

<b>NOME</b>	<b>TITULO_TRABALHO</b>	<b>MODALIDADE</b>
AMANDA CORRÊA PATRAIRCA	“ E ESPECIALIZAÇÃO EM ESCOLAR” FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO	PROLICEN
ANA CRISTINA DE OLIVEIRA	A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E PRÁTICAS DISCURSIVAS (RELIGIÃO E SENSO CRÍTICO – VALORES, IDÉIAS E OPINIÕES)	PROLICEN
ANA LUIZA REIS SILVA	A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO: POLÍTICAS, PROJETOS E AÇÕES.	PROLICEN
ANA PAULA CATARINO DE ARAÚJO	A Leitura e a Produção de Crônicas no Ensino de História: As Crônicas de Moacyr Scliar	PROLICEN
ANA PAULA DE MEDEIROS FERREIRA	GEOGRAFIA E AGROECOLOGIA - Produção, organização e disponibilização de materiais didáticos para a Rede Escolar da Microrregião de Catalão (GO): as experiências agroecológicas nas áreas de Cerrado.	PROLICEN
ANA PAULA MOREIRA DE SOUSA	CONTANDO HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ATIVIDADE POSSÍVEL?	PROLICEN
ANALICE COSTA BOAVENTURA	GÊNERO, VIOLÊNCIA E DIREITO DAS MULHERES: Contribuições Da Geografia Para O Debate Em Sala De Aula	PROLICEN
BÁRBARA BATTISTELLI RAUBER	Reflexões sobre variáveis afetivas na escrita em inglês como língua estrangeira	PROLICEN
BRUNA FERREIRA	Do "Vai-Vem" da memória aos "trilhos" da historia: produção de material didático sobre história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental.	PROLICEN
DANYARA BORGES	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	PROLICEN
DANYELLE CRISTINE BIAGIOLI GOMES	A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: uma análise de seu financiamento Fundef e Fundeb	PROLICEN
DENISE REIS RODRIGUES	MONTEIRO LOBATO E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO	PROLICEN
DIANA CÔRTEZ DE SOUZA RIBEIRO	Uma Experiência com Geometria Dinâmica	PROLICEN
DIEGO SOARES DE OLIVEIRA	Os Conteúdos de História Medieval nos Materiais Didáticos dos Cursinhos Pré-vestibulares e Cursos Supletivos, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2008)	PROLICEN
DIOGO BARBOSA DA SILVA	Abordagem experimental no ensino de Física implantação do laboratório de Física do Colégio Estadual Pres. Castelo Branco da cidade de Bonfinópolis GO	PROLICEN

EDUARDO HENRIQUE BARREIRA MACHADO	JOGOS MATEMÁTICOS ESTRATÉGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	PROLICEN
ELOY SAN CARLO MAXIMO SAMPAIO	IMAGENS E HISTÓRIAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A CRIANÇA NOS RETRATOS DE LUIZ PUCCI	PROLICEN
ÉRICA APARECIDA SANTANA	INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS.	PROLICEN
FÁBIO GOMES ROCHA	Práticas de leitura, escrita e análise lingüística:	PROLICEN
FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA	(Re)pensando o ensino de ortografia - uma proposta com base nas teorias fonéticas e fonológicas.	PROLICEN
FRANCISCO FERNANDES SOARES NETO	ENSINO DE FÍSICA UTILIZANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	PROLICEN
GABRIELA PAULINO DO NASCIMENTO	Sociologia no Ensino Médio em Goiânia: O conceito cidadania dentro do conteúdo	PROLICEN
GEISIANNE BARRA DE AQUINO	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PROLICEN
HELGA VALERIA DE LIMA SOUZA JUNQUEIRA	A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL NA FORMACAO DO PROFESSOR DE ARTE: A RECUPERACAO DO MURAL DA UFG, DE D.J. OLIVEIRA	PROLICEN
HÉLIA BARBOSA DE MENESES	PRÁTICA de BORDADO: Uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade	PROLICEN
HELOIZA DE SOUZA VIANA	TÍTULO: Sociologia no Ensino Médio. A categoria TRABALHO: uma leitura a partir do conteúdo programático e dos procedimentos teórico-metodológicos nos colégios da rede pública em Goiânia.	PROLICEN
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	PROLICEN
ISABELLA MORENNA PEREIRA SILVA	Imagem Memória da Infância nos Retratos de Luiz Pucci	PROLICEN
ÍTALO BRUNO PAIVA GONÇALVES	Conceitos Básicos de História Contemporânea para a fundamentação das práticas didáticas e pedagógicas do Licenciado em História no Ensino Médio.	PROLICEN
IVAN CARLOS PEREIRA GOMES	ABORDAGEM INSTRUMENTAL PARA PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE FENÔMENO DE INTERFERÊNCIA DA LUZ	PROLICEN
JESSICA FRANÇA	PROLICEN-PROGRAD/UFG: UM ESTUDO DO	PROLICEN

DIAS	PROGRAMA BOLSA LICENCIATURA	
JULIANA DE JESUS SANTOS	ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO): LEITURA DE MUNDO A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E VALORIZAÇÃO DO AMBIENTE DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PROLICEN
JULIANA MOREIRA RODRIGUES	Educação Formal e Informal no Ensino Médio: Consciência e Diagnóstico Ambiental	PROLICEN
KÁLITA TAVARES DA SILVA	GEOGRAFIA E AGROECOLOGIA- Produção, organização e disponibilização de materiais didáticos para a Rede Escolar da Microrregião de Catalão-GO: experiências agroecológicas nas áreas de Cerrado.	PROLICEN
KATIANE DE OLIVEIRA CAMPOS	Práticas Integrativas de Saúde no Contexto do Ensino Básico	PROLICEN
KELY CRISTINA DA SILVA	Jogos Estratégicos e Materiais Concretos: Uma Experiência Educacional na Educação Básica - Catalão-GO	PROLICEN
LARISSA VICENTE CANDIDA	OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO ADOTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM CATALÃO (2007)	PROLICEN
LARIZA ZANINI CESAR	A Pedagogia da Ginástica na Educação à Distância	PROLICEN
LÁZARA YARA FERREIRA VALVERDE	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO	PROLICEN
LEYDIANE COSTA AMADO	Construção de conhecimentos/saberes e prática sobre a língua: os efeitos da transposição didática em interface com as teorias lingüísticas	PROLICEN
LIA RIBEIRO BELLO	O cinema na educação de jovens e adultos - contextualizando relações sociais	PROLICEN
LIDIANE FRANCO BORGES	PROLICEN-PROGRAD/UFG: UM ESTUDO DO PROGRAMA BOLSA LICENCIATURA	PROLICEN
LÍVIA APARECIDA PIRES DE MESQUITA	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA: a valorização das referências culturais de educadores e educandos	PROLICEN
LUCAS GILNEI PEREIRA DE MELO	A canção na sala de aula	PROLICEN
LUCIANA CRISTINA SOUSA LEITE	A Apropriação Do Objeto De Conhecimento E Intervenção Da Educação Física: Implicações No Trabalho Pedagógico Dos Professores De Educação Física Da Rede Municipal De Ensino De Goiânia.	PROLICEN
LUCIANE NUNES RIBEIRO	Itinerários da Educação Matemática: Estudos sobre a Formação de Professores de Matemática para a EJA.	PROLICEN
LUDIMILA CÁSSIA COELHO DE	JOGOS ESTRATÉGICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA – REFLETIR, IMPLEMENTAR E	PROLICEN

ANDRADE	AVALIAR.	
LUDIMILA SABINO DA SILVA SANTOS	A Composição de Tipologias para as Respostas às Questões Discursivas dos Vestibulares UFG 2008 e 2009	PROLICEN
LUDMILA DE LIMA SOUSA	ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO ENSINO DA CARTOGRAFIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA	PROLICEN
MARCELA NAVES DE OLIVEIRA	Uso de software como recurso didático na prática do professor de matemática	PROLICEN
MARCIA LOPES DA SILVA OLIVEIRA	As Escolas Cicladas da Rede Municipal de Catalão-Go: Alfabetização ou Letramento	PROLICEN
MARIANE CARDOSO	A MODELAGEM COMO MEIO PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	PROLICEN
MÁRIO MORENO RABELO SILVA	As Relações de Gênero e Futebol nas Aulas de Educação Física em Catalão	PROLICEN
MARISE PEREIRA DOS SANTOS	Sites, páginas e blogs sobre História na Internet: ANÁLISE E POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PELOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	PROLICEN
MARQUESA OLIVEIRA CAVALCANTE	A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL: OS SISTEMAS E AS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DE GOIÁS	PROLICEN
MICHELE FERREIRA DA SILVA	A prática do Ensino de história no ensino de jovens e adultos no colégio CEJA Profª. Alzira de Souza Campos em Catalão-GO	PROLICEN
NAARA KAROLYNE MORAIS PEREIRA	UMA ANÁLISE DOS VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA MULTICURSO	PROLICEN
NATHASA RODRIGUES PIMENTEL	Um estudo de caso das seções de leitura de LDs de inglês em escolas públicas de Catalão – GO	PROLICEN
PABLO GUARNIER GOMES JANUÁRIO	SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: O JOGO/BRINCADEIRA COMO TEMÁTICA	PROLICEN
PÂMELA CRISTINA MACHADO GONÇALVES	As teorias lingüísticas e as provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG	PROLICEN
PRISCILA DAMÁSIO DOS ANJOS	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEICULADOS NO JORNAL O POPULAR (1986-1996).	PROLICEN
RAILSON GOMES DA SILVA	A cor, a condição, e o lugar da escola: observação a partir de escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia.	PROLICEN
RÉGIA ESTEVAM ALVES	ATLAS INTERATIVO AMBIENTAL E URBANO DE JATAÍ-GO (FASE 2)	PROLICEN
RENATA DE PAULA CÂNDIDO	As Necessidades Educativas Especiais e as Necessidades Formativas de Professores: Um Diálogo acerca das Altas Habilidades e Superdotação	PROLICEN

ROSÂNGELA ALVES DE BRITO	Criação de um Banco de Questões de Matemática em HTML	PROLICEN
RUVER RODRIGUES FEITOSA RAMALHO	Ensino de Ciências para Jovens e Adultos num Curso Técnico de Nível Médio em Serviços de Alimentação no CEFET – GO	PROLICEN
SARAH OLIVEIRA BARBOSA	TEORIA DOS JOGOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	PROLICEN
TATIELLE RODRIGUES BORGES	INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS	PROLICEN
THIAGO VAZ SANTIAGO	Os princípios da Educação Especial/Educação Inclusiva no Brasil: uma análise crítica	PROLICEN
TOMÁS FELIPE HAMÚ DE AQUINO	CONSTITUIÇÃO E GERENCIAMENTO DE RECURSOS TELEMÁTICOS E MUDIATIZADOS PARA O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL – DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA AMBIENTES VIRTUAIS	PROLICEN
VALÉRIA DE LOURDES SOUZA FREITAS	A reimplantação do ensino de sociologia	PROLICEN
VINICIUS PINA SOUZA	O CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA	PROLICEN
WALQUÍRIA DUTRA DE OLIVEIRA	FEIRAS DE CIÊNCIAS: AUXILIANDO O PROFESSOR A CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE JATAÍ-GO	PROLICEN

## UMA EXPERIÊNCIA COM GEOMETRIA DINÂMICA

RIBEIRO, D. C. S.<sup>1</sup>; FREITAS, T. P. A.<sup>2</sup>

**Palavras-Chaves:** Geometria Dinâmica, Educação, Matemática, Geometria.

### 1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Diante de problemas relacionados com a educação matemática no Brasil, tem sido observada a necessidade latente de tornar o ensino de matemática mais significativo, interessante e prazeroso, de forma que o aluno tenha oportunidade de construir seu conhecimento e conseqüentemente ter uma boa formação.

A exposição do aluno ao ensino passivo, onde o conhecimento é apresentado de maneira formal e o aluno é incentivado a decorar e repetir o que o professor expõe, acarreta vários problemas e tem sido alvo de reflexões e análises. Este tipo de ensino não atinge as expectativas da escola, o que resulta em altos índices de evasão e reprovação.

Com algumas mudanças na postura e nas práticas do professor, no que tange o incentivo à construção do conhecimento, o respeito ao tempo e a forma de aprender de cada aluno, acarreta melhora na qualidade da educação. Nesse sentido, o presente projeto tem como objetivo incentivar a utilização de softwares educacionais nas práticas do professor e para isto, se busca estudar e entender alguns *softwares* educacionais onde possam ser explorados, de modo dinâmico e prazeroso, conceitos geométricos do ensino médio, uma vez que segundo Barbosa (2005, p.13) "algumas áreas da Matemática, como a Geometria, possibilitam o surgimento de prazer e gozo que merecem ser explorados pelos educadores".

Especificamente, iremos explorar inicialmente o *software* livre *GEOGEBRA*, que é um sistema de geometria dinâmica (HOHENWARTER, 2007) visando inserir o uso do computador no âmbito das aulas de matemática, que é muito importante nos dias de hoje (BRASIL, 2006), e de elaborar atividades que possibilitem o desenvolvimento de conteúdos de geometria para propiciar aos alunos a construção de conhecimentos, através de experimentação e formulação de idéias.

### 2. OBJETIVOS

- Contribuir na melhoria da educação básica;
- Estudar um ambiente de geometria dinâmica;
- Propor atividades que possibilitem a conexão das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente de geometria dinâmica, a ser estudado, com os conteúdos de geometria previstos no currículo do ensino médio;
- Vivenciar o uso de tecnologia no âmbito do ensino e aprendizagem da matemática.

### 3. METODOLOGIA

A execução do projeto se dará em três etapas, a saber:

#### • 1ª Etapa

Pesquisa bibliográfica e/ou internet para conhecer diversos softwares educacionais, disponíveis no mercado, que possibilitam o desenvolvimento de atividades num ambiente de geometria dinâmica. Os programas selecionados durante a pesquisa serão analisados e em seguida se procederá à escolha de um destes softwares, preferencialmente, livre e que ofereça recursos suficientes para o estudo dos conceitos geométricos do ensino médio. Por ventura, diante dos recursos e viabilidade de uso, pode-se escolher mais de um software para ser estudado. Esta etapa ocorrerá no Laboratório de Educação Matemática e/ou

Laboratório de Pesquisa Matemática do Campus Catalão, pois são espaços que oferecem condições necessárias para a execução da mesma.

- **2ª Etapa**

Estudo das ferramentas disponíveis no(s) software(s) escolhido(s) durante a primeira etapa do projeto. Neste estudo, ocorrerão seminários (orientador/aluno) para promover discussões acerca das ferramentas presentes no ambiente de geometria dinâmica escolhido, de modo a auxiliar no entendimento da utilização destas.

Em paralelo, será feita uma análise de que forma a matemática se encontra inserida no currículo do ensino médio, especialmente, o modo como é abordada durante os três anos nesta etapa da educação básica.

- **3ª Etapa**

Elaboração de atividades, que promovam o ensino e a aprendizagem da matemática, no ambiente de geometria dinâmica escolhido. As atividades serão propostas de modo a atender os conteúdos de geometria previstos no currículo do ensino médio.

Concomitantemente a elaboração das atividades, é prevista a organização de um material que contenha as atividades propostas, de modo a auxiliar na formação dos alunos do Curso de Matemática do Campus Catalão, uma vez que esta experiência aproxima os futuros licenciados com o uso de tecnologias em sala de aula.

#### 4. RESULTADOS / DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

A pesquisa vinculada ao projeto “Uma Experiência com Geometria Dinâmica” está em andamento, mas já é possível perceber que o estudo de softwares é um interessante instrumento para tornar as aulas de matemática mais estimulantes e produtivas, pois promove a interação dos alunos com tecnologias, fazendo despertar competências importantes como: ampliar formas de raciocínio e processos mentais; construir significados e ampliar os já existentes; compreender conceitos, estratégias e situações matemáticas numéricas para aplicá-los a situações diversas no contexto das ciências; identificar a Matemática como importante recurso para a construção de argumentação; identificar e utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na construção de argumentação consistente.

#### 5. REFERÊNCIA(S) BIBLIOGRÁFICA(S)

BARBOSA, Ruy Madsen. **Descobrendo a Geometria Fractal para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

HOHENWARTER, Markus. **Geogebra Informações**. Tradução de Hermínio Borges Neto et al. 2007. Disponível em: <[http://www.geogebra.org/help/docupt\\_BR.pdf](http://www.geogebra.org/help/docupt_BR.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2008, 20:10.

#### 6. FONTE DE FINANCIAMENTO

Projeto contemplado com bolsa do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN 2008).

<sup>1</sup> Diana Côrtes de Souza Ribeiro. Bolsista PROLICEN. Departamento de Matemática / Campus Catalão / UFG. [dianaufgmat@hotmail.com](mailto:dianaufgmat@hotmail.com)

<sup>2</sup> Thiago Porto de Almeida Freitas. Orientador. Departamento de Matemática / Campus Catalão / UFG. [tpporto@gmail.com](mailto:tpporto@gmail.com)

## **Um estudo de caso das seções de leitura de LDs de inglês em escolas públicas de Catalão – GO**

PIMENTEL Nathasa Rodrigues <sup>1</sup>

SILVA Roxane Kelly Barbosa <sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Livro Didático – Língua Estrangeira – Aulas de Inglês – Seções de Leitura.

### **JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

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. Tal fato levou a disciplina a ser mais valorizada nas escolas públicas, deixando de ser assim, *marginalizada*, pois era colocada de lado em relação às aulas que eram consideradas realmente importantes, tais como as aulas de português, matemática etc. As tais 'aulinhas' de inglês só eram dadas porque estão nos currículos e nos PCNs.

É fato consumado que a língua inglesa ganhou uma importância maior no mercado de trabalho, e cada vez mais as pessoas procuram se adequar à exigências impostas pelo mercado. Conseqüentemente 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.

Após o estudo de autores como Moita Lopes (1996) é possível ressaltar que, na maioria das vezes, os professores não possuem uma formação em Lingüística Aplicada adequada, além do fato de o número de aulas serem reduzidos (apenas uma ou duas por semana). Outro fator que contribui bastante para as dificuldades quanto ao ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas, é o grande número de alunos por sala de aula (geralmente entre 40 e 50 alunos). Nessas condições, o professor usa os recursos que tem à sua disposição, e muitas vezes um dos poucos recursos ou o único que possui, ou o único, é o livro didático (LD).

A proposta deste trabalho foi estudar os livros didáticos de inglês ou outro material utilizado pelo professor no ensino médio em algumas escolas públicas da cidade de Catalão – Goiás. Além de os professores quase nunca irem além do LD, por considerá-lo um modelo e planejamento completo e adequado, principalmente no ensino de uma língua estrangeira. Analisamos em especial as 'seções de leitura' <sup>3</sup> dos LDs de inglês. Tal habilidade, a de leitura, foi escolhida, pois em conformidade com alguns autores tais como Moita Lopes (1996) e Figueiredo (2003), esta habilidade é a única que é justificada socialmente no Brasil. Referente ao primeiro autor a habilidade da leitura é a única que somos obrigados a usar na sociedade, como por exemplo, na leitura de textos com fins profissionais e para ingresso em cursos de pós-graduação. Para Figueiredo (2003) a leitura em língua estrangeira é uma atividade não-problemática, pois os textos nos LDs não apresentam conflitos ou questionamentos que façam o aluno pensar, ele apenas lê para responder o que é perguntado. Não há assim um aprendizado verdadeiro, o aluno apenas aprende a responder

<sup>1</sup> Graduanda de Letras. UFG/Campus de Catalão – [nathasa.rodriques@gmail.com](mailto:nathasa.rodriques@gmail.com)

<sup>2</sup> Profª. Esp. do Curso de Letras . UFG/Campus de Catalão - [rkellybs@hotmail.com](mailto:rkellybs@hotmail.com)

<sup>3</sup> Denominamos 'seções de leitura' a(s) parte(s) da(s) lição(ões) dos LDs dedicadas à leitura e compreensão de textos.



e não a interpretar. Outro aspecto questionado pelo autor seria de os aprendizes nunca participarem da escolha do material e dos temas a serem discutidos.

Na perspectiva de Coracini (1999) os materiais em língua estrangeira deveriam trazer textos diferenciados, ou seja, relacionados com outras disciplinas, como história, geografia, matemática etc. Assim o material poderia ser chamado de autêntico e teria maior interesse entre os alunos. Mas o que ocorre na realidade é algo totalmente diferente, pois os professores, e confirmo a opinião da autora neste ponto, usam fielmente o livro didático ou qualquer outro material, talvez alguns por eles mesmos elaborado, sem dar nenhuma oportunidade de as aulas serem menos monótonas, uma vez que as apostilas são montadas com capítulos inteiros de livros didáticos de inglês.

## OBJETIVOS

O projeto de pesquisa (PROLICEN 2007/2008) *Um estudo de caso das seções de leitura de LDs de inglês em escolas públicas de Catalão – GO* teve por objetivo observar o uso do Livro Didático de inglês e as *seções de leitura* nele contidos, investigando se o livro abrange diversos tipos de gêneros textuais, se traz exercícios dinâmicos que provocam o pensar do aluno e se o material ainda leva em consideração os diferentes tipos de inteligências.

Além de analisar os livros, foram analisados questionários aplicados aos alunos, bem como aos professores, sobre as seções de leitura nos LDs e as aulas de inglês. Ainda foram feitas anotações sobre as aulas assistidas, diários de pesquisa, onde foram registradas as informações sobre as aulas acompanhadas, principalmente concernentes ao aspecto da leitura.

A partir desse processo, houve uma reflexão sobre alguns fatores que exercem influência na aprendizagem de uma língua estrangeira, que podem posteriormente, contribuir em uma melhoria do ensino e da aprendizagem de uma língua, para que os alunos que se formem tenham a oportunidade de aprimorar o ensino enquanto profissionais.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

Na fase inicial da pesquisa ocorreram encontros periódicos para orientação das atividades a serem desenvolvidas no projeto, bem como um estudo da bibliografia escolhida e o fichamento das obras indicadas. Feito o estudo e discussão bibliográfica, teve início a segunda fase, a de pesquisa, a qual foi realizada em escolas públicas de Catalão – GO. Esta fase incluiu 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 verificou-se qual a opinião dos alunos frente ao material escolhido pelos educadores.

Após toda a leitura e fichamento dos materiais bibliográficos selecionados para o projeto, foram escolhidas as escolas para a pesquisa de campo. Ao todo acompanhamos cinco turmas de 3º ano do 2º grau em três escolas diferentes no município de Catalão – GO, duas turmas de período noturno e três de período matutino. Entre as escolas selecionadas para a pesquisa, só conseguimos executar a parte prática do projeto em 3 (três), visto que os alunos de 2º grau podem optar pela língua estrangeira em Espanhol ou Inglês, dessa forma nos limitamos ao número já citado. Escolhemos poucas turmas a fim de conseguir acompanhá-las por um período de tempo maior, e também a fim de obter resultados satisfatórios, onde a presença de uma pessoa “estranha” não intervisse no rendimento das aulas nem dos alunos. Em cada turma acompanhamos 3 (três) aulas e foi utilizada mais uma para a aplicação dos questionários. A seguir, as escolas, assim como as turmas e as professoras, receberão uma identificação em forma de números e letras do alfabeto para

manter o sigilo sobre a identidade das instituições e das pessoas que foram avaliadas para relato de experiências e análise dos dados colhidos.

As escolas receberão a classificação alfabética "A", "B" e "C". Nas escolas designadas por "A" e "B" foram acompanhadas duas turmas de 3º ano, uma no período matutino e outra no período noturno, as quais tinham uma mesma professora para ambos os turnos em cada escola. Na escola "C", somente uma turma no período noturno. As turmas foram classificadas da seguinte forma: turmas 1 e 2 para o Colégio "A", matutino e noturno respectivamente; turmas 3 e 4 para o Colégio "B", matutino e noturno respectivamente; e turma 5 para o Colégio "C" de período noturno.

Sobre a formação das professoras, é necessário apresentar que todas possuem curso superior completo, mas apenas a da escola "B" é formada em Letras com habilitação em Inglês. A docente da escola "A" possui curso superior em Geografia, e a da escola "C", em Letras com habilitação em Português. Apesar disso, notou-se um bom domínio das duas professoras sem habilitação em língua estrangeira, a respeito da matéria. Uma ressalva bem importante é que as professoras evitam falar inglês por muito tempo com os alunos, pois é perceptível que os mesmos não possuem uma boa formação ao longo da vida escolar nas aulas de inglês. A realidade das escolas públicas é que um professor formado em qualquer área pode assumir aulas de língua estrangeira para completar a carga horária. Isso prejudica e muito o aprendizado dos alunos, pois como foi observado durante as aulas e nas respostas dos questionários é que a maior parte dos alunos, que não frequentou um curso de inglês, não consegue até hoje assimilar conceitos básicos da matéria em questão.

Das cinco turmas acompanhadas durante o primeiro semestre de 2008, nenhuma das professoras adotou um livro didático. Todas utilizam cópias de outras bibliografias ou textos retirados da internet e revistas, é o que ocorre na maioria das vezes segundo Coracini (1999). A justificativa geral das professoras é que um só livro não atende às necessidades dos alunos, por isso preferem elas mesmas montar uma apostila e trabalhar com os alunos.

Na turma 1 da escola "A" foi observado que professora é bem diversificada quanto às seções de leitura que ela utiliza para os alunos, nestas aulas em que a pesquisa foi realizada, a professora apresentou aos alunos um texto sobre um estilo musical, mas o trabalhou apenas no aspecto de tradução e tempo verbal, não explorando a opinião dos alunos sobre o texto, mas solicitava que eles lessem e traduzissem em voz alta para o resto da turma. Após essa leitura, os alunos tiveram que copiar exercícios do quadro e responder perguntas referentes ao texto, para enfatizar o processo de leitura e tradução.

As aulas da turma 2, na mesma escola, revelam a diferença de conteúdo entre os turnos. A professora é a mesma, mas a bagagem que os alunos do período noturno trazem dos anos escolares anteriores é muito menor. A dificuldade da turma é grande, mas a professora explora mais o conteúdo dentro de sala, evitando passar leituras extraclasse, visto que a maioria da turma trabalha durante o dia. Esse fato explica o "atraso" em relação à turma matutina, uma vez que com maior parcela de tempo fora da escola é possível aprimorar exercícios de leitura e escrita através das tarefas de casa. Apesar de não fazerem exercícios em casa, todos os alunos são estimulados a participar das leituras e traduções, como ocorre na turma do outro período. Além das leituras e traduções, são passados exercícios escritos para serem copiados e respondidos no caderno pelos alunos, para fixar mais o processo de leitura. A professora também optou por não adotar um livro específico para a turma, defendendo que um só material não atende às necessidades dos alunos.

Não muito diferente da escola "A", a professora da escola "B" também elabora suas apostilas e faz cópias de textos para os alunos, e trabalha praticamente da mesma forma com os dois períodos em que leciona. Há a apresentação de um texto, os alunos lêem em voz baixa depois a professora começa a leitura em inglês, juntamente com os alunos, e em seguida incentiva todos a participarem da tradução em voz alta. Depois disso, é apresentada a gramática do texto sobre o tempo verbal utilizado e a professora faz

perguntas em inglês para que os alunos respondam tanto em inglês como em português, para ela o importante é participar da aula, mesmo que os alunos não entendam completamente o que ele quis dizer.

A turma 5 da escola "C" apresentou um rendimento bem menor do que as outras. A professora não conseguia a atenção da sala com muitos alunos, e após entregar um texto para todos, ela lia e explicava somente para alguns que se interessavam. Em certo momento em uma das aulas, a professora desiste de pedir que os alunos respondam às perguntas feitas por ela e resolve passar a tradução. Todos os alunos copiam a tradução e as questões para serem respondidas.

De acordo com as respostas dos questionários aplicados aos alunos, a maioria não freqüentou aulas em cursos particulares, e as aulas nas escolas públicas não são suficientes para uma boa formação. Porém uma parte considerável deles possui um bom desempenho nas aulas de inglês e usam como justificativa que as aulas atendem às necessidades do dia-a-dia dos alunos. Mas apesar de não conseguir um bom desempenho, uma parte ainda maior deles prefere o inglês como opção de língua estrangeira no vestibular, por terem mais tempo de contato com a língua. Referente à parte que opta por espanhol, os alunos afirmam de maneira geral que o espanhol é uma língua mais fácil de entender.

## **CONCLUSÃO/COMENTÁRIOS FINAIS**

O inglês hoje é visto na escola como uma disciplina de segundo plano, que qualquer professor de qualquer área pode ministrá-la. Os professores tentam trabalhar a disciplina da melhor maneira possível, mas como foi observado, faltam condições para isso. Não houve nenhuma aula com músicas, filmes, documentários ou algo do tipo em nenhuma das cinco salas onde a pesquisa foi realizada, pois é necessário fazer reserva de materiais, e transferir os alunos de sala para passar um filme, isso, segundo a opinião dos professores, gasta muito tempo das aulas, que já são poucas, e como há um cronograma específico da matéria a ser dada, essas atividades ocorrem uma ou duas vezes no bimestre.

As professoras tentam elaborar materiais que atendam às necessidades de seus alunos, mas não é tarefa muito fácil. A realidade das escolas públicas nos mostra salas com mais de 30 (trinta) alunos e não se pode agradar a todos ao mesmo tempo, assim elas tentam trabalhar o máximo possível do conteúdo programado e suprir as necessidades da maioria.

Foi perguntado aos docentes por meio de questionário se elas seguem o programa do Estado, e uma delas respondeu da seguinte forma: "Eu sigo em parte, e acredito que ele se baseia em uma realidade ideal e não real". É exatamente isso que ocorre no país hoje. O Estado determina uma meta para que a escola e os professores cumpram, mas a realidade não permita que tudo o que é proposto seja realizado fielmente.

Ao acompanhar as aulas nas três escolas é possível afirmar que as professoras se esforçaram ao máximo para atender às necessidades dos alunos. Nenhuma delas adotou um material e ficou presa a ele. Cada uma delas procurou buscar em diversas bibliografias, textos e exercícios que fossem de interesse das turmas e que eles poderão utilizar o conteúdo em situações reais de fala, escrita e compreensão.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOHN, H. I.; VANDRESEN, H. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 45- 55.

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.

FIGUEIREDO, C. A. . *Leitura e criticidade em língua estrangeira*. In: Célia Assunção Figueiredo; Evandro Silva Martins; Luiz Carlos Travaglia; Waldenor Barros Moraes Filho;. (Org.). *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003, v. , p. 11-32.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

LOPES, L. P. M. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. *Discurso & texto*. Pontes. Campinas, São Paulo. 2003

RUBIN, S. G. ; FERRARI, M.. **Inglês: de olho no mundo do trabalho**. Volume único para o Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2005.

SMITH, F.. *Leitura Significativa*. São Paulo: Scipione, 1999. p. 19-38.

## OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

**Orientando:** SANTIAGO, Thiago Vaz<sup>i</sup>

**Orientador:** SILVA, Régis Henrique dos Reis<sup>ii</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Física; Políticas Públicas.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este estudo tem como objeto de análise os princípios da Educação Especial (EEs)/Educação Inclusiva (EI).

No Brasil, especialmente a partir dos anos 80, observa-se um incremento na produção científica voltada para a questão da deficiência. Segundo alguns autores isso se justifica pela preocupação que mundialmente passou a existir para com as pessoas com deficiência, a partir de 1981, considerado o "Ano Internacional para as Pessoas Deficientes" (CARMO, 1991 e ARAÚJO, 1997). De acordo com a literatura científica da área educacional<sup>1</sup>, há três princípios que orientam a EEs/EI no Brasil e no mundo, quais sejam: **normalização, integração e inclusão.**

Atualmente, são os princípios da integração e inclusão que vem norteando as discussões na área educacional em congressos, seminários, eventos e publicações. Assim, procuraremos abordar mais especificamente sobre os princípios da integração e inclusão.

Para tanto, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar e descrever como os princípios da EEs/EI vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas da área Educacional;
- 2) Identificar e descrever como os princípios da EEs/EI tem norteado as políticas públicas desta área no Brasil.

### METODOLOGIA

**1. Caracterização da pesquisa:** Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico-documental, de caráter analítico-crítico e está delimitada na perspectiva espacial ao Brasil, pois foram pesquisadas fontes bibliográfico-documentais referentes aos estudos realizados no país.

**2. Fontes bibliográfico-documentais:** As fontes bibliográfico-documentais foram 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. Procedimentos de Coleta dos Dados:** Na pesquisa bibliográfico-documental utilizamos como técnica de coleta de dados o levantamento bibliográfico-documental, a partir de fichas de registros. Estas fichas nos possibilitaram a obtenção de informações sobre: a) os principais temas abordados, acerca dos princípios normalização, integração e inclusão nos estudos e pesquisas das áreas de EEs/EI; b) os princípios que norteiam as políticas públicas de EEs/EI no Brasil; e c) dados estatísticos brasileiros, quanto à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) nas escolas municipais, estaduais e federais.

**4. 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

<sup>1</sup> A saber: Mantoan (2006), Marques (2006), Mendes (2006) e Seabra Jr. (2006).

de obtenção de novos resultados e de método de movimento do conhecido ao desconhecido (KOPNIN, 1978).

## **ANÁLISE DOS DADOS**

### **1 – Os princípios da normalização, integração e inclusão nos estudos e pesquisas das áreas de Educação Especial/Educação Inclusiva e Educação Física.**

Procuramos identificar e descrever como os princípios normalização, integração e inclusão escolar vem sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas de EEs/EI e Educação Física. Para tanto, as fontes bibliográficas consultadas foram livros, dissertações, artigos e anais de congressos que abordam essa temática, quais sejam: Mendes (2000); Carmo (2006); Lopes e Tunes (2006); Mantoan (2006); Marques (2006); Mendes (2006) e Romero e Noma (2007).

Observamos que os estudos destacados até este momento contemplaram temas comuns e variados referentes à questão da integração/inclusão dos alunos que apresentam NEEs, a saber: as raízes históricas da EEs no Brasil e o debate sobre a inclusão escolar; o papel que a escola deve assumir para garantir aos alunos o direito à escolaridade e as diferentes concepções que a diversidade humana assumiu nos discursos da escola; a organização escolar a partir da reforma educacional brasileira nos anos 1990; dificuldades encontradas por professores frente à política de inclusão; formação continuada de professores; e os desafios que foram e que são impostos na implantação das políticas públicas referentes à EEs/EI.

Em suma, observamos que os estudos feitos na área da EEs/EI abordaram a questão da prática excludente presente no interior das instituições escolares, e que este fato é histórico, pois a escola e a sociedade postularam (e postulam) um ideal de aluno e, portanto, não reconhecem e respeitam a diversidade humana. Porém, os estudos diferem no que diz respeito à busca de superação destes problemas: alguns buscam uma mudança na organicidade da escola que se pretende inclusiva; outros abordaram a questão da formação de professores como um fator crucial para a garantia de um ensino de qualidade para os alunos com NEEs; e também a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para aquele alunado historicamente excluído dos sistemas educacionais.

Desse modo, importantes contribuições foram dadas por esses estudos em busca da superação dos problemas postos pela política de inclusão. Portanto, podemos afirmar que esta discussão acerca da proposta de EI, perpassando pela garantia ao acesso à educação formal para as pessoas excluídas desta, bem como da qualidade de ensino nas instituições escolares, necessita ainda de mais pesquisas a fim de superar os desafios que estão impostos pelo movimento de inclusão escolar.

Nesta segunda parte, abordamos os estudos desenvolvidos na área da Educação Física. Para tanto, destacamos os seguintes estudos: Carmo (2002); Oliveira (2002); Landim e Ferreira Jr. (2003); Berto e Silva (2005); Chicon (2005); Seabra Jr. (2006) e Cruz (2007).

Como podemos observar, os autores dos estudos feitos na área da Educação Física explicitaram a preocupação com o trabalho pedagógico desta área do conhecimento no panorama da EI. Abordaram temas em comum, como: a Educação Física pautada no modelo de aptidão física, discriminando os menos habilidosos e que tende a apontar o diferente como ineficiente e a importância que o professor tem neste processo de inclusão. Como também temas específicos, quais sejam: a apropriação por parte dos discursos neoliberais que tendem a distorcer a proposta da EI; e os desafios que os profissionais de Educação Física estão enfrentando diante da política de inclusão escolar.

Alguns estudos demonstraram o trabalho que vem sendo feito na área da Educação Física no que diz respeito aqueles alunos que possuem NEEs, pautado nas adaptações dos conteúdos, como também em espaços e tempos diferentes. Este fato demonstra a dificuldade dos professores de Educação Física trabalhar com alunos deficientes no mesmo tempo e espaço dos demais alunos, bem como a valorização de padrões de desenvolvimento pautados na aptidão física, negando a diversidade humana. Tais temas

discutidos por estes estudos contribuem na busca de superação dos problemas postos pelas políticas de inclusão, quais sejam: o respeito à diversidade humana na busca de uma sociedade inclusiva, a mudança na prática pedagógica, bem como da organização e estrutura escolar.

## **2 – Os princípios que tem norteado as políticas públicas da Educação Especial/Educação Inclusiva no Brasil**

A história da EEs teve sua gênese no século XVI, com iniciativas de médicos e pedagogos que acreditavam nas possibilidades educacionais de pessoas consideradas, até então, ineducáveis. Numa sociedade onde o acesso à educação formal era direito de poucos, as iniciativas desenvolvidas por estes precursores – centradas no aspecto pedagógico – eram de bases tutoriais, onde eles eram os próprios professores de seus pupilos, caracterizando esta iniciativa como Ensino Especial (MENDES, 2006). Segundo essa mesma autora, “apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes” (MENDES 2006, p. 387).

No início do século XX ocorreu uma expansão da escola básica, e esta expansão elevou o número de crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem, refletindo na ampliação de instituições e salas especiais, para onde estas crianças e jovens passaram a ser encaminhados, se configurando num subsistema de Educação. Tal segregação era baseada no argumento de que as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem seriam melhor atendidas se fossem ensinadas em ambientes separados.

Desse modo, a EEs se consolidou com um sistema paralelo de educação em relação ao sistema educacional geral. Entretanto, devido a movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, fizeram com que na década de 1970 surgissem propostas de unificação da EEs com a educação comum, conscientizando e sensibilizando a sociedade sobre os “prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos e grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388).

Assim, estavam estabelecidas as bases para que surgisse a filosofia de Normalização e Integração Escolar, que se tornou ideologia dominante para a prestação de serviços educacionais, especialmente a partir da década de 70 do século XX. Porém, ocorreu de fato um atraso brasileiro em relação ao panorama mundial, pois enquanto no Brasil, a partir da década de 70, a EEs passa a ser definitivamente institucionalizada, no panorama mundial iniciava os debates sobre a qualidade e os objetivos destes serviços sob o princípio da integração (MENDES, 2006).

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), este princípio baseia-se na idéia de que “toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura”, portanto, não se trata 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 (Marques 2006 e Mendes 2006). No tocante à integração escolar, para que os alunos com deficiência fossem inseridos nas turmas de ensino regular, estes passavam por um processo de seleção daqueles que estavam aptos à inserção. Para os que não eram considerados aptos, eram indicados alguns serviços de caráter segregado, tais como: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais ou redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. E a transição destes alunos para um serviço supostamente mais integrador, dependeria do nível de competência que atendessem às exigências do ensino regular (MANTOAN, 2006).

A terceira fase apareceu, a partir de 1975, demarcada pelo princípio da **inclusão**, que visa incluir não só as pessoas com deficiência, mas todos os alunos anteriormente excluídos das escolas regulares. Desse modo, a escola inclusiva está voltada tanto aos alunos com NEEs, quanto a todos os outros: branco, negro, desfavorecidos sócio-economicamente como também àqueles que gozam de uma boa situação sócio-econômica, para os que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem.

Quanto às políticas públicas da área de EEs, Silva, Sousa e Vidal (2006) ao analisarem alguns textos que discutem políticas educacionais brasileiras desta área, 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 relacionadas à EEs, são muitas vezes indicativas e não prescritivas, e por este fato, permitem com que a situação dos alunos com 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 continuam excluídas da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar como os princípios que vêm orientando a EEs/EI, concordamos com Silva, Sousa e Vidal (2006) que 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.

Desse modo, 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 (SILVA, SOUSA e VIDAL, 2006).

Assim, aquele alunado que anteriormente era excluído em ambientes segregados (classes especiais), a partir do movimento da inclusão, é incluído no sistema regular de ensino com as mesmas oportunidades que os demais alunos. Porém organização escolar continua a mesma, dito de outra forma, não mudou o tempo, espaço, o currículo, ensino, a concepção de mundo, homem e sociedade, ocorrendo dentro desta instituição uma segregação velada pelo discurso da igualdade de direitos e oportunidades. De acordo com Freitas (2003, p. 311), essa forma de inserção daqueles alunos outrora excluído do sistema regular de ensino, porém permanecendo a mesma organização escolar, ocorre no interior desta uma exclusão "segundo a bagagem cultural do aluno", ou seja, a internalização da exclusão onde este alunado passa a ser responsável pelos seus próprios fracassos.

Portanto, concordamos com Mendes (2000 e 2006), vimos que os movimentos de normalização e integração escolar não passaram da retórica, não conseguiram, portanto, aumentar as oportunidades de acesso e permanência do alunado com NEEs na educação escolar, vendo a necessidade do movimento atual, inclusão educacional, sair da teoria e aumentar não só o acesso, mas a permanência e a qualidade de ensino para estes alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. F. de. *Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. 1997. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.



- BERTO, R. C.; SILVA, M. G. C. *Inclusão escolar: um olhar sobre a prática pedagógica em educação física*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 14º, 2005. Porto Alegre. **Anais eletrônicos do XIII CONBRACE**, Porto Alegre, 2005.
- CARMO, A. A. do. ***Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina***. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230 p.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar e Educação Física: que movimentos são estes?* **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, Edição Especial/2002, p. 6 – 13.
- \_\_\_\_\_. ***A escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade***. Uberlândia: EdUFU, 2006, 132 p.
- CHICON, J. F. *Educação física inclusiva na escola: construindo caminhoS*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 14º, 2005. Porto Alegre. **Anais eletrônicos do XIII CONBRACE**, Porto Alegre, 2005.
- CRUZ, G. C. *Organização de ambientes inclusivos em aulas de educação física*. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial - CBMEE, 4º, 2007. Londrina. **Anais eletrônicos do IV CBMEE**, Londrina, 2007.
- KOPNIN, P.V. ***A dialética como lógica e teoria do conhecimento***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LANDIM, A. A.; FERREIRA JÚNIOR, G. A. Resignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 13º, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos do XIII CONBRACE**, Caxambu, 2003.
- LOPES, N. A.; TUNES, E. *Deficiência e inclusão escolar: o significado da escola*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO REGIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – EPECO/ANPED, 8ª, 2006. Cuiabá. **Anais eletrônicos da VIII EPECO/ANPED**, Cuiabá, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.) ***Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva***. São Paulo: Summus, 2006.
- MARQUES, L. P. Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*. Goiânia, 31 (2): 197-208, jul./dez. 2006.
- 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.
- OLIVEIRA, F. F. de. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 8 - N° 51 - Agosto de 2002.
- ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. *Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990*. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial - CBMEE, 4º, 2007. Londrina. **Anais eletrônicos do IV CBMEE**, Londrina, 2007.
- SEABRA JR., L. ***Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar***. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- 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.

**\*Fonte de Financiamento: Programa de Bolsa Licenciatura – PROLICEN da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás**

<sup>i</sup> Acadêmico da Faculdade de Educação Física – FEF/UFG; [thiago\\_shelter@hotmail.com](mailto:thiago_shelter@hotmail.com).

<sup>ii</sup> Professor Assistente do CEPAE/UFG; [regishsilva@universia.com.br](mailto:regishsilva@universia.com.br).

## **PO SOFTWARE COMO RECURSO DIDÁTICO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

**OLIVEIRA, M. N. de<sup>i</sup> ; FARIA, E. C. de<sup>ii</sup>**

**Palavras-chave:** Educação Matemática, Informática na Educação, Formação de Professores.

### **JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Este relatório vem apresentar o trabalho realizado no período de julho de 2007 a julho de 2008, e teve como objetivo principal a inserção de novas tecnologias, em especial os softwares na prática de professores. Ele visa também, apresentar de forma abrangente as leituras e atividades que foram desenvolvidas durante esse período. É importante se conhecer os recursos tecnológicos para saber utilizá-los de forma correta e eficiente. Com este intuito, o projeto desenvolvido sugere que inserir o uso de computadores nas escolas, de acordo com uma pedagogia construtiva, provocando uma ruptura com a educação tradicionalista. Percebe-se que existe a necessidade de instaurar uma nova narrativa para a educação escolar. A interdisciplinaridade é defendida visto que ela facilita a abordagem de objetos de estudo que se encontram no "espaço comum" entre duas ou mais disciplinas. As tecnologias do conhecimento, os instrumentos e os mecanismos que permitem transformar os aspectos da realidade em objeto de estudo, constituem uma componente chave nessa nova situação. As TICs geram regras próprias, maneiras peculiares de conectar as pessoas e grupos sociais.

O ensino deve ser interpretado como um processo de indagação, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que se aproxima mais às formas da arte do que aos procedimentos tecnocráticos. Por isso, o método didático é um constructo que ajuda a racionalizar o projeto e a intervenção na prática educacional. Nas ações (no processo ensino aprendizagem) há a intervenção de objetos e instrumentos cuja missão é facilitar a realização das tarefas estabelecidas. A decisão didática sobre os meios a serem utilizados não deve ser feita tanto em função da sua modernidade ou provável eficiência, mas sim, da adequação às metas educacionais previstas.

Existem vários fatores que interferem na implantação do uso de tecnologias no processo de ensino como material didático nas escolas como a alteração na rotina escolar, a estrutura da escola e a disponibilidade do corpo docente. O método deve estabelecer estratégias didáticas que ultrapassem o próprio recurso ou ferramenta tecnológica, de maneira que esta não absorva por completo e em consequência, regularmente de modo exclusivo o curso da atividade de ensino e aprendizagem.

A integração das tecnologias no currículo requer que o método seja sensível às experiências extra-escola dos alunos. (os alunos dedicam mais tempo aos artefatos tecnológicos do que às tarefas escolares).

A preocupação desse projeto é com a formação do licenciando em matemática e com os professores da rede de ensino, para que consigam levar para a sua prática novos recursos como método de ensino e reflexão. Os licenciandos entram na universidade com pouca noção da utilização das tecnologias e terminam seu curso com quase nenhuma experiência, o que acarreta uma formação obsoleta com relação às tendências atuais de ensino, levando, neste sentido, a alguns autores a considerarem o professor como um *analfabeto tecnológico*. As novas tecnologias estão, aos poucos, incorporando-se ao dia-a-dia da sala de aula. Por isso acreditamos que o uso das mesmas deve ser parte integral dos cursos de Matemática, principalmente na formação do licenciando, pois para além da formação acadêmica, este também deverá fazer, em sua vida profissional, uso significativo dessas tecnologias em sua prática docente.

Tal prática fará com que os futuros professores se sintam preparados para o seu uso, o que permitirá, uma melhor preparação para as suas atividades no ensino fundamental e médio. É preciso fazer com que os alunos pensem matemática e saibam usar as ferramentas disponíveis para a construção do conhecimento.

Tendo isso como ponto de partida, esse projeto visou disseminar o uso de softwares gratuitos no meio escolar através dos alunos de graduação do curso de matemática e de professores da rede pública de ensino.

## OBJETIVOS

Em busca de atender uma realidade que está cada vez mais voltada para os recursos tecnológicos é que esse projeto visa utilizar desses instrumentos tanto como ferramenta como meio facilitador para o professor nas suas aulas. Para isso, temos como objetivos:

- A realização de pesquisas que envolvam o desenvolvimento de estratégias didáticas para a utilização de software na aula de matemática;
- Envolver o professor no processo de elaboração de atividades significativas, aplicação e reflexão sobre a utilização de software no ensino de matemática, despertando a autonomia necessária para o trabalho docente;
- Promover o desenvolvimento de habilidades docentes para que o professor utilize tecnologias, em especial, o software, em seu planejamento de aula, consciente do seu valor motivador e facilitador de aprendizagem;
- Instigar o professor a incorporar à sua prática a análise de software e a elaboração de atividades adequadas aos seus alunos, fazendo uso dos softwares como uma ferramenta disponível para o auxílio da atividade de ensino e se libertando dos materiais pré-existentis;

Despertar a consciência das limitações e possibilidades dos softwares disponíveis, principalmente, fazendo o uso crítico dos softwares de domínio público (gratuitos) em relação com os softwares comerciais (pagos) existentes no mercado.

## METODOLOGIA

Para o projeto ter consistência e fundamentação, é necessário que se esteja atento às mudanças do mundo para que, com isso, o trabalho possa estar sempre atualizado e atendendo as expectativas iniciais. Observando isso, traçamos o seguinte caminho:

1 - Inicialmente foram realizados estudos para uma tomada de consciência mais ampla sobre os recursos tecnológicos, a utilização do software e suas dimensões, e em específicos, o software como recurso didático;

2 – Foram realizados seminários para o estudo de artigos e textos referentes a relatos de experiências com o uso de software no ensino da matemática, com intuito de analisar o que vem sendo feito na área de Educação Matemática com relação ao tema;

3 - A realização de pesquisas na Internet referentes a softwares de domínio público. Neste momento é realizada uma oficina para dar noções de pesquisa na Internet, fazer *download* de software, instalação e análise do software escolhido, aos professores da rede pública participantes.

## ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as exigências de professores e alunos da rede pública de ensino, e com as novas tendências de educação e educação matemática, buscamos trabalhar com um software que pudesse abranger além dos conceitos matemáticos, outros conteúdos de maneira

interdisciplinar. Buscamos, antes de tudo, trabalhar com um material que fosse de acesso público e gratuito levando sempre em consideração às limitações que escolas estaduais e municipais enfrentam. Existem na internet várias opções de softwares livres e nossa missão foi dentre eles, escolher o que mais adequasse à nossa realidade e necessidade.

Com o Graphequation foram realizados estudos, seminários (para mostrar a validade desse software para nosso trabalho) e várias atividades, dentre elas, mini-curso de duração de 3 horas na Jornada de Educação Matemática da UFG/2008. Esse mini-curso foi realizado no laboratório de informática do Centro de aulas da UFG e contou com 10 participantes dentre eles professores da rede de ensino e alunos da graduação de matemática da nossa instituição e de outras instituições participantes.

O trabalho inicial foi o proposto nos objetivos acima citados onde iniciamos com a instalação do software. Posteriormente apresentamos o software e suas características e ferramentas. Foi feita uma atividade inicial de reconhecimento do software que segue em anexo (anexo V). Essa atividade inicial foi escolhida devido conter apenas duas formas geométricas que são retângulos e círculos. A dificuldade nessa atividade era apenas de ainda não ter familiaridade com o programa e conseguir posicionar as formas de maneira que se tornasse o mais fiel possível à original. Ela foi realizada com sucesso por todos.

## CONCLUSÕES

De acordo com os objetivos inicialmente propostos, de envolvimento do professor na elaboração de atividades significativas, onde esteja presente a reflexão sobre a prática pedagógica, o desenvolvimento de habilidades por parte desses docentes para o uso das tecnologias, o projeto mostrou a validade perante essas perspectivas.

Na atividade que foi realizada com professores na Jornada de Educação Matemática, pudemos observar o desprendimento e a aceitação por parte dos professores até mesmo como se isso fosse um pedido de socorro para as tradicionais aulas de matemática.

No decorrer das atividades, pudemos observar o entusiasmo e os planos que eles faziam para quando estivessem na realidade de sua sala de aula, sendo o trabalho desse projeto como algo transformador e renovador. Conseguimos perceber que o projeto atingiu sua meta que era de conscientizar para o uso de tecnologia nas aulas e perder o preconceito e receio de que o assunto tecnologia seja algo para poucos privilegiados. Que apesar das limitações (pelas quais, por exemplo, enfrentamos para a realização da atividade no CEFET com, a insuficiência de máquinas, equipamentos que estão danificados ou que se danificam durante a execução das atividades devido a falta de manutenção e até mesmo a dificuldade e burocracia de se conseguir agendar um laboratório para a realização da mesma), é possível termos uma educação diferenciada, levando a prática pedagógica aos limites da vontade e determinação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Ensino de 1ª à 4ª série. Brasília: MEC/SEF;

BORBA, M. C. A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão. Ed. Olho D'água, São Paulo, 2000;

BORBA, M. C. Pesquisa qualitativa em educação matemática/organizado por Marcelo de Carvalho Borba e Jussara de Loiola Araújo; autores Dario Fiorentine, Antonio Vicente Marafioti Garnica, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CURY, H. N. As novas tecnologias na formação de professores de matemática. In: Formação de professores de matemática – uma visão multifacetada. EDUPUCRS, Porto Alegre, 2001;

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. Campinas, Papirus, 1986.

MAGINA, S. (1998). O Computador e o Ensino da Matemática. In: Tecnologia Educacional, v.26, n.140, Jan/fev/Mar, 41 – 45.

MORAN, J. M., MASETTO, M.T., BEHRENS, M.<sup>a</sup> Novas tecnologias e mediação pedagógicas. Campinas, Papirus, 2000.

NETO, H. T. M. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, J.B.<sup>a</sup>, CHADWICK, C.B. (1984) Tecnologia Educacional: Teoria da Instrução. Vozes.

ONUCHIC, L.L.R., (1999). Ensino – Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas. UNESP, Rio Claro, SP.

SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional/ Juana M. Sancho; trad. Beatriz Affonso Neves. –Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTE, J.<sup>a</sup> (1991) Usos do Computador na Educação. In: Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial (pp. 16 –31); Campinas, Gráfica Central da Unicamp, São Paulo.

VALENTE, J.<sup>a</sup> (1993). Diferentes Usos do Computador na Educação. In: Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação (pp.1– 23). Campinas Gráfica Central da Unicamp. São Paulo.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? –novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 2000.

Endereços eletrônicos:

Disponíveis em:

<http://omnis.if.ufrj.br/~carlos/infoenci/notasdeaula/roteiros/aula02.pdf> Acessado em 26/02/08 às 21:00hs

[http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/cursos/curso3/Artigos/Artigos\\_arquivos/MC%20Modelus.doc](http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/cursos/curso3/Artigos/Artigos_arquivos/MC%20Modelus.doc). Acessado em 26/02/08 às 20:45Hs

[http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/atividades\\_galeria\\_trabalhos/ativ\\_grapheq2006/grapheq06.php](http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/atividades_galeria_trabalhos/ativ_grapheq2006/grapheq06.php) Acessado em 26/02/08 às 21:00hs.

## **FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN/UFG**

---

i Bolsista PROLICEN. Aluna do Curso de Licenciatura em Matemática. Instituto de Matemática e Estatística/UFG.  
marcela.go@hotmail.com

ii Orientadora. Instituto de Matemática e Estatística/UFG. beth@mat.ufg.br

## CRIAÇÃO DE UM BANCO DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA EM HTML

BRITO, Rosângela Alves.<sup>†</sup>, STOPPA, Marcelo H.<sup>‡</sup>

**Palavras-chave:** Internet, HTML, informação, matemática.

### JUSTIFICATIVA/REVISÃO DE LITERATURA

A *internet* cada vez mais se apresenta como uma poderosa ferramenta, auxiliar na obtenção de conhecimento, e grande fonte de informações. Apesar da diversidade de informações disponíveis via *internet*, dados confiáveis e fidedignos realmente aplicáveis em pesquisas acerca de teorias matemáticas estão espalhados por diversos sites, fazendo com que a procura por certos assuntos seja cansativa e comumente, ineficaz.

Levando em consideração o crescente aumento do número de pessoas que têm acesso à *internet*, uma preocupação comum nos centros de ensino tem sido a busca por formas de contribuir com dados teóricos de qualidade, que sejam respostas a consultas de estudantes nos mais variados níveis.

O acesso a questões organizadas e classificadas em um banco de questões pode se tornar uma ferramenta didático-pedagógica adicional, auxiliando tanto professores quanto alunos de ensino médio. Assim, foi construído e implementado um banco de questões de matemática, que está alocado no site do Departamento de Matemática do *Campus Catalão* - UFG, com o objetivo principal de auxiliar o aluno carente de informações relacionadas a teorias Matemáticas.

Para tanto, foi necessário um estudo sobre as linguagens exigidas para a programação de sites. Utilizou-se uma linguagem padrão, denominada HTML (HyperText Markup Language - Linguagem de Marcação de Hipertexto), ferramenta simples, porém poderosa. O HTML é uma coleção de estilos, usados para definir os vários componentes de um documento WEB. O código pode ser escrito usando editor de texto comum, como o próprio *bloco de notas* do Windows<sup>®</sup>. Além do HTML existem ainda, linguagens auxiliares, tais como *JavaScript* e *PHP* (*Hypertext Preprocessor*).

O *JavaScript* é uma linguagem de programação baseada na linguagem *JAVA*. Esta linguagem permite ao programador ter acesso a elementos de uma página web, como por exemplo, imagens, elementos de um formulário e links. Por outro lado, o *PHP* tem pouca relação com layout, eventos ou qualquer item relacionado à aparência de uma página da web. O *PHP* é um módulo oficial do servidor http Apache<sup>®</sup> (*Hypertext Transfer Protocol* - Protocolo de

<sup>†</sup> Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Curso de Ciências da Computação - rosangela.alvesb@gmail.com

<sup>‡</sup> Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Depto. de Matemática - mhstoppa@gmail.com

Transferência de Hipertexto), o líder do mercado de servidores web livres. O PHP é compatível com várias plataformas. Também tem como uma das características mais importantes, o suporte a um grande número de bancos de dados, como dBase, Interbase, mSQL, MySQL, Oracle, Sybase, PostgreSQL, dentre outros. Enfim, pode-se dizer que, construir uma página baseada em um banco de dados torna-se uma tarefa simples com PHP.

Assim, como parte das atividades da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar, os alunos de graduação do Curso de Licenciatura em Matemática, produziram material teórico de Ensino Médio, juntamente com questões resolvidas, em diversas áreas de ensino médio de matemática. Além das questões propostas por estes alunos, o banco de dados foi enriquecido com questões da coleção FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA ELEMENTAR (10 vols.), IEZZI, G., HAZZAN, S., 2ª Ed., ATUAL EDITORA, 1977.

A utilização de um banco de dados também foi necessária para "guardar" as várias questões coletadas. Um banco de dados é uma coleção de dados estruturados, que podem ser desde uma simples lista de compras a uma galeria de imagens ou a grande quantidade de informação de uma rede corporativa. É preciso um sistema de gerenciamento de bancos de dados como, por exemplo, o Servidor MySQL, para adicionar, acessar, e processar dados armazenados em um banco de dados de um computador. Outros recursos adicionais foram utilizados, como softwares de computação gráfica, para a criação de banners e animações com o intuito de tornar as páginas visualmente mais atraentes.

## OBJETIVOS

Este projeto teve por objetivo geral, a construção de um banco de questões de matemática, que está alocado no site do Departamento de Matemática do *Campus Catalão*, auxiliando usuários da web que necessitam de informações relacionadas a diversas teorias Matemáticas. Como objetivos específicos pode-se citar:

- Coletar diversas questões resolvidas de matemática;
- Classificar as questões coletadas;
- Analisar as questões relevantes que deviam compor o banco de questões;
- Digitação das questões advindas de manuscritos;
- Programação em HTML e publicação do banco de questões.



## METODOLOGIA

Primeiramente, foi necessária a reestruturação da página do Departamento de Matemática do *Campus Catalão* – UFG. Após esta fase foi disponibilizado nesta página, um link específico para o banco de questões de matemática.

Para o desenvolvimento do banco de questões foram realizadas as fases de coleta de dados, construção (uso de ferramentas) e publicação. Numa coleta de dados, desde o momento que se deseja desenvolver uma página, é necessário buscar as diversas informações que devem compor o seu conteúdo. As questões produzidas e resolvidas pelos alunos de graduação do Curso de Licenciatura em Matemática foram coletadas e classificadas por meio de uma rigorosa avaliação, e colocadas em formato padrão, sendo que, algumas necessitaram de nova digitação de modo a se adequar ao formato adotado.

Após este procedimento foi executada a fase da construção, que foi desenvolvida computacionalmente, com as ferramentas adequadas já citadas anteriormente, a saber: PHP, JavaScript, Fireworks MX®. Num passo posterior foi realizada a inserção de um banco de dados MySQL.

Finalmente, após testes com páginas protótipo, foi escolhida a “face” (layout) e o procedimento de funcionamento do site. Foi publicado então, o banco de questões na página já reestruturada do Departamento de Matemática. A Fig. 1 abaixo exhibe a diferença entre o layout antigo e o atual da página inicial ([www.catalao.ufg.br/mat](http://www.catalao.ufg.br/mat)).

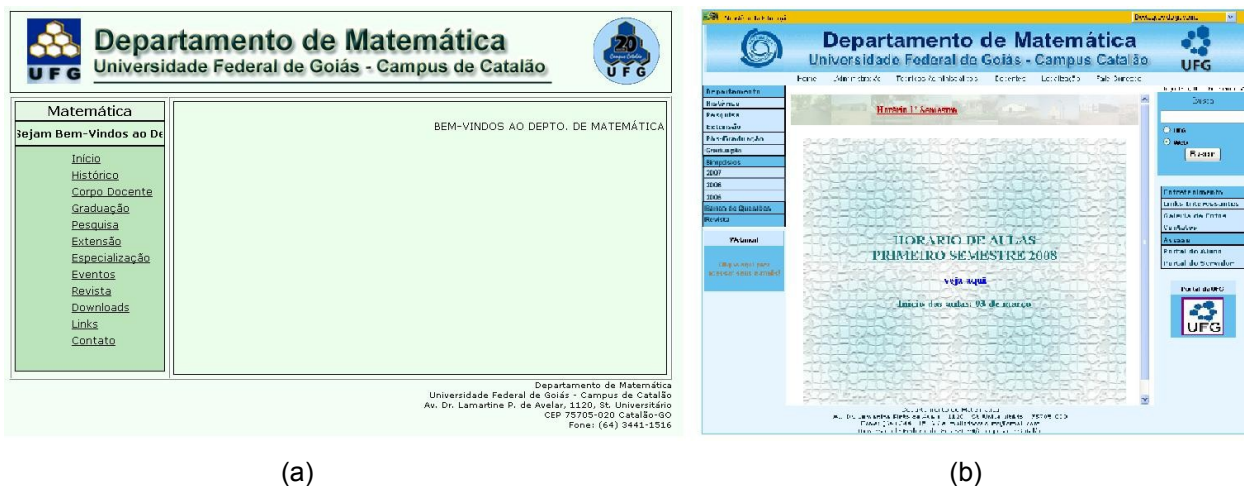


Figura 1. Página inicial do Departamento de Matemática (CAC/UFG): (a) antiga; (b) atual.

Após esta reestruturação e classificação das questões, teve início a construção do banco de questões. A estrutura e o layout do site do Banco de Questões foram concluídos a partir da escolha de vários protótipos disponíveis com diferentes tipos de funcionamento.

Este site oferece a disponibilidade de visualização de várias questões de matemática resolvidas, e possui links para vários assuntos de matemática. Estes assuntos estão dispostos em uma coluna chamada "Prefácio". Clicando em qualquer dos tópicos aparecerão todos os subtópicos daquele determinado assunto, onde o usuário poderá decidir qual assunto gostaria de acessar para visualização das questões correspondentes. Após o usuário decidir qual assunto deseja pesquisar, a questão aparecerá. Para que o usuário veja a resolução daquela questão basta clicar sobre a questão. Por exemplo, após clicar sobre "Trigonometria" serão exibidos os subtópicos relacionados à trigonometria, onde as questões estão separadas conforme cada subtópico. Escolhido um subtópico de "Trigonometria", aparecerá uma "caixa de escolhas" onde o usuário pode escolher qual questão visualizar. Seleccionada a questão, a pergunta aparece e ao clicar sobre esta, a resposta surge logo abaixo. Com este método o usuário pode primeiramente, tentar resolver a questão e depois comparar, caso queira, com a resposta fornecida. Para visualizar novamente apenas a questão, basta clicar sobre a pergunta. Foi necessária a utilização de um banco de dados, para melhorar a operacionalidade e facilitar a organização das questões. A Fig. 2 exibe a página inicial do Banco de Questões.

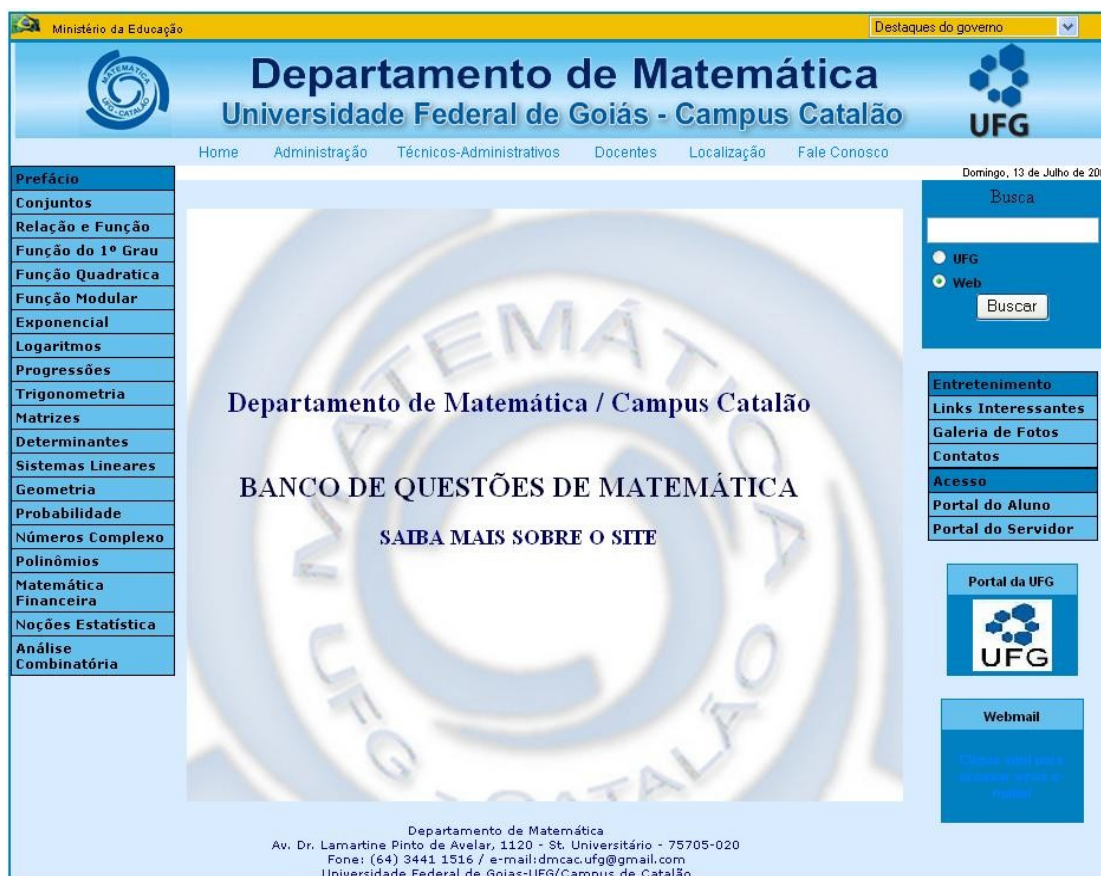


Figura 2. Página inicial do site do Banco de Questões de Matemática.

## RESULTADOS/CONCLUSÕES

O principal resultado desta pesquisa foi o desenvolvimento e publicação de um banco de questões de acesso irrestrito (voltado principalmente a alunos e professores do ensino médio), objetivando proporcionar uma fonte de pesquisa de fácil acesso.

O site do Departamento de Matemática foi reformulado e as questões de matemática foram coletadas, classificadas e organizadas. Foi produzido material teórico com diversas questões resolvidas, pelos alunos da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar do Curso de Licenciatura em Matemática (CAC/UFG). Com relação ao processo de construção das questões pelos alunos de graduação, os alunos que possuíam dificuldade em um determinado assunto eram incentivados a resolver os exercícios deste assunto, de forma que este método acabou por estimular o aluno no aprendizado, desafiando-o a conhecer aquilo que ele considerava um "problema difícil".

A quantidade de questões coletadas e os testes iniciais com as páginas protótipo apontaram à necessidade da inserção de um banco de dados para que as questões ficassem organizadas e de simples acessibilidade. A maior dificuldade na criação do banco de dados foi causada pelo processo de inserção e atualização dos dados. Finalmente, foi executada a publicação Banco de Questões e o mesmo está em pleno funcionamento, com possibilidade de atualização sempre que for necessária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS\*

AG8 Informática – HTML Capítulo 2 – A World Wide Web.

Chicayban, D., HTML - Tutorial – Módulo 1: Introdução e primeiros passos.

Cognini, C. *et al.*, Curso Passo a Passo de WEB DESIGN. Editora Terra, v1, v2.

Converse, T., 2001, PHP – A Bíblia, 1ª Ed., Editora Campus.

Documentação JavaScript. Disponível em: <<http://developer.mozilla.org/en/docs/JavaScript>>. Acesso em: 13 fev. 2008.

Tutorial de HTML. Disponível em: <<http://www.icmc.usp.br/ensino/material/html/>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

Gonzaga S. F.; Birckan G., Curso de PHP e MySQL.

**FONTE DE FINANCIAMENTO** - Pesquisa executada SEM financiamento externo.

---

\* Baseada na NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

## CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO/SABERES E PRÁTICA SOBRE A LINGUA: OS EFEITOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM INTERFACE COM AS TEORIAS LINGUISTICAS.

**AMADO**, Leydiane Costa<sup>1</sup>; **BARBOSA**, Maria Natividade Rosa<sup>2</sup>.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transposição didática, saberes, espaço da sala de aula, Lingüística Aplicada.

### 1-JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Hoje se vive num mundo cheio de transformações, globalizado e recheado de fundamentos teóricos e práticos. Essa observação nos faz pensar numa prática pedagógica e 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.

O termo transposição didática, segundo estudiosos da educação, foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verte e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. O pesquisador, na obra, alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Assim, Chevallard conceitua "transposição didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar. Transposição didática é, pois um instrumento por meio do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar.

Por outro lado, diversos pensadores da educação fazem, com freqüência, referências ao conhecimento prático como algo que se opõe ao teórico aprendido nos cursos de formação, o que não é verdade, pois ambos não se excluem. O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, em que são articulados conhecimento formal e experiência (Zabalza, 1994). Até ser ensinado, o saber científico sofre uma série de transformações e adaptações. Yves Chevallard chamou a isso de "transposição didática", pois para ele, da escolha do saber a ensinar e sua adaptação ao sistema, existe um processo que leva a deformar, estabelecer coerência e até criar novos conhecimentos. Entretanto, não é a totalidade do saber científico que será ensinado na escola. O sistema social escolar designa entre os conhecimentos historicamente acumulados, aqueles pertinentes para o ensino e diversos fatores interferem na escolha destes saberes. Esses conceitos trazem consigo a concepção de que a docência se constrói numa articulação da competência acadêmica com a competência pedagógica. Uma verdade inquestionável é que para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar.

Por isso, procuramos estudar os elementos lingüísticos trabalhados nas salas de aula selecionadas tentando compreender os efeitos da transposição didática, que pode ser conseguida com a participação do aluno no sistema didático e com o compromisso do professor com a própria tarefa acadêmica, sem perder de vista os outros elementos envolvidos, ou seja, o professor e o aluno, no momento da produção textual.

### 2-OBJETIVOS

O projeto teve como principal objetivo examinar e registrar com atenção de que maneira ocorre na sala de aula selecionada a transposição didática que inclui sempre questões relativas ao que ensinar, como ensinar, por que ensinar este e não outro conteúdo, como favorecer o processo de aprendizagem do aluno. Também foi nosso objetivo reconhecer fatores que influenciam o processo da transposição didática na prática docente, fatores estes que possibilitam mudanças e resignificações da prática docente. Objetivamos também

evidenciar parte do conhecimento obtido pelo professor na sua trajetória de formação inicial, em especial no estudo da língua materna.

### 3-METODOLOGIA

A fonte primeira para o desenvolvimento desta pesquisa foi o levantamento das disciplinas "Leitura e Produção Textual" e "Prática do Ensino de Língua Portuguesa" que são duas das principais disciplinas de habilitação em Língua Portuguesa cursada pela professora alvo de minha investigação. Dessa forma, fizemos um levantamento nos diários de classe, nos planos de curso e nas referências bibliográficas das disciplinas referidas acima na Secretária Acadêmica do Campus Catalão. Verifiquei também, quais as obras de divulgação das noções teóricas da Lingüística Textual que eram recorrentes nos diários e planos de curso, no período em que a professora cursava Letras.

Posteriormente, conforme propomos, para realizar nossas análises lingüísticas, permaneci em sala de aula, com uma professora egressa do curso de Letras do Campus Catalão e que rege em classe de Ensino Médio em uma escola pública. Nas discussões abaixo estão apresentadas algumas análises de seqüências didáticas, nas quais a professora - sujeito esteve realizando análise dos fatos lingüísticos relacionados ao texto, em que mostramos que o gerador do que chamamos de "efeitos da transposição didática" é o cruzamento de terminologia e noções teóricas conseguidos do empréstimo às fontes de referências. Com essas análises estão discutidos também, alguns fatores que exercem influência nas decisões do professor relativas à transposição didática.

Propusemos um questionário para a professora alvo de nossa investigação que prontamente nos atendeu. No questionário aparecem questões sobre a prática docente dessa professora, produção textual, etc. A pesquisa se realizou em uma série do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública.

### 4-RESULTADOS/DISCUSSÃO

Conforme foi proposto na metodologia do presente projeto, fizemos uma análise dos planos de curso das disciplinas de "Leitura e Produção Textual" e "Didática e Prática de Ensino de Português", que são duas das principais disciplinas de habilitação em Língua Portuguesa, cursadas pela professora que foi alvo de nossa investigação.

Ao realizar essa análise, pode – se concluir que as duas disciplinas de lingüística analisadas são importantes bases na formação de um competente educador de Língua Portuguesa. As duas estão bastante ligadas, pois, visam o aperfeiçoamento da produção textual e da prática de didática do ensino da língua materna.

Conforme também proposto na metodologia do presente projeto, após o levantamento dos planos de curso e das referências bibliográficas das disciplinas de "Leitura e Produção Textual" e "Prática do Ensino de Língua Portuguesa", para a realização das nossas análises lingüísticas, permaneci na sala de aula de uma professora de Língua Portuguesa em uma turma de 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública da rede Estadual de Catalão, que por razões éticas, não serão identificados, a professora, a escola e os alunos, sujeitos da pesquisa.

Permaneci e fui bem acolhida na sala da professora pesquisada em um período de seis aulas de cinquenta minutos cada, decorridas em três semanas, já que a professora-sujeito tem um número de cinco aulas semanais em cada turma, dentre as quais, são ministradas também aulas de Literatura, aulas estas que eu não tive acesso.

A turma em que permaneci, como já foi citado anteriormente, foi uma turma de 2ºano do Ensino Médio, composta por vinte e cinco alunos, adolescentes, com idade entre quinze e dezoito anos. São alunos que formam um conjunto heterogêneo da classe média, com uma minora da zona rural.

Em parceria com esses alunos temos a figura da professora, alvo de nossa pesquisa. A professora por nós acompanhada, conforme ela nos relata em um questionário que se segue em anexo, já leciona há doze anos - tínhamos proposto anteriormente pesquisar um professor recém formado, porém há um certo tempo o estado não realiza concurso para professores. Por esse motivo a nossa professora alvo já se licenciou a um certo tempo, o

que não mudou em nada o direcionamento de nossas pesquisas. Nossa professora pesquisada, licenciou-se em Língua Portuguesa na UFV do Campus Catalão em 1997. Começou a exercer sua profissão após a graduação acreditando, desde então ser a prática docente uma constante troca de conhecimentos, em que se aprende muito enquanto se ensina.

Conforme prevê a disciplina "Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa", cursada pela professora alvo de nossa investigação no período de sua graduação, é preciso à elaboração de estratégias de ensino e de seleção de conteúdos. A própria professora pontua que a prática do planejamento da aula é muito importante mesmo sabendo que no momento da aula acontecem modificações devido aos imprevistos.

No período em que eu acompanhei, a professora ministrou aulas com análise dos fatos lingüísticos relacionados ao texto, mais especificamente, referente à coesão e coerência, que segundo ela, mesmo sendo uma questão nova para os alunos, se bem aplicada, é possível uma didatização dos saberes acadêmicos referentes ao tema e, é possível também um bom aproveitamento por parte dos alunos.

Essa análise de fatos lingüísticos relacionados ao texto se faz necessária, pois conforme apontam os PCN's (1998, p.22), ao se considerar que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades em que o uso da escrita em práticas sociais estejam envolvidas, devem contribuir para essas práticas, os exercícios, o estudo de análises lingüísticas.

Então, a aula da nossa professora alvo, se marca pela função apelativa, em que ela procura chamar a atenção, fazer com que os alunos se interessem pela matéria, para que seja possível a assimilação da matéria por parte deles. O discurso da professora vai se construindo como uma tradução dos textos por ela utilizados, levando em conta o perfil dos alunos, mas no desejo de mudar esse perfil, faz-lo crescer, desenvolver, subir.

Um outro fato importante a ser observado, além da forma como foi preparada a aula, é a construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar, pois a aula é por nós entendida como reprodutora de papéis e normas institucionais ao passo que, identidades legitimadas pela instituição, professora e aluno, podem ser restabelecidas pelos integrantes da interação e que o êxito ou fracasso da aprendizagem se ocasionam por ambos os aspectos.

A aprendizagem acontece na sala de aula, que pode ser vista como um micro espaço social. Mas essa aprendizagem depende da interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. A relação estabelecida entre a professora alvo de nossa investigação e seus alunos parece ser construída em um tom cordial e amigável, que desperta nos alunos interesse no discurso da professora levando-os a respondê-la prontamente. Pois, se, por um lado, a interação foi iniciada com a primeira mensagem do professor, por outro, ela se realizou plenamente a partir do momento em que os alunos aderiram.

Desse modo, é possível dizer que as relações estabelecidas entre o professor e o aluno são assimétricas, como são assimétricas também as posições que eles ocupam dentro da instituição escolar, pois os alunos trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, cabendo ao professor, o que a professora de nossa pesquisa parece desempenhar muito bem, ser o mediador entre a instituição, os saberes escolares a ser aprendidos, os alunos e seus saberes vindos da comunidade.

Um outro fator importante a ser observado é em relação as produções feitas pelos alunos. Considerando o contexto imediato de produção desses textos, já que a maioria são produzidos no contexto sala de aula, há neles algumas peculiaridades que não podem deixar de ser levadas em conta, pois são redações escritas para serem lidas, corrigidas e/ou avaliadas. Portanto, os textos que foram produzidos pelos alunos no momento em que eu estava na sala fazendo minhas observações, foram elaborados a partir das expectativas de correção e avaliação definidas pela professora. Segundo a professora alvo de nossa pesquisa, todos os textos produzidos pelos alunos são lidos por ela, portanto a correção avaliativa, por meio de notas ou conceitos, é feita em poucas redações, parte esta que combina com a turma. Dessa forma os textos produzidos pelos alunos, não se tornam meros objetos de avaliação, mas são também materiais de apoio para essa professora, que pode e

usa em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não pode ser considerada como algo abstrato.

Essa professora no momento em que realiza as correções nos textos produzidos pelos alunos emprega expressões do tipo bom, muito bem, ok, com a finalidade de reforçar positivamente a escrita do aluno em determinado terço. Além disso, a professora realiza uma correção classificatória que segundo Ruiz, 2001:

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (...) (Ruiz, 2001, p. 60).

Como a professora também realiza a reescrita com os alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Médio, as revisões não se dão apenas em função das correções feitas por ela. Algumas vezes, os próprios colegas de classe é que realizam esse trabalho. Ela monta algumas dinâmicas em que os colegas fazem observações e apontam falhas nos textos dos outros colegas. Assim, ela possibilita que seus alunos façam uma reflexão sobre a língua e percebam também as variações lingüísticas.

Ao acompanhar essas aulas pode-se concluir que a professora por nós analisada consegue de certa forma realizar a transposição didática, conciliando os saberes acadêmicos adquiridos por ela em seu período de formação com os saberes didáticos que os manuais didáticos propõe. Fato que se dá devido a sua boa relação com a turma e pelo seu empenho em didatizar conceitos por ela aprendidos no seu período de formação.

Porém, como ela mesma deixa claro, talvez a transposição didática se torne mais fácil se o aluno de um curso de licenciatura tivesse um maior número de horas de estágio, uma vez que o aluno sai da faculdade com pouca noção de prática e também algumas mudanças se fazem necessárias nos manuais didáticos, pois apesar de alguns manuais terem inovações, muitos profissionais ainda preferem autores tradicionais.

## **5. CONCLUSÕES**

Podemos concluir que ainda existem poucos estudos que se embasam no processo de construção de conhecimentos em sala de aula, tomando como referência as concepções teórico-metodológicas e os materiais selecionados para a organização e o desenvolvimento dessas aulas.

É necessário, então, considerarmos a aula como construção de um objeto de saber, o próprio objeto de ensino e aprendizagem que é legitimado pela tradição escolar. Sendo assim, existem dois elementos que asseguram o caminho do professor à transposição didática, que são a participação do aluno no sistema didático e o compromisso do professor com a própria tarefa acadêmica.

A relação que o professor tem com seus alunos também é fundamental no exercício da transposição didática, pois o conhecimento que o professor tem do aluno, orienta suas decisões práticas e sua reflexão que depende da sensibilidade com relação às reflexões singulares, pois o conhecimento que o professor tem do aluno é construído na interação reflexiva entre ambos e incluem o reconhecimento pelo docente de necessidades, expectativas, ansiedades dos alunos como pessoas específicas num momento particular. A tentativa de compreender alguns desses fatores que influenciam nos efeitos da transposição didática, foi realizado por meio de entrevista por escrito com a professora sujeito da investigação (em anexo).

Mas a responsabilidade não é só do professor. Não se pode duvidar da necessidade de redefinir a formação do professor baseando-se na comunicação em sala de aula. Pois, muitas vezes os professores não orientados para a construção de objetos discursivos; o que os leva a tentar justificar os objetos discursivos utilizando informações locais e parciais. Isso nos faz pensar em estratégias de ensino para que o professor não apresente apenas uma fala previsível e pouco expressiva.

Há também um outro ponto a ser revisto e mudado além dos cursos de graduação. São os livros didáticos. Muitas vezes, os professores sentem-se obrigados a ensinar gramática de forma tradicional pelo livro didático a ser seguido. Os livros didáticos não dão caminhos livres para os profissionais que os utilizam. Talvez um dos fatores que possa levar a

inovação didática seja o estudo da relação entre o processo de reapresentação dos objetos de ensino e o estilo didático.

Durante a realização da pesquisa participamos de algumas atividades acadêmicas. Participamos com a apresentação de um pôster, do IV CONPEEX (Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, no Campus de Goiânia de 08 a 11/10/2007) e do III SEPEC (Simpósio de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Campus Catalão de 05 a 07/11/2007) também apresentando um pôster deste projeto financiado pelo PROLICEN.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 19ª ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- BORDIEU, P. **La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques** – In Actes de la recherche en sciences sociales, 13, 1997.
- **O poder simbólico**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BRONCKART, J. P. **La transposition didactique histoire et perspectives**. In: Pratiques, pp. 35-38.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Editions La Pensée Sauvage, 1985.
- DEWEY, J. **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. B, DE L. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula**. São Paulo: Cotez, 1989.
- GARCIA, M. **Comunicação em prosa Moderna**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- KLEIMAN, A., B. **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- LEAL, Telma. MORAIS, Arthur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/ aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso**. Reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Mercado das Letras, 2001.
- SHULMAN, L. S. **Those who understand; knowledge growth in teaching**. Educational reasercher, 15 (2), 4-14, 1986.
- SIGNORINI, I. **Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- . **Gêneros Catalisadores. Letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

**Fonte de Financiamento:** CNPq

- 
- 1- Bolsista PROLICEN - UFG/ Campus Catalão- leydianecosta@hotmail.com
  - 2- Orientadora - UFG/ Campus Catalão- natelili@yahoo.com.br



## A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E PRÁTICAS DISCURSIVAS (RELIGIÃO E SENSO CRÍTICO – VALORES, IDÉIAS E OPINIÕES)<sup>1</sup>

### Palavras-chave

Sociologia, Ensino Médio, Senso Crítico, Docência

### Justificativa

A volta da Sociologia – na condição de disciplina curricular – ao Ensino Médio se faz tema de extrema relevância em razão de reivindicações consistente e insistente por parte de licenciandos, licenciados e professores de Ciências Sociais. Excluída do Ensino Médio no bojo da reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71, a Sociologia foi, durante anos, alvo de contestações por parte de segmentos sociais que via, na disciplina, um campo fértil para debates e críticas, algo inaceitável em uma sociedade politicamente fechada e com forte viés autoritário.

Em Goiás, em 1997, o Conselho Estadual de Educação, facultou “à unidade escolar incluir em seu currículo pleno de ensino médio, ano letivo de 1998, as disciplinas Sociologia, Filosofia e uma segunda língua estrangeira, em caráter experimental e optativo para o estudante”. No ano seguinte, a Lei Complementar nº 26, que estabeleceu as diretrizes e bases do o Sistema Estadual de Ensino, definiu que na parte diversificada do currículo do sistema estadual “as reflexões filosóficas e sociológicas serão conteúdo transversal no ensino fundamental e como disciplinas no ensino médio” (Art. 35, § 1º, c). As ações para a regulamentação deste artigo persistiram ao longo dos anos seguintes e, 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. 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. No que diz respeito à formação dos professores, 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 que diz respeito aos conteúdos, tais devem se transformar em meios de formação do aluno, sendo que, a idéia central do ensino da sociologia é permitir ao aluno investigar, identificar, descrever, classificar, explicar e interpretar os fatos relacionados a sua vida social de forma que tal alcance a complexidade da realidade social.

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 suscitando assim questionamentos referentes à aplicabilidade da sociologia, aos quais responderemos que a Sociologia possui implicações práticas, pois contribui para uma crítica social, permitindo a grupos e indivíduos compreenderem e alterarem suas próprias condições de vida.

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.

É impossível não analisar a clara influência de todas as religiões na formação do indivíduo, pois a religião é parte integrante da cultura humana. Como, diante de tamanha diversidade, explicitar aspectos sem nenhum julgamento de valor se a sociedade é influenciada por instituições como a família e o Estado, para ficar apenas naquelas mais representativas? Diante de tal contexto, o questionamento ante a sociologia e o ensino de

<sup>1</sup> FREITAS, Revalino Antonio de, DCS/FCHF - UFG, [freitas@fchf.ufg.br](mailto:freitas@fchf.ufg.br)  
 OLIVEIRA, Ana Cristina de, DCS/FCHF - UFG, [Ana\\_crist@hotmail.com](mailto:Ana_crist@hotmail.com)

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. 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.

Isso posto, o intuito deste projeto 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.

## OBJETIVOS

A sociologia possui como objeto de investigação as múltiplas e complexas formas de associação e o relacionamento entre indivíduo e sociedade.

Durkheim (1999, p. 3-4), em sua definição de fato social, assim esclarece:

Eis, portanto, uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores aos indivíduos, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais.

O "fato social", definição central da teoria durkheimiana, deve muito às características da coerção social de instituições como a educação, por exemplo. Por meio da educação, a transmissão dos valores, padrões e hábitos mentais de uma geração à outra está garantida de modo metódico. Durkheim (1965) pensa a educação como um meio importante de socialização que espalha valores no conjunto da sociedade, participa ativamente à formação de uma "consciência coletiva" e, assim, se torna um "princípio de integração social".

Ao tomar a escola como objeto de análise sociológica, Durkheim aborda uma das mais importantes instituições sociais e revela a importância das diferenças sociais, no sentimento de pertencimento sociocultural do indivíduo, no êxito escolar, na valorização dos diplomas obtidos, na mobilidade social e profissional, entre outros enfatizando assim a importância da escola na reprodução social da sociedade e a complexidade das relações entre a sociedade e o sistema de ensino.

Juntamente com a escola e como parte integrante da vida em sociedade encontramos a religião. Para Durkheim (1996), a religião era uma "coisa social" por excelência. A religião surge como elemento fundamental de forma a ser considerada como um produto do ator social humano. Há, pois, uma integração natural entre o ator social e o que ele produz em seu hábitat; a religião se coloca como um dos legítimos componentes desse quadro.

Os registros das sociedades humanas comprovam a universalidade do fenômeno religioso, no entanto, imediatamente surgem as perguntas: como compreender esse tipo onipresente e significativo de comportamento social? Como se deve estudá-lo do ponto de vista sociológico?

Tendo em vista que o professor deve auxiliar os alunos a ver, compreender e expressar a realidade, bem como a descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança na realidade, e que à escola cabe fornecer instrumentos para a análise da realidade e suscitar a reflexão e a ação em grupo, compete ao professor lidar com questões como a religião, por exemplo. Mas como proceder de tal maneira, sobre o referido tema e de forma imparcial?

Legitimamos, portanto a escolha do tema e verificamos ser plausível nossos objetivos quais sejam: constatar o papel desempenhado pelos professores do ensino médio em Goiânia diante de um assunto sempre presente nos mais diversos meios e que é parte integrante das relações sociais, constatar a presença do referido tema – religião – nos programas de ensino, constatar e averiguar possíveis discussões relacionadas ao tema.

É nosso objetivo também, analisar os conteúdos programáticos desenvolvidos pelos professores da disciplina de Sociologia e verificar se tais contêm aspectos atinentes à Sociologia da Religião. Quais os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores com este conteúdo, bem como, verificar como os alunos têm interagido com os professores e a disciplina, considerando o conteúdo específico.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, foram selecionados 12 colégios estaduais de Goiânia. Busquei a seleção através de critérios como a região de localização do. Em tais colégios a disciplina de sociologia é ministrada em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, em somente 1 aula semanal. Os demais procedimentos metodológicos envolveram levantamento de dados, através de fontes documentais (planos de ensino, material didático-pedagógico, projetos político pedagógico), e a observação em sala de aula, fator fundamental para subsidiar a análise das fontes documentais e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

## ANÁLISE DE DADOS

Em primeiro contato com as escolas ficaram evidente as dificuldades resultantes deste primeiro ano da sociologia como componente curricular do ensino médio. Verificou-se que em meados de fevereiro, com quase um mês de aula, diversas escolas ainda não tinham um dia ou um horário definido para a disciplina. Muitas escolas ainda estão preparando cronogramas de ensino e planos de aula, haja vista que o planejamento escolar acontece antes mesmo das aulas começarem.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) verificamos que na maioria das vezes este representa um desafio para a escola e todos os educadores, pois, cabe à Escola o questionamento sobre seu papel como instituição numa sociedade caracterizada pela globalização da economia e das comunicações. Assim o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade onde, cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem pois, duas escolas iguais e, conseqüentemente, a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação. Sendo assim, nada mais natural procurarmos encontrar características de autonomia e gestão democrática nas escolas estudadas no sentido de que, a escola pública deve ser considerada uma conquista da comunidade.

Se para Moacir Gadotti (1997):

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

O que encontramos nas escolas estudadas destoava e muito de sua visão a respeito de gestão democrática. Em muitas escolas o que percebemos foi a reutilização de PPP de anos anteriores sem passarem por nenhuma reformulação. Quando não reutilizados, os projetos políticos pedagógicos das escolas não eram disponibilizados a nossa pesquisa por motivos diversos. Contudo, conseguimos a leitura de 7 projetos que, em sua maioria eram pautados em temas transversais como cidadania e cultura por exemplo.

No que diz respeito ao conteúdo das aulas assistimos a forte presença de manuais de Introdução a Sociologia, onde as discussões temáticas dão lugar a conceitos sociológicos. Assim não foi encontrado o tema Religião em nenhum plano de aula, "o que não quer dizer que este não apareça nas discussões em sala", me ressaltou um professor. Em todo caso, no livro **Introdução a Sociologia** (Pérsio Santos de Oliveira – 2002) traz **A Igreja** como item do capítulo intitulado **As instituições sociais**, onde, de uma forma bem sucinta traça o panorama geral da religião e suas expressões mundiais. Mesmo que exponha o assunto, o livro não faz nenhuma referência ou associação a acontecimentos – guerras, disputas, conflitos – contemporâneo que estejam relacionados à religião.

Quando perguntamos a professores e alunos quais conteúdos são considerados importantes para serem abordados durante o curso da disciplina tivemos unanimidade nas

respostas, que consideram indispensáveis conceitos que poderiam ser cobrados no vestibular.

Analisamos então as “competências e habilidades” (referentes a sociologia) exigidas no edital do vestibular de uma universidade de Goiás. Tais habilidades incluem: “Conhecimento e domínio dos conceitos sociológicos, com competência para aplicá-los a análise de temas da sociedade moderna e questões contemporâneas, com capacidade de formulação dentro da perspectiva sociológica. Habilidade para se posicionar, diante de temas relevantes à vida social, enquanto membro da sociedade no exercício da cidadania.”. Logo, percebemos que na prática o exercício da cidadania plena não se consolida, uma vez que percebemos claramente que cada vez mais as escolas voltam seus currículos e preparam seus alunos para o mercado de trabalho, abrindo mão de valores e, acima de tudo da “habilidade para se posicionar”.

Com relação ao conteúdo, a “história da sociologia” é fator comum a todos os planos de aula, manuais, apostilas e livros didáticos. No mais encontramos conceitos sociológicos que são abordados de forma fixa, indiscutível e pronta sem estarem inseridos em contextos ou temas maiores. Dentre tais conceitos podemos destacar: Classes sociais, cultura, ideologia, instituições sociais, mobilidade social, política.

Apesar da rigidez dos planos de ensino, todos os professores alegaram que suas exposições em sala de aula também perpassam discussões referentes a temas contemporâneos como violência, desemprego, globalização, “problemas sociais”

## **CONCLUSÃO/COMENTÁRIOS FINAIS**

Baseado em toda a discussão sobre a efetivação da sociologia enquanto componente curricular do ensino médio brasileiro, sobre educação, religião e a relação entre ambas, podemos constatar que todas as doze escolas selecionadas cumpriram com a determinação do CNE (Conselho Nacional de Educação) e incluíram a sociologia em seus currículos de ensino médio. Porém dizer que a inclusão está efetivada não significa a valorização da disciplina. O que podemos constatar de maneira geral foi justamente o contrário, horários indefinidos, desinteresse por parte de alunos, professores, e dirigentes de escola.

Percebemos que mesmo após toda luta necessária para a inclusão da disciplina, não ocorreu ainda uma consolidação de fato.

No início do ano letivo, por exemplo, a maior parte das escolas teve problemas quanto a definição de horários, chegando ao cúmulo de, no mês de abril encontrarmos professores que ainda não possuíam horário, nem dia definido. E mesmo nas escolas que possuíam horários disponibilizados e fixos, os destinados a disciplina de sociologia eram, em sua maioria a primeira, ou a última aula, ambas campeãs em evasão devido a atrasos e fugas. Além do impasse relativo aos horários, outro fator relevante para a minha análise foi a formação acadêmica dos professores que ministravam as aulas. Além dos cientistas sociais encontramos também pedagogos, historiadores e filósofos.

Outro fator preocupante diz respeito a demora por parte da escola em fornecer os dados necessários para o andamento do projeto, em especial o Projeto Político Pedagógico. Ora o projeto não estava pronto, ora não estava na escola, ou até mesmo os secretários não conseguiam encontrar. Assim me pareceu confuso e até contraditório visto que, como vimos os princípios de um projeto pedagógico são a autonomia e acima de tudo a gestão democrática, e nesse ponto acrescento a participação de todos os atores da comunidade escolar. E aqui entendemos comunidade escolar como pais alunos, funcionários e demais pessoas que participam ou assistem a escola. Portanto, ficou visível que a disposição de tais documentos para a comunidade também se dá de forma lenta.

Outro ponto diz respeito ao nítido direcionamento dado ao vestibular. Planos amarrados a conceitos introdutórios de sociologia deixam de lado temas transversais, passíveis de discussão rica e não menos interessantes. Nesse ponto tais cronogramas parecem divergir dos princípios descritos nas diretrizes onde diversidade, autonomia, interdisciplinaridade, identidade e contextualização asseguram a idéia de que o ensino deve englobar análise, explicação e acima de tudo intervenção, de forma a construir o

conhecimento. Fica aqui a crítica a métodos de avaliação que não avaliam as capacidades do aluno e que, cada dia mais, se transformam em competições.

Destaco ainda que, durante o tempo de observação não houve em momento algum referencia clara ou discussões sobre religião, porém várias vezes pude perceber em diálogos de sala de aula valores como os familiares, por exemplo. Certa vez durante uma aula onde o tema era violência, duas alunas do 3º ano realizaram um debate interessante, onde uma defendia a opinião de que a responsabilidade pelo aumento na criminalidade dos jovens era do governo que não fornecia condições culturais, sociais e econômicas de igualdade; e a outra, um pouco mais velha que a primeira e já casada, argumentava que a "culpa deveria recair sobre os pais que não dão a devida educação aos filhos, que não ensinam ética, moral e respeito, que não impõem disciplina de acordo com seus princípios e tradições religiosas". Nesse momento do debate seria completamente plausível a professora guiar a discussão para questões como: quais são os princípios certos? O que é ético? O que é moral? e a influencia da família nas tradições e costumes, em especial na religião. Porém, não foi este o rumo tomado. Acredito que discussões iguais a esta ocorrem todos os dias em diversas escolas do país inteiro, que muitas vezes os professores atentam a tais detalhes e outras não, contudo, não julgo as atitudes, uma vez que a relação religião e sociedade é apenas um viés, muito rico ao meu entender, para se seguir dentre um mar de conteúdos e conceitos, salvo as devidas críticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. In **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo, Editora Cortez, 1997
- GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia**. São Paulo, Editora Unesp, 2001
- MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores**. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2005, no.29, p.88-107.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- 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.

## A CANÇÃO NA SALA DE AULA

MELO, Lucas Gilnei Pereira de<sup>1</sup>; FERNANDES JÚNIOR, Antônio<sup>2</sup>

**Palavras - chave:** canção; literatura; ensino; MPB.

### 1. INTRODUÇÃO

A linguagem intersemiótica do gênero canção, combinação melódica e lingüística, é foco de pesquisas que evidenciam suas multifuncionalidades como recurso ativador do senso interpretativo. Com presença freqüente na vida cotidiana de qualquer sujeito, o “banho sonoro” se expande nos momentos festivos, na cultura do corpo (a dança), em momentos de prazer e, também, para reflexão sobre fenômenos da linguagem. Assim, o gênero em questão pode ser um ponto positivo no enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa, pois liga o conhecimento prévio de mundo do aluno com atividades de leitura complementares, induzindo a reflexão e a formação crítica do sujeito. Embasados em teorias referentes a formação dupla da canção (linguagem verbal e melódica) como Tatit (1996), Costa (2002-2003), Moraes (1983) e Ferreira (2004) e a sua importância na formação cultural e identitária brasileira, observaremos brevemente, os resultados e conclusões de um trabalho prático, financiado pela bolsa de iniciação científica/ Prolicen, a realização da oficina de leitura **Canção e Ludicidade: Uma viagem Musical**. O projeto envolveu o 9º B do Colégio Estadual Major Emídio, em Campo Alegre de Goiás, vinculado ao último período de execução do projeto **A canção na sala de aula**.

### 2. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Nas letras e melodias das canções propostas em aulas de Língua Portuguesa, segundo recorte do projeto, desdobram-se sentidos referentes a leitura de diversas áreas. Nesse processo de interpretação verificam-se mensagens capazes de desenhar ideologias, críticas, elementos sócio-culturais das regiões em que são produzidas. Com isso, a canção revela-se um gênero importante quanto ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos discentes, ativando o senso interpretativo e formando sujeitos críticos, capazes de relacionar idéias, rever conceitos e posicionar-se frente as discussões.

Como apoio teórico, utilizamos autores que conceituam sobre a linguagem intersemiótica da canção como Costa (2002-2003), Tatit (1996, Moraes (1983) e Ferreira (2006). Tatit (1996) coloca sobre a importância da melodia na canção, sendo um elemento que a faz perdurar no tempo, eternizando a voz e a mensagem expressada, pois dependendo da freqüência e duração dos elementos melódicos que compõem a canção, são impressos as modalidades do /ser/ e do /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 criatividade, mostrando concentração e naturalidade por parte dos envolvidos em sua construção. Esses aspectos melódicos, apesar de exigirem conhecimentos específicos em determinados momentos, são facilmente percebidos pelo ouvinte que assimila a canção feita com ritmos mais rápidos ou aquela com modalizações espaçadas, pois a melodia recai sobre a letra “sob forma de disjunção amorosa, de qualificação de uma personagem para ação ou, simplesmente, sob a forma de argumentação coloquial (p.12). É por Tatit (1996) que percebemos as articulações feitas no processo de composição das canções que marcam nossa época e nos fazem, às vezes, cantar solitários lembrando acontecimentos, colorindo a nossa história com produções musicais ímpares.

<sup>1</sup> Graduando em Letras. Bolsa de Iniciação Científica – PROLICEN (2007/2008)  
[lucasgilnei2005@yahoo.com.br](mailto:lucasgilnei2005@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Profº. Dr. do Curso de Letras . UFG/Campus de Catalão - [tonyfer@uol.com.br](mailto:tonyfer@uol.com.br)

Costa (2002), nessa mesma direção, analisa a canção no discurso pedagógico oficial (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) e nos meios midiáticos, no caso a revista impressa, verificando como o gênero canção é tratado e referido nesses discursos. Ao fazer essa discussão, Costa (2002) afirma a importância da canção como representante da cultura do nosso país, apesar de sofrer uma "anexação excludente" em relação a literatura, pois pelo seu caráter melódico é repelida, mas, ao mesmo tempo, por seus mecanismos de produção poética, sua relação com a literatura se encurta. Segundo Costa (2002) é preciso tentar conceber "a poesia e a canção como dois gêneros específicos, que interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos de sua produção". O estudioso constata um interessante elemento no âmbito pedagógico, que o gênero canção é usado apenas "como uma poesia de entretenimento, própria de um uso pitoresco da linguagem e que, apenas em alguns casos, pode se alçar ao nível de poesia", o que nos leva a considerar que o docente de Língua Portuguesa precisa, ao refletir sobre sua prática, encarar o gênero como autônomo, enfatizando suas particularidades e verificando seus meios de produção, além de considerar sua importância na construção da identidade e da história do nosso país. E nessa perspectiva existem inúmeros artigos que propõem discussões sobre a riqueza das canções, das suas letras e mensagens. Podemos citar, como exemplo, o livro "Literatura e Música", possuidor de estudos feitos sobre o rap, as modas de viola e músicas folclóricas. Em outro artigo, Costa (2003) verifica o gênero canção no discurso pedagógico oficial (PCNs) e constata o quanto é precário as definições que tentam, na maioria das vezes, engavetar conceitos e definir a canção como um produto de certa faixa etária ou como uma variação, "beirando o exótico". Ao finalizar seu artigo, Costa (2003) pontua o quanto a canção é minimizada nos PCNs, quando não [é considerada um gênero literário ou seu caráter escrito não é reconhecido.

A canção é um gênero que tem significativa feição oral. Entretanto, não é nada desprezível a participação do componente escrita em seu processo de produção e circulação (veiculação, registro etc.). A própria denominação **letra** ilustra isto.

Quanto aos aspectos melódicos, Moraes (1983) faz importantes pontuações em seu livro "O que é música?". A primeira é de que todos podemos ser músicos, mesmo sem algum instrumento, podemos ser músicos ao sentarmos e ouvirmos um dado musical, pois nesse momento estaríamos dialogando com a mensagem. O autor atenta para as diferentes manifestações musicais existentes que escapam da nossa capacidade analítica, cabendo aos docentes ouvirem mais, aumentando o conhecimento líteromusical e diminuindo preconceitos com músicas não conhecidas da maioria. Outro ponto de importância do livro é a definição das três formas de ouvir, o ouvir com o corpo, ouvir emotivamente e ouvir intelectualmente. A primeira pressupõe a cultura do corpo, a dança. É a música feita de vibrações fortes sem a preocupação com o dado da significação. O ouvir emotivamente liga-se ao estado em que nos encontramos no interior, com a busca da música caracterizada como triste, melancólica ou animada. E, por último, o ouvir intelectualmente que pressupõe a consciência de que ela (a música) tem uma base, estrutura e forma, ou seja, é a reflexão sobre o conteúdo discurso e sua estrutura específica.

Considerando as informações sobre o gênero canção, finalizamos o comentário teórico com Ferreira (2004), pois o mesmo coloca sobre o gênero aplicado diretamente na sala de aula. Em seu livro, "Como usar a música na sala de aula", o autor traz inúmeras propostas interdisciplinares com músicas para serem trabalhadas. Para o estudioso, o professor precisa ser um constante ouvinte, para conhecer melhor as variedades do gênero e, também, escolher a canção que melhor se adequará a sua proposta de trabalho de acordo com o nível dos alunos. Além disso, propõe levar a canção para a sala como um todo, tanto no que se

refere a melodia quanto a sua parte gráfica, a letra, comungando com as conceituações de Costa (2002-2003).

### 3. OBJETIVOS

#### OBJETIVOS GERAIS

Criar uma ponte entre o conhecimento produzido na Universidade e a sua utilização na realidade escolar;

- Abrir e desenvolver uma discussão sobre os recursos didáticos, principalmente a canção, utilizados na aula de Língua Portuguesa;
- Conhecer a produção líteromusical brasileira para aumentar o contato com a diversidade cultural do país, possibilitando a construção de uma identidade sócio-histórica através do cancionista brasileiro;

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar o uso do gênero canção, em especial a MPB, como alternativa durante as aulas de Língua Portuguesa através da Oficina oferecida ao 9° B no Colégio Estadual Major Emídio, intitulada **Canção e Ludicidade: Uma viagem musical**;
- Desenvolver discussões sobre o gênero quanto à variedade de assuntos, tipos e ritmos, observando, ainda, diferenciações entre canção (linguagem verbal aliada a linguagem musical) e poesia (apenas a linguagem verbal).
- Analisar a produtividade do trabalho desenvolvido na oficina, verificando o interesse e participação dos alunos;

### 4. METODOLOGIA

Cabe ressaltar uma mudança de percurso, colocada no projeto inicial. Primeiramente, iríamos fazer observações nas aulas de Língua Portuguesa em que a professora estivesse utilizando canções, porém achamos pertinente propor uma atividade de leitura à escola. Montamos e apresentamos a proposta da oficina **Canção e Ludicidade: Uma viagem musical**, que foi aceita e executada na turma do 9° B no Colégio Estadual Major Emídio, na cidade de Campo Alegre de Goiás. Nesse período fizemos uma entrevista, interessados em saber os conhecimentos líteromusicais dos alunos, questionando quais os gêneros musicais, os cancionistas e os meios midiáticos que os discentes mais têm contato.

Na realização da oficina, desenvolvemos uma seqüência didática. O aluno faz a leitura da letra, seguida de uma análise oral. É preciso salientar que houve na oficina a participação de três músicos da cidade para a execução de algumas músicas, entre elas "Amigo Apaixonado" de Vítor e Léo, "Pra não dizer que não fale das flores" de Geraldo Vandré. Além dessas duas canções, foram utilizadas, também, as seguintes canções: *Música para ouvir*, de Edgard Scandura e Arnaldo Antunes; *Admirável Chip Novo*, de Pitty; *Até quando?*, de Gabriel, o Pensador; *Tatuagem*, Chico Buarque e Ruy Guerra e, por último, *Tempos Modernos*, do compositor Lulu Santos.

Após a leitura concluímos a discussão identificando palavras-chaves para as canções selecionadas. Desse modo, os alunos fizeram duas leituras distintas, uma antes de ouvir a música e outra depois, verificando as contribuições que o ritmo pode trazer para a análise.

A finalização da oficina foi feita com a produção de um texto, em que os alunos escreveram suas impressões sobre alguma música que acharam interessante. Durante a execução da oficina foram observados o interesse e a participação dos alunos bem como o prazer ou envolvimento proporcionado pelas canções, analisando se as escolhas foram, realmente, coerentes com a realidade da turma.

### 5. RESULTADOS/ DISCUSSÃO



Os primeiros dados dessa fase do projeto são as respostas dos alunos do questionário aplicado no primeiro contato com a turma do 9º B do Colégio Estadual Major Emídio, para a execução da oficina **Canção e Ludicidade: Uma viagem musical**. A entrevista precedeu a oficina executada no dia 29 de Maio de 2008, cujo objetivo era conhecer os saberes líteromusicais dos alunos. Entre as perguntas, questionamos sobre os gêneros musicais, os cancionistas e os meios midiáticos mais presentes no cotidiano dos discentes. Na sala estavam presentes 32 alunos, porém apenas 12 folhas, do questionário respondido em grupo, foram recolhidas. Quanto ao gênero, 41% gostam do sertanejo, 25% do Funk e 39% se dividiram entre axé e músicas internacionais.

Ao nos referirmos sobre os meios midiáticos, 66% escutam música pelo rádio, mp3 ou televisão e 30% escutam pela internet. Em relação aos intérpretes mais colocados, Ivete Sangalo ficou com 25%, 16% com Bruno e Marrone e 59% com cantores de funk e sertanejos.

Os resultados nos mostram o que é mais absorvido pelos alunos do 9º B, sertanejo, axé e funk. A entrevista possui relevância, pois os alunos mostram o que já conhecem, dando dicas ao professor sobre como aproveitar esse conhecimento prévio.

A primeira canção trabalhada foi *Música para ouvir*, composta por Arnaldo Antunes e Edgard Scandura. Com sua leitura constatamos o dado musical presente freqüentemente na vida das pessoas, através dos versos lidos por alunos diferentes. Com o rock *Admirável Chip Novo*, questionamos aos alunos as palavras alusivas a escravidão virtual/midiática sofrida pelo sujeito que se descobre máquina e se transmuta em outro que luta contra essa submissão, representado pelos verbos no imperativo "Pense, fale, compre, beba/ Leia, vote e não se esqueça", da cantora Pitty. Logo, passamos para o sertanejo *Amigo Apaixonado*, executado pelos músicos da comunidade, engrandecendo a oficina que tentou dar ênfase na produção de sentidos advindas da forma como o cancionista interpreta a canção e salientar os dados melódicos na produção de sentidos, em paralelo com a discussão da mensagem presente nas letras. Esse momento foi interessante, pois a música era conhecida de alguns alunos, fazendo com que se sentisse a vontade para cantá-la, proporcionando uma maior participação. A temática é o amor de um amigo que precisa declarar-se para a amiga, porque a situação já não se suporta e precisa ser resolvida. Com essa música é preciso rememorar uma consideração de Tatit (1996) ao falar sobre narratividade, em que as canções nos possibilitam "identificar a história da vida do homem e da humanidade", afirmamos isso, pois durante as discussões alguns alunos se identificaram com a letra e falaram até de suas experiências pessoais.

A música seguinte foi *Até Quando* do rapper Gabriel, o Pensador. Com o rap constatamos um trabalho interessante com a linguagem verbal e musical. A expansão do significado da palavra "porrada", ultrapassando a mera agressão física e chegando a agressão social, psicológica, e a mistura de ritmos (samba e batida do som eletrônico) no início do rap. Os próprios alunos constataram, ao fazerem os comentários, que a letra tem uma grande preocupação social, colocando sobre os problemas da miséria que assolam a sociedade. Além disso, identificaram o emissor como um sujeito passivo, aquele que aceita as dificuldades e não faz nenhum protesto ou greve para mudar de situação. Ressaltamos que por uma questão temporal as duas últimas canções, *Tatuagem* e *Tempos Modernos*, não foram trabalhadas de forma completa, apenas fizemos a leitura e sorteamos alguns CDs para instigarem os alunos a fazerem a audição em casa.

Ao final da oficina **Canção e Ludicidade: Uma viagem musical** aplicamos uma produção textual. Na sala havia vinte e oito alunos, porém apenas dezoito entregaram a produção. Desses alunos, 64% escolheram a canção *Amigo Apaixonado*, 35% escolheram o rap *Até Quando* e 1% escolheu a canção *Pra não dizer que não fale das flores*. Como avaliação, observamos o próprio prazer do aluno quanto a audição das canções e, também, objetivamos permitir àqueles que não participaram verbalmente, pudessem escrever suas

impressões. A participação não foi de 100%, pois alguns alunos só usaram as palavras – chave que estavam no quadro, outros não conseguiram desenvolver o texto e outras, ainda, nem entregaram. Apesar disso, houve alunos que entenderam bem a proposta desenvolvendo produções que entrelaçaram mensagem da música e experiências pessoais. A apresentação de gêneros diferentes proporciona ao discente uma oportunidade nova de reflexão sobre situações que estão em sua realidade, além de dar-lhes a chance de ouvir músicas de qualidade e significação, melhorando sua capacidade seletiva.

## 6. CONCLUSÕES

Ao findar do projeto, com a execução da oficina **Canção e Ludicidade: Uma viagem musical** fica perceptível que o trabalho com a canção pode gerar participação da turma, mesmo que alguns alunos coloquem alguma resistência e não participem totalmente das atividades. Com o gênero canção aliado às escolhas e apresentações que chamaram a atenção, conseguimos fazer com que os discentes sentissem e entendessem as canções sob outra ótica. Rememorando que no decorrer da oficina levamos em consideração a concepção de canção definida por Costa (2002), “gênero híbrido de caráter **intersemiótico**, (...) resultado de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (...) (grifo do autor), na medida em que a cada música chamávamos a atenção dos participantes para os elementos melódicos, mesmo que superficialmente, como a sensação de marcha na melodia da canção de Geraldo Vandré, *Pra não dizer que não falei das flores*, ou as misturas entre samba e rap na introdução da música *Até Quando*. Além disso, fizemos um trabalho rico ao contemplar diversos gêneros musicais e, ao mesmo tempo, rápido por não termos contemplado a interpretação de todas as músicas de forma efetiva.

Quando à atividade escrita, observamos que a turma do 9º B do Colégio Estadual Major Emídio entrelaçou a história das músicas com as suas próprias histórias. É o ouvir emotivamente, descrito por Moraes (1983), em que a canção se liga a momentos da vida do ouvinte, ou seja, relacionando o estado em que nos encontramos com a busca da música caracterizada como triste, melancólica ou animada. No entanto, verificamos que alguns alunos tiveram certa dificuldade para entender a proposta e para escrever suas impressões.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Maria Alice; FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; RENNÓ, Carlos; ROCHA, Janaina. **Literatura e música**. São Paulo: Ed. Senac SP: Ins. Itaú Cultural, 2003.

COSTA, Nelson Barros da. As Letras e a letras: o gênero canção na mídia literária. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 107-121.

\_\_\_\_\_, N. B. da. **Canção Popular e ensino da Língua Materna: O gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número 1, jul/dez. 2003. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0401/01.htm>> Acessado em: Julho de 2007.

FERREIRA, Martins. **Como usar a Música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. Coleção Como usar na sala de aula.

MORAIS, J. Jota. **O que é música..** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros 80 passos).

TATIT, Luiz. **O cancionista - Composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996

## 8. FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN (2007 – 2008)

## **“ESPECIALIZAÇÃO EM ESCOLAR” FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO**

**PATRIARCA, AMANDA C.<sup>i</sup>; ONOFRE, TIAGO<sup>ii</sup>, MASCARENHAS, FERNANDO<sup>iii</sup>**

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

### **Justificativa**

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 alijramento 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, instrumentalizando-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 às 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 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.

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.

O primeiro curso de especialização da FEF/UFV foi criado em 1997, na área de EF escolar. Segundo o PPP do curso, tal iniciativa se fundou na proposição do corpo docente desta IES de elaborar um curso de pós-graduação *lato sensu* com perfil crítico e também no encaminhamento resultante do I Seminário de Avaliação da Educação Física em Goiânia, realizado em abril de 1996, quando pouco mais de 700 professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Goiânia e à Rede Estadual de Ensino de Goiás reivindicou da UFV a criação de um curso de especialização vinculado aos problemas ligados ao ensino da EF na escola. Com a implementação do curso de especialização em EF escolar, além de articular a formação inicial na modalidade de licenciatura à formação continuada, a FEF buscava responder efetivamente à demanda dos professores por atualização e aprofundamento no campo das teorias, da reflexão crítica e da qualificação das ações educacionais no âmbito da EF escolar.

## Objetivos

O objetivo desse trabalho foi avaliar em que medida o curso de especialização em EF escolar da UFV vem, de fato, conseguido materializar seus objetivos<sup>1</sup>, estabelecendo diálogo com as necessidades e interesses dos *professores em formação*<sup>2</sup>; compreender as *crenças* que marcam suas representações sobre a profissão e a intervenção profissional; e compreender quais são e como se colocam as relações entre seus saberes cotidianos e os *saberes curriculares* organizados no processo de formação continuada no curso de especialização em EF escolar da Universidade Federal de Goiás (UFV).

## Metodologia

Para a concretização de tais propósitos, foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico, que envolveu uma pesquisa de campo junto ao curso em questão, sendo utilizada a técnica da observação participante junto às aulas do curso e da entrevista semi-estruturada dirigida aos *professores em formação*. Seguindo uma lógica espiral, o estudo foi acompanhado de revisão bibliográfica acerca dos estudos que envolvem o tema da formação de professores, o que implicou num constante ir e vir do material de análise aos pressupostos teóricos utilizados que nos serviram para o processo de seleção e classificação dos dados coletados. E lhe foi combinada também a aplicação de questionários sócio-econômicos<sup>3</sup> junto aos *professores em formação* e uma pesquisa

<sup>1</sup> Sendo o currículo da formação inicial de viés sócio-crítico, conforme se verifica no PPP do curso de licenciatura em EF da UFV, há um o *continuum* com a formação continuada. O curso de especialização em EF escolar, dentre outros objetivos visa "melhorar a qualidade do ensino da Educação Física na rede pública de ensino, [...] intervir no processo de capacitação e formação continuada de professores da rede pública, atualizando os conhecimentos na área de EF & Esportes e realimentando o próprio curso de licenciatura da FEF face ao desenvolvimento de pesquisa e da intervenção social" (UFV, 2002, p. 5). Reafirma assim o objetivo do curso de licenciatura que é o de "formar um tipo de intelectual público que deve lidar com a corporalidade humana em seu sentido concreto e sensível, técnico e estético, com o objetivo de promover transformações nos comportamentos, nos valores políticos e morais das novas gerações para garantir a paz e o desenvolvimento de valores humanos com ética no país" (UFV, 2004, p. 15); além de "formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade" (UFV, 2004, p. 20).

<sup>2</sup> Valemo-nos da categoria *professores em formação* para identificar os alunos do curso de especialização em estudo e *professores formadores* para identificar os professores que atuam como docentes no curso.

<sup>3</sup> Para caracterização sócio-econômica do universo dos 20 *professores em formação* foi aplicado um questionário. Elegeu-se assim uma amostra de 6 *professores em formação* para a concessão de entrevista semi-estruturada. E foram realizadas 20 sessões de observação junto a 2 das 6 disciplinas do curso. Já o documento básico de pesquisa foi o PPP do curso, referente à Resolução n° 483 da Câmara Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC) da UFV, que regulamenta o curso de

documental que teve como fontes o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e o portal eletrônico da Faculdade de Educação Física (FEF) da UFG.

## Resultados e Discussão

Com a aplicação de questionários, recolhemos dados que permitem caracterizar o perfil do *professor em formação* que se encontra no curso de especialização em EF escolar na UFG. Para aprofundarmos nossa análise, foi definida uma amostra representativa do grupo para a realização de entrevistas semi-estruturadas, a partir das quais pudemos identificar as demandas que orientam seus interesses pela formação continuada, a relação que estabelecem com os *saberes curriculares*, bem como as *crenças* que forjaram a partir de sua formação inicial e a partir do seu trabalho docente.

Para compreender as demandas que orientam a formação continuada, num primeiro momento, buscamos saber as motivações dos *professores em formação* ao buscarem o curso de especialização em EF escolar da UFG. Pudemos perceber o anseio por mais e novos conhecimentos para melhor lidarem com a realidade escolar. A inexperiência e a incerteza quanto ao seu papel forçam os professores a buscarem uma melhor qualificação, tendo em vista que a realidade escolar é quase sempre uma realidade precária em termos de estrutura e das condições de trabalho.

Ao buscarem aprofundar estudos nos temas da educação que avaliam terem sido tratados superficialmente da formação inicial, visam também ampliar suas possibilidades de ingresso no serviço público, o que nos leva a perceber que as pressões do mundo do trabalho – empregabilidade – são contingenciais entre os *professores em formação*. Os *saberes disciplinares* são vistos, portanto, como saberes instrumentais para concursos públicos e não propriamente para a qualificação de sua prática pedagógica.

A especialização é vista também como um curso preparatório de acesso ao mestrado.

De todo modo, o curso de especialização para esses professores é apontado como de extrema validade para sua vida profissional. Para os que não atuam diretamente no campo escolar, o curso tem ampliado sua visão acerca da EF e oportunizado a melhor compreensão do papel docente.

Para os egressos da licenciatura de outras IES, a ampliação dos conhecimentos acerca da EF é um ponto destacado ao reconhecerem o diferencial no curso de especialização da UFG, este reconhecimento se dá pelo viés sócio-crítico de formação.

Neste sentido, o curso não só vem ampliando os conhecimentos, as leituras acerca da escola, da educação e da EF. Busca socializar novas ferramentas para o trato pedagógico dos conteúdos próprios à EF, além de problematizar a realidade escolar, com todos os seus problemas e as possibilidades de superação.

Em relação às disciplinas do curso, nota-se a construção de uma hierarquização dos *saberes disciplinares* em função de sua articulação ou não com as demandas postas pela prática pedagógica na escola. Dentre as mais bem avaliadas encontram-se as disciplinas ligadas ao esporte, tanto pela receptividade dos *professores em formação* aos conteúdos, mas também em função do tratamento pedagógico que os *professores formadores* conferiram aos *saberes disciplinares*.

Nota-se que o reconhecimento e a valorização do professor de EF não está relacionado ao projeto e perfil da escola. Se o professor de EF se aproxima deste perfil, ele é valorizado. Para outros *professores em formação*, o professor de EF é o próprio

---

Especialização em Educação Física Escolar, bem como do PPP do curso de licenciatura, referente à Resolução nº 715 da CEPEC, que fixa o currículo do curso de graduação em EF – Licenciatura Plena. Destaca-se ainda que todos os envolvidos na pesquisa, coordenador do curso, *professores formadores* e *professores em formação* participaram da investigação com livre e esclarecido consentimento.

culpado pela falta de reconhecimento ao seu trabalho por não demonstrar compromisso com a escola, com a mudança, ou seja, ele mesmo se desvaloriza.

A desvalorização do professor de EF é também associada ao desconhecimento do objeto de estudo da EF, ao limitado conhecimento sobre o seu papel e a função da escola. E isso se reflete na sua imagem junto à comunidade escolar.

Identificamos as crenças acerca do trabalho do professor de EF não reconhecido como trabalho intelectual. A falta de estudos e de compromisso frente à realidade escolar caracteriza o que os *professores em formação* pensam do professor de EF. O trabalho intelectual cobraria do professor de EF a ampliação de seu acervo de conhecimentos, na sua visão de mundo e na compreensão sobre o objeto de seu trabalho.

Ao identificarmos as crenças acerca da valorização do professor e sua identidade intelectual, acabamos por caracterizar quem é o "bom" professor de EF segundo os *professores em formação*.

Há ainda o entendimento de que os professores em geral, não só o de EF, vêm sofrendo com a crescente desvalorização do seu trabalho, o que é determinado sobretudo pela precarização da educação e da escola, com destaque para a falta de materiais, para os baixos salários, o que vem a refletir na sua prática, desgastando sua vontade e seu entusiasmo frente ao ensino, comprometendo seu compromisso. De todo modo, as *crenças* forjadas a partir da prática e experiência profissional dos *professores em formação*, em especial aquelas relacionadas ao "mau" professor, influenciam a "filtragem" dos *saberes das disciplinas*.

## Conclusão

Este trabalho buscou compreender quais são e como se colocam as relações entre os *saberes cotidianos*, orientados pelas crenças, experiências e demandas dos *professores em formação*, com os *saberes curriculares* no processo de formação continuada em EF na UFV. Através do diálogo e análise de conteúdo das entrevistas podemos perceber que os *professores em formação* "filtram" os saberes e conhecimentos organizados pelo curso em função da relação com a sua prática pedagógica, no sentido de melhor qualificar a sua intervenção na escola. No entanto, percebe-se, a partir das *crenças* destes professores em relação ao papel da EF na escola e ao trabalho do professor de EF, uma clara preocupação com a qualificação de seu trabalho no sentido da mudança da realidade escolar, algo que reflete a influência da *formação inicial*, em grande parte, vivida pelos *professores em formação* na própria UFV.

O curso de especialização em EF Escolar prioriza o aprofundamento dos conteúdos tratados na *formação inicial*, com grandes limites no que se refere ao diálogo com a realidade escolar experimentada pelos *professores em formação*. Todavia, avaliam que o curso tem, em alguma medida, respondido às suas expectativas, no sentido de melhor qualificá-los para a sua atuação na escola, ampliando a sua compreensão e visão acerca da sociedade, do mundo, da escola e da própria EF. Mas chamam atenção tais expectativas, pois se relacionam ainda à possibilidade de ascensão na carreira, na busca por melhores salários e preparação para o ingresso no magistério público.

Enfim, concluímos que o curso de "especialização em escolar" vem logrando significativo êxito quanto aos seus objetivos e demandas dos *professores em formação*. Ainda que eles não sejam plenamente atendidos em suas expectativas de uma relação mais direta do curso com a prática e com o cotidiano escolar, reconhecem o "diferencial" da especialização em escolar da UFV ante o concorrido mercado educacional que se criou em torno da pós-graduação *lato sensu* na cidade de Goiânia e no país, qual seja, sua orientação pedagógica e política por uma qualidade socialmente referenciada.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Wanderson Ferreira. **Os professores e sua formação: uma análise nos cursos de especialização em Educação Física Escolar**, In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 1, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. *Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados*. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos. **Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.89-11, jan./abr. 2004.

GOMES, Cândido Alberto. **Pós-Graduação lato sensu: terra de ninguém?** *Infocapes*, Brasília, v. 7, n. 2, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. *Educ. Soc.* [online]. 1998, vol. 19, no. 63, pp. 105-125. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 11 nov. 2007.

\_\_\_\_\_, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 11 nov. 2007.

MOLINA, Vicente Neto. **Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil**. *Movimento*, Porto Alegre, v.9, n.1, p.145-169, janeiro/abril de 2003.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto do curso de especialização em educação física escolar**. Goiânia: FEF/UFG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Específico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar**. Goiânia. s.d. Disponível em [http://www.fef.ufg.br/uploads/files/regulamento\\_educacao\\_fisica\\_escolar.pdf](http://www.fef.ufg.br/uploads/files/regulamento_educacao_fisica_escolar.pdf)> Acesso em 11 nov. 2007.

URROZ SANCHOTENE, Mônica; MOLINA NETO, Vicente. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física**. *Pensar a Prática*, v. 9, n. 2, Goiânia, 2006.

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

<sup>i</sup> Bolsista de Iniciação Científica - PROLICEN. Faculdade de Educação Física – FEF/UFG, [mandinhacp@hotmail.com](mailto:mandinhacp@hotmail.com)

<sup>ii</sup> Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação Física da UFG. [tiagoonofre007@hotmail.com](mailto:tiagoonofre007@hotmail.com)

<sup>iii</sup> Doutor em Educação Física. Faculdade de Educação Física – FEF/UFG, [fernando.masca@uol.com.br](mailto:fernando.masca@uol.com.br)

## JOGOS MATEMÁTICOS ESTRATÉGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MACHADO, E. H. B.<sup>1</sup>; RIBEIRO, J. P. M.<sup>2</sup>

### Palavras – chave

Aprendizagem da Matemática na Educação Básica; Jogos Estratégicos; Raciocínio Lógico.

### JUSTIFICATIVA/REVISÃO DE LITERATURA

Ao refletir sobre os novos paradigmas da educação, é inevitável pensarmos como adequar o conteúdo que trabalhamos na sala de aula com as necessidades que os nossos alunos têm 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 as atividades lúdicas apresentam-se relevantes para as necessidades da formação do cidadão.

É então crucial pensarmos numa Matemática para os tempos atuais, de acordo com as novas necessidades do mundo, do cidadão e da realidade, e uma delas é a probabilidade de que o nosso aluno, que hoje educamos, "*mudarão muito provavelmente de atividade muitas vezes durante sua vida*" (NCSM, 1977), mediante as novas situações de nossa realidade altamente informatizada que expurga de nossas ações cotidianas o uso do lúdico.

Segundo Dienes, o jogo é uma fase preliminar que corresponde uma atividade bastante indireta e aparentemente sem finalidade – e motivante, pois é uma atividade que deve ser livre e que apreciamos, tem a ver com as três fases para a formação de um conceito de Piaget (DIENES *apud* Piaget, 1970). Dienes também diz que para a aprendizagem de um conceito "o único modo de fazer isso é conseguir tantas variações quanto possível, com diferentes meios, em relação ao mesmo tema conceitual" (DIENES, 1970). Com isso, os jogos estratégicos matemáticos se inserem para aumentar a gama de instrumentos para a ampliação e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

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 dos jogos, que contribui sobremaneira no desenvolvimento do conhecimento científico atual. O uso de jogos matemáticos estratégicos contribui para o entendimento de fenômenos que se observam na natureza devido o desenvolvimento cognitivo que o lúdico busca desenvolver no indivíduo.

Como o próprio termo diz, o jogo é o elemento essencial a ser trabalhado, neste caso específico se trata de jogos estratégicos que tem por elementos essenciais os jogadores, as estratégias e os resultados. Um jogador pode ser considerado um indivíduo ou um grupo entendido como uma equipe de futebol, uma empresa, um partido político, um país, etc. Estratégia 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.

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – Matemática recomenda a utilização de jogos na sala de aula de matemática destacando como um aspecto relevante nos jogos o desafio genuíno que eles provocam no aluno, gerando interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos no aspecto curricular que se deseja desenvolver.

<sup>1</sup> Aluno Bolsista; Instituto de Matemática e Estatística, e-mail: [eduardohbm@gmail.com](mailto:eduardohbm@gmail.com)

<sup>2</sup> Coordenador do Projeto; Instituto de Matemática e Estatística, e-mail: [pedro@mat.ufg.br](mailto:pedro@mat.ufg.br)



Além do que, no jogo, há um aprendizado moral e por meio da regra, o aluno encontra instrumento seguro para sua afirmação, aflorando a permanência do seu ser e de sua vontade. Neste contexto, surge a posição de incluir como conteúdo os procedimentos e as atitudes. Os procedimentos seriam os passos utilizados para resolver um problema e as atitudes seriam as reações humanas perante as situações que se apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem (COLL et al., 2000). Pois no jogo precisamos aprender as regras que nos mostram os procedimentos no jogo. E como o jogo é uma construção social, atua na área atitudinal, que interage através da relação entre a competição e o respeito ao outro.

O projeto Jogos Matemáticos Estratégicos na Educação Básica, que ocorre há três anos, motivou-nos a aprofundar nossos estudos e reflexões sobre novas ações a serem realizadas, como muito bem aponta em seus resultados: "... elevar as aulas a um patamar mais interessante, atraente, motivador e dinâmico. Assim, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais factível e, ao mesmo tempo, busca o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis aos alunos de modo a estar em conformidade com o contexto sociocultural da realidade imediata."

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL:**

Realizar estudos reflexivos em prol da promoção de novos meios de ensino de matemática que proporcione, por meio dos jogos estratégicos matemáticos, uma aprendizagem significativa na Educação Básica, dando a oportunidade ao licenciando de enriquecer seu conhecimento matemático e pedagógico em prol da melhoria de sua formação.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Oferecer oportunidade para o professor e o licenciando desenvolverem um trabalho docente reflexivo na construção do conhecimento teórico-pedagógico relativo aos jogos estratégicos matemáticos;
- Promover estudos teóricos-críticos sobre os saberes matemáticos presentes em alguns jogos estratégicos matemáticos, buscando novas perspectivas para o ensino desses conhecimentos na educação básica;
- Promover situações de aprendizagem cooperativa entre licenciandos, professores do ensino superior e da educação básica, implementando debates a respeito da teoria matemática inserida no jogo como aplicação prática;
- Buscar ampliar os horizontes dos licenciados sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação básica;
- Avaliar o processo de ensino e aprendizagem através dos jogos estratégicos matemáticos através elaboração e aplicação de atividades em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

O estudo preliminar realizado no ano de 2006 sobre os jogos matemáticos estratégicos ofereceu vários apontamentos os quais nos motivaram a desenvolver essa nova pesquisa. 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 busca a motivação no gosto pelo jogo.

Desta forma, nossos trabalhos estarão pautados em atividades orientadas 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.

Propomos um trabalho compartilhado entre professores da universidade, do IME, professores de Matemática do Estado de Goiás e de licenciandos, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação. Escolhemos esta metodologia devida ser, segundo Thiollent "... concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

*problema coletivo e nas quais pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo."* (1985).

Para tanto, realizamos escolhas de jogos matemáticos e para os quais foram estudados e levantados os conhecimentos matemáticos que eles possuem, de modo a contribuir ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. São eles: o Ouri, jogo de origem africana, de tabuleiro, com mais 2500 anos de existência, onde há uma relação com o plantio; o Hex, jogo que consiste num tabuleiro na forma de um losango e com casas internas a este hexagonais, daí o nome do jogo; Seixos, jogo sobre multiplicação; Amazonas, jogo derivado do xadrez, em que se jogam só com as rainhas; Peões, também derivado do xadrez, jogado apenas com as peças que dão nome ao jogo (para maiores detalhes sobre os jogos vide Anexo I). Também foram 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 da educação básica trabalhar os jogos matemáticos na sala de aula.

A análise ocorreu de modo qualitativo no primeiro momento, com a verificação dos relatos, coletados através de questionários, gravações das oficinas. No segundo momento, continuamos com a avaliação qualitativa, complementada com uma avaliação quantitativa, através da escolha de uma turma de alguma escola e a elaboração e aplicação de atividades para avaliarmos o processo de ensino e aprendizagem.

O grande valor dessa metodologia de trabalho esteve no fato da possibilidade dos professores e alunos adquirirem condições significativas para aprimoramento sobre as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois oportunizou a todos participantes aprender e avaliar constantemente as práticas educativas desenvolvidas adjacentes ao projeto.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A análise ocorreu por meio de análise qualitativa, onde os relatos coletados serviram para nos orientar na continuação da segunda fase da pesquisa, que também foi realizada uma análise qualitativa, respaldada por uma coleta de dados quantitativos. Coletamos os relatos dos professores que participaram das oficinas e que posteriormente aplicaram os jogos na sala de aula (fotos no anexo II).

Nas oficinas, que ocorreram entre maio e junho, propusemos um método para aplicação dos jogos em sala de aula, esse método foi aplicado a eles. A cada jogo eram apresentadas todas as peças e depois ele era jogado perante os professores sem explicar o jogo. Após isso, os professores deveriam dizer tudo sobre o que captaram sobre o jogo: descrição e manuseio dos materiais do jogo, como se joga (os movimentos permitidos e não permitidos, o objetivo e os conhecimentos matemáticos que poderia ser extraído do jogo). Depois eles jogaram entre si e analisaram as estratégias e o raciocínio utilizado no jogo. Nos dois primeiros jogos houve certa resistência na aplicação do método, que escapava do método comumente utilizado no cotidiano para se ensinar um jogo, que consiste em explicar as regras, apresentar movimentos e apresentar os objetivos antes de se jogar e não haver espaço para uma análise reflexiva sobre o jogo, numa espécie de versão caseira da pedagogia conservadora.

Após o impacto do método, eles passaram a prestar mais atenção e a refletir com maior profundidade sobre os jogos. Começaram a relatar com maiores detalhes os aspectos dos jogos. Mas eles apresentavam também dificuldades, interpretações equivocadas sobre as regras dos jogos. Algumas estratégias avançadas eram, posteriormente, explicadas, mas foi sugerido que não fossem apresentadas aos alunos, no intuito de explorar a descoberta de tais estratégias, com isso estimulando aprendizagem através da descoberta individual.

A cada oficina, semanalmente, era apresentado um jogo, aplicado o método e depois levado para a sala de aula. Quando os professores voltavam para a próxima oficina eles relatavam o que acontecia na sala de aula.

Pelo jogo, ocorreu uma interação maior entre os alunos e os professores. Trazendo uma nova motivação para as aulas. Além disso, os alunos também apresentaram aos seus

pais, vizinhos e parentes, os jogos, com isso trouxeram uma aproximação da escola com a comunidade. Em relação ao contexto escolar, os alunos passaram a trabalhar o raciocínio lógico através análise e resolução dos problemas que eles se deparam durante o jogo. Em especial temos o Seixos, que também trabalha de forma explícita a multiplicação, ao mesmo tempo em que fornece o desafio aos jogadores de descobrirem melhores jogadas para derrotar o outro.

Através dos relatórios a nós enviados, após a realização do I Campeonato de Jogos Matemáticos Estratégicos, realizado na cidade de Nerópolis no dia 9 de novembro de 2007, os professores apresentaram a princípio as dificuldades que tiveram em sala de aula sobre a aplicação dos jogos, mas, após as primeiras aulas com os jogos, os próprios professores e os alunos se passaram a estar cada vez mais interessados. Durante o campeonato pudemos ver o entusiasmo de alunos e professores, foi um grande evento com a participação de aproximadamente 200 crianças.

No segundo momento da pesquisa partimos para aplicação dos jogos em sala de aula. Escolhemos a Escola Waldemar Mundim para aplicarmos um experimento piloto numa turma de 5ª série. Houve a participação de duas estagiárias do curso de licenciatura. Aplicamos o jogo Seixos, o qual foi apresentado acima as justificativas que levaram à sua escolha. Notadamente, houve um interesse por parte dos os alunos no jogo. Mas, percebemos também que havia dificuldade para a compreensão das regras. Através da atividade lúdica, conseguimos mostrar que a matemática está presente não só nos livros e na escola, mas que existem outros contextos onde ela também está presente, como nos jogos.

Preparamos atividades e situações-problemas para estimular o desenvolvimento cognitivo. Estas consistiam em propor jogadas em que eles deveriam descobrir quais davam mais pontos, se mesmo ele fazendo mais pontos o adversário não faria mais pontos na jogada seguinte, ou seja, a jogada em que ele realizaria, condiciona a quantidade de pontos que seu adversário poderia fazer. Levantamos vários questionamentos aos alunos através de atividades que proporcionou uma análise sobre situações-problemas, levando em conta, também, as atitudes e os procedimentos. As atitudes entre os alunos é extremamente diversificada, temos alunos que, durante o jogo, ajudavam e não desprezavam os outros, e ainda encaravam o jogo de maneira séria. Já alguns tratavam com desdém os que tinham dificuldades para realizar as contas, e não ajudavam.

Na parte procedimental, mostraram um nível bom na utilização dos algoritmos da soma e da multiplicação, mas alguns apresentaram grandes dificuldades. Para fazer esta verificação, utilizamos uma tabela onde os alunos anotavam os pontos feitos na partida, a cada rodada, e depois somavam para verificar o total de pontos de cada um (ver tabela no anexo III). Percebemos que havia dificuldade com os algoritmos de soma e de multiplicação, por isso, preparamos outras atividades para reforçar a aprendizagem.

## **CONCLUSÃO/ COMENTÁRIOS FINAIS**

Todavia, ao que foi apresentado até o momento, percebemos que os jogos podem atuar no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica, através dos conteúdos procedimentais e atitudinais. O jogo proporciona um momento de interação entre os jogadores, que implementado na sala de aula, resulta num aprofundamento social, ao mesmo tempo em que, desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, quando uma pessoa ensina a outra a jogar. Com isso, os jogos matemáticos estratégicos, atuam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem através da análise das jogadas para compreender os procedimentos e as estratégias dos jogos, assim desenvolvendo o raciocínio lógico. Diretamente no conteúdo, temos o jogo Seixos, que estimula o desenvolvimento da multiplicação de maneira agradável e descontraída. Nos relatos os professores contam a princípio as dificuldades em sala de aula para aplicação dos jogos, mas, após as primeiras aulas com os jogos, os próprios professores e os alunos se tornavam cada vez mais interessados.

Com isto, passamos para a fase seguinte de nossa pesquisa, que continuou a ser qualitativa, mas que também houve elaboração e aplicação de atividades de modo que viesse contribuir para uma avaliação mais significativa do processo de ensino e aprendizagem dos alunos sobre jogos estratégicos.

Aplicamos o jogo seixos na Escola Estadual Waldemar Mundim, situada no conjunto Itatiaia, numa turma de 5ª série. Tivemos dificuldades, pois a escola estava em reforma e alguns dias em que tínhamos programado, foram cancelados, pois não houve aulas, devido a reforma. Por isto, não conseguimos cumprir nosso cronograma, o que nos prejudicou no aprofundamento da análise da experiência.

Através da tabela, achamos uma boa maneira de avaliar as condições do aluno, pois retira aquela pressão da prova formal e o aluno nem percebe que está sendo avaliado, agindo de forma mais natural. E através dela, podíamos perceber os pontos fracos e propor atividades para minimizar os problemas.

Desta forma, nosso ponto de vista é que a possibilidade do uso dos jogos na sala de aula como mais um recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem consiste em um caminho potencialmente viável. Por meio deles pode-se contribuir na aprendizagem dos alunos que apresentaram-se interessados ao estudo da Matemática. Sabemos que é necessário um incentivo para a formação do professor, precisamos repensar e melhor estruturar a forma de apresentação de um projeto ou uma oficina de modo a instrumentalizar os professores com mais recursos. O lúdico faz parte do ser humano, é parte de seu conhecimento de sua cultura. Nisto vemos a importância da aplicação dos jogos para o desenvolvimento humano mais rico e profundo.

A pesquisa desenvolvida consistiu ser bastante relevante na formação de todos envolvidos no processo, foi por meio dela, que tornou viável a realização de reflexões mais significativas sobre a aplicação de jogos matemáticos estratégicos em escolas da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. de. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos para escolas de 1º e 2º graus: projeto**. 1978
- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas: Papirus. 1996.
- CENTURIÓN, M. **Conteúdo e Metodologia da Matemática: Números e Operações**. Série Didática – Classes de Magistério. São Paulo: Scipione, 2002.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os Conteúdos da Reforma**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.
- DIENES, Z. P. **Aprendizado Moderno da Matemática**. Tradução: Jorge Enéas Fortes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- DIENES, Z. P. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática**. São Paulo: EPU, 1986.
- GARDNER, M. **Divertimentos matemáticos**. São Paulo: IBRASA, 1967
- PERELMAN, Y. I. **Brincando de matemática**. Rio de Janeiro: Vitória. 1960.
- SÁ, A. J. C. **Aprendizagem da Matemática e o jogo**. Lisboa: Apn. 1992
- SILVA, M. S. da. **Clube de Matemática**. Campinas: Papirus. 2004.
- TAHAN, M. **Didática da Matemática**. v. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1965.
- THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO ADOTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM CATALÃO (2007)

CÂNDIDA, Larissa Vicente<sup>1</sup> e DUARTE, Teresinha Maria<sup>2</sup>

Palavras-chaves: Livros didáticos e História Medieval.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Curso de História no Campus de Catalão, estava sendo refeita a grade curricular e as disciplinas passaram a ser disponibilizadas em formas de Núcleos: comuns, específicos e livres. Desta maneira, desde o início do Curso de História ficamos em contato com aulas teóricas e práticas, devido à divisão da nossa carga horária. Assim, desejando aprofundar o conhecimento da prática do ensino de História e aprender mais sobre a investigação histórica, tomei conhecimento do projeto: "*Os conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2006/2008)*", da prof<sup>a</sup> Teresinha Maria Duarte Mendes, que foi proposto para ser realizado ao longo de 3 (três) etapas.

Participei da primeira etapa, *Os conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2006)*, ao analisar os livros didáticos, buscamos descobrir como os conteúdos de História Medieval apareciam e eram trabalhados nas Escolas Públicas Estaduais do Ensino Fundamental de Catalão no ano de 2006, além de verificar se também havia lacunas ao longo do conteúdo, caso houvesse como seria possível preenchê-las.

Como a proposta era realizar este projeto em 03 (três) etapas, no segundo semestre de 2007, teve início a segunda etapa, na qual tomei parte. A realização de uma análise semelhante aquela de 2006; só que nesta etapa o que seria analisado seriam os livros didáticos do Ensino Médio, através do projeto: *Os conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2007)*.

Nesta etapa do projeto, nos propomos a fazer uma análise similar àquela que foi feita dos Livros Didáticos de História adotados no Ensino Fundamental, com a mesma finalidade, isto é, apontar possíveis deficiências bem como as possíveis alternativas.

Entendemos que este projeto, como o que hora propomos para a cidade de Catalão, além de original, seja relevante e pertinente, pois visa um diálogo entre a academia, sobretudo a professora e alunos de História Medieval – e a produção do conhecimento que é ministrado nas escolas, com a finalidade de se avaliar como os resultados de pesquisa em História Medieval, produzidos por medievalistas brasileiros e estrangeiros, estão sendo assimilados pelos autores dos livros didáticos e pelo mercado editorial; tendo em vista não apenas a formação crítica desses novos profissionais, os nossos atuais graduandos em História, mas também a possibilidade de melhoria do ensino de História Medieval, no ensino público estadual, em Catalão.

### OBJETIVOS:

- Verificar como os conteúdos de História Medieval são tratados nos livros de História do Ensino Médio nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão, adotadas no ano de 2007.
- Pesquisar como o feudalismo e o Cristianismo são discutidos nestes livros
- Verificar se estes livros apresentam e discutem algumas fontes históricas medievais bem como se as atividades, exercícios e sugestões didático-pedagógicas para a apresentação dos conteúdos estão plenamente integrados aos conteúdos e aos objetivos dos mesmos.
- Investigar se estes livros apresentam e discutem a História Medieval portuguesa e se estabelecem uma relação com a cultura brasileira e a cultura portuguesa medieval.

- Avaliar a quantidade e a pertinência de gravuras em cada capítulo dos referentes livros.
- Analisar se as atividades e exercícios e sugestões didático-pedagógicas para apresentação dos conteúdos estão plenamente integrados aos conteúdos e aos objetivos dos mesmos.
- Sistematizar os resultados da pesquisa em relatórios que serão encaminhados à Prograd/UFG e também aos professores da Rede Pública Estadual, como intuito de ajudar lhes a aproveitar melhor os recursos oferecidos pelos livros didáticos, bem como a corrigir os equívocos existentes no conteúdo dos referidos livros.

## **METODOLOGIA**

Como já havia realizado uma revisão da bibliografia atinente aos livros didáticos de História, na etapa anterior, na revisão bibliográfica da atual etapa do projeto, buscamos uma bibliografia que informasse sobre a produção de conhecimentos em História Medieval, no Brasil e, em seguida, passamos a dedicar mais atenção à análise dos livros didáticos. Assim, foi feito o levantamento das Escolas públicas estaduais de Catalão que oferecem o Ensino Médio e o levantamento dos livros didáticos de História que são adotados no Ensino Médio, nestas mesmas Escolas.

Em seguida, começamos a realizar uma comparação entre os livros didáticos adotados no Ensino Médio, nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão, para verificar qual era a semelhança entre os conteúdos e conceitos trabalhados pelos autores em cada livro didático como seus autores discutem processos históricos como o feudalismo e o Cristianismo na Idade Média. Em relação ao primeiro, além do processo da sua formação, apogeu e crise, ainda a relação entre a propriedade senhorial e a propriedade alodial, o comércio, a existência e a função das cidades durante a Idade Média. Com relação ao Cristianismo, além de observar se os autores construíram um texto que tivesse uma coerência histórica – por exemplo, se não confundem no tempo e nos objetivos a Ordem Beneditina com as Ordens Mendicantes – confusão notada quando da análise dos livros didáticos de História, adotados no Ensino Fundamental – observamos, ainda como os autores discutem o papel do Cristianismo e da Igreja tanto no interior das relações de poder quanto na vida cotidiana e na mentalidade do homem medieval.

Também, ficamos atentas se os autores abordam a história medieval portuguesa e se o fazem, se chegam a estabelecer permanências e rupturas culturais entre a história medieval portuguesa e a cultura brasileira.

Ao longo das nossas análises, verificamos também, se os referidos livros trazem ou não trechos de fontes históricas medievais e se as discutem; igual atenção foi dada aos exercícios e atividades propostas, bem como às sugestões didático-pedagógicas e aos recursos sugeridos para facilitar a compreensão dos conteúdos, por parte dos alunos, como por exemplo, as gravuras e ou sugestão de filmes. Esta análise se repetiu para cada livro adotado.

Os resultados das análises de cada livro foram anotados, em separado, e depois, comparados, para se perceber como os conteúdos de História Medieval são tratados pelos autores dos livros didáticos de História, semelhante ao que foi realizado na primeira etapa.

Ao realizar as comparações entre os livros didáticos, fizemos uma análise detalhada entre os conteúdos dos livros de Figueira, entre suas duas edições adotadas nas Escolas Públicas de Catalão-GO; com os demais livros didáticos encontrados, realizamos uma comparação entre os tópicos encontrados em cada livro.

## **ANALISE DE DADOS**

Na cidade, o Ensino Médio é oferecido em 06 (seis) Escolas Públicas Estaduais, sendo estas: Colégio Estadual Dona Yayá, Colégio Estadual Polivalente Dr. T. Campos,

Colégio Estadual João Netto de Campos, Instituto de Educação M. M. Vaz, Colégio Estadual Abrahão André e Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro.

Foram encontrados, 05 (cinco) livros didáticos diferentes, adotados no Ensino Médio em Catalão, nas escolas públicas estaduais, os quais são: *História Série Novo Ensino Médio*, volume único, de Divalte Garcia Figueira, edição de 2004, adotado no Colégio Abrahão André. Já no Instituto de educação M. M. Vaz, o livro didático adotado é *História Série Novo Ensino Médio*, volume único, de Divalte Garcia Figueira, edição de 2005.

Um outro livro didático é *História Uma Abordagem Integrada*, dos autores Nicolina Luiza de Petta e Eduardo Aparicio Baez Ojeda, da Coleção Base. Este livro didático foi encontrado apenas no Colégio Estadual João Netto de Campos. Outro livro é *História para o Ensino Médio Brasil e Geral*, este livro é volume único, o autor é Gilberto Cotrim. Este livro foi encontrado em duas escolas no Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro e no Colégio Estadual Polivalente Dr. T. Campos.

No Colégio Dona Yayá, foi encontrada uma situação diferente, foi-nos apresentada uma apostila que o colégio adota, montada pela própria escola, pois o governo ainda não fornece livros para o Ensino Médio e como nem todos os alunos possuem condições de adquirir livros, então o Colégio decidiu fazer uma apostila para facilitar o acesso dos alunos, ao conteúdo.

Constatamos que os livros didáticos do autor Divalte Garcia Figueira, o *História Série Novo Ensino Médio*, volume único, foram adotados por duas escolas diferentes, sendo o da edição de 2004, adotado no Colégio Abrahão André, com os conteúdos atinentes à História Medieval divididos em 05 (cinco) capítulos: A Idade Média; O Surgimento e a Expansão do Islamismo; O Império de Carlos Magno; A Cultura Feudal; e O Mundo Feudal em Transformação.

No Instituto de educação M. M. Vaz, o *História Série Novo Ensino Médio*, edição de 2005, o qual tem algumas pequenas modificações em relação ao da edição anterior. Na edição de 2005, os conteúdos de História Medieval, também estão divididos em 05(cinco) capítulos: O Mundo Medieval, O Império Bizantino, O Reino dos Francos, Religião e Cultura na Ordem Feudal e Crise no Mundo Feudal.

O autor busca nesta nova edição dar uma aparência nova para seu livro, para isto mudou títulos de alguns capítulos e utilizou um maior número de recurso iconográficos, mais questões que exigem pesquisa e acrescentou um capítulo acerca do Império Bizantino; no entanto, teve que diminuir a letra para que fosse possível abordar todo o conteúdo desejado.

No Colégio Estadual Dona Yayá, como já foi mencionado, a escola montou uma apostila para os alunos, entretanto esta não possui nenhuma referência bibliográfica; esta apostila tem aparência que foi elaborada por meio de montagem, pois ela possui quadros, passando a impressão que cada um deles poder ter sido retirado de lugares diferentes. Esta apostila é adotada para os três anos do Ensino Médio. Ao longo de todo o conteúdo da referida apostila não há nenhum recurso iconográfico, e também não existe nenhum exercício, a ser resolvido pelos alunos.

Um dos principais temas ao se pensar História Medieval é o Feudalismo, os diversos autores trabalhados abordaram este assunto de diferentes formas: a apostila do Colégio Dona Yayá, intitula o capítulo como: "O Feudalismo"; Petta e Ojeda como: "Estruturas Políticas, Econômicas e Social do Feudalismo"; Gilberto Cotrim, "Sistema Feudal"; e duas variações de acordo com edição do livro de Figueira, na edição de 2004 "A cultura Feudal" e "Religião e cultura na ordem feudal" (Cf. p. 85) na edição de 2005, pois na edição de 2004 o capítulo chamava-se "A cultura feudal" (Cf. p. 52) e, na de 2005. Com exceção de Cotrim, os demais autores fazem uma breve discussão acerca da Igreja Medieval como um item do Feudalismo.

O livro de Gilberto Cotrim apresenta três capítulos a mais que os demais livros didáticos um em específico tratando da "A Igreja Medieval" sendo que este capítulo apresenta subtítulos como: Organização do Clero, Poder Temporal da Igreja, Questões das Investiduras, Tribunais

da Inquisição, Papel político e Cruzadas. Este capítulo começa na página 107 e vai até a página 111, ao longo do capítulo o autor apresenta mapas e outros recursos iconográficos.

Percebemos um descaso com relação à História Medieval da Península Ibérica, e principalmente de Portugal, sendo que este deveria ser alvo de interesse maior, pois a colonização portuguesa nos fez descendentes dos portugueses. Especialmente neste ponto, há uma imensa distância entre o que vem sendo produzido em programas de pós-graduação e também no mercado editorial, com o que está presente nos livros didáticos.

Com relação às atividades, percebemos ainda uma permanência do questionário, a presença de questões objetivas. Apenas o livro de Gilberto de Cotrim e a edição de 2005 de Divalte Figueira apresentaram questões que provocam a reflexão do aluno.

Com exceção da apostila do Colégio D. Yayá, todos os livros usam recursos iconográficos, ilustrações e mapas. Embora, é verdade, que algumas gravuras estejam em descompasso com o assunto da unidade de estudo.

## CONCLUSÕES

Todos os livros didáticos adotados nas Escolas Públicas de Catalão – GO possuem pontos em comum, podendo haver algumas variações entre os conteúdos, no entanto há temas que permanecem em todos, havendo assim um consenso por parte dos autores com relação ao conteúdo que deve ser trabalhado no Ensino Médio. Os temas são mais ou menos comuns; entretanto, percebemos alguns equívocos e que são transmitidos aos alunos.

Os autores dos livros didáticos trazem alguns documentos medievais em seus capítulos, mas, no entanto não propõem discussões para serem realizadas com os alunos em sala de aula ou em casa como forma de trabalhos para serem apresentados posteriormente, que também seria uma boa idéia, pois os alunos teriam mais tempo para se dedicarem a esta atividade, visto que as aulas não dispõem de tanto tempo.

Cotrim foi um dos autores que mais apresentou conteúdo acerca de História Medieval, além do conteúdo ele apresentou também recursos iconográficos que facilitam a compreensão por parte dos alunos.

Com relação à Península Ibérica, os autores quando falam do tema, passam superficialmente, não fornecendo detalhes sobre este ponto tão importante para nós brasileiros, pois este diz respeito à nossa história e à nossa cultura e seria importante aos alunos, pois motivaria mais a busca pelo conhecimento.

Buscando uma integração maior entre a graduação e o ensino escolar, estamos organizando um livro paradidático *História Medieval: textos e documentos*, sendo que neste livro estão contidos textos de análise de documentos medievais, fruto dos melhores trabalhos de análises de documentos realizados junto aos graduandos do Curso de História, e que será encaminhado às Escolas Públicas de Catalão para possibilitar a professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio conhecerem documentos medievais e compreender os mesmos.

Ao participar das duas etapas deste projeto de Prolicen, tanto a pesquisa com os livros didáticos do Ensino Fundamental, quanto, agora, com os do Ensino Médio, decidi fazer minha monografia de final de curso utilizando as pesquisas anteriormente realizadas, buscando um aprofundamento maior em cima dos temas Feudalismo, Igreja, Portugal e a Península Ibérica na Idade Média para o Ensino Fundamental e Médio. Optei por dedicar maior atenção a estes temas tendo em vista que são pontos que chamaram atenção pelos equívocos e generalizações, ao longo da pesquisa realizada, e que percebo que são questões que merecem e devem ser devidamente aprofundadas.

E ainda, porque são temas que possuem uma proximidade maior com a nossa história, pois estarei abordando também Portugal, que faz parte da nossa História como nação, e também envolvendo uma questão cultural, que permeia, ainda, o nosso cotidiano, desde as



práticas alimentares, religiosas legislativas, burocráticas, etc que herdamos e praticamos até hoje.

Inclusive, desejando conhecer mais a História de Portugal, planejava o meu projeto de Mestrado a partir de uma temática da História Medieval Portuguesa, com o lançamento do Edital Bolsa Santander Luso-Brasileira, para intercâmbio em uma Universidade Portuguesa, fui agraciada com esta Bolsa, o que – creio – me dará oportunidades para conhecer mais sobre História Medieval, História Medieval portuguesa e Ensino de História, em Portugal.

Ao longo destes 02 (dois) anos participando deste projeto de Prolicen foram de fundamental importância para a minha formação, pois através desta experiência aprendi a lidar com as fontes e também a fazer pesquisas bibliográficas fazendo um diálogo entre elas. Espero que na minha monografia possa colocar em prática estes conhecimentos a serviço do Ensino de História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fontes

COTRIM, Gilberto. *História para Ensino médio-Brasil e geral* volume único. 1ª Edição, São Paulo: Saraiva, 2002.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História Série novos Ensino Médio*. Edição Compacta. Volume Único. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2004.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História Série novos Ensino Médio*. Edição Compacta. Volume Único. 2ª Edição, São Paulo: Ática, 2005.

AUTOR DESCONHECIDO. Apostila do Colégio Dona Yaya. s/l.s/d

### Bibliografia

MACEDO, José Rivair. "Os estudos medievais no Brasil: tentativa de síntese". In. *Estratto da Reti Medievali Rivista*, VII - 2006/1 (gennaio-giugno) <[http://www.dssg.unifi.it/\\_RM/rivista/saggi/RivairMacedo.htm](http://www.dssg.unifi.it/_RM/rivista/saggi/RivairMacedo.htm)>

<sup>1</sup>. Bolsista de PROLICEM. Curso de História. Campus de Catalão-UFG

<sup>2</sup>. Orientadora/ Curso de História. Campus de Catalão. [teresinha\\_duarte@yahoo.com.br](mailto:teresinha_duarte@yahoo.com.br)

## **JOGOS ESTRATÉGICOS E MATERIAIS CONCRETOS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CATALÃO-GO**

**SILVA**, Kely Cristina da<sup>1</sup>; **FERREIRA**, Rogério<sup>2</sup>

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

### **1. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA**

Na atualidade, o conhecimento matemático exerce uma significativa influência nos mais variados meios sócio-culturais por todo o mundo. Assim, os diferentes modos de compreender, explicar, construir e raciocinar, frutos da diversidade cultural observada em nível de planeta, se relacionam (muitas vezes, sob a força de mecanismos de poder) com uma construção de saberes – hoje denominada matemática – histórica e espacialmente situada. Neste contexto, o não domínio deste campo de conhecimento pelos indivíduos que hoje com ele se relacionam, torna-se fonte de exclusão, marginalização e preconceito. Por isso, torna-se fundamental pensar a aprendizagem da matemática – e, conseqüentemente, o ensino da matemática – enquanto um meio necessário à formação da cidadania e à promoção da autonomia entre os membros das mais variadas populações.

A utilização de jogos matemáticos estratégicos e materiais concretos constitui uma ação que em 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. 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.

Zaslavsky, com suas pesquisas voltadas para os jogos e brincadeiras contextualizados em diferentes culturas, contribui para o entendimento do quanto a Teoria dos Jogos e as manipulações concretas podem ser significativas ao nível da aprendizagem matemática. A obra desta autora foi pesquisada e contribuiu para a produção escrita de um trabalho acerca do jogo estratégico de origem africana denominado *Ouri*. A importância do ensino se fazer próximo à realidade cotidiana – posição defendida por D'Ambrosio, Freire e, dentre outros, Sá – veio potencializar a temática trabalhada nesta pesquisa, dada a viabilidade de contextualizá-la em diferentes realidades sócio-culturais.

A teorização matemática que permeou o desenvolvimento do projeto se faz importante no âmbito das incertezas presentes nos meandros das complexas sociedades em que vivemos. Faz-se importante, também, em meio à necessidade que todos têm de continuamente tomar decisões. Assim, as *estratégias* e as *regras*, próprias dos universos dos jogos, assumem um papel fundamental enquanto instrumentos que podem orientar ações e comportamentos em diferentes situações, o que as posiciona como fatores relevantes para formação de todos os cidadãos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) explicitam esta consciência ao defender a utilização de jogos nas aulas de matemática a fim de que participem efetivamente da cultura escolar. Segundo os PCN's, os jogos e os materiais manuseáveis geram prazer e interesse nos aprendizes e cabe ao professor avaliar a potencialidade pedagógica de cada material/jogo, em sua distinção, frente à competência curricular que deseja trabalhar. Estes são fatores que fundamentaram as intenções defendidas

pela pesquisa. Eles serviram de alicerce para as atividades desenvolvidas no âmbito do Plano de Trabalho previamente estabelecido.

Finalizando o rol de justificativas, juntamente com a breve fundamentação teórica do projeto, é preciso relevar que na região da cidade de Catalão-GO – onde o projeto foi desenvolvido –, os professores de matemática que atuam nos níveis fundamental e médio, bem como as demais pessoas que se interessam pelos conhecimentos matemáticos – ou com eles cotidianamente se envolvem – são hoje carentes de acesso a metodologias construídas a partir de objetos manuseáveis. Portanto, não oportunizam encontrarem-se crítica e significativamente com os saberes matemáticos por meio de estratégias lúdicas. Como consequência, quase invariavelmente terminam não contribuindo para a popularização tecnológico-educacional em torno do tema, bem como para a construção de novos conhecimentos. Neste contexto, por meio do desenvolvimento deste projeto de pesquisa, foi edificada uma contribuição significativa para a transformação da paisagem que na atualidade caracteriza a educação básica da região sudeste do estado de Goiás ao nível da *Matemática* e da *Educação Matemática*.

## 2. OBJETIVOS

Construir conhecimentos acerca da aprendizagem da matemática tendo como apoio tecnológico-educacional os jogos matemáticos estratégicos e os materiais concretos manuseáveis.

Oportunizar aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFG – Campus Catalão o envolvimento com um ambiente de pesquisa educacional-matemático que possa contribuir com as suas formações profissionais;

Desenvolver – e catalogar junto ao Laboratório de Educação Matemática da UFG - Campus Catalão – atividades pedagógicas pautadas na utilização de jogos e materiais concretos que possam ser aplicadas na educação básica;

Catalogar no Laboratório de Educação Matemática da UFG - Campus Catalão jogos e brincadeiras oriundos de diferentes realidades sócio-culturais por todo o planeta;

Realizar aplicações-piloto das atividades pedagógicas desenvolvidas ao nível do ensino básico.

## 3. METODOLOGIA

Todas as atividades de pesquisa e ensino que envolveram este projeto foram 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 aconteceu no Laboratório de Educação Matemática, denominado "*Matemateca: Laboratório de Educação Matemática*", do Departamento de Matemática da UFG - Campus Catalão. Vale ressaltar que esta opção metodológica pautada na *pesquisa-ação* se fundamenta nas atuais diretrizes dos estudos educacional-matemáticos acerca das abordagens qualitativas de pesquisa.

Na perspectiva da *Pesquisa-ação*, o trabalho compartilhado se faz primordial. Por isso, por todo o tempo o projeto foi visualizado e desenvolvido por meio de ações, reflexões, avaliações e críticas alicerçadas na coletividade e isso jamais representou desrespeito às individualidades investigativas, mas constituiu, sim, um fórum de auxílio e troca onde as idéias e construções geradas por um pesquisador específico – iniciante ou não – ganhou corpo no diálogo com os demais participantes do projeto.

Como apontado nos objetivos conquistados, duas diretrizes orientaram a execução do projeto: a produção e a catalogação de atividades pedagógicas pautadas na utilização e no desenvolvimento de jogos e materiais concretos para serem

aplicadas na educação básica. Uma outra diretriz que surgiu como consequência dessas foi 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 foram importantes para o amadurecimento de todos os envolvidos no projeto no que tange ao reconhecimento da diversidade.

Na parte final do projeto, visando construir um saber pedagógico que pudesse contribuir efetivamente com alternativas para o ensino da matemática, foram realizadas aplicações-piloto das atividades pedagógicas produzidas. Essas aplicações foram efetivadas junto a alunos voluntários da educação básica e tiveram como alguns de seus focos: germinar uma ação docente qualificada, dar respaldo a possíveis mudanças de caminho e fomentar a inserção de novas idéias.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Visando construir um saber acerca do ensino da Matemática na Educação Básica, foram realizadas aplicações-piloto de atividades pedagógicas em dois colégios públicos estaduais na cidade de Catalão-GO. Por motivos de ordem ética não utilizaremos os nomes genuínos das instituições, as identificaremos apenas por Escola A e Escola B. Em ambas, houve uma aceitação imediata por parte dos diretores, visto que os mesmos reconheceram a importância dos jogos e materiais concretos como meios para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências. Um outro fato comum entre esses espaços educacionais, é que a aplicação dos jogos abrangeu do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A organização e construção das atividades se deram por parte da aluna bolsista e de alguns outros participantes do projeto (uma aluna bolsista de iniciação científica e dois voluntários). O Laboratório de Educação Matemática do Campus Catalão, denominado *Matemateca*, constituiu um espaço de pesquisa, elaboração e confecção das referidas atividades. Entre os jogos pesquisados, foram escolhidos o *Ouri* e o *Gamão* para serem objetos centrais na constituição das oficinas pedagógicas.

Buscando refletir e pensar de maneira crítica, as oficinas de jogos na Escola A aconteceram no período matutino, visando contar com a presença de alunos que estudavam no período vespertino. Estipulou-se um limite de trinta alunos por oficina. Por esse motivo, confeccionou-se um total de quinze jogos de *Ouri* e quinze jogos de *Gamão* (visto que os mesmos são jogados em dupla). Como na referida instituição o horário de realização das oficinas não foi o mesmo do horário de aula dos participantes, houve a necessidade de despertar a atenção dos estudantes e motivá-los para que pudessem participar das atividades. Para concretizar esse objetivo, foram feitos convites nas salas de aula e confeccionados cartazes de divulgação para serem fixados na escola. Para uma melhor organização, os alunos interessados em participar tiveram que preencher a ficha de inscrição, expressando o nome completo e o ano escolar que em estava matriculado (6º, 7º, 8º ou 9º). No ato da inscrição, cada aluno levou consigo uma ficha contendo o dia e a hora da realização da oficina. Vale ressaltar que essas atividades foram feitas na própria escola, que, por sua vez, forneceu uma sala adequada para esse fim.

Na Escola B as oficinas também se concretizaram no período matutino, mas com alunos que estudavam nesse mesmo período, ou seja, no horário de aula dos mesmos. Assim, diferentemente do que ocorreu na Escola A, não houve uma divulgação ampla em busca de voluntários, visto que os participantes seriam os alunos que já se encontravam em sala de aula. Isto é, eles participariam normalmente de uma aula, porém esta não seria mediada pela professora regente. Isso causou uma diferença entre os públicos de uma e outra instituição. A referida diferença entre os públicos-alvos das duas escolas nos oportunizou uma melhor reflexão a respeito das possibilidades pedagógicas envolvendo jogos, o que será evidenciado no próximo parágrafo.

Na Escola A, a motivação e o interesse dos alunos apareceram de modo bastante aguçado. A busca por aprender a jogar, permitiu que os estudantes criassem estratégias adequadas em suas tentativas de vencer. O desenvolvimento da autonomia dos alunos ficou evidenciado a cada jogada, onde diferentes ações surgiam mesmo quando os alunos se deparavam com situações análogas, ou seja, cada um criava a sua própria estratégia. Com esses fatos, pudemos observar o potencial que os jogos estratégicos têm para desenvolver competências nos jogadores. Nessa mesma escola, foram realizados campeonatos durante as oficinas e foi possível trabalhar os dois jogos, *Ouri* e *Gamão*. As regras do *Ouri* são mais simples do que as do *Gamão*. Por esse motivo, os alunos sentiram mais dificuldade nesse último, mas nem por isso desistiram de aprender a jogar.

Já na Escola B, os resultados não foram tão positivos. Acredita-se que um dos aspectos que levaram a isso foi o fato dos alunos participantes não serem voluntários. A maioria deles não demonstrou interesse em participar da oficina centrada no trabalho com jogos. Muitos estudantes afirmaram que o *Ouri* não era um jogo fácil e, assim, não ficaram interessados pelo jogo. O *Gamão* não foi utilizado, visto que provavelmente a dificuldade seria potencializada. As dificuldades encontradas não nos permitiram realizar campeonatos no Colégio B. Pode-se afirmar que existe outro motivo que, de certa forma, influenciou o comportamento de resistência. Como foi dito anteriormente, no Colégio B não foi realizada uma divulgação adequada. Assim, os participantes foram à escola como se fosse um dia rotineiro. A maioria ficou sabendo que a aula seria diferente (envolvendo jogos estratégicos) apenas no momento das oficinas. Esse fato nos leva a concluir que os estudantes devem ser preparados para as mudanças na educação. É necessário um trabalho continuado que seja favorável às mudanças, visto que muitos participam há anos de um movimento educacional-escolar alicerçado em práticas tradicionais de ensino.

## 5. CONCLUSÃO

Como apontado na seção destinada à metodologia, a pesquisa esteve pautada em uma tríade composta pela exploração de um ambiente laboratorial destinado à Educação Matemática, pela pesquisa bibliográfica e pelo desenvolvimento/aplicação de atividades pedagógicas voltadas à Educação Básica. Esta etapa final prática apontada pelo Plano de Trabalho foi fundamental para avaliar criticamente os saberes fomentados nas demais etapas. Deste modo, os dados alcançados, no que se refere ao levantamento de informações oriundas de diferentes realidades sócio-culturais por todo o mundo acerca dos jogos, dos materiais concretos e dos procedimentos pedagógicos que rondam a temática por eles estabelecida foram de grande utilidade no ponto de vista das possibilidades de construção de atividades pedagógicas contextualizadas e desenvolvidoras de competências.

O caminho iniciado em um aprofundamento teórico e finalizado com as aplicações práticas foi fundamental para não tornar a pesquisa teórico-educacional um discurso vazio, mas algo decisivo para a transformação da realidade da Educação Básica de Catalão-GO. Em cada uma das etapas de desenvolvimento do projeto ficou evidente que tanto os jogos estratégicos quanto os materiais concretos manuseáveis têm enorme potencial pedagógico, podendo auxiliar o professor na busca de fazer com que a construção do conhecimento seja realizada pelo próprio aprendiz.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANÃO, Ivana Valeria Denofrio. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papiros, 1996.
- BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas: Papiros, 1996.

- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática.** Perspectivas em Educação Matemática/SBEM. Campinas: Papirus, 1996.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DIENES, Zoltan Paul. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática.** São Paulo: EPU, 1986.
- DUVAL, Joyce; LY, Tidiane; MASSON, Nicole; VINCENT, Arnold. **Descobrir, resolver, colecionar... Jogos de Desafio.** São Paulo: Salvat, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARDNER, Martin. **Divertimentos matemáticos.** São Paulo: IBRASA, 1967.
- BRIGHT, George W.; HARVEY, John G.; WHEELER. **Margariete Montague. Learning and Mathematics Games.** USA: NCTM, 1985.
- PERELMAN, Y. I.. **Brincando de matemática.** Rio de Janeiro: Vitória, 1960.
- SÁ, Antônio Júlio César. **Aprendizagem da Matemática e o jogo.** Lisboa: Apm, 1992.
- SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de Matemática.** Campinas: Papirus, 2004.
- TAHAN, Malba. **Didática da Matemática.** v.2 ed. São Paulo: Saraiva, 1965.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez, 1985.
- ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

## 7. FONTE DE FINANCIAMENTO

Prolicen: Programa de bolsas de licenciatura/ UFG

- 
1. Bolsista PROLICEN. Curso de Matemática. CaC/UFG. kelyleo@gmail.com
  2. Orientador. Dep. de Matemática. CaC/UFG. rogerio.ferreira@pesquisador.cnpq.br

## A COMPOSIÇÃO DE TIPOLOGIAS PARA AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DISCURSIVAS DOS VESTIBULARES UFG 2008 E 2009

Orientanda: Ludimila Sabino da Silva **SANTOS** (PROLICEN-UFG) <sup>1</sup>

Orientadora: Dra. Vânia Cristina Casseb **GALVÃO** (UFG) <sup>2</sup>

O projeto de pesquisa segue a linha funcionalista da linguagem, teoria que se pretende recorrer para a análise das questões, especialmente, a partir dos postulados da Teoria da Gramática Funcional (Dik, 1989, 1997), dos trabalhos de Halliday (1985) e de Neves (1997, 2000, 2002, 2006) e seu objetivo geral é a composição de uma tipologia das respostas às questões da prova de língua portuguesa dos vestibulares UFG 2008 e 2009. As palavras-chave são as seguintes: tipologia, respostas, vestibular e língua portuguesa. Os objetivos específicos do projeto são a distinção, a descrição, o arrolamento dos tipos de respostas dadas pelos candidatos e a classificação dessas a partir da elaboração mais recorrente. Por fim, o objetivo último é a observação dos tipos de respostas que se afastam das adequadas, na tentativa de descobrir as causas das inadequações.

A justificativa que norteia o projeto é conhecer e saber que tipo de estratégia e malabarismos textuais cognitivos o candidato utiliza para responder às questões. Isso, a fim de proporcionar ao professor de ensino médio e cursinho melhor habilidade em sua prática de ensino da língua portuguesa e ao aluno uma melhor orientação no que se refere ao que lhe é ou não favorável fazer na prova.

Na metodologia utilizada estão previstas a coleta de dados nos arquivos do Centro de Seleção da UFG, a composição de corpus formado por cópias de doze provas de cada curso oferecido pela Universidade nos processos seletivos 2008 e 2009, e a eleição de duas questões para a análise, sendo uma de predomínio interpretativo e uma de análise lingüística. Feito isso, haverá o arrolamento e a descrição dos tipos de respostas encontradas para cada questão e a comparação entre os tipos de respostas encontradas nos dois processos seletivos, verificando se eles constituem uma tendência ou se as respostas têm um caráter idiossincrático.

A fonte financiadora da pesquisa é a Prograd (Pró-Reitoria de Graduação). No tocante aos resultados, discussões ou conclusões não fazemos menção de nenhum porque a pesquisa iniciou-se em agosto (mês passado) e está em fase de leitura da bibliografia e composição do *corpus* que até a presente data é formado apenas por arquivos das provas dos cursos de Agronomia, Ciência da Computação e Engenharia de Alimentos. Porém, apresentamos as duas questões selecionadas para a análise:

*“Escrito em 1925, o texto faz previsões relativas ao ano de 2926. Diferentes formas verbais são utilizadas para representar fatos, acontecimentos e situações nos planos da “certeza” e da “probabilidade”. Que tempos e modos verbais expressam cada um desses planos? Exemplifique-os com frases transcritas do texto. (5,0 pontos)*

*No texto, que imagens são associadas aos homens e às mulheres quando respectivamente comparados com super-homens e Vênus de Milo?(5,0 pontos)"*

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

MARTELOTTA, L. E. (org). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M.H.M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

Programa do Vestibular/2008. Disponível em [www.cs.ufg.br](http://www.cs.ufg.br). Acesso em: 23 març.08.

1Faculdade de Letras – evilsonludimila@hotmail.com

2Faculdade de Letras – vcasseb2@terra.com.br



**GEOGRAFIA E AGROECOLOGIA – Produção, organização e disponibilização de materiais didáticos para a Rede Escolar da Microrregião de Catalão (GO): as experiências agroecológicas nas áreas de Cerrado.**Ana Paula de Medeiros FERREIRA<sup>1</sup>  
Marcelo Rodrigues MENDONÇA<sup>2</sup>**Resumo**

Segundo levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação o município de Catalão conta com 25 Unidades Escolares e possui cerca de 350 professores atendendo a 7.870 alunos. A maioria dos professores, segundo a Secretaria de Educação, possui ensino superior completo e isso se deve, principalmente a presença do Campus da UFG localizado neste município, onde grande parte dos cursos de formação está centrada nas licenciaturas (Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Química, Física e Biologia). Porém, mesmo contando com esse diferencial em relação à maioria dos municípios brasileiros, o ensino público do município de Catalão ainda deixa muitas lacunas a preencher. Esse fato se deve entre um dos muitos motivos a falta de recursos didáticos nas aulas. Geralmente o professor fica preso ao livro, que em muitas vezes, não traz a realidade vivida e serve, principalmente, para reproduzir os preconceitos existentes na sociedade. Venâncio (2005) realizou uma pesquisa no município de Catalão acerca do ensino do Bioma Cerrado no livro didático e nas aulas de geografia. A pesquisa que foi feita através de um projeto PROLICEN e antecedeu esta, comprova que nos livros didáticos analisados, a maior frequência é em temas como clima, relevo e distribuição do Bioma, economia, além da descrição simples do Cerrado. No entanto deixa a desejar, quando trata dos impactos sócio-ambientais decorrentes da ocupação humana. Os professores justificam que pela falta de material didático pedagógico para trabalhar essas questões regionais, acabam ficando presos ao livro didático, por ser o instrumento mais acessível aos alunos. (VENÂNCIO, 2005, p. 16). Diante dos resultados das pesquisas o projeto tem se desdobrado com o objetivo de pesquisar o ensino de geografia no município, mas, principalmente, desenvolver materiais didáticos que possibilitem uma melhor compreensão de temas que, na maioria das vezes, não são abordados. Diante dos prejuízos sócio-ambientais decorrentes das práticas agrícolas modernas a humanidade sente a necessidade de recuperar as velhas formas de cultivo comprometidas com o homem e com o meio ambiente. É nessa busca por formas mais sustentáveis de produção que surge a agroecologia. Para Caporal e Costabeber (2004), a agroecologia é uma ciência em construção e surge da necessidade do homem em buscar estilos de agricultura menos

---

<sup>1</sup>Graduanda do curso de geografia da UFG/Campus Catalão. E-mail: [anapaula\\_geografia@yahoo.com.br](mailto:anapaula_geografia@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Prof. Dr. do curso de Geografia da UFG/Campus Catalão. E-mail: [mendonca@pesquisador.cnpq.com.br](mailto:mendonca@pesquisador.cnpq.com.br)

agressivos ao meio ambiente. Na região de Catalão, no Sudeste Goiano, a agroecologia significa uma forma de Re-existência pelos agricultores camponeses que ainda não foram expulsos pelo agronegócio. O MPA - Movimento dos Pequenos agricultores - afirma que cerca de vinte Comunidades Rurais estão em processo de transição agroecológica, ou seja, estão começando a produzir seguindo os preceitos da agroecologia, diminuindo o uso de agrotóxicos, gerando emprego e renda para toda a família e respeitando os limites impostos pelos fatores naturais. Em entrevista realizada na sede do MPA, em Catalão, foi perguntado o motivo que leva essas famílias a procurarem o movimento (que trouxe a agroecologia para o município há quatro anos atrás) e a se interessarem pela agroecologia. Os técnicos afirmaram que o agricultor está se cansando de ser dependente das casas comerciais. O preço dos defensivos agrícolas e dos adubos químicos está cada vez maior o que dificulta a produção. São várias as ações de modo a divulgar e consolidar as práticas agroecológicas no Município e região. Assim o objetivo dessa pesquisa foi fazer uma análise crítico/reflexiva da forma como essas práticas são ensinadas nas escolas do município e, posteriormente, produzir materiais didáticos sobre o assunto destacando as transformações sócio-espaciais na região decorrentes da modernização da agricultura e as formas de *(Re)Existência* construídas pelos agricultores/camponeses. Aplicamos 48 questionários em duas Unidades Escolares para alunos do ensino fundamental e médio e três questionários para professores de geografia e ciências das respectivas escolas. Os critérios para a escolha das escolas foram a acessibilidade e interesse da equipe gestora e, também, a clientela, uma vez que a *Escola Municipal Wilson da Paixão* atende, prioritariamente, estudantes de baixa renda, pois se situa numa das áreas mais empobrecidas de Catalão, além de ser uma Escola Municipal com Ensino Fundamental. A outra Escola – *Escola Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos*, está situada numa área mais central e possui nas adjacências, bairros com moradores de classe média, tendendo a uma interlocução mais qualificada com a cidade. Tanto, é verdade que a infra-estrutura desta Escola é infinitamente superior à primeira. Foi feita uma entrevista com os técnicos do MPA - José Daniel de Freitas Sobrinho (técnico em agropecuária); Roberli Ribeiro Guimarães (agrônomo); Alex da Silva e Aguinaldo Machado da Silva (estudantes do curso técnico em agropecuária) – para a investigação do andamento das práticas agroecológicas na região. Depois da tabulação e organização dos dados chegamos a alguns resultados. A maioria dos alunos não se sente como sujeito do meio do qual fazem parte, pois não compreendem as transformações sócio-espaciais nas áreas de Cerrado, tampouco no município. A partir da questão central da pesquisa várias outras se desdobraram. Como exemplo, constatou-se que 68% dos alunos não relacionam práticas agrícolas modernas com problemas ambientais. O Bioma Cerrado, segundo maior do Brasil, está ameaçado pelo uso indiscriminado dos recursos naturais que provocam processos erosivos, a destruição das matas ciliares, afogamento das nascentes, poluição das águas e

dos solos pelo uso inadequado de agrotóxicos, entre outros. A maioria dos alunos relacionou práticas agrícolas, apenas, com ar puro, meio ambiente e produção de alimentos, isso mostra a falta de senso crítico desses alunos e de conhecimento da realidade circundante. 81% dos estudantes são contra o uso de agrotóxicos no cultivo dos alimentos. Na maioria das respostas os alunos destacaram os perigos a saúde humana ao ingerirem alimentos contaminados. Alguns citaram a degradação ambiental como um dos problemas. Mas, 19% dos estudantes não percebem outras formas de cultivo senão as modernas. Consideram os agentes químicos como fundamentais nesse processo. Isso mostra que outras formas de se praticar agricultura não são trabalhadas em sala de aula, como as experiências agroecológicas, pois em nenhuma das respostas se fez menção a isso. A pergunta chave da pesquisa foi se os estudantes pesquisados já haviam ouvido falar em agroecologia e agricultura orgânica. A maioria, 53%, respondeu que sim. Porém, uma parte considerável respondeu não, que nunca ouviu falar sobre essas práticas de cultivo. Em um município onde a agroecologia se fortalece a cada dia através de ações como o cultivo das sementes crioulas, a "Pamonhada", e o I Simpósio de Agroecologia do Sudeste Goiano realizado recentemente esse resultado é, no mínimo, preocupante para educandos, educadores, entidades governamentais, Universidade e toda a Comunidade em geral. Foi pedida a opinião de três professores sobre a produção de materiais didáticos alternativos e os três aprovaram a iniciativa. Um destacou que os materiais didáticos utilizados não são preparados para trabalhar essas questões. Outro professor afirmou que os livros didáticos não destacam as especificidades da região, e o último respondeu que é importante, principalmente, por tratar de temas atuais. Como pôde ser percebido os próprios professores afirmam as deficiências dos livros didáticos utilizados e a importância de se produzir materiais que abordem questões da região. Porém, não basta criticar o ensino e os professores, é preciso fazer algo para melhorar e foi assim que surgiu a idéia de confeccionar uma Cartilha que venha a contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Esta pesquisa nos possibilitou conhecer melhor a realidade escolar do município de Catalão e ao mesmo tempo aprender mais sobre a agroecologia. Observamos que os alunos que participaram da pesquisa possuem dificuldade em relacionar os conteúdos aprendidos em sala de aula e seu espaço de vivência. Chegou-se a conclusão de que a realidade local não é trabalhada em sala de aula, mas a responsabilidade não é apenas do professor, ou da escola, é de um sistema educacional que, na maioria das vezes, não desperta a curiosidade dos alunos e não relaciona os conteúdos escolares com seu dia-a-dia, causando o desinteresse dos mesmos. O livro didático da forma com que tem sido trabalhado não tem contribuído para melhorias significativas no processo ensino-aprendizagem. Porém, acredita-se que essa realidade está mudando, esse é um assunto que a cada dia ganha mais espaço nos debates feitos por educadores. Esperamos que essa pesquisa tenha

contribuído para essa mudança, pois, conhecendo melhor as fragilidades no âmbito educacional, efetivar as providências fica mais fácil. A Cartilha a ser produzida como resultado dessa pesquisa será a base para que os professores possam trabalhar as questões relacionadas a realidade local/regional do município e da região de maneira mais fácil e de forma que os alunos possam compreender melhor o local onde vivem, pois, acredita-se que dessa forma serão formados sujeitos mais conscientes, que valorizem os aspectos sociais, culturais, naturais e que preservem as identidades, que com tantas influências externas acaba se perdendo, porém, só se preserva o que se conhece.

**Palavras – chave:** Áreas de Cerrado; Produção de Material Didático; Ensino de Geografia; Agroecologia.

### Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação - referências - elaboração:** NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002. 22 p.

BIZERRIL, M. X. O Cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. **Jornal Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, vol. 32, p. 56-60, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. FARIA, D. S. A escola e a conservação do Cerrado: uma análise no Ensino Fundamental do Distrito Federal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Brasília, vol. 10, p. 19-30, jan./jun. de 2003.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis. Disponível em: <http://www.planetaorganico.com.br/trabcaporalcostabeber>. Acesso em: 12 de maio de 2008.

CARLOS, A. F. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999.  
 FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GARCINDO, L.; MENDONÇA, M. R. **Produção e organização de material didático e pedagógico para a disciplina geografia no Ensino Fundamental em Catalão (GO)**. In: Relatório Final (Prolicen), 2006, Goiânia.

GUTERREZ, I. (Org.). **Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterrez**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 459p. [Doutorado]. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MESQUITA, H. A. de. **A modernização da agricultura**. Um caso em Catalão-Goiás. [Mestrado]. Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, 1993.

NETO, F. G. **Questão agrária e ecologia**: crítica da moderna agricultura. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PPP – **Melhoria da qualidade no processo ensino – aprendizagem**. Escola Wilson da Paixão. Secretaria Municipal de Educação. Catalão, junho, 2006.

Projeto Pedagógico de Goiás. Escola Polivalente Dr. Tharsis Campos. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Catalão, 2007.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo no Paraná. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

SANTOS, J. J; CHAVES, M.R. **Cidadania e ambiente rural**: pesquisa e produção de material didático para escolas rurais do município de Catalão (GO). In: Relatório Final (Prolicen), 2006, Goiânia.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 1 ed. São Paulo: contexto, 1989.

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VENÂNCIO, M; MENDONÇA, M.R. **O Cerrado no ensino de geografia em Catalão (GO)**: uma proposta de material didático e pedagógico como complemento do livro didático para a 6ª série do ensino fundamental. In: Relatório Final (Prolicen), 2005, Goiânia.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. 1 ed. São Paulo: Ática, 1992.

Fonte de financiamento: Programa de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN)

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

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de<sup>1</sup>; SILVA, Karolina Martins Almeida e<sup>2</sup>;  
 PIOCHON, Elci Ferreira Mendes<sup>3</sup>.

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

### **I. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA**

Cada vez mais se exige do cidadão um posicionamento crítico frente à sociedade, onde este seja capaz de intervir de forma responsável, politicamente e socialmente consciente de seus direitos e deveres. Desta forma, no âmbito educacional, é imprescindível planejar e desenvolver propostas curriculares para a promoção dessas atitudes. A este respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. (BRASIL, 2006, p. 7)

É nesse sentido que a Escola deve se tornar um espaço onde os estudantes possam compreender os condicionamentos culturais, sociais, econômicos e políticos que os circulam. Deste modo, Santomé (1998) afirma que, uma educação que reforça a necessidade de inserir problemas cotidianos nos trabalhos da sala de aula e escola, pode evitar um dos maiores problemas em relação à relevância do conhecimento escolar: a distância que existe entre a realidade e as instituições de ensino. A respeito do ensino que é oferecido nas instituições educacionais, Chassot (2000), tece algumas considerações:

[...] Olhemos o ensino que usualmente se oferece em nossas escolas [...]. Parece que se pode afirmar a ocorrência de apenas duas alternativas de escolha. Uma, onde se oferece um ensino que pode propiciar aos adquiridores que continuem cada vez mais dominados e mais domesticados [...]; a outra é que, através da Educação alunos e alunas tornem-se capazes de compreender a realidade em que estão inseridos e então modificá-la na busca de transformações. (CHASSOT, 2000, p.100)

No que diz respeito ao exposto acima, podemos considerar que a primeira alternativa pode ser reconhecida no modelo de transmissão-recepção de conteúdos, um modelo conteudista, asséptico no sentido de distante da realidade de acordo com Chassot, 2000. que denuncia um currículo que pressupõe a fragmentação do conhecimento, que pouco ou nada contribui para a formação do sujeito crítico. Logo nos remetemos à pergunta: "qual conhecimento ensinar para formar um aluno crítico?".

Para tanto também é importante se discutir as metodologias das atividades didático-pedagógicas do professor que possam favorecer a alfabetização científica dos alunos. Nesta perspectiva, os projetos educacionais interdisciplinares podem ser considerados como importantes ferramentas na melhoria das práticas curriculares, pela exploração máxima de suas potencialidades de maneira criativa e crítica em tratá-los, pois criam situações problemas onde professores e alunos terão que produzir conhecimentos contextualizados.

<sup>1</sup> UFG/ Campus Jataí, walzinha19@gmail.com

<sup>2</sup> UFG/ Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, karolsas@yahoo.com.br

<sup>3</sup> UFG/ Campus Jataí, piochon2001@yahoo.fr

A execução de um projeto de cunho interdisciplinar entende-se um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade (SANTOMÉ, 1998). O diálogo entre as disciplinas é favorecido quando os professores dos diferentes componentes curriculares focam como objeto de estudo, o contexto real – as situações de vivência dos alunos (BRASIL, 2006).

De acordo com os (PCNEM) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) os conteúdos devem ser tratados de maneira contextualizada, e apresentados como problemas a serem resolvidos pelo aluno, de forma a promover o desenvolvimento da curiosidade e do gosto de aprender, efetivando o questionamento e a investigação, sendo estes, fundamentais na formação de um sujeito crítico e cientificamente apto a trabalhar em sociedade.

Desta forma, Pasqualli (1995), se refere à Feira de Ciências como estímulo a realização da pesquisa na escola, onde estas poderão propiciar elementos para a alfabetização científica porque possibilita a observação da realidade - objeto da ciência - por meio de registros de fatos e fenômenos; estimulando o raciocínio científico da problematização do cotidiano (sem fazer uso de etapas rígidas do método científico).

A necessidade de obter respostas como: o porquê da não existência de feiras de ciências e quais as dificuldades que estes professores enfrentam para sua realização levaram a execução deste projeto.

Portanto, visando promover a alfabetização científica dos alunos e a formação continuada de professores da rede estadual de ensino por meio de projetos e pela reformulação das Feiras de Ciências das Escolas, este trabalho foi desenvolvido na cidade de Jataí - GO, junto aos professores voluntários da rede estadual de ensino.

## **II. OBJETIVOS**

Objetivou-se por meio deste projeto despertar nos professores a importância de se trabalhar de outra maneira 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, atualizar os professores quanto à aplicação da Pedagogia de Projeto, proporcionar meios para promover 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 desenvolver os projetos problematizados pelos alunos sob a orientação dos professores.

## **III. METODOLOGIA**

O desenvolvimento do projeto iniciou-se em Agosto, quando contatamos a Subsecretaria Regional 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 a 20 professores de diversas escolas (municipais e estaduais) da Educação Básica da cidade de Jataí um questionário para levantar concepções e metodologias desses professores relacionadas às Feiras de Ciências.

A partir dos dados analisados, elaboramos e desenