulação?	x				
	Tem boa qualidade técnica e estética?	x				
Textos,	Não há falta de ortografia nos textos?	x				
gráficos e animações	As construções das frases são corretas?	×				
	Os textos são legíveis?	X				
	Os textos exprimem com correção os conceitos matemáticos?					
	Tem qualidade formal?	X				
Trilha sonora	É clara, compreensível, aproveita os recursos sonoros que enriquecem o tema?	x				
	Utilizam adequadamente os efeitos sonoros e silêncios quando existem?	x				
	É apresentado de forma organizada?	x				
	Está bem estruturado e claro?	X				
Conteúdo	A quantidade de informações é suficiente?		x			
	O ritmo de apresentação é adequado?		x			
	Os conteúdos matemáticos são atuais e apresentam rigor científico?	x				
	As seqüências estão em ritmo adequado?		x			
Estrutura e	O programa é motivador?	X				
ritmo	A duração é adequada?		x			
	Aproveita as possibilidades expressivas?	×				
	O gênero e estilo são adequados ao tema?	x				
Planejamento Audiovisual	A imagem, a música, os efeitos têm sua própria expressão e se interagem entre si?		x			
	O programa atrai atenção e desperta o interesse?	x				
	Há comunicação através da expressão?	x				

Obs: 1) O vídeo apresenta muita informação, pois além de conceituar o Teorema de Pitágoras e aplicar este na realidade, ele apresenta a dedução do teorema por Pitágoras e conta algumas histórias de algums matemáticos. Assim acredito que para um aluno do 1º ano do ensino médio ele não consegue absorver boa parte do conteúdo, apresentado no decorrer do vídeo.

2) Ao apresentar no vídeo a resolução do problema da altura do muro resolvido pelo Teorema de Pitágoras, o ritmo e seqüência de apresentação da resolução são rápidos para o entendimento do aluno, sendo assim a duração neste momento da seqüência muito pequena.

Figura 3 – Parte da ficha de análise do vídeo didático que se avalia os aspectos técnicos, estéticos e expressivos do programa analisado.

Aspectos		Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não tem
Capacidade de motivação	São atrativos e interessantes?	x				-
	Os conteúdos e atividades matemáticos são compreensíveis?	x				
	Os conteúdos estão relacionados com os interesses dos alunos?		x			
	As imagens são visualizadas em um tempo adequado e são claras?		×			
Adequação ao aluno	A estrutura e seqüência do programa são adequadas aos alunos?		×			
	Os conteúdos matemáticos são adequados ao nível de compreensão e conhecimento dos alunos?	x				
	Não há excesso de palavras?	×				
	A duração é adequada aos objetivos dos programas curriculares e as características dos alunos?	x				
	O vídeo apresenta conceitos que especifica os objetivos e conteúdos de acordo com as tendências matemáticas atuais?		х			
Planejamento didático	Estimula os alunos para uma melhor observação, experimentação, resolução dos problemas e raciocínios matemáticos?	x				
	É contextualizado e adequa-se aos interesses do aluno, estimula a imaginação e a criatividade?	×				

Obs:1)Neste vídeo, faz uma propaganda do vídeo do Multicurso falando do Teorema de Pitágoras, porém é um vídeo um pouco dificil ao entendimento dos destinatários, além de ser rápido em suas deduções.

2) O vídeo comenta sobre vários conteúdos, ficando dificil a apreensão dos alunos, por exemplo, neste caso comenta do surgimento do Teorema de Pitágoras e como utiliza-lo no dia-a-dia, do livro Elementos e de Astronomia.

3) As imagens e as seqüências do programa são um pouco rápida ao resolver o problema da altura do muro, utilizando Teorema de Pitágoras, deveriam ser menos diretos em suas resoluções e propor isso a um ritmo menor, para melhor entendimento dos alunos.

4) Como o vídeo não especifica os seus conceitos claramente, não dar para saber se estar totalmente de acordo com as tendências matemáticas atuais.

Figura 4 – Parte da ficha de análise do vídeo didático, que se avalia os aspectos pedagógicos do programa analisado.

4. Resultados, discussões

Até o momento, não obtivemos resultados conclusivos, pois como já nos referimos na metodologia ainda estamos realizando a análise destes vídeos didáticos. Sendo assim, somente ao final do primeiro semestre do ano de 2008, como consta em nosso cronograma de execução, teremos resultados conclusivos de nossa pesquisa.

5. Conclusão

Nossa pesquisa sobre uma analise de vídeos didáticos de matemática utilizados nas escolas estaduais de ensino médio de Jataí pelo programa Multicurso tem como objetivo classificar os aspectos didáticos, funcionais e técnicos presentes nestes vídeos. Para isso, criamos uma ficha de análise dos vídeos didáticos, para analisar cada programa de cada um destes vídeos, para posteriormente traçamos uma comparações entre os programas. Assim pretendemos até ao final do mês de novembro concluir o trabalho de analise parcial dos vídeos, para que no primeiro semestre do ano de 2008, possamos elaborar resultados conclusivos acerca dos aspectos didáticos, técnicos e funcionais encontrados em todos os programas assistidos. Finalmente, de posse destes resultados, publicarmos e apresentarmos em revistas especializadas e em encontros regionais.

6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. P. de e ZERBARTINI, R.F.Z. As diferentes faces do educador diante dos inúmeros recursos tecnológicos. In: *Dialógica – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM –* Faculdade Americana, n1, Ano 1, Jan/Jun, 2005.

BARBOSA, A. C. M. Investigando e justificando problemas geométricos com cabri-géomètre II. *Boletim GEPEM*, n.39. Rio de Janeiro: GEPEM, 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de educação Média e Tecnológica. *Conversas com o professor sobre tecnologias educacionais*. Brasília. MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seb/pdf/conversas02.pdf>. Acesso 7/10/2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática. Brasília: MEC, 1998.

LAASER, W. Produção e projeto de vídeo e Tv instrucionais em Educação a distância. Alemanha: FernUniversität. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~julio/laaser.html.. Acesso em: 25/05/2005.

7. Fonte de financiamento - PROLICEN



UM ESTUDO DE CASO DAS SEÇÕES DE LEITURA DE LDS DE INGLÊS EMESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO – GO

PIMENTEL, Nathasa Rodrigues⁵⁷; SILVA, Roxane Kelly Barbosa⁵⁸.

Palavras-chave: Livro Didático - Língua Estrangeira - Aulas de inglês - Seções de Leitura.

1. INTRODUÇÃO

O crescente ritmo da globalização tem levado as pessoas cada vez mais a procurar pelo aprendizado de uma segunda língua a fim melhorar a qualificação profissional. A língua inglesa é a que ganhou mais força nos últimos anos no mercado internacional, tornando-se assim uma das mais estudadas em nosso país e. portanto, mais importância tem sido dada a esta disciplina nas escolas públicas. Embora anteriormente tal disciplina fosse de certa forma marginalizada, porque colocada de lado pelas aulas que eram consideradas realmente importantes tais como as aulas de português, matemática, que eram as que importavam para a formação educacional dos alunos. As tais 'aulinhas' de inglês só eram dadas porque estão nos currículos e nos PCNs. Atualmente pensamos que tal realidade está mudando devido à grande globalização que tem acontecido e, portanto, a grande influência da língua inglesa no mundo. Consequentemente para que o aprendizado de uma língua estrangeira aconteça de maneira eficaz deve-se levar em consideração que o aprendiz desenvolva as habilidades essenciais desta língua, comunicando-se com proficiência e pleno desempenho. É preciso suprir o aluno em suas várias necessidades: curiosidade, satisfação pessoal, ampliação cultural, crescimento humano, integração social e outras. Tendo desenvolvido outros projetos de pesquisa, inclusive com bolsa PROLICEN em escolas públicas e em contato com professores de língua estrangeira pudemos perceber que na maioria das vezes, os professores não possuem uma formação em Lingüística Aplicada adequada, o que poderia auxiliá-los quando surgissem problemas dentro da sala de aula. Portanto, o professor usa os recursos que tem à sua disposição e muitas vezes um dos poucos recursos que possui é o livro didático (LD). Muitos professores fazem, então, do LD sua bíblia, porque acha que nele e apenas nele está a verdade e que não pode ser deixado de lado, não pode ser contestado. É pelo fato do LD desempenhar um papel muito importante no processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira que propomos neste projeto de pesquisa (PROLICEN/ 2007) estudar os livros didáticos de inglês ou outro material utilizado pelo professor no ensino fundamental e médio em algumas escolas públicas da cidade de Catalão

- Goiás, além do fato de os professores quase nunca irem além dele, por considerarem os LDs um modelo e planejamento completo e adequado, principalmente no ensino de uma língua estrangeira. Todavia, iremos analisar em especial as 'seções de leitura'⁵⁹ dos LDs de inglês. Tal habilidade, a de leitura, foi escolhida, pois em conformidade com alguns autores tais como Moita Lopes (1996).

⁵⁷ Graduanda do Curso de Letras. CaC/UFG.

 $^{^{58}}$ Profa. Esp. do Curso de Letras. CaC/UFG.

⁵⁹ Denominamos 'seções de leitura' a(s) parte(s) da(s) lição(ões) dos LDs dedicadas à leitura e compreensão de textos. sociedade, como por exemplo, na leitura de textos com fins profissionais e para ingresso em cursos de pós-graduação.



esta habilidade é a única que é justificada socialmente no Brasil. Segundo o autor a habilidade da leitura é a única que somos obrigados a usar na

23

2. METODOLOGIA

Inicialmente estamos realizando a pesquisa bibliográfica onde discriminaremos os estudiosos de Lingüística Aplicada que discutem o Livro Didático e a leitura em língua estrangeira, tais como Coracini (1999), Carmagnani (1999), Grigoletto (1999), Moita Lopes (1996), Smith (1999), Bohn (1988) dentre outros. Após a discussão da bibliografia em questão, será iniciada a pesquisa de campo, com visitas a escolas do município de Catalão - GO. Então, serão analisados os materiais didáticos, tanto o livro didático quanto qualquer outro material elaborado pelo professor, sobre os quais serão feitas análises de comprovação se os mesmos atendem às necessidades dos alunos. Observando as aulas de inglês aplicaremos questionários aos alunos sobre o livro didático com o propósito de obter a opinião dos mesmos em relação ao livro utilizado em sala de aula, se pensam tratar-se de um material didático de boa qualidade, que os prepara para as provas de inglês de vestibulares etc., para outros concursos e também a respeito do conteúdo assimilado. Os questionários (com perguntas diferentes) também serão aplicados aos professores para investigar como os mesmos escolhem o material didático de inglês e quais critérios são usados. Ainda quanto às aulas também faremos um diário de pesquisa⁶⁰ que utilizaremos para anotar o que acontece dentro da sala de aula tais como participação dos alunos, tipos de exercícios aplicados pelo professor, comportamento dos alunos e do professor e tudo que possa implicar no processo ensino-aprendizagem de inglês. Além da análise de material escrito, assistiremos às aulas de inglês de ensino fundamental e médio em algumas escolas estaduais, tentando observar principalmente o aspecto da leitura presente no material didático ou outro material que o professor tenha preparado para as aulas de inglês, embora seja necessário analisarmos outros aspectos em detrimento ao aspecto de leitura.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase inicial da pesquisa estão ocorrendo encontros periódicos para orientação das atividades a serem desenvolvidas no projeto, bem como um estudo da bibliografia já citada e o fichamento das obras indicadas, por isso não há ainda resultados a serem apresentados até o momento. Feito o estudo e discussão bibliográfica, será iniciada a segunda fase, de pesquisa em escolas públicas de Catalão - GO, que inclui a apresentação do projeto, observação das aulas e elaboração do diário de classe, aplicação de questionários e análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Partindo desse processo será verificado qual a opinião dos alunos frente ao material escolhido pelos educadores. Para FARRELL (2003, p. 32), o ideal seria que os materiais didáticos fossem escolhidos pelos próprios aprendizes em grupo, e com a participação do professor, assim

⁶⁰ Sobre os diários de pesquisa, devemos salientar que se trata de anotações que serão realizadas quando a bolsista assistir as aulas de inglês, que estas serão analisadas juntamente à professora orientadora e que estarão presentes nas análises a nossa impressão pessoal como pesquisadores e docente.



estariam sendo consideradas suas próprias necessidades, o objetivo real do curso que pretendem realizar, o nível de língua que já possuem ou não, que abordagem e formato são utilizados. Será verificado se as seções de leitura no livro possibilitam ao aluno condições de aprendizagem da língua estrangeira na escola, e serão feitas entrevistas formais, através de questionários, com os alunos do ensino fundamental e médio para obter a opinião dos mesmos em relação ao material utilizado nas aulas, se pensam tratar-se de um material didático de boa qualidade, que atende às necessidades e prepara para as provas de inglês de vestibulares; e aos professores a fim de investigar como é escolhido o material didático de inglês.

4. CONCLUSÃO

Ainda estamos em fase inicial de checagem da bibliografia a ser lida, separação do material e fichamento e escolha das escolas de ensino fundamental e médio a serem visitadas durante o trabalho de campo propriamente dito, para o projeto sobre estudo de caso das seções de leitura de livros didáticos de inglês em escolas públicas de Catalão - GO. Portanto, é impossível discriminarmos neste momento alguma conclusão, uma vez que o trabalho está apenas no prelo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1999, p. 19-31. CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

FARREL, T. S. C. Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas. São Paulo: SBS,

2003.

SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: O JOGO/BRINCADEIRA E O BRINQUEDO COMO TEMÁTICAS

JANUÁRIO, Pabllo Guarnier Gomes⁶; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da⁷

Palavras-chaves: organização do trabalho pedagógico; currículo; educação física escolar; jogo e brinquedo

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o atual estágio de um sub-projeto integrado ao projeto "Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular", que está inserido na linha de pesquisa Organização do Trabalho Pedagógico, Estruturação e Dinâmica Curricular da Educação Física do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão Escolar - NUPEFI organizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. De acordo com Silva (2007) o projeto acima citado tem como objetivos articular esforços entre professores pesquisadores, acadêmicos da graduação e professores que atuam na rede pública de ensino no sentido de realizar reflexões teóricometodológicas que apontem possibilidades de desenvolver as pedagogias críticas no campo da educação física - por exemplo: a pedagogia crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES,1992), a pedagogia crítico-emancipatória (KUNZ, 2000) e os princípios da proposta dinâmico-dialógica (PALAFOX et.al., 2000) - a partir da contribuição do planejamento coletivo (PALAFOX et.al., 2002). Para tanto, o trabalho de investigação, pesquisa, intervenção, produção e socialização do conhecimento proposto neste projeto está sendo desenvolvido, a partir dos seguintes passos: a) discussão e esclarecimento dos objetivos da Educação Física no processo de formação humana presente no currículo escolar; b) pesquisar, selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos que compõem a cultura corporal; c) produção de estratégias e metodologias de ensino pautadas pela lógica da dialética materialista, baseado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000); criação de formas, estratégias e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Portanto, o sub-projeto aqui explicitado busca dar os primeiros passos no que diz respeito à pesquisa, seleção, organização e sistematização dos elementos jogo/brincadeira e brinquedos como componentes do que se denomina cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

OBJETIVOS

Os objetivos deste projeto estão dispostos na seguinte perspectiva: 1) investigar os aspectos conceituais dos fenômenos jogo/brincadeira e brinquedo no interior das diferentes contribuições teóricas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Educação Física); 2) desenvolver uma categorização dos fenômenos jogo/brincadeira e brinquedo de acordo com características definidas pela síntese teórica adotada; 3) observar, descrever e analisar jogos/brincadeiras e brinquedos do universo infanto-juvenil em diferentes situações como, por exemplo: recreios escolares; praças, parques e ruas; 4) pesquisar, selecionar, caracterizar e catalogar jogos/brincadeiras e brinquedos, no sentido de elaborar um acervo dessas atividades e/ou objetos para o ulterior desenvolvimento pedagógico; 5) sistematizar as formas de transposição didático-pedagógica das temáticas jogo/brincadeira e brinquedo para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física no currículo escolar, desenvolvendo uma lógica de currículo pautado pela identificação, sistematização e ampliação do conhecimento; 6) elaborar material didático pedagógico sobre a temática jogo/brincadeira e brinquedo, para uso docente e discente;

METODOLOGIA

O método de investigação desse trabalho está pautado pelos mesmos princípios que regem o projeto ao qual ele está vinculado, "Educação Física Escolar: Organização do Trabalho Pedagógico, Estruturação e Dinâmica Curricular". Portanto, assume como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Esta perspectiva, parte da apreensão dos fenômenos na sua concretude, cujos dados são extraídos da realidade empírica construindo-se, a partir da práxis dos sujeitos da pesquisa, conhecimentos teóricos sobre a realidade, buscando constituir categorias de análise que expressem sínteses de múltiplas determinações sobre o objeto.

Fundamentadas no método acima referido, as estratégias de condução desta pesquisa envolverão cinco momentos fundamentais: a) a problemática a ser investigada é um recorte que se situa dentro de uma totalidade ampla que mantém relações dialéticas entre o fenômeno e a totalidade; b) no trabalho propriamente dito de pesquisa, far-se-á um primeiro esforço de elaboração de um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento produzido sobre as problemáticas em questão. Em seguida, realizar-se-á a coleta de dados da realidade; c) feito o levantamento do material da(s) realidade(s) que se está investigando, definir-se-á as metodologias para a organização, análise e exposição destes; d) a análise dos dados representa um esforço dos investigadores em estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada; e, e) buscar-se-á formular a síntese da investigação, que resultará em uma exposição orgânica, coerente e concisa das múltiplas determinações que explicam as problemáticas investigadas.

Para a materialização desse trabalho destacamos os seguintes passos metodológicos:

- Realizaremos um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento produzido sobre a questão do jogo/brincadeira e do brinquedo por meio da análise bibliográfica (TRIVIÑOS, 1987), buscando apreender esses fenômenos em seus aspectos lógicos (conceituais) e históricos (enquanto prática social);
- Em seguida, realizar-se-á a coleta de dados da realidade. Essa coleta será dirigida em dois enfoques: a) levantamento de jogos/brincadeiras e brinquedos, bem como dos seus aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos, políticos e econômicos na bibliografia pesquisada e em meios virtuais; b) observação e descrição (em diário de campo) de jogos/brincadeiras e brinquedos presentes no interior do universo infanto-juvenil em situações diversas (recreio escolar, ruas, praças, parques);
- Esses dados serão organizados, sistematizados e categorizados de acordo com a síntese teórica definidora dos conceitos de jogo/brincadeira e brinquedo por nós adotada, baseada nas formulações da escola soviética (VIGOTSKI, 1998; ELKONIN, 1998), de Huizinga (1999), Benjamin (2004) e Brougère (2000). Juntamente à essa categorização, será elaborado um acervo de jogos/brincadeiras e brinquedo, caracterizando-os nas dimensões "objetivas" (o jogar) e dos aspectos históricoculturais:
- Após a sistematização, análise e organização dos dados, realizar-se-á o processo de transposição desse conhecimento para o currículo da disciplina Educação Física, partindo dos seguintes princípios da dinâmica curricular: a) relevância social dos conteúdos; b) contemporaneidade dos conteúdos; c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; d) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; e) espiralidade de incorporação das referências do pensamento; f) provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992);

O método de exposição das sínteses produzidas sobre a temática jogo/brincadeira e brinquedos deverão ser sistematizadas em formato de cadernos pedagógicos;

RESULTADOS/CONCLUSÕES

Este trabalho se iniciou no mês de Agosto do presente ano e se encontra na etapa de análise de literatura. No presente momento estamos analisando obras que tenham como objeto de reflexão o jogo. Nesse sentido, objetivamos constituir a categoria jogo de acordo com o movimento histórico de seu aparecimento, desenvolvimento e mudanças, buscando compreender a dinâmica de sua constituição como objetivação humana histórico-cultural. Para tanto, além de categorizar o jogo, buscamos, no momento, analisar e compreender como autores de diversas áreas do conhecimento conceitua e caracteriza o fenômeno jogo. Assim, destacamos que o projeto se encontra em sua fase embrionária, não sendo passível de generalizações de dados e análises.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ELKONIN, D.B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectva, 1999.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2000.

PALAFOX, G.H.M.; et.al.. Intervenção e Conhecimento na Educação Física Escolar. planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP NEPECC/UFU. Uberlândia: mimeo, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Autores associados, 2000.

SILVA, H.L.F. *Educação física escolar*: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular. Goiânia, CEPAE/UFG, (Projeto de Pesquisa), 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS BIBLIOTECAS DE CATALÃO (GO) SOBRE: "FOME X CIDADANIA: O PROGRAMA 'FOME ZERO' DO GOVERNO LULA (2003 a 2006)"

COSTA, Pollianna Pereira da⁶¹; STACCIARINI, José Henrique Rodrigues⁶²

Palavras-chave: Fome – Cidadania – Biblioteca – Brasil

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX foram marcadas por intensos debates em decorrência das transformações tecnológicas que influenciaram na organização da sociedade global. Estas transformações que continuam ocorrendo na sociedade do século XXI trazem implicações consideráveis para o pensamento educacional. Atualmente, torna-se necessário uma inserção desse pensamento no aspecto histórico, social, político e ideológico para compreender e explicar a educação. Nesta direção, o mundo vem passando por diversas transformações, sejam tecnológicas, sociais ou políticas às quais trazem implicações consideráveis para (re) pensar as práticas educacionais. É sabido que durante muito tempo o saber foi um privilégio concebido apenas às classes dominantes as quais eram possuidoras do poder e desejavam conservá-lo. Os estabelecimentos de ensino, até o século XIX, produziam um saber elitista e vinculado, principalmente, às instituições religiosas. Portanto, o ideário iluminista assentado na razão humana, passou a defender a ampliação da formação cultural como uma forma de transformar o homem e, por meio dele, a sociedade. Todavia, a escola, muitas vezes, serve como instrumento de reprodução da ordem vigente, e não está isolada do contexto social que reflete as lutas e as contradições existentes na sociedade. Essas contradições se manifestam mais intensamente sob o aspecto da alimentação, condição básica da existência humana. Há cerca de um milhão de anos, o homem habita a superfície da Terra. Durante todo esse período, a fome tem sido como um fantasma que, consecutivamente, durante os vários momentos históricos tem assolado a humanidade. Nas eras primitivas, devido às intempéries ambientais, a antropofagia se fazia constante, tamanha a luta pela sobrevivência. Passados muitos séculos, o Capitalismo substitui o Feudalismo, com relativa evolução nas forças produtivas. Não obstante o processo evolutivo verificado, as contradições das sociedades capitalistas não demoraram a se manifestar. De um lado, observa-se a abundância de mercadorias e de outro o poder de compra insuficiente de grande parte da população. Disto resulta o fenômeno da fome, da miséria e da falta de cidadania das massas populares no seio do desperdício. Na verdade, nos últimos 40 anos, o mundo assiste a relações mundiais com processos cada vez mais interdependentes. Neste contexto, o Estado Brasileiro torna-se cada vez mais vulnerável às pressões dos grupos dominantes da economia nacional e internacional. Portanto, é verificado como a fome é encarada no contexto social brasileiro, a partir do discurso sobre a fome produzida pelas ciências sociais, pela organização da sociedade civil e pelas instituições governamentais. Deste modo, entendendo a fome como problemática do

Bolsa do Programa de Licenciatura – PROLICEN 2006. Curso de Geografia. UFG – Campus Catalão. p.pollianna@gmail.com

Orientador. Curso de Geografia – UFG – Campus Catalão. lestacciarini@hotmail.com



espaço social, faz-se necessário um novo quadro teórico, integrado, que discuta a questão da fome e da falta de cidadania no território brasileiro. Portanto, frente a esta necessidade, o nosso desafio enquanto profissionais ligados ao Saber Geográfico que almejam a construção de uma sociedade mais justa e mais humana é produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre "FOME X CIDADANIA: o Programa 'Fome Zero' do Governo Lula (2003 a 2006)."

2. METODOLOGIA

Produzir material didático a partir de trabalho de campo junto às pessoas que atuam no Programa "Fome Zero" e no CONSEA do Governo Lula e da análise dos projetos e programas do "Fome Zero" do Governo Lula estabelecidos junto às esferas administrativas estaduais e municipais, bem como do levantamento dos primeiros resultados práticos do programa "Fome Zero" do Governo Lula e da interpretação dos conflitos e tensões durante a ampliação do "Bolsa-Família" nos municípios brasileiros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar que o homem é quimicamente um composto de: Carbono (C), Hidrogênio (H), Oxigênio (O), Nitrogênio (N), Fósforo (P), Potássio (K), Cálcio (Ca), Magnésio (Mg), Ferro (Fe), Enxofre (S), etc. Todos estes elementos são fornecidos através da água, do ar, do solo e das plantas, através dos alimentos que ingerimos. Desta forma, a alimentação é necessidade vital para a sobrevivência humana e um direito de cada cidadão, mas nem todos têm esse direito assegurado. Durante séculos, a humanidade tem convivido com um grande entrave social: A fome. Diversos momentos históricos se passaram, porém não conseguiram combater esse flagelo social. Por conseguinte, ainda nos dias atuais, a cada três segundos, uma criança morre de fome no mundo. Partindo das eras primitivas, chegamos ao capitalismo. Passam-se muitos séculos e apesar do significativo avanço das forças produtivas, vale enfatizar que os períodos de fome não desapareceram das sociedades divididas em classes sociais com interesses antagônicos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (2006) são 854 milhões de pessoas que passam fome no mundo. Já no território brasileiro, cerca de 30 milhões de pessoas, 1/6 da população vive com menos de ¼ do salário mínimo (R\$ 75.00). Anunciado pela ONU, o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos relata de forma clara sobre o direito de alimentação e um padrão de vida capaz de assegurar saúde e bem-estar. Tendo clareza da insuficiência de poder aquisitivo de uma parcela da população, a fome não é uma questão da falta de produção de alimentos. mas falta de democracia e de responsabilidade sócio-humanitária. Neste sentido, a insuficiência de renda constitui o principal fator que leva as pessoas a não ingerir alimentos na quantidade e com a qualidade adequada. Assim, verifica-se que milhões de pessoas vivem em situação de risco, pois não se alimentam regularmente e de forma digna. A pobreza no Brasil é causada pela desigualdade social, fruto de um processo de concentração de poder, de negação de direitos à população e da péssima distribuição de recursos. Sendo assim, a pobreza não pode ser encarada apenas como falta de recursos e deficiência de renda, a pobreza é um estado de "desapoderamento", de privação de capacidades de acesso e de oportunidades, um estado de restrição às disponibilidades de recursos e à cidadania. Em verdade, existe terra, energia e água suficiente para assegurar uma alimentação digna a todos, visto que o mundo produz uma vez e meia a quantidade

de alimentos necessários para alimentar toda à população do planeta. Por sua vez, o Brasil é considerado o maior "celeiro agrícola" do planeta, contudo o desperdício de alimentos chega à cerca de 30% (desde a colheita até a mesa das famílias) e a política adotada é a produção para exportação, deixando assim de atender as necessidades da sociedade interna, principalmente os mais necessitados. Assim, não há falta de comida, mas falta de acesso aos alimentos disponíveis por parte da população pobre. Sabe-se que a fome está presente no mundo todo, mas num país tão rico como o Brasil, isto é mais grave. No Brasil, os 10% mais ricos da população são donos de 46% do total da renda nacional enquanto os 50% mais pobres (87 milhões de pessoas) ficam com apenas 13,3%. No sentido de mudar essa situação, anunciado no dia 16 de outubro de 2001, Dia Mundial da Alimentação, o Programa Fome Zero visa combater a fome e a miséria no Brasil partindo do princípio de que a pobreza não é conjuntural, mas resultado de um modelo de desenvolvimento que leva a uma crescente concentração de renda e ao aumento do desemprego. A estratégia de inclusão social do governo federal é de racionalizar e integrar políticas de transferência de renda, segurança alimentar e nutricional, assistência social, geração de renda e fortalecimento da agricultura familiar. Como intenção, o programa Fome Zero é o catalisador dessas ações ao combinar programas e projetos de diversas áreas que buscam a inclusão social das famílias brasileiras que se encontram abaixo da linha da pobreza, tentando garantir a todos os brasileiros, o direito à alimentação. Assim, o objetivo final é dotar os brasileiros mais pobres de condições emancipatórias que permitam superar a situação na qual se encontram. Todavia, a inseparável relação entre comida e sociedade é fonte, inclusive, de preconceito. Quem passa fome não é bem visto pela sociedade em geral e sofre marginalização não exatamente pela cor da pele, classe social ou falta de estudo características geralmente encontradas em pessoas em situação de insegurança alimentar. Pode-se relacionar também o preconceito contra pessoas que passam fome às características da sociedade capitalista ("liberalismo"), onde não há lugar para o fracasso. Em contrapartida, atualmente a obesidade é classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma epidemia global. Pela primeira vez na história da espécie humana, o número de pessoas com excesso de peso ultrapassou o de desnutridos – 1 bilhão e 200 milhões em todo o mundo. Países que até pouco tempo só se preocupavam com a fome e a escassez de alimentos já apresentam um crescimento alarmante no número de obesos. O Brasil é um bom exemplo, pois 1 em cada 3 brasileiros já estão com o peso acima do considerado normal. Durante muito tempo a obesidade foi considerada um problema de ricos. Acreditava-se que nos países "em desenvolvimento" os governos só devessem se preocupar com a miséria e a fome. Nos últimos anos, enquanto continua crescendo de forma explosiva a obesidade nos "países ricos", ocorre nos "países pobres" um fenômeno chamado de transição nutricional. À medida que se consegue erradicar a miséria entre as populações de baixa renda, surge à obesidade como um problema de saúde pública mais frequente e, em alguns casos, mais grave que a própria desnutrição. Em nosso país, para tentar conter essa contradição é necessário que exista uma interlocução entre o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a SBC no sentido de adequar os programas de distribuição de alimentos e renda do governo com essa nova realidade que o brasileiro está vivendo. Com o programa "Fome Zero" não foi surpresa que os setores menos favorecidos da sociedade vissem o governo Lula com esperança. Para atingir seus objetivos, o programa teoricamente destina muitos recursos. A meta do programa era atingir, ainda que



parcialmente, 11 milhões de famílias carentes até o final de 2006. Talvez para fins eleitorais, foi divulgado nacionalmente em junho de 2006 que o programa já havia chegado a 11,1 milhões de famílias tendo, portanto, cumprido a meta afixada. De fato, a evolução dos valores investidos tem somado ao todo mais de R\$27 bilhões de reais. Para o governo Lula, a fome é o grande desafio da sociedade brasileira. Para tanto, é preciso unir sociedade civil e Estado de maneira que não haja distinção entre um e outro no intuito de alcançar objetivos superiores à nacionalidade, através de uma mobilização cívica. Entretanto, se ao nível das idéias, as intenções são boas, na prática, a realidade é muito mais difícil do que se possa imaginar. No diadia, as críticas, contradições e irregularidades têm sido de grande complexidade. Concretamente, as denúncias de irregularidades têm se tornado cada vez mais constante. Os números são alarmantes, pois cerca de um terço dos cadastros apresentam alguma irregularidade. Em essência, o problema da fome deve ser encarado com preceitos éticos para que todas as suas causas sejam desvendadas e soluções concretas sejam efetivamente apontadas. Se de um lado, como foi explicitado, há escassez de recursos e constrangimentos externos a vencer, de outra parte, temos um enorme campo para avançar rumo a um modelo de desenvolvimento mais justo para todos. Não basta assegurar às famílias pobres somente uma renda, o que é absolutamente necessário dada à miséria em que vivem milhões de famílias brasileiras. Para tentar erradicar a miséria e construir uma sociedade democrática é preciso reconstruir toda a sociedade, unindo forças, vontades e esperanças a fim de encontrar novos caminhos para um desenvolvimento mais humano, solidário e ético para o Brasil. Em síntese, é preciso despertar a consciência das pessoas para sair da cultura da resignação e buscar propostas concretas para resgatar a identidade dos oprimidos, promovendo mais que discursos utópicos, trabalhos de alto alcance social, salvando vidas e permitindo a polinização de idéias cidadãs. Tem-se que ter esperança, pois ainda há tempo para grandes transformações no estado de consciência das pessoas e nos processos histórico-espaciais.

4. CONCLUSÃO

Em essência, sabe-se que o problema da fome está longe de ser resolvido e as pesquisas mostram que quando a população brasileira tem dinheiro para se alimentar o faz de forma incorreta, privilegiando os alimentos mais calóricos, que por sua vez são os mais baratos. Assim, a falta de dinheiro para comprar alimentos causa dois problemas opostos que são faces de uma mesma moeda: as doenças causadas pela falta pura e simples de comida e os malefícios causados por uma alimentação inadequada. Enquanto o primeiro problema tem sido combatido, parcialmente, com o programa Fome Zero, o último só tem se agravado. De acordo com a Sociedade Brasileira de Cardiologia (SBC), as doenças do coração e sistema circulatório já são responsáveis por 35% de todas as mortes no país, sendo que o Brasil está entre os países com índices de colesterol mais elevados do mundo. Todavia, o programa de distribuição de renda é de grande importância, mas a atuação do governo na prevenção dos índices de colesterol é urgente e necessária! De fato, o problema da fome deve ser encarado com preceitos éticos para que todas as suas causas sejam desvendadas e soluções concretas sejam apontadas. Na atualidade, cabe frisar, as causas da fome encontram suas raízes na desigualdade social, no deseguilíbrio e nas abruptas mudanças dos mercados internacionais e nos modelos de desenvolvimento tecnológico adotados, responsáveis pela degradação



do meio ambiente e das sociedades humanas. Ressalta-se que o governo Lula apostou no novo, no democrático, cujo principal objetivo anunciado dentre ações emergenciais foi fornecer três refeições diárias de qualidade para os seus guase 40 milhões de famintos que jamais foram atendidos dignamente pelos governos anteriores. Porém, uma vez assumido o governo, o Partido dos Trabalhadores (PT) percebe que prometer é mais fácil que cumprir. Mais do que isto, vale repetir, na tentativa de fazer com que o programa "Fome Zero" surta efeito concreto, muitos são os conflitos, tensões, ambigüidades e dificuldades para uma operacionalização mínima na direção de combater a fome de milhões de brasileiros. Muitas melhorias estão acontecendo no governo Lula, mas é preciso lembrar que é preciso muito dinheiro para melhorar ainda mais as questões sociais no Brasil. Alguns analistas acreditam que o governo Lula pouco acrescentou em termos de políticas públicas sociais abrangentes e muito somou em termos de permitir o avanço da corrupção. Por tudo isto, é necessário avaliar as experiências já obtidas, reconhecer os méritos, as falhas e, a partir daí, aperfeicoá-los e ampliá-los. Na realidade, essa angustiante problemática tem sucumbido nossa sociedade e não se pode simplesmente fechar os olhos. Tem-se que lutar para que a fome diminua nos lares da nação brasileira, rompendo com as velhas estruturas e vencendo as desigualdades, contribuindo para que os brasileiros, de todos os espaços, possam ter acesso a uma alimentação digna. Neste caminhar, sob o prisma da ciência, a Geografia serve para retirar as máscaras sociais e, como geógrafos, não podemos deixar que o véu que oculta à verdadeira face da fome há mais de 500 anos de história brasileira seja capaz de mascarar a realidade, ocultando e fazendo passar despercebidas as verdadeiras causas da fome. Sem nos esquecer dos acertos, das buscas, das lutas, do trabalho e do suor daqueles que, ao longo dos séculos, se empenharam, ainda que anonimamente, entregando suas vidas pela justiça e pela dignidade dos outros, nos mais diversos territórios. Todo este contexto de explicitações foi trabalhado e divulgado no PROLICEN denominado "Produção de materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre: "fome x cidadania: o programa 'Fome Zero' do governo Lula (2003 a 2006)" desenvolvido por nós.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. O que é Fome. 10^a ed, São Paulo, Brasiliense, 1992.

ADAS, M. A fome: Crise ou escândalo. São Paulo: Moderna, 1988.

ANDRADE, M.C. A Geografia e a Questão Social. Recife, EDUFAL, 1997.

CASTRO, J. Geopolítica da fome. São Paulo, Brasiliense, 1965.

COSTA, R. País mal alimentado. São Paulo: Universia Brasil, 2005. Disponível em: http://www.universia.com.br/html/materia/materia_ighi.html. Acesso em: 25 agosto 2006.

FRANCO, A. Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e Pela vida: Um novo começo. Brasília, Fórum Nacional, março de 1997. (Mimeo)

GRZYBOWSKI, C. Fome: Uma questão de cidadania. Jornal da Cidadania/Terra Cidadã, Rio de Janeiro, nov. 1996. p.6-7.

MARTINS, J. S. Expropriação e Violência: A Questão da política no campo. São Paulo, Hucitec, 1980.

SANTOS, B. S. **Produzir para Viver**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2002, 515p.

SOUZA, H. Cinco anos de luta contra a miséria e pela democracia. Jornal da Cidadania, Rio de janeiro, jun. 1997. p. 09

WEINBERG, M. "Fome Zero", confusão dez. Revista Veja, São Paulo, 05 fev. 2003, p.50-51.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG

ATLAS INTERATIVO AMBIENTAL E URBANO DE JATAÍ-GO

Alves, Régia Estevam¹; **Cabral**, João Batista Pereira²; **Moragas**, Rosana Alves Ribas³

Palavras-chaves: Atlas digital, Ensino, Geografia

1. INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos possuem grande importância por possibilitar inovações nas metodologias pedagógicas, permitindo a manipulação dos objetos pelo educando, tornando a aprendizagem estimulante, atraente e divertida. Nesse tipo de recurso é possível integrar e compreender o meio em que se vive, a partir da construção de um Atlas digital, em que seja possível localizar-se fenômenos geográficos como rios, cidades e regiões, ou para se entender padrões espaciais relacionados ao ambiente físico e sócio-econômico, sendo uma combinação estruturada e intencional de mapas (Kraak, 2001). Diante disso, o presente trabalho é uma proposta de elaboração de produto multimídia digital (Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO), que tem por meta possibilitar, inovações pedagógicas, articulação entre as áreas de ciências naturais, a partir do estudo do meio ambiente e meio urbano de forma integrada e interdisciplinar, onde os interessados poderão consultar informações sobre geologia, geomorfologia, pedologia, climatologia, hidrologia, fauna, flora, aspectos históricos e sócio-econômicos de Jataí.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do Atlas Interativo ambiental e Urbano de Jataí-GO serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: montagem de um banco de dados com nomes dos colaboradores; levantamento histórico de obras existentes museus bibliotecas da cidade; dados cartográficos, geológicos, pedológicos, geomorfológicos, drenagem, vegetação; climáticos, agrícolas, econômicos, ambientais e populacionais que descrevam o sítio ambiental/urbano de Jataí. No tratamento das imagens serão utilizados softwares como Corel Draw, fotoshop. Para digitação dos textos e planilhas os programas a serem utilizados são:

Word, Excel e PDF. A última etapa do projeto será a elaboração do Atlas, produção do relatório e preparação do arquivo em Cd-rom.

3. RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO

Atualmente existe uma grande preocupação, por parte da sociedade em geral, com relação à preservação do patrimônio e do meio-ambiente. O desenvolvimento de um Atlas em multimídia exige o auxílio de recursos de tecnologia inovadora, possibilitando futuramente aos docentes e alunos, desenvolverem novos métodos didáticos a par de recursos computacionais, tornando a aprendizagem estimulante, atraente e divertida, contribuindo para a recuperação, atualização e preservação de dados sócio-históricos e geográficos de uma cidade. De acordo com Meirelles (2002), o uso da Informática deve ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas, não como mais uma disciplina, e sim como meio do potencial multidisciplinar, onde o computador é um instrumento que permite compartilhar informações por meio de figuras, textos, mapas e sons aplicados a uma filosofia de ensino. O Atlas abordará diferentes aspectos que promovem à investigação, a observação, a descrição e a correlação dos elementos vividos com os contemplados pelo currículo oficial de Geografia, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), seguindo conteúdos como: localização geográfica; processo histórico de ocupação; clima; vegetação; geologia, geomorfologia; rede hidrográfica; uso do solo urbano e rural; demografia; aspectos econômicos, entre outros. Ficando aberta a possibilidade de tratamento de diferentes conteúdos selecionados pela Geografia, integrados ao conhecimento do espaço em que vivemos. Sendo assim, os resultados esperados neste projeto poderão contribuir para o esclarecimento da utilização dos recursos ambientais e tecnológicos em multimídia para o Ensino Fundamental e Médio, onde o uso desse Atlas digital fornecerá uma orientação de trabalho para os docentes.

4. CONCLUSÃO

Os levantamentos teóricos realizados até o momento nos levam a concluir que o uso das novas tecnologias educacionais pode transformar o ensino, mas para tanto é necessário que haja maior esforço no sentido de capacitar e fornecer subsídios teóricos aos docentes para a utilização de tais recursos. Nesta perspectiva é

possível supor que o Projeto Atlas Interativo ambiental e Urbano de Jataí - GO poderá proporcionar uma oportunidade de uso das ciências geográficas, como veículo de acesso à informação sobre as peculiaridades de Jataí, possibilitando aos alunos e professores do ensino Fundamental e Médio, planejar o ensino-aprendizagem a partir do uso educativo de um produto multimídia, complementando outros materiais didáticos convencionais utilizados pelos professores, como o giz, o quadro negro e os livros didáticos.

5. REFERÊNCIAS

SCARAMELLO, J. M. Atlas digitais escolares: proposta de avaliação e estudos de caso. 1º SIMPOSIO IBERO AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇA, 2002

MEIRELLES, E. A Convergência de mídia na informática educativa. Portal MultiRio, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br. Acesso em 01 fevereiro, 2007.

MINITÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (10 volumes). Brasília.1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2002.

SIEKIERSKA, E. Eletronic atlas and cartographic multimedia products: from CD-ROM to Internet. São Paulo: ICA/USP, 1996.

KRAAK, M., J. B. A. Web cartography- developments and prospects. 2001

FONTE DE FINANCIAMENTO – Prolicen: Programa de bolsas de licenciatura/UFG

- 1. Discente de Geografia/Bolsa licenciatura-Prolicen. Campus Jataí/UFG. E-mail regiaestevam@gmail.com
- 2. Orientador/docente do curso de Geografia do Campus Jataí/UFG. jbcabral2000@yahoo.com.br
- 3. Co-orientadora/docente do curso de Geografia do Campus Jataí/UFG. E-mail rosanarmoragas@yahoo.com.br



ELEMENTOS DE ANÁLISE DE VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

SOUZA, Roberto Barcelos⁸; **PEREIRA**, Naara Karolyne Moraes⁹; **CIVARDI**, Jaqueline Araújo¹⁰.

Palavras-chave: vídeo didático, matemática, ensino, ficha avaliativa.

1.JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Desde seu aparecimento no mercado entre 1975 e 1977, o vídeo passou por uma evolução tecnológica que fez com que em pouco tempo fosse reconhecido como um instrumento apropriado para processos populares de ensino-aprendizagem (WOHLGEMUTH, 2005).

No ensino da matemática, a inserção de mídias como o vídeo e a TV tem sido uma das grandes mudanças sugeridas nos documentos oficiais, os quais defendem esta idéia pautando-se em estudos que afirmam que estas tecnologias de comunicação devem ser incorporadas ao trabalho docente, que tradicionalmente tem se apoiado na oralidade e na escrita (BRASIL, 1998).

De fato, a leitura que muitos especialistas fazem é a de que estas mídias tem auxiliado na compreensão, leitura e visão mais crítica da realidade, na motivação para a aprendizagem de conceitos mais próximos da realidade dos educandos, além de implementar uma maior dinâmica ao ensino (BRASIL, 2005; TANAKA, 2005). Apesar dos aspectos positivos que o vídeo e a TV possam oferecer ao ensino, muitos docentes ainda resistem quanto ao uso dessas tecnologias de comunicação nas aulas de matemática ou quando as utilizam não explora devidamente as potencialidades que estes recursos oferecem.

Vários são os argumentos apontados por professores que se negam a trabalhar com estas mídias e protelam seu uso em aulas de matemática. Alguns apontam que as condições físicas e estruturais da escola não são adequadas para o desenvolvimento de atividades que englobem o uso das mídias nas aulas de matemática, outros que as escolas não disponibilizam destes recursos tecnológicos, outros ainda justificam a falta de tempo para o planejamento de atividades que se valham de tais recursos. Há também aqueles que não possuem capacitação profissional para incorporar tais mídias em suas atividades didáticas.

A incorporação da TV e do vídeo na escola é um fato que o professor não pode furtar de uma discussão e a avaliação que fazemos diante desta realidade é a de que o professor necessita de apoio em sua formação para que possa de modo crítico e consciente utilizar esses recursos em suas aulas. Para isso, nossa proposta foi a de desenvolver inicialmente um estudo de caráter bibliográfico sobre a escolha de vídeos didáticos no ensino da matemática, do qual resultou uma ficha catalográfica.

Para o estudo do tema apresentado anteriormente elaboramos a seguinte questão que conduziu nossas ações. Que critérios de escolha o professor deve se atentar ao buscar um vídeo didático de qualidade voltado ao ensino da matemática?

Para subsidiar a presente pesquisa, procuramos realizar uma revisão bibliográfica sobre as mídias (Vídeo e TV), que nos levou à nossa concepção de vídeo educativo no ensino da matemática.

• A TV e o Vídeo como Mídias Educativas

Segundo Laaser (2005) vídeo é um recurso de mídia audiovisual, combinando som e imagem de uma forma dinâmica e interrelacionada e que junto com a televisão formam uma parceria valiosa no processo de difusão de conhecimentos teóricos e na criação de espaços para debates significativos em sala de aula.

Para Watts (1990) a televisão tem as funções de entreter e informar, e entretenimento é "alguma coisa que as pessoas querem ver" (WATTS,1990,p.20), despertando assim a vontade de assistir determinado programa. Enquanto que a informação possibilita á pessoa a aquisição de algum tipo de conhecimento ao final da exibição.

Wohlgemuth (2005) assim como Watts (1990) definem a TV como um sistema de informação, cujos objetivos é educar e entreter, porém este autor alerta que a informação vinculada pela TV é incompleta e parcial. O vídeo diferentemente da TV possui outros

objetivos que vão da informação alternativa até os processos sistemáticos de ensinoaprendizagem, passando pela valorização da cultura popular, e principalmente, pelo incremento da reflexão crítica sobre a realidade (WOHLGEMUTH, 2005).

Concordamos com as idéias de Wohlgemuth (2005) acerca da TV e o contraponto que este faz entre esta mídia e o vídeo, mas entendemos que a TV e vídeo são duas mídias que podem se complementar dentro do processo de ensino-aprendizagem mesmo tendo objetivos distintos, mas não díspares.

A partir da reflexão anterior e das idéias de Marqués Graells (2006) sobre o conceito de vídeo educativo, passamos neste trabalho, assim como este autor, a denominar vídeos educativos como os materiais videográficos que podem ter uma utilidade à educação. Esta concepção engloba tanto os vídeos didáticos (elaborados com uma intenção específica educativa) como outros vídeos que apesar de não terem sido concebidos para a educação podem ser úteis nos processos de ensino-aprendizagem.

Entendemos ainda que a TV e o vídeo não venham substituir o trabalho do professor. Este serve como suporte, subsídio que enriquecerá o trabalho de equipe. Para isto o conteúdo do vídeo tem que se adequar e estar diretamente relacionado com as competências da área ou disciplina de ensino daqueles que o estão selecionando. Além disso, o vídeo deve ser utilizado em momentos específicos, de acordo com o projeto/ações que a escola esteja desenvolvendo e de acordo com o planejamento do próprio professor (BRASIL, 2005).

A discussão e o planejamento conjunto entre uma equipe de professores é o mais adequado, isso permite explorar melhor as potencialidades do vídeo, motivar o grupo para o tema, ampliar e aprofundar os conhecimentos ou sistematizar alguns conhecimentos trabalhados em sala de aula. Além disso, a equipe de professores terá a oportunidade de levar o aluno a relacionar as situações apresentadas com suas experiências, trazendo a discussão para seu contexto, tempo e espaço (BRASIL, 2005).

2.OBJETIVO

Classificar critérios básicos para a escolha de vídeos educativos voltados para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo da matemática.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa foi um estudo de caráter bibliográfico acerca da escolha e uso de vídeos didáticos voltados ao ensino e aprendizagem da matemática.

Em um primeiro momento desenvolvemos uma busca pormenorizada de referencial bibliográfico que nos auxiliasse a compreender os aspectos relacionados ao tema aqui proposto e a responder a pergunta apresentada na justificativa. Também desenvolvemos um estudo detalhado acerca do processo de avaliação de vídeos didáticos e aspectos que devem ser levados em consideração no momento da escolha e uso de vídeos didáticos voltados ao processo de ensino e aprendizagem significativos da matemática básica. Para tal promovemos encontros semanais entre orientador e bolsistas no sentido de discutirmos aspectos que nos ajudassem nesta compreensão.

Posteriormente a este estudo construímos alguns critérios de escolha de vídeos didáticos pautando nos em Marqués Graells (2006), tais que fossem capazes de desencadear o desenvolvimento de habilidades cognitivas lógico-matemáticas, provocando um ensino e uma aprendizagem críticos da matemática, ao mesmo tempo em que provocasse uma motivação para o estudo desta disciplina.

Finalmente elaboramos uma ficha catalográfica com tais critérios de escolha e estratégias de uso de vídeos didáticos para o ensino da matemática básica com o objetivo de divulgar nas secretárias Estadual e Municipal, aos professores do ensino básico, aos licenciados em matemática e professores de didática e prática de ensino dos cursos de matemática e pedagogia do Campus Jataí/UFG.

A seguir apresentamos alguns dos resultados obtidos a partir das discussões implementadas durante o período de pesquisa.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentarmos nossos resultados e discussões os dividimos em duas partes, onde a primeira mostraremos os aspetos didáticos e funcionais dos vídeos didáticos educativos de matemática e depois os aspectos técnicos dos vídeos educativos de matemática.

Aspectos Didáticos e Funcionais dos Vídeos Didático-educativos de Matemática.

Para seleção de um vídeo educativo segundo Marqués Graells (2006) é necessário considerar os aspectos didáticos e funcionais que englobam esta mídia. A partir deste estudo concluímos que o vídeo educativo de matemática deve estimular no aluno do ensino básico atividades intelectuais como reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento tanto no contexto matemático como em situações da vida cotidiana. Os programas não devem limitar o esforço de reflexão do aluno, mas estimular a capacidade de ouvir, discutir, escrever, ler idéias matemáticas, interpretar significados,

capacidade de ouvir, discutir, escrever, ler idéias matemáticas, interpretar significados, pensar de forma criativa, desenvolver pensamento indutivo/dedutivo através de proposição de problemas sem resolvê-los, mas que impulsionassem discussões entre professor e alunos dentro de sala. Além do exposto, os programas devem ser eficazes e eficientes, isto é, devem alcançar os objetivos para os quais foram propostos (serem eficazes) e, além disso, devem propor objetivos relevantes os quais devem ser alcançados de modo racional e útil (serem eficientes). As mensagens dos programas devem estar de acordo com o conteúdo e com sua apresentação, além disso, devem levar em conta a quem se destinam.

O vídeo educativo de matemática deve explicar o abstrato dentro de um contexto ou situações que tenham significado para o aluno e deve permitir certa flexibilidade de utilização e interatividade do aluno com as situações problemas. Além disso, o vídeo didático no ensino da matemática deve contemplar diferentes situações didáticas como situação de validação, adaptadas ao nível de desenvolvimento de pensamento matemático pelo qual se encontra o estudante e a estrutura de ciclos do sistema educativo.

Além das dimensões didáticas e funcionais Marqués Graells (2006) afirma também que devemos levar em consideração a parte técnica dos vídeos educativos em matemática que não deve ser esquecida. A seguir apresentaremos alguns destes aspectos técnicos levantados pelo autor que subsidiou a produção de nossa ficha catalográfica.

Aspectos técnicos dos vídeos educativos de matemática

Para a escolha de um vídeo didático de matemática há de se levar em consideração se existe uma adequada qualidade técnica das imagens. Há que preocupar-se com o emprego mais conveniente do tipo de plano. As imagens não devem abusar de planos gerais, pouco recomendáveis em vídeos, devido sua baixa definição.

O vídeo também deve ter uma boa qualidade técnica e estética dos textos, gráficos e animações levando-se em consideração que os textos devam possuir ortografia e frases corretas, serem legíveis e estarem bem distribuídos na tela, além de serem concisos em suas informações.

É importante saber se o vídeo tem uma trilha sonora com qualidade, clareza, nitidez e compreensibilidade. Se há conexões entre os diferentes elementos da trilha sonora. Se há o aproveitamento dos recursos sonoros de modo que enriqueçam o tema, com proporção do uso da palavra de modo que esta se adeque ao tema e não resulte excessivamente discursiva e densa. Se estabelece uma boa correlação palavras-imagens; com uma boa qualidade de vozes em direto ou off. Isto é, se permite que as palavras sejam pronunciadas e entonadas de modo agradável; permitindo o enriquecimento da apresentação e o favorecimento do alcance do objetivo do programa, sem dispersar a atenção daquele que está ouvindo-as. Com a seleção quantitativa das músicas e com a escolha de uma trilha sonora básica, espera-se que se confira uma unidade ao programa e uma personalidade específica (do início ao final) levando o algum tipo de conotação.

Outro elemento que deve ser levado em consideração dentro dos aspectos técnicos diz respeito à organização da apresentação dos conteúdos. Esta deve ser clara e bem estruturada de modo que permita a vinculação de uma quantidade suficiente de informações apresentadas. O ritmo deve ser adequado ao tema matemático. As idéias do vídeo devem

ser desenvolvidas gradualmente, com clareza consideração a seguinte estrutura (introdução-desenvolvimento-conclusão/motivação-defesa da tese- recapitulação) reiterando os principais conceitos atualizados, apresentando rigor científico, fiabilidade e não devem ser discriminatórias distinguindo-se os elementos fictícios dos reais.

Outro ponto que deve se levar em consideração durante a análise de um vídeo didático é se a estrutura do programa e a seqüência das imagens e o roteiro são claros e bem estruturados. Se a sequenciação das imagens gera uma boa progressão no desenvolvimento dos conteúdos, facilitando a compreensão das imagens e das idéias que se apresentam de modo que a duração do programa e de seus planos seja adequada ao tratamento do tema. Se as mudanças de plano são progressivas, sem cortes, mantendo em todo momento a continuidade dos gestos, espaço, movimento, narração, vestuário, iluminação, etc.; aproveitando (sem abusar e de modo adequado) das possibilidades dos movimentos da câmera como panorama, zoom, *travelling*; utilizando efeitos adequados ao programa; e utilizando em cada circunstância o signo de pontuação mais adequado ao contexto narrativo.

O tratamento audiovisual é outro elemento a ser considerado dentro dos aspectos técnicos de análise. O gênero e o estilo devem ser adequados ao tema que por sua vez deve ser tratado de forma original, sendo cada elemento (imagem, música, palavra, efeitos sonoros) apresentado com um conteúdo expressivo de modo que exista uma adequada interação entre eles, com um roteiro que traga idéias matemáticas capazes de envolver o aluno em situações de descoberta, desafios, etc. O roteiro deve "mexer" com o emocional do aluno, provocando-lhe sentimentos positivos em relação à disciplina. Suas imagens devem explicar os fatos e auxiliar o aluno na compreensão dos conceitos matemáticos com uma apropriada interpretação dos atores (a nível visual, verbal, global...). As imagens devem possuir dimensões estética e conotativa além da denotativa. É relevante levar em consideração a dimensão de modo que este estabeleça com as imagens e criando assim novas relações e facilitem o reforço, as comparações, etc. Salientamos que todos estes estímulos (audiovisuais, dramáticos...) devem ser dosados de modo adequado e com finalidade de neutralizar o cansaço e o relaxamento mental.

Para facilitar no processo de análise dos vídeos didáticos ao fim de nosso estudo, produzimos uma ficha de catalogação com linguagem acessível aos professores do ensino básico, de vídeos educativos de matemática que tem a finalidade de avaliar tanto seus aspectos funcionais e didáticos quanto os aspectos técnicos.

5.CONCLUSÃO

A utilização de mídias e das formas contemporâneas de linguagem (incluindo aí o vídeo didático) em sala de aula nesta nova era da comunicação e da informação pode ser de grande relevância ao trabalho do professor de matemática. Estas, entretanto não devem ser incorporadas no meio escolar sem qualquer análise prévia, pois se corre o risco destas ferramentas se transformarem em recursos didáticos inúteis ao trabalho do professor.

Para que o professor possa analisar e transformar o vídeo em um instrumento, desenvolvemos uma pesquisa teórica que teve como objetivo de classificar critérios básicos para a escolha de vídeos educativos voltados para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo da matemática. Deste estudo gerou-se uma ficha de catalogação e avaliação de vídeos didáticos de matemática que permite escolher e a usar o vídeo didático com mais propriedade e significação.

Nesta ficha o professor terá a oportunidade de analisar aspectos técnicos, didáticos e funcionais do vídeo didático voltados ao ensino da matemática, e terá de antemão critérios de escolha de um vídeo de qualidade.

Acreditamos que tal iniciativa junto com cursos de aperfeiçoamento profissional levará o professor de matemática do sudoeste goiano a usar com mais propriedade o vídeo em suas aulas tornando-as mais dinâmicas e consequentemente motivadoras.

6.FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN-UFG).

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Conversas com o professor sobre tecnologias educacionais**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seb/pdf/conversas02.pdf > Acesso em 07/10/2005.

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

MARQUÉS GRAELLS. P. **Los vídeos educativos:** tipologia, funciones, orientaciones para su uso. Departamento de Pedagogia Aplicada, Facultad de Educación, UAB, disponível em: http://dewey.uab.es/pmarques/videoori.htm>Acesso em 02/02/2006

LAASER, W. **Produção e projeto de vídeo e Tv instrucionais em Educação a Distância**. Alemanha: FernUniversitat. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~julio/laaser.html Acesso em: 25/05/2005.

ROJO, R. **Materiais didáticos:** escolha e uso. Disponível em: http://www.tvcbrasil.com.br/salto/boletins2005/mdeo/meio.htm>. Acesso 02/02/2006.

SEED. Secretaria de Educação à Distância. **DVD na escola**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=198&itemid=339>. Acesso em 09/02/2006.

WATTS, H. On câmera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC. Tradução Jairo Tadeu. São Paulo: Summus,1990.

WOHLGEMUTH, J. Vídeo Educativo: uma pedagogia audiovisual. Brasília: Senac-DF, 2005.

A Concepção de Docência dos Alunos do Curso de Pedagogia do CAC - UFG: identidade negada?

NASCIMENTO, Selma Soares do; MOURA, Juçara Gomes de

Palavras-chave:

Docência, alunos, formação de professores.

1.JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

No Brasil na década de 30, Anísio Teixeira defendia a formação de professores, para todos os níveis de ensino, em nível superior. A universidade idealizada por ele, nesse período, previa a formação de profissionais, cujo currículo envolvia a pesquisa e estágio/docência nos graus específicos de atuação. Esse ideal só veio a se concretizar na década de 80, pois no final da década de 30, nas décadas de 60 e 70 o Estado brasileiro teve governos autoritários que negavam a participação da maioria da população em projetos significativos para com o rompimento da cultura elitista de escola.

Na década de 80, o movimento dos educadores inclui, nas pautas de reivindicações junto ao Ministério da Educação, a necessidade de transformação da concepção de formação do educador. Reinvindicava-se que a base da formação desse profissional deve ser a docência e que o pedagogo teria como campo de atuação a escola de primeira fase do Ensino Fundamental. Com isso, diferentes universidades reorganizaram seus currículos do curso de pedagogia habilitando o pedagogo para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na década de 90, a nova ordem mundial, política e econômica transforma a realidade dos países " em desenvolvimento". Aumenta o número de pobres, eleva-se o índice de desemprego, os salários dos trabalhadores, especificamente da educação, tornam-se ínfimos para a sobrevivência. Mudanças no mundo do trabalho exigem um trabalhador que tenha competência para acompanhar os avanços da tecnologia. Leis, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica são publicados com o intuito de modificar as práticas educativas. Discursos, produções teóricas revelam a necessidade da formação continuada dos professores em busca da melhoria do ensino, pois pesquisas demonstram o alto índice de analfabetos funcionais que freqüentam as escolas públicas.

"Em contraponto, quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e a carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros "João Batista" pregando no deserto" (GATTI, 2000 p.04).

Frente a esses dados como pensar a formação do profissional professor? Que pensam os alunos do curso de pedagogia sobre sua futura profissão? Como eles percebem a relação trabalho/ensino noturno?- educação diferenciada, ou seja, o aparecimento da escola se dá com advento da sociedade de classes. A classe dominante passa a ter uma educação escolar e povo se educava no próprio processo de trabalho. A palavra escola vem do grego que

significa o lugar do ócio. Na Idade Média as atividades que constituíam a educação da classe dominante traduziam-se através da expressão "ócio com dignidade". Ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência.

Com a organização do sistema capitalista, a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, redireciona o significado social da escola. Reivindica-se escola para todos, o conhecimento se converte, através da indústria em potência material, e sociedade baseada na sociedade e na indústria, se a cidade é algo construído traz consigo a necessidade da generalização da escrita.

Ainda de acordo com Saviani, a escola, nas últimas décadas vive uma contradição. Ao mesmo tempo em que se reinvindica a necessidade da escolarização na faixa etária de zero a seis anos ela se amplia, mas se esvazia ao mesmo tempo, pois se atribui a ela uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. O conteúdo sistematizado é relegado a plano secundário. Pesquisas revelam que o tempo de atividades tal como datas comemorativas se sobrepõem ao ato de ensinar, instruir.

Diante desses aspectos o que pensam os alunos do curso de pedagogia do CAC/UFG? Pesquisas realizadas em cursos superiores noturnos apontam a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a formação de profissionais nesses cursos. Ao pesquisar esse universo Castanho aponta que a grande maioria dos alunos que freqüentam um curso noturno trabalha e,

"A análise global revela que o excessivo tempo dedicado ao trabalho aparece como uma grande dificuldade para a dedicação aos estudos. Do mesmo modo, o estudo noturno aparece como um sacrifício a ser enfrentado (a conclusão do curso representa para a maioria um alívio), não revertendo em uma compreensão teórico-científica da própria experiência de trabalho. Os dados mostram que nem ao menos se percebe articulação no nível imediato do mundo do trabalho e da faculdade" (1989, p. 89)

Com essas questões postas para a reflexão sobre a formação docente justifica-se a necessidade de pensar, aprofundar sobre elas porque no CAC/UFG o curso de pedagogia é noturno, atende alunos trabalhadores que buscam, com a sua formação, exercer uma profissão que lhes possibilitarão romper com a situação de exploração vivida nas fábricas, no comércio etc.

E nos últimos anos o curso de pedagogia do Campus de Catalão tem recebido alunos com um alto grau de desinformação sobre a profissão professor. É comum ouvir em sala de aula expressões como: "não quero ser professor, estou aqui por falta de opção". Às vezes o descaso com o curso se manifesta também em frases escritas no quadro-giz: "Não é pedagogo e sim pedabobo".

Essas manifestações provocam inquietações. O que está ocorrendo? O que esses alunos esperam da sua formação? Como eles compreendem a profissão professor? Que aspectos estão relacionados a esse descaso com a profissão?É descaso, desconhecimento ou descrença?

2. OBJETIVOS

Pretendeu-se nessa pesquisa analisar a concepção sobre a profissão professor dos alunos do 2º e 8º períodos do curso de pedagogia do CAC/UFG, ano 2006, buscando fundamentos para estas, tendo em vista contribuir com conhecimentos na área da formação de professores.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso, pois busca analisar a concepção da profissão professor de um grupo especifico de uma instituição especifica: alunos do curso de pedagogia do CAC/UFG. Os instrumentos de coleta de dados consistem em entrevista gravada semi-estruturada com os alunos do 2º e 8º períodos do curso em questão. Isso devido á possibilidade de comparação de um grupo que no "senso comum" ainda não teve contato com leituras que fazem reflexões sobre o trabalho, especificamente pedagógico, e outro grupo que concluindo o curso, pode revelar uma "consciência filosófica" sobre a profissão docente.

4. RESULTADOS

O desenvolvimento deste trabalho, apesar da forma planejada, teve alguns imprevistos no que se refere à coleta de dados. Mas a realização de uma pesquisa inclui também saber lidar com as dificuldades postas pelos sujeitos a serem pesquisados. Esclareceremos que não foi possível entrevistar seis alunos do 2º período como prevíamos. Estes foram informados sobre a pesquisa e explicamos os objetivos do projeto e a necessidade e importância das entrevistas para o trabalho em andamento, para a nossa formação. Justificaram que estavam muito atarefados com as provas e que a entrevista não poderia ser gravada. Entregamos os questionários para os sujeitos da pesquisa com o objetivo de recolhê-los no final do semestre. No período acordado, apenas dois questionários foram devolvidos com as devidas respostas.

A não contribuição dos outros alunos pode ser problema da não consciência por parte destes da importância de uma pesquisa. O que nos leva a questionar o papel do curso, considerando que estavam concluindo o primeiro ano de formação poderiam já ter informações e compromisso sobre a produção de conhecimento na área da educação. Se a pesquisa é tão importante deveria ser uma das preocupações do curso que se preconiza formar também pesquisadores. Os professores deveriam conscientizar os alunos, desde o primeiro ano, a respeito da importância da pesquisa na formação docente.

Quanto aos questionários devolvidos e respondidos, as respostas obtidas nos revelam pouco conhecimento científico sobre a profissão docente, o que pode ser justificável devido ao fato de serem alunos ingressantes no curso.

Portanto, as respostas dos alunos do segundo período apontam para uma concepção de docência mais baseada nos conhecimentos do senso-comum, conhecimentos estes adquiridos fora da universidade. Espera-se que após quatro anos de permanência no curso essa concepção seja modificada, que se assuma uma consciência sobre a profissão docente baseada em teorias e reflexões.

Quanto aos alunos do oitavo período, todos os solicitados concordaram em participar da pesquisa. Esse aspecto nos revela uma diferença de perspectiva frente à pesquisa, pois dos alunos do segundo período apenas dois contribuíram respondendo e devolvendo os questionários. No entanto, é revelada pouca consciência sobre a identidade do professor.

5- CONCLUSÕES

Ao concluir-se uma pesquisa percebe-se a complexidade que a envolve. No início quando tudo é ainda um projeto tem-se uma direção, pensada, articulada com os propósitos a serem atingidos. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do trabalho é necessário modificar a direção a ser percorrida para chegar ao produto final, pois em se tratando da área de humanas, tem-se como objeto, sujeitos, e no caso específico da educação e desse projeto, revelam-se aspectos não previstos como a recusa de alguns alunos em contribuir respondendo aos questionários que enriqueceriam o trabalho. É importante, então, ter persistência para se produzir conhecimento.

Através desse trabalho percebemos que a concepção de docência dos alunos do curso de Pedagogia do CAC/UFG se distancia do que é almejado por este que deveria formar professores conscientes de sua identidade, de seu papel. No entanto, essa parece estar sendo negada.

O curso de Pedagogia precisa considerar a realidade de seus alunos que entram no 1º período sem nenhuma experiência em sala e já com uma noção totalmente equivocada da formação totalmente pela qual passará, assim como formação. Ou seja, o aluno ingressante tem uma concepção de docência baseada no senso-comum e o curso deveria garantir a mudança dessa concepção.

No entanto, observamos através da entrevista com os alunos do 8º período, último do curso, que essa mudança não se dá por completo, nem todos os alunos assumem a docência e apesar de todas as leituras, discussões e reflexões é evidente falas contraditórias com os objetivos do curso que pretende formar um profissional capaz de atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Requer-se, então, pensar o que acontece durante essa formação, que, ao contrário parece alimentar descaso para com a profissão. Seria influência da relação conflituosa pela qual os alunos passam entre trabalho e estudo? A necessidade de trabalhar estaria interferindo na formação a ponto de não permitir o acesso aos conhecimentos necessários para a compreensão mais teórica da profissão professor e até mesmo da condição que vivem como trabalhadores?

É evidente que o curso precisa urgentemente fazer alguma coisa para que a formação de professores seja realmente efetivada, como contrário, o ideal de formação de profissionais em nível superior como requisito indispensável para uma educação melhor, será perdido. Se a Universidade deixa de ser espaço que garante um professor centrado na docência e consciente

de seu papel, o que garantirá? Se a própria Universidade já não consegue exercer seu papel e constituir elemento contra a desvalorização do professor, o que podemos esperar para o futuro? Essa descrença em relação ao curso e a profissão professor não se dá de forma isolada da realidade de nossa sociedade que sabe da ineficiência de nossa educação. Sendo assim, não se trata de responsabilizar os alunos ou o ensino ou o curso, trata-se antes de tudo de chamar a atenção mais uma vez, para o fracasso de nosso sistema educacional. A visão dos alunos em relação a docência não vai mudar sem políticas públicas que visem a melhoria das condições dos professores para que então possam trabalhar e viver com dignidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Joanir Gomes de & ALVES, Neila Guimarães (org.). Formação de Professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CASTANHO Maria Eugênea. **Universidade à Noite. Fim ou começo de jornada?** Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionail. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Principio Educativo frente às Novas Tecnologias. IN: FERRETI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/UFG.

1-Orientadora. Curso de Pedagogia do CAC/UFG. jucaramoura@hotmail.com

2-Bolsista PROLICEN (2006). Curso de Pedagogia do CAC/UFG. ssdon@bol.Com.br

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRASNVERSAL: CONSTRUÇÕES METODOLOGICAS

FARIA, Simone Marques ¹, **MORAGAS**, Rosana Alves Ribas², **MARIANO**, Zilda de Fátima³, **SCOPEL**, Iraci⁴, **PEIXINHO**, Dimas moraes⁵.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Transversalidade.

1. INTRODUÇÃO

A problemática envolvendo as questões ambientais vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade atual, pois o futuro da humanidade depende do processo relacional entre a natureza e a forma de como o homem utiliza os recursos naturais. Atualmente, pensar a partir de uma perspectiva ambiental, significa pensar de forma prospectiva e complexa, introduzir novas variáveis, nas formas de conhecer o mundo globalizado, a natureza, a sociedade, o conhecimento e especialmente as modalidades de relação entre os seres humanos, a fim de agir de forma solidária e fraterna, na busca de um novo modelo de desenvolvimento. A educação de maneira geral não pode estar alheia às novas condições de seu entorno, que exigem dela resposta inovadoras e criativas, que permitam formar efetivamente o cidadão critico, reflexivo e participativo, apto para tomar decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros.

2. METOOLOGIA

- 1º. Levantamento bibliográfico sobre a temática Educação Ambiental;
- 2º. Diagnóstico de como a temática Meio Ambiente vinha sendo trabalhada no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho e qual a motivação dos professores para discuti-la em sala de aula;
- 3º. Levantamento das dificuldades que os professores encontravam para o desenvolvimento da referida temática, através de questionários aplicados aos professores do colégio, e a partir desses dados, confeção de gráficos;
- 4º. Montagem de apostila para apresentar aos professores a proposta do projeto, bem como prestar subsídio sobre a referida temática;

- 5º. Divisão das temáticas em 5 missões:
- 6º. Construção juntamente com os professores e alunos de materiais didáticos facilitadores da abordagem integradora do tema, consistindo em trabalhos manuais, como maquetes, textos, materiais fotográficos, teatros, trabalhos a campo, etc;
- 7º. Atividades desenvolvidas no ambiente escolar, relacionadas ao cotidiano do ambiente familiar, por exemplo, o consumo de água, energia, a produção, separação ou não, e o destino do lixo.

3.RESULTAOS E DISCUSSÃO

* Primeiro momento, foi realizado aplicação de questionário para diagnosticar as possíveis dificuldades que os professores encontravam para discutir a referida temática, e chegamos ao seguinte resultado:

O gráfico 1, apresenta o número de professores que já trabalharam a temática de Educação Ambiental.

Gráfico 1. Número de professores que trabalharam a temática "Educação Ambiental".

No gráfico 2, podemos visualizar as temáticas que foram trabalhadas anteriormente no Colégio.

Gráfico 2. Temáticas trabalhas no colégio.

O gráfico 3, apresenta as metodologias que foram utilizadas anteriormente pelos professores para a aplicação das referidas temáticas.

Gráfico 3. Metodologias utilizadas na aplicação da temática.

O gráfico 4, nos relata se os objetivos propostos trabalhados a partir desta temática foram ou não atingidos pelos professores.

Gráfico 4. Objetivos alcançados pelos professores do colégio do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.

O gráfico 5, apresenta as sugestões de como deveria ser trabalhada a temática de Educação Ambiental no colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.

Gráfico 5. Melhores formas de trabalhar a Educação Ambiental.

* Segundo momento, realizou-se no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho uma reunião onde fornecemos uma apostila de apoio, com a definição dos assuntos a serem abordados no presente projeto e também sugestões de como cada disciplina poderia trabalhar a Educação Ambiental.

Artes: confecção de cartazes, história em quadrinhos e jornal.

História: estudo através do tempo, de como a degradação da natureza se estabeleceu no decorrer do processo histórico.

Matemática: trabalhar com gráficos e tabelas, comparando dados e resultados encontrados de cada temática.

Português: leitura, produção de textos sobre as descobertas, elaboração de jornal e de história em quadrinhos.

Geografia: estudo da temática em diferentes regiões do país.

Educação física: preparação para dramatização, expressão corporal, discutir as formas que cada temática afeta nosso organismo.

Ensino religioso: leituras de textos sobre educação ambiental e valores humanos para possibilitar a valorização do ser em relação ao ter.

- * Terceiro momento, decidiu-se em reunião com os coordenadores pedagógicos, direção e professores do Colégio, que o projeto seria executado em forma de missões, onde cada missão ficaria com uma temática.
- missão 1 Purificar o Ar;
- missão 2 Cuidar da Terra;
- missão 3 Limpar as Águas;
- missão 4 Proteger os animais;
- missão 5 Repensar o lixo.

As missões foram distribuídas por séries conforme a sugestão dos professores, coordenadores pedagógicos e direção do Colégio.

Oferecemos suporte teórico metodológico a respeito da questão ambiental para todos os professores, desde o maternal a 8ª série, tendo como recorte analítico o processo de "macroeducação".

4. CONCLUSÃO

Percebemos que é preciso instrumentar os indivíduos, tal como a práxis socioambiental "verjulgar-agir", para o auto-aprimoramento da percepção ambiental, da visão critica, da utilização mais eficiente da informação e da vivência participativa. Orienta-se o reconhecimento da realidade ambiental gradativa, a necessidade de estabelecer ações exeqüíveis, sempre pautada na mobilização dos diversos setores. Podemos perceber também que o presente projeto pode atender as necessidades de educadores e profissionais, interessados a se aprofundarem nesta área, pois o mesmo apresentou idéias (missões), para serem refletidas e reelaboradas, reafirmando a concepção de Educação Ambiental como um campo de conhecimento em construção, que se desenvolve na vivência dos que pratica o processo educativo.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- 2. CASTELLAR, S (Org.). **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- 3. CUNHA, B.M; MONTEIRO, F. Heróis da natureza em defesa da terra. São Paulo: Evoluir, 5° ed. 2000.
- 4. CUNHA, B.M. Os heróis e o consumo: útil e necessário. São Paulo: Evoluir, 2004.
- 5. PIERATTI, R. Cuidando do futuro: educação ambiental sobre rodas. UNIBANCO.
- 6. DIAS, G.F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**. São Paulo: Global / Gaia. 3° ed.1997.
- 7. ------ Educação ambiental princípios e práticas. 6º ed. São Paulo: Gaia, 2000.
- 8. FREITAS. M. I. C; LOMBARD, M. A (org). universidade e comunidade na gestão do meio ambiente. Rio Claro: Ageteo, 2000.
- 9. GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus. 5° ed. 2003.

- 10. GUTJAHR, M.R. Minicurso: Poluição do ar e meio Ambiente-atividade didáticas. VII Simpósio brasileiro de climatologia geográfica. UFMT Rondonópolis, 20-23 agosto 2006.
- 11. HAMMES, V.S. **Proposta metodológica de educação.** São Paulo: Globo / Embrapa. 2° ed. 2004.
- 12. MEDINA. N. M; SANTOS, E. C. Educação ambiental; uma metodologia participativa de formação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- 13. MORAES, A. C. R. Meio ambiente e ciências humanas. 2ºed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- 14. MORIN, E. Método volume 1: Natureza da Natureza. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.

-----. Método volume 6: Ética. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Ministério da Integração Naional e CNPq

- 1. Bolsa de iniciação Cinetifica. Campus Jataí. UFG. simoneufg@yahoo.com.br
 - 2. Orientadora rosanarmoragas@yahoo.com.br
 - 3. Orientadora mariano.ufg@yahoo.com.br
 - 4. Orientador scopel@yahoo.com.br
 - 5. Orientador dimas@yahoo.com.br

UMA ABORDAGEM PRÁTICA DA QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUI COM A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS?

MARQUES, Tassia¹;SILVA, Samuel Mariano Gislon ²

Palavras – chave. Aulas praticas; Ensino; Quimica; Oficinas Didáticas.

INTRODUÇÃO

O objetivo das aulas práticas é facilitar o entendimento do aluno, proporcionando a construção de um conhecimento científico sólido a partir da utilização do laboratório e de materiais contextualizados com o cotidiano do aluno. A sequência de aulas práticas orienta os alunos, desde o treinamento adequado para o manuseio do material de laboratório até a execução de experimentos mais complexos (Remião, 2003). A química pode ser definida como o estudo da composição, estrutura e propriedade das substâncias, e das transformações que elas sofrem (Ucko, 1992). Nos últimos vinte anos, várias pesquisas tentaram otimizar seu ensino em relação à evolução dos conteúdos e da tecnologia. Esta constatação é confirmada pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em todo o território nacional (Brasil, 1999). Esses parâmetros sugerem que o ensino da química seja fundamentado sobre o raciocínio científico e ao procedimento experimental. Assim sendo o aluno é levado a aprender e apreender dados assim como outros procedimentos para desenvolver o seu espírito crítico e o senso de investigação (Piochon, 2005). A autora ressalta ainda que as aulas práticas permitem a diversificação do trabalho pedagógico e ao mesmo tempo possibilita ao aluno o contato com as novas tecnologias. Os obietivos principais do projeto aplicado foi verificar a contribuição das aulas práticas em uma sala de segundo ano do Ensino Médio na disciplina de química com relação às aulas ministradas sem a utilização das mesmas.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual João Roberto Moreira, localizado no município de Jataí-GO à rua Jardim América I s/n ,durante o ano letivo de 2006. O colégio possui atualmente 1445 alunos matriculados no ensino médio. Para desenvolver os trabalhos foram utilizadas duas turmas do segundo ano do ensino médio. Durante o terceiro e o quarto bimestre letivo a teoria foi trabalhada, pelo mesmo professor e de forma igual, nas duas turmas. Em uma turma, o conteúdo foi complementado com aulas práticas, sendo estas planejadas e realizadas de acordo com o currículo do ensino médio para a série, sob a supervisão do professor da disciplina.

Instrumento utilizado

- a) Questionário 1.
- b) Desenvolvimento das aulas.
- c) Questionário 2.
- d) Amostra estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivo: Avaliar se existe diferença entre as médias escolares dos alunos das turmas 2º A e 2º B, no resultado do 4º Bimestre para a turma de química da escola. Os alunos da turma 2º A foram submetidos a um ensino que alia teoria e prática, enquanto que os alunos da turma do 2º B somente tiverem a teoria.

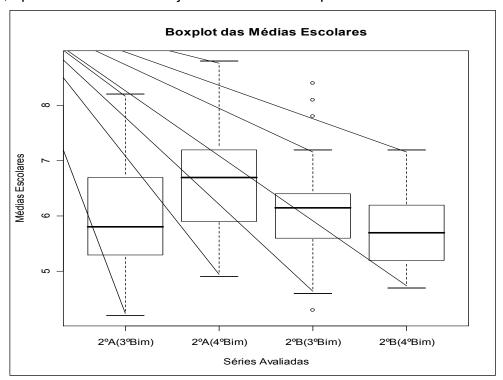
Metodologia:

Vamos utilizar o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Intuitivamente, ele é idêntico a uma análise de variância com um fator, com os dados substituídos por seus ranks. **Análise dos Dados:**

A tabela abaixo apresenta os valores das médias e medianas por sala avaliada.

	Médi	Medi
Série	а	ana
2ºA(4ºB	6,723	
im)	68	6,7
2ºB(4ºB	5,715	
im)	79	5,7
2ºA(3ºB	5,960	
im)	52	5,8
2ºB(3ºB	6,078	
im)	9	6,15

A figura abaixo apresenta o BoxPlot das Médias Escolares para as séries 2º A e 2º B no terceiro e quarto bimestres. Com isso, observamos que existe uma diferença visual entre os resultados obtidos pela série 2º A. As notas observadas antes e depois da aplicação da teoria e prática apresentam diferenças visíveis, demonstrando um aumento tanto na média quanto na mediana. Com a turma do 2º B, apesar de não ter sido aplicada à prática, houve uma diferença, pequena, só que no sentido contrário, ou seja, apresenta uma diminuição tanto na média quanto na mediana.



Obs.: A linha preta, no interior das caixas, representa o valor da mediana (2º Quartil).

Para a realização do teste, utilizamos o software Minitab 14. Os resultados obtidos são:

Kruskal-Wallis Test on Medias E

```
Séries A N Median Ave Rank Z

2°A(4°Bi 38 6,700 49,7 4,43

2°B(4°Bi 38 5,700 27,3 -4,43

Overall 76 38,5

H = 19,63 DF = 1 P = 0,000

H = 19,71 DF = 1 P = 0,000 (adjusted for ties)
```

CONCLUSÃO

A abordagem dos conhecimentos científicos por meio de definições que devem ser decoradas pelo estudante contrária as principais concepções de aprendizagem humana, como, por exemplo, aquela que a compreende como construção de significados pelo sujeito da aprendizagem, debatida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999)

Quando há aprendizagem significativa, a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelos estudantes é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobrados em situação de prova.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnologica. **ParâmetrosCurriculares Nacionais:** Ensino médio. Brasília: MEC/SEM, 1999.

PIOCHON, E. F. M. Les préconisations des textes instituonnels français et brésiliens sur les competences des professeurs au lycée. Anais do V Colleque International Recherches(s) et Formation – Former des enseignants – professionnels – Savior & Compétences. Nantes.France, 2005.CD-ROM.

REMIÃO, J. O. D. R.; SIQUEIRA, A. J. S. D.; AZEVEDO, A. M. P. **Bioquimica. G**uia de aula práticas, Porto Alegre: Edipurcs, 2003.

UCKO, A. D. **Química para as ciências da saúde.** Uma introdução à química geral, orgânica e biológica. 2 ed. São Paulo : MANOLE, 1992.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Centro Nacional de Pesquisa - CNPq

- Bolsista de Iniciação Científica. Ciencias Biologicas/UFG. tassiabio@yahoo.com.br
- 2. Orientador. CAJ/UFG. smarianos@uol.com.br

O JOGO COMO FERRAMENTA LÚDICA DE INTERFACE ENTRE CIÊNCIA E ENSINO DE BIOLOGIA

ROCHA, Thiago Lopes ¹; MENDONÇA, Mercês Piestch Cunha ²; SABÓIA- MORAIS, Simone Maria Teixeira ³

Palavras-chave: lúdico, ensino de biologia, educação participativa e inclusiva.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Com o acentuado progresso da ciência, principalmente nas áreas biológicas, um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da "alfabetização biológica", referindo-se a um processo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades contemporâneas (BIOLOGICAL SCIENCE CURRICULUM STUDY, 1993, apud KRASILCHIK, 2005, p. 11). Desta maneira, o desenvolvimento de metodologias educacionais para uma efetiva educação inclusiva se faz necessário para o ensino de ciências, destacando-se assuntos relacionados ao estudo da vida e aos avanços tecnológicos e científicos do presente século.

Surge assim, um novo desafio para o professor: o de promover atividades que desenvolvam a capacidade do aprendente de compreender, decodificar e produzir com criatividade e criticidade (MAGALHÃES, 2006), além do maior desafio educacional, o de convencer os educandos da importância do tema proposto juntamente com o estímulo emocional para realização das atividades pedagógicas. Neste sentido, o desafio apresentado por um jogo, estimula a criatividade e o prazer de aprender, sendo uma importante ferramenta para o educador. Esse desertar para aprender se baseia em troca de emoções, afetos, experiências entre educador e o educando. O professor necessita utilizar ferramentas lúdicas para estimular o prazer do educando sobre o tema exposto, porque sem este prazer, a criança será apenas um ouvinte passivo. Ela terá a possibilidade de entender a escola como local de repetição de conhecimentos, e pensará o saber como algo não experienciado, mas decorado e exaustivamente repetido. Esse conceito de que a escola é um lugar chato e obrigatório imposto por seus pais e pela sociedade é o atual. Daí as taxas de evasão crescentes e a falta de bons resultados no processo de educação.

Se os espaços pedagógicos têm como "lócus" da ação docente à sala de aula, o jogo deve fazer parte intensa deste cotidiano escolar (PIAGET, 1973; 1975). Isso porque o ato de brincar e jogar são vistos pela sociedade como algo prazeroso, divertido, os quais são capazes de reunir crianças, jovens e adultos. Desta forma, o jogo é um importante instrumento social, cultural e educacional, pois há constante transmissão de conhecimentos e experiências, as quais na maioria das vezes são úteis para a formação cognitiva utilizada na vida cotidiana (escola ou relações pessoais).

A utilização de jogos educacionais nas práticas educacionais não deve ser baseada apenas em modelos pré-estabelecidos pelos fabricantes ou pela brinquedotecas ou experimentotecas pré-moldadas e igualmente impositivas e pouco criativas para os aprendentes, mesmo quando estas são disponíveis nas escolas. A criação de novos materiais por parte dos estudantes permite que o mesmo relacione suas habilidades, seus conhecimentos prévios, sua realidade, para a criação de um novo objeto. Permitindo que aluno-criador seja capaz de refletir sobre seu estado de aprendizado, atuando como um agente transformador de sua realidade sócio-cultural. Freire (1979) afirmou a importância da criação quando descreveu que a primeira condição para que um ser pudesse assumir um ato comprometido, estaria no ato de ser

capaz de agir e refletir. Por isso, só trabalhando os contextos formais e associando-os a realidade cotidiana o homem se insere de maneira mais efetiva em sua realidade, reflete de forma crítica as informações transmitidas pelos meios de comunicação e desenvolve sua responsabilidade social.

Para a comunidade em geral, os saberes científicos e suas descobertas são vistos como algo de difícil compreensão, devido à sua complexa linguagem. Deste modo, é valioso que a linguagem científica seja transformada para uma forma desmistificada e acessível. Cabendo às instituições educacionais proporem alternativas e desvencilharem caminhos a partir dos trabalhos dos seus pesquisadores/pensadores que permitam o desenvolvimento das pessoas e norteiem a construção de uma sociedade melhor.

Assim, o conhecimento tecnológico e o domínio das suas ferramentas se constituem em um desafio aos educadores na construção de propostas inovadoras para o ensino das ciências e, em especial das ciências biológicas (AMORIM, 2001). Dentre estes desafios, o de incluir grupos de pessoas portadoras de necessidades especiais para qualificá-los adequadamente a fim de inseri-las nesta sociedade é um dos mais interessantes. Associe-se a isto, o incluir tecnológico em todas as suas expressões e inserção em ambiente social moderno.

Neste sentido, é de fundamental importância que os futuros professores/pesquisadores estejam aptos a transformarem os seus achados científicos em benefícios à sociedade. Este retorno à comunidade não se baseia apenas em desenvolvimento de novos materiais ou tecnologias aplicáveis à produção industrial, mas sim um desenvolvimento sócio-cultural baseado na educação. Desta maneira, a utilização de ferramentas lúdicas, destacando-se os jogos educacionais, pelos docentes e aprendentes de ciências proporcionará um efetivo aprendizado associado aos conhecimentos científicos gerados nos grandes centros de pesquisa.

OBJETIVOS

O presente trabalho visa aprimorar o ensino de biologia através de novas metodologias de ensino; desenvolver propostas lúdicas que realizem a transformação dos conhecimentos científicos em uma forma de ensino desmistificável e acessível; verificar a importância do lúdico no ato pedagógico de ensino-aprendizagem; gerar recursos materiais e fornecer treinamento em materiais pedagógicos para licenciandos em Biologia e professores atuantes ou não. Além disso, pretende-se diagnosticar a atual utilização das ferramentas lúdicas pelos professores das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada da região noroeste de Goiânia.

METODOLOGIA

Para realizar os testes e coletar os dados relativos às propostas clássicas e às atualizadas do NETESB (Núcleo de Estudos em Tecnologia para Socialização do conhecimento em Biologia), utilizou-se o espaço lúdico do NETESB/Sala Verde M.M.A. (Espaço Samambaia) que se situa no 2º andar do ICB IV do Campus II da UFG. No primeiro contato, houve a exposição do projeto aos coordenadores, aos diretores das

escolas e aos professores das disciplinas de Ciências e Biologia. Em um segundo momento, os estudantes e professores foram convidados a visitar o espaço NETESB.

Através de um agendamento prévio, as escolas foram organizadas em dias e horários distintos. Sendo que, ao visitar o espaço do NETESB, as diferentes séries foram recebidas separadamente, pois se pretendeu realizar uma programação especial baseada na transformação da linguagem científica e na seleção das maquetes, moldes e jogos educacionais de acordo com os conteúdos vistos por cada série e os conhecimentos já antes adquiridos pelos estudantes.

Na próxima etapa, os alunos conheceram e interagiram com os jogos, moldes e maquetes confeccionadas pelos estagiários do NETESB. Ao conhecer os jogos, os estudantes eram informados sobre suas regras (cabe ressaltar que todos os jogos são acompanhados por suas respectivas regras), e esclarecidos de suas dúvidas sobre o como jogar. Mas tinha-se o entendimento que as regras poderiam ser modificadas ou até mesmo criar uma nova maneira de jogar. Durante a atividade de jogar, foram feitas anotações sobre o comportamento dos estudantes, suas dúvidas e dificuldades, e facilidades de aprender sobre um determinado tema com determinados materiais educacionais, além da aceitabilidade dos diferentes tipos jogos por parte dos jogadores.

Além das visitas dos estudantes à UFG, foram realizadas visitas nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada de ensino pelos estagiários do NETESB. Durante estas visitas foram feitas exposições dos moldes, jogos e maquetes e filmes com temas em biologia e ciência/tecnologia; realizando oficinas e mini-cursos sobre como confeccionar e utilizar materiais lúdicos para o ensino de ciências; além de esclarecer alguns temas atuais em biologia, tais como células-tronco, clonagem, reprodução assistida e "como são formados os seres vivos?". Participou-se também das feiras de ciências nestas escolas, proporcionando todas as atividades já descritas acima, além de realizar empréstimos dos jogos, moldes e maquetes do acervo do NETESB para estudantes e professores da rede pública e privada. Assim, pretendeu-se fornecer um íntimo contato entre os graduando em Ciências Biológicas e suas futuras instituições de trabalho, além de motivar os alunos a estudarem, a aprenderem e prosseguir nos seus estudos até uma vida acadêmica.

4. RESULTADO/ DISCUSSÃO

Em uma primeira análise era esperado que os estudantes tivessem conhecimento a respeito de jogos e brincadeiras educacionais. Pois muitas das propostas trabalhadas são baseadas em experiências cotidianas. Contudo, o brinquedo, a criação, tão defendida por práticas pedagógicas (KISHIMOTO, 2001; LAY-ANG et al.,2004) vêm sendo substituídos por outras atividades, as quais devido a vários processos tais como: a globalização e o aumento da competitividade têm forçosamente substituído as horas de lazer e de crescimento psicológico e social, pelas horas de estudos em idiomas estrangeiros, informática, esportes, reforços em matemática, música entre outros. Por isso, identificou-se o desconhecimento da utilização de maquetes, jogos tradicionais e computacionais, teatro dentre outros métodos educativos, por parte dos estudantes da rede privada e pública da região noroeste de Goiânia. Os dados obtidos ainda sugerem maior desconhecimento destas atividades pelos estudantes da escola privada.

O questionário respondido pelos estudantes apontou em ordem crescente que dentre as disciplinas que os professores utilizam formas lúdicas de ensino, destacam-se Educação Física, Português, Inglês e Ciências. Sendo que, nas escolas públicas, os jogos, as brincadeiras e as dinâmicas de grupo se concentram nas disciplinas de Educação Física, Ciências, Inglês e Português. Ao contrário das escolas particulares que se destacam Português, Matemática, Inglês e Educação Física.

Desta maneira, o ensino de Ciências/Biologia, o qual possui grande responsabilidade na transmissão dos avanços científicos, que deveriam ser trabalhados de forma lúdica, atraente e conquistadora, muitas vezes se restringe às aulas expositivas. Assim, o conhecimento e aplicação de jogos, moldes e maquetes pelos professores de Ciências/Biologia se tornam necessário. Devido ao fato destas disciplinas estarem baseadas no estudo da vida, ou seja, do ambiente que nos rodeia, relacionado à observação, caracterização, sistematização e compreensão dos processos biológicos. Por isso, estes estudos deveriam ser acompanhados da relação prática-teoria.

De tal modo, a prática deve ser norteadora das atividades pedagógicas do ensino de ciências. Não uma prática baseada apenas nos Laboratórios de Ciências (quando a escola o possui), mas sim fundamentada na capacidade de aprendizado de cada aluno, na sua realidade social e cultural. Neste sentido, a introdução de jogos tradicionais ou em tabuleiros se apresenta como uma alternativa viável para uma efetiva educação participativa e lúdica, mostrando a característica alegre e atraente da Biologia.

Além da verificação das formas lúdicas de ensino nas diversas escolas públicas e privadas, a presente pesquisa averiguou a situação atual dos estudantes portadores de necessidades especiais em suas instituições de ensino. Desta maneira, menos de 30% dos alunos afirmaram que suas escolas possuem materiais de ensino que contemplem aos portadores de necessidades especiais (PNE's). Assim, a introdução de materiais pedagógicos que contemplem portadores de necessidades aparentes ou não se faz necessário. Esta atitude se inicia em pequenos detalhes, como a confecção de maquetes em auto-relevo e/ou com texturas distintas, a utilização de cores vibrantes e chamativas na confecção de cartazes e moldes, além da transcrição dos informes para Braille e LIBRAS. É preciso trabalhar todos os cinco sentidos dos estudantes, sendo que um jogo pode relacionar mais de um sentido, como o paladar e o olfato.

5. CONCLUSÕES

Os grandes avanços científicos e tecnológicos do século XXI, principalmente nas Áreas Biológicas, juntamente com os debates na área pedagógica sobre as diferentes metodologias de ensino de Ciências e sobre a importância da socialização do conhecimento científico, ainda não alteraram a forma clássica de ensino baseada na aula expositiva e um professor como o responsável por toda a detenção e transmissão do conhecimento. Por isso, verificou-se o desconhecimento e a não utilização de formas lúdicas de ensino, como jogos tradicionais e computacionais, brincadeiras e dinâmicas de grupos, filmes, internet, músicas dentre outros pelos estudantes da rede pública e particular de ensino da região Noroeste de Goiânia.

As escolas privadas utilizam com a menor freqüência as formas lúdicas no ensino de Ciências e em especial de Biologia. Já as públicas possuem maior capacidade de interação com as atividades lúdicas. Contudo, as dificuldades financeiras do público alvo para complementar as atividades propostas pela escola restringem a finalização do processo de aprendizagem, o qual é iniciado no estabelecimento de ensino. Mas, parece não encontrar ambiente propício fora dela.

A característica interdisciplinar do ensino de Ciências/Biologia é expressa por meio de atividades interativas e lúdicas, dentre elas os jogos. Pois os mesmos relacionam os conhecimentos pré-adquiridos dos aprendentes, sua capacidade de criar e enfrentar um novo desafio. Além de estimular sua criatividade e criticidade, juntamente com o desenvolvimento locomotor, psicológico, cultural e emocional. Despertando o aprendente para conquistar novas informações e conhecimentos antes vistos apenas como algo inacessível.

Por fim, o ensino de Ciências/Biologia para envolver mais efetivamente os estudantes deveria envolver leituras teóricas, acompanhado de várias atividades construtivistas, alegres, com histórias, músicas, "causos", brinquedos, desafios, onde o estudante pudesse realizar a leitura e interpretação do mundo, sem informes massificantes e com muita liberdade de expressão criativa e crítica da sua realidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, A.C.R.; Biologia, Tecnologia e Inovação no Currículo do Ensino Médio. Investigações no Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.3, n. 1, p 1-21, 2001.
- BIOLOGICAL SCIENCE CURRICULUM STUDY (BSCS). Developing Biological Literacy.
 Colorado, Innovative Sience Education, 1993, in KRASILCHIK, MYRIAM. Prática de ensino de Biologia, 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2005.
- FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1979.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis Educ. Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, jul./dec. 2001.
- LAY-ÂNG, G.; CARVALHO, R.; MENEZES, J.S.; FARIA, M.T.; SCHLIEWE, M.A.; SILVA, R.M.; MENEZES, J.; SOUSA, J.L.G.M.; OLIVEIRA, I.; BRETAS, M.; SABÓIA-MORAIS, S. O jogo como proposta de educação e lazer. Ciência Saúde Unipar, v. 8, n.2, p. 18-20, 2004.
- MAGALHÃES, S. M. O. O Brincar, o Jogo, sua importância na Educação infantil. Apostila oferecida ao Núcleo Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2006.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e som, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG.

¹ Ex-Bolsista PROLICEN – NETESB/ICB/UFG e atual bolsista PIBIC/CNPq. thiagorochabio@hotmail.com

- 2 Pesquisadora colaboradora. Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas a Educação /UFG.
- 3 Orientadora. NETESB ICB /UFG. saboias@terra.com.br

EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPORALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA PEDAGOGIA DA UNIDADE NA DIVERSIDADE NAS AULAS DO CEPAE/UFG

SANTIAGO, Thiago Vaz¹; SILVA, Régis Henrique dos Reis²

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Corporalidade; Inclusão Escolar; Educação Básica.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este trabalho tem como objetivo geral, analisar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas escolas de educação básica da rede federal de ensino, e mais precisamente, nas aulas de Educação Física, em face da política nacional de inclusão escolar.

Conforme, Mendes (2002) a política de inclusão surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), a partir, da segunda metade dos anos 70, visando "inserir" não só as pessoas com deficiência (PD), mas todas as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), "excluídas" da escola e sociedade, quais sejam, os negros, os índios, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais. Neste contexto, dois movimentos ocorridos nos EUA na década de 1980, que estavam mais focalizados na educação especial, influenciaram o aparecimento da proposta de inclusão escolar: a "Iniciativa da Educação Regular" (Regular Education Iniciative) e "Inclusão Total" (Full Inclusion)³.

No Brasil, essa perspectiva tomou impulso nos anos 90, e já faz parte das discussões educacionais nas primeiras décadas do século XXI.

O princípio da inclusão, não é específico da Educação Especial (EEs), mas para entendê-lo precisamos nos referir a esta área do conhecimento, pois historicamente tem sido esta área que tem se preocupado com o processo de escolarização de uma parte significativa das PNEEs, quais sejam, as pessoas com deficiência e superdotados/altas habilidades.

Assim sendo, ao analisar os princípios que orientam a EEs, podemos afirmar que há três momentos distintos: o da normalização, o da integração e o da inclusão.

O princípio da normalização iniciou-se na Dinamarca, a partir de 1950, tendo sido contemplado na legislação desse país em 1959. Segundo Mendes (2006, p.389), baseia-se na idéia de que "toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura", não se trata então, de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem.

Num segundo momento, na primeira metade dos anos de 1970, surgiu uma outra fase, quando se passou a valorizar o princípio da integração, apresentando como pressuposto ideológico que todos são iguais e por isso podem estar juntos. A terceira fase apareceu, a partir de 1975, demarcada pelo princípio da inclusão, que visa integrar não só as PD, mas todos os alunos anteriormente excluídos, das escolas regulares.

Sobre as políticas públicas da Educação Especial/Educação Inclusiva no Brasil, segundo Mendes (2006), durante o período de 1970 a meados da década de 1990, a

¹ Acadêmico da Faculdade de Educação Física – FEF/UFG; thiago shelter@hotmail.com.

² Professor Assistente do CEPAE/UFG; <u>regishsilva@universia.com.br.</u>

³ Para saber mais a respeito, ver MENDES (2006).



institucionalização da educação especial no país se pautou no princípio da integração escolar, que teve impacto no processo de exclusão daquelas crianças consideradas indesejadas pela escola comum, passando a ser encaminhadas para classes especiais.

No paradigma que determina a política de inclusão escolar, a EEs terá outro significado, deixará de ser especial e de atender um segmento da população, para ser uma educação que promova um ensino de especial qualidade a todos.

No nosso entendimento, assim como, na compreensão de Silva, Sousa e Vidal (2006), o princípio da integração não conseguiu sustentar a inserção do aluno com deficiência na escola e nos diferentes espaços sociais de forma concreta, respeitando e aceitando, objetivamente, as diferenças e a diversidade humana. Não conseguiu, portanto, efetivar um ensino de qualidade à pessoa com deficiência e suas práticas determinaram um falso movimento social. O mesmo poderá ocorrer com a inclusão se as ações concretas nessa direção não forem implantadas com bases sólidas, com mudanças estruturais na organização da escola, buscando uma nova visão de homem, mundo, sociedade e educação.

Portanto, tanto os princípios que orientam a integração, quanto os que orientam a inclusão são limitados. O primeiro por advogar a igualdade universal entre os homens, o que a nosso ver não se sustenta nem teoricamente, nem na realidade social concreta. O segundo, por sustentar-se no discurso da diferença universal entre os homens e advogar, abstratamente, a igualdade de direitos e oportunidades.

Nesse sentido, concordamos com Carmo (2006) quando este afirma a necessidade de reconhecermos que os homens da nossa realidade concreta são diferentes, possuem uma identidade (singularidade), que os distingue dos demais, porém apresentam algo que também os unem (universalidade), desta forma, o processo educacional escolar, deve se constituir nessa tensão dialética sem primazia de um sobre outro.

Silva, Sousa e Vidal (2006) ao analisarem alguns textos que discutem políticas educacionais brasileiras relacionadas a EEs, constataram: 1) o descaso das políticas públicas brasileiras com relação à área de EEs; 2) que a EEs têm pouca expressão política no contexto da Educação Regular (Escola Regular); 3) que a EEs vêm crescendo nos últimos 25 anos e 4) que as discussões políticas no Brasil são realizadas num cenário antagônico, prevalecendo assim, as estratégias de conciliação na elaboração das leis.

Desta forma, as políticas educacionais no País relacionada a EEs, são muitas vezes indicativas e não prescritivas, pois ao mesmo tempo que elas devem atender aos interesses neoliberais, também precisam atender aos interesses dos grupos sociais minoritários que defendem seus direitos como cidadãos.

Infelizmente, pelo fato destas leis serem indicativas, elas permitem com que a situação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) permaneça praticamente inalterada, isto é, passam-se as décadas, mudam-se os nomes (normalização, integração e/ou inclusão) e a grande maioria das crianças com NEEs (cerca de 90%⁴) continuam excluídas da escola e desta forma, são impedidas de terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste.

Enfim, embora se perceba que o debate acerca da Inclusão, e principalmente, da Inclusão Escolar venha sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com NEEs, uma garantia legal alcançada há mais de 17 anos, parece avançar (MENDES, 2006).

De acordo com Silva, Sousa e Vidal (2006) o que os dados demonstram é que apesar das discussões em congressos, nas revistas especializadas da área educacional e

Segundo reportagem do Jornal "Folha de São Paulo" em 23/03/2001, cuja fonte dos dados apresentados fora o MEC, estima-se que exista no País aproximadamente seis milhões de crianças e jovens com NEEs.



no cenário político, muito pouco têm sido feito para aumentar as oportunidades de acesso e permanência do alunado com NEEs na Educação Escolar, do nosso País.

Desses dados vários aspectos no nos chamaram a atenção, mas o que gostaríamos de destacar é o baixo número de alunos com NEs inclusos nas escolas da educação básica da rede federal de ensino, nesse sentido a descrição, a seguir, é ilustrativa:

"[...] a evolução das matrículas por dependência administrativa dos anos de 1996 e 2003 observa – se um tendência (sic) á municipalização, indicada pelo incremento percentual de 398% na rede municipal, contra 185% na rede particular, 44% na rede estadual, e **um decréscimo de 13,8% nas matriculas** (sic) **na rede Federal** (MEC/INEP/ SEEC, 1996, 2003/grifos nossos)".

Em outras palavras, enquanto observamos um incremento ainda que tímido no percentual de inclusão dos alunos com NEs nas escolas brasileiras das redes públicas municipais e estaduais e também particulares, o mesmo não ocorre com a rede pública federal.

Se acrescentarmos a este argumento, o que se espera dos Colégios de Aplicação ⁵ vinculados as Instituições Federais de Ensino Superior, concluiremos que se torna urgente uma análise mais aprofundada desses dados, especialmente no tocante a análise situacional dos alunos com NEEs, na rede pública federal, especialmente na Educação Básica, e mais precisamente, nas aulas de Educação Física.

Contudo, verificamos, a partir do levantamento bibliográfico realizado, que são escassos os estudos na área da Educação/Educação Especial e Educação Física que se propuseram a investigar esse assunto.

Entendemos que a falta de informações sistematizadas sobre essa questão dificulta a superação dos inúmeros problemas enfrentados por essas pessoas. Esse fato nos motivou ao desenvolvimento deste trabalho, cuja temática central pode ser assim formulada: Qual a situação vivenciada pelos alunos com deficiência, nas escolas de educação básica da rede federal de ensino, e mais precisamente, nas aulas de Educação Física, em face da política nacional de inclusão escolar?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e descrever como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos de pesquisas das áreas da Educação Especial/Educação Inclusiva.
- Identificar e descrever os princípios que tem norteado as políticas públicas da Educação Especial/Educação Inclusiva no Brasil.
- Verificar, a partir do depoimento dos professores de Educação Física das escolas de educação básica na rede federal de ensino, vinculadas as Instituições Federais de

FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsas de Licenciatura da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás – Prolicen/Prograd/UFG.

Segundo o documento Histórico do CEPAE/UFG: Trajetórias e Funções, os "Colégios de Aplicação", possuem corpo docente formado por professores doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, fundamental, médio e superior, e em linhas gerais, estas instituições apresentam propostas inovadoras no currículo escolar e destinam-se a educar alunos, formar futuros professores, desenvolver pesquisas científicas, **experimentar novas práticas pedagógicas**, **criar/implantar e avaliar novos currículos** e também capacitar docentes. (CEPAE/UFG, 2007 - grifo nosso)

Ensino (IFES), qual a situação vivenciada pelos alunos com deficiência, em face da política nacional de inclusão escolar.

• Instrumentalizar teórico-metodologicamente a intervenção pedagógica do projeto "Corporalidade e Inclusão escolar" desenvolvido no CEPAE/UFG.

METODOLOGIA

Este trabalho envolve dois movimentos, que ocorrem simultaneamente e de forma simétricas, um de movimento de pesquisa, que envolve o levantamento de dados na bibliografia científica, nos documentos oficiais e no depoimento de professores de Educação Física das Escolas de Educação Básica da Rede Federal de Ensino, e outro de intervenção pedagógica no projeto "Corporalidade e Inclusão Escolar" do CEPAE/UFG, desenvolvido pela subárea de Educação Física.

As atividades de pesquisa objetivam identificar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência, nas Escolas de Educação Básica da Rede Federal de Ensino, e mais precisamente, nas aulas de Educação Física, em face da política nacional de inclusão escolar, bem como sistematizar alguns parâmetros teórico-metodológicos capazes de instrumentalizar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, que contemple a pedagogia da unidade na diversidade nas aulas do CEPAE/UFG.

1. Caracterização da pesquisa

A pesquisa a ser desenvolvida caracteriza-se como um estudo bibliográfico documental e de campo de caráter analítico-crítico e está delimitada na perspectiva espacial ao Brasil, mais especificamente às Escolas de Educação Básica, que compõe a Rede Federal de Ensino e estão vinculadas as IFES.

2. Fontes bibliográfico-documentais

As fontes bibliográfico-documentais serão estudos e pesquisas que tratam das temáticas integração/inclusão, publicados em periódicos científicos, anais de congresso ou na forma de livros, dentre outros, além dos documentos oficiais que tem norteado a política nacional de inclusão escolar.

3. População

A população do estudo será composta por quinze Escolas de Educação Básica da Rede Federal de Ensino, a saber: **Colégios Aplicação** da UFRGS; da UFSC; da UFRJ; "João XXIII" da UFJF; da UFV – COLUNI; da UFPE; da UFAC; da UFS; **dos Núcleos**: Pedagógico Integrado da UFPA; de Educação Infantil da UFRN e de Desenvolvimento Infantil da UFSC; além da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG; do Colégio Universitário da UFMA; da Escola de Aplicação da UFRR e do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG.

4. Procedimentos de Coleta dos Dados

Na pesquisa bibliográfico-documental utilizaremos como técnica de coleta de dados o levantamento bibliográfico-documental, a partir de fichas de registros. Estas fichas nos possibilitarão a obtenção de informações sobre: a) os principais temas abordados, acerca da integração/inclusão nos estudos e pesquisas das áreas da Educação Especial/Educação Inclusiva; b) os princípios que norteiam as políticas públicas de Educação Especial/Educação Inclusiva no Brasil; e c) dados estatísticos brasileiros, quanto a inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs) nas escolas municipais, estaduais e federais.

Para realização da pesquisa de campo utilizaremos um questionário, que será direcionado aos professores de Educação Física das Escolas de Educação Básica da Rede Federal de Ensino.

5. Análise dos Dados

Para análise dos dados elegemos algumas categorias de análise, tendo em vista as articulações existentes entre elas. Consideraremos, principalmente, as categorias da totalidade e do lógico e histórico, que estão presentes no materialismo dialético, pois não dissociam homem e mundo, mas os unem por serem objetivas e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade. As categorias, ainda têm importância metodológica, pois funcionam como meio de obtenção de novos resultados e de método de movimento do conhecido ao desconhecido (KOPNIN, 1978).

RESULTADOS/CONCLUSÕES

Os resultados e as conclusões são ainda parciais, pois o projeto ainda se encontra na fase de levantamento bibliográfico-documental sobre os temas integração/inclusão, como também sobre os princípios que norteiam as políticas públicas brasileiras de inclusão escolar.

Até o momento, o que podemos constatar é que tanto os princípios que orientam a integração, quanto os que orientam a inclusão são polêmicos.

No que diz respeito, às políticas públicas de inclusão escolar, segundo Mendes (2000 e 2006), vimos que os movimentos de normalização e integração escolar não passaram da retórica, vendo a necessidade do movimento atual, inclusão educacional, sair da teoria e mudar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].

CARMO, A. A. do. *A escola não seriada e inclusão escolar:* a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EdUFU, 2006, 132 p.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UFG. *Histórico do CEPAE/UFG:* Trajetórias e Funções. Disponível em: http://www.cepae.ufg.br>. Acesso em: 14 de Mai. 2007.

MENDES, E.G. Bases históricas da educação especial no brasil e a perspectiva da educação inclusiva. Mimeo. 2000.

______. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S. B. e VIDAL, M. H. C. Educação Física Escolar e Inclusão: desafios para uma prática concreta. *Revista Solta a Voz.* Goiânia, v. 17, n.2, jul./dez. 2006. p.145-161.

O CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA

PINA, Vinicius Souza¹; LIMA, Flávia Pereira²; GUIMARÃES, Lorena Dall'Ara³

Palavras chave: Cerrado, livro didático, ensino fundamental, formação de professores.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, atualmente disponíveis no mercado, o livro didático continua sendo o recurso mais utilizado no ensino de ciências. Essa centralidade lhe confere estatuto e funções privilegiadas na medida em que é através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula (Carneiro et al., 2005).

Tradicionalmente, as disciplinas de Ciências e Geografia têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados e teorias e, em geral, não se preocupam em fazer com que os alunos discutam as causas dos fenômenos, estabeleçam relações causais e de seu cotidiano. Essa distância da realidade do aluno faz com que os mesmos não entendam o que estão estudando (Krasilchik, 1987).

De acordo com o autor citado anteriormente, aos livros didáticos é atribuída grande parte das deficiências do ensino de Ciências, pois esses são veículos explícitos ou implícitos de ideologias incoerentes com propostas das mudanças, transmitem preconceitos contra minorias sociais e étnicas, servem muito mais a interesses comerciais do que objetivos educacionais de alto nível estão cheios de exercícios que só ocupam os alunos com o péssimo hábito de transcrever trechos do próprio livro, deturpando assim, o espírito das propostas inovadoras.

Lopes (1990) conclui que o apelo às imagens fáceis, capazes de permitir ao aluno associação imediata com idéias que lhes são familiares, mostra-se então como caminho preferido dos livros didáticos. Não há problematização dos conceitos, nem tampouco o desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Mais uma vez o objetivo alcançado é a consolidação do senso comum. De acordo com Zabala (1998), em relação a esse recurso de ensino, os principais problemas são: o tratamento unidirecional dos conteúdos, o dogmatismo e apresentação dos conhecimentos como prontos e sem possibilidade de questionamento.

As críticas aos livros didáticos não são recentes. Nas últimas décadas, ele foi objeto de várias pesquisas (Pretto, 1985; Costa e Mota, 1989; Botár, 1995; Lajolo 1996; Freitag et al., 2000; Nascimento, 2002; Bizerril, 2003; Ferreira & Selles, 2003; Neto e Fracalanza, 2003). A tendência maior desses trabalhos recai, normalmente, sobre a análise de seus conteúdos, visando identificar prováveis erros conceituais, ideologias por eles veiculadas, concepções de ciências adotadas, sua evolução histórica e as Políticas do Ministério da Educação. Uma das conclusões de Mortimer (1988) é que, ao longo da história, os autores de livros didáticos têm dificuldades em inovar, ou seja, romper com certas tradições.

Apesar das várias pesquisas sobre livros didáticos, ainda são inexpressivos os estudos que se ocupam do cotidiano do livro didático na sala de aula ou das concepções dos usuários a respeito desse material curricular. Uma das funções do livro didático é a de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, se conhece muito pouco sobre o cotidiano desse recurso na sala de aula e sobre



concepções de professores e alunos a respeito do mesmo. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que se ocupem dos seus usuários, pois, no Brasil, esses trabalhos ainda são muito inexpressivos (Carneiro et al., 2005).

Nesse contexto, propõe-se o presente projeto investigar como o tema Cerrado é abordado nos livros didáticos de Ciências e Geografia nas escolas públicas e privadas do município de Goiânia.

O tema Cerrado foi escolhido porque está inserido no cotidiano dos alunos do município do Goiânia. Além disso, nos últimos anos a questão da preservação ambiental tem sido preocupação das mais diversas instâncias da sociedade. Na educação busca-se incorporar cada vez mais conceitos e valores vinculados à preservação e conservação do meio ambiente. Os temas relacionados à ecologia (tais como biomas, ecossistemas, comunidades, preservação, impactos ambientais) vêm ganhando importância dada a crescente necessidade da criação de uma consciência ecológica que englobe noções de cidadania e respeito ao próximo e à natureza.

O bioma Cerrado representa uma das maiores zonas vegetais da América do sul, estendendo do sul do Brasil até a Bacia Amazônica, totalizando aproximadamente 1.500.000 km² (Ferri, 1977). Nas últimas décadas, a ocupação do Cerrado, além de modificar o perfil da região e sua relação entre as populações aqui existentes e o meio, acelerou o processo de degradação (ou perda) da diversidade biológica. Não há estimativas concretas sobre a real situação de alteração do bioma.

Atualmente, o Cerrado é considerado como um dos 25 locais de alta biodiversidade (hotspots) mais ameaçados do planeta (Mittermeier et al., 1998; Myers et al., 2000). Segundo Mittermeier et al. (1998), cerca de 50% de toda biodiversidade terrestre se encontra nestes 25 locais, os quais representam cerca de apenas 2% de toda a superfície do planeta. Além disto, no mínimo 75% das espécies de animais terrestres criticamente em perigo, em perigo e vulnerável, definido pela IUCN para espécies ameaçadas globalmente, encontra-se nestas áreas (Groombridge & Baillie, 1996). Os esforços visando à preservação do Cerrado justificam-se não só pela elevada diversidade biológica observada, como também pela forte pressão antrópica que vem sofrendo (Mittermeier et al., 1998).

Essa proposta ampara-se no desenvolvimento dos temas transversais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na perspectiva de aproximar o conhecimento escolar da realidade cotidiana. Sob esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) estabelecem que, ao longo das oito séries do ensino fundamental, a escola deve oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fatos naturais e humanos da realidade ambiental, desenvolvendo uma relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, capacitando-se a colaborar para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa. Assim, a proposta dos PCNs é que, ao final do ensino fundamental, os alunos compreendam noções básicas do meio ambiente, de maneira integrada e sistêmica, identificando-se como parte da natureza e, nesse sentido, sendo capazes de analisar fatos e situações e atuar de forma ativa e responsável na resolução e prevenção de problemas ambientais.

Dessa forma, o presente trabalho poderá auxiliar no conhecimento mais aprofundado do bioma Cerrado nas séries iniciais do ensino básico, tendo em vista que outros biomas, tais como a Floresta Amazônica e Floresta Atlântica, são encaradas como sendo de maior importância biológica e econômica, e, sobretudo

mais destacados nos meios de comunicação e ensino. A fauna, a flora e a importância da preservação do Cerrado, que tem enorme potencial medicinal, artesanal e alimentício, devem ser, dessa forma, encaradas com a mesma atenção dada a outros Biomas.

O projeto terá como premissa analisar o tratamento dado ao Bioma Cerrado nos livros didáticos de Ciências e Geografia do ensino fundamental, adotados tanto em escolas públicas quanto particulares, bem como o material paradidático utilizados pelos professores. Esse trabalho possibilitará ainda o intercâmbio entre o conhecimento científico e a prática pedagógica, e, portanto na tomada de medidas educativas por parte dos acadêmicos de Licenciatura e Docentes da área de Ciências Biológicas e Geografia.

METODOLOGIA

Será feita uma seleção aleatória de 30 escolas da rede pública e particular do município onde se pretende realizar a pesquisa. Após a seleção das escolas e agendamento prévio, será realizada uma visita *in locu* a 15 escolas públicas e 15 particulares do município de Goiânia onde será feito um levantamento sobre os livros didáticos de Ciências e Geografia adotados. Em seguida será realizada uma análise descritiva nos livros didáticos adotados pelos docentes, tanto da rede pública quanto particular, na perspectiva de identificar como o bioma Cerrado é abordado neste material didático pedagógico. A análise descritiva abordará os assuntos tratados sobre o Cerrado seguindo Bezerril (2003).

A mesma análise será feita para os materiais para-didáticos utilizados pelos professores. No momento da visita será feito ainda uma visita à biblioteca da escola, com o intuito de verificar a qualidade do material didático disponível e a utilização dos mesmos.

No final da pesquisa será divulgado a todas as escolas participantes do projeto o resultado do trabalho, na perspectiva de contribuir com conscientização dos docentes sobre a importância da escolha do livro didático e do material pedagógico que trata sobre o Bioma no qual o aluno está inserido.

RESULTADOS PARCIAIS

O trabalho teve início com leitura e discussão com o orientador de textos introdutórios sobre o bioma Cerrado e sobre prática pedagógica. No presente momento está sendo selecionadas as escolas das redes pública e privada que participarão do projeto. As Secretarias Estadual e Municipal de Educação forneceram as listas de escolas para a seleção.

Após a seleção das escolas e agendamento prévio, será realizada a visita *in locu* a essas escolas, onde será feito um levantamento sobre o tema Cerrado nos livro didático adotado pelos professores de Ciências e Geografia.

CONCLUSÃO

Não foi obtida nenhuma conclusão até o presente momento, pois o trabalho se encontra na fase inicial e nenhum dado foi analisado.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIZZERRIL, M.X.A. O cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. *Ciência Hoje*, vol 32, n° 192. 2003.

- BOTÁR, E. M. Livros didáticos de Química uma análise das percepções dos estudantes. Brasília, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.
- CARNEIRO, M.H.S., DOS SANTOS, W.L.P. & MOL, G.S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *Ensaio pesquisa em educação em Ciências*. Vol 7, n° 2, 2005.
- CARRASCOSA, J. (1996). **Análise da formação continuada e permanente de professores de Ciências Ibero-americanos**. In: Menezes, L.C. (org.). *Formação continuada de professores de Ciências* no âmbito ïbero-americano. (1996). Campinas: Ed. Associados.
- CHAVES, I. (2003). **Eu sou Cerrado**. In: RODRIGUES, L.; MAIA, C. *Cerrado em Perspectiva(s)*. Pirapora MG. Ed. Unimontes, p. 19-26.
- DIAS, B. F. S. 1992. **Cerrados: uma caracterização**. *In*: DIAS, B. F. S. (Coord.). *Alternativa de desenvolvimento dos cerrados: manejo e conservação dos recursos naturais renováveis.* Brasília, IBAMA, p. 11-25.
- FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. A produção acadêmica brasileira sobre livros didáticos em ciências: uma análise em periódicos nacionais. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*, IV, 2003, Bauru. *Anais...* Bauru, 2003. 1. CD-ROM.
- FERRI, M. G. 1977. **Ecologia dos Cerrados**. *In*: FERRI, M. G. (Ed.). *VI Simpósio Sobre o Cerrado: Bases para Utilização Agropecuária*, p. 15-36. Ed. da Universidade de São Paulo.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTA, R. V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989. HÖFFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.
- FURIO M.C.J. (1994) Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 12(2), pp.188-199.
- GROOMBRIDGE, B. & BAILLIE, J. 1996. (Eds.) *The 1996 IUCN red list of threatened animals*. IUCN Publications Unit, Cambridge, United Kingdom.
- KLINK, C.A. & MACHADO, R.B. 2005. **A conservação do Cerrado brasileiro**. *Megadiversidade* 1(1): 147-155.
- KRASILCHICK, M. 1987 *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo, EPU/EDUSP.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.
- LOPES, A. R. C. Livros didáticos: obstáculo ao aprendizado da ciência Química. Química Nova, v.15, n. 3, p. 254-261, 1992.
- MARTINS, J.S. (2001). O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirurs.
- MITTERMEIER, R. A., MYERS, N., THOMSEN, J. B., FONSECA, G. A. B. & OLIVIERI, S. 1998. **Biodiversity hotspots and major tropical wilderness areas: approaches to setting conservation priorities**. *Conservation Biology* 12 (3): 516-520.

- MORTIMER, E. F. A evolução dos livros didáticos de Química destinados ao ensino secundário. *Em aberto*, ano 7, n.40, p. 25-41, 1988.
- MYERS, N., MITTERMEIER, R. A., MITTERMEIER, C. G., FONSECA, G. A. B., KENT, J. 2000. **Biodiversity hotspots for conservation priorities.** *Nature* 403 (24): 853-858.
- NASCIMENTO, G. G. O. O livro de Biologia no ensino de biologia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2002.
- NETO, J. M.& FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.
- PESSOA DE CARVALHO, A. & GIL-PERES, D.: Formação de Professores de Ciências. Tendências e inovações. Cortez Editora, São Paulo, 1995.
- PRETTO, N. de L. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas-SP: Ed. Da Unicamp; Salvador: CED/UFBA, 1985.
- RATTER, J. A. 1991. The conservation situation of the Brasilian cerrado vegetation. Report for World Wildlife Found (WWF). Edinburgh, Royal Botanical Garden, 19p.
- ZABALA, A. A prática educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTE DE FINANCIAMENTO – Prolicen/UFG

- 1. Bolsa do Prolicen/UFG. viniciusps132@hotmail.com
- 2. Professora Participante. CEPAE/UFG. limaflp@yahoo.com.br
- 3. Orientadora. CEPAE/UFG. dallaralorena@uol.com.br

ⁱ Bolsa de Iniciação Científica. Curso de Educação Física do CAC/UFG – pitithik@hotmail.com

[&]quot; Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG - lanafl2002@gmail.com

iii Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG - rpss2002@hotmail.com

^{iv}Aluna participante. Bolsista PIVIC. Curso de Educação Física do CAC/UFG – thayzinha santos@hotmail.com

V Orientadora. Curso de Educação Física do CAC/UFG – crisfrutal@hotmail.com

⁻ Acadêmico da FEF/UFG e bolsista Prolicen. pabllomontoya1@hotmail.com

Orientador. Prof. Assistente CEPAE/UFG. hgleofs@gmail.com

⁸ <u>robertobarcelos8@hotmail.com</u>, Aluno da graduação. Curso de Matemática CAJ/UFG, bolsista Prolicen;

naarakarolyne87@yahoo.com.br, Aluna da Graduação. Curso de matemática CAJ/UFG.

jagaraujo@yahoo.com.br, Orientadora e Professora Doutora em Educação Matemática. CAJ/UFG.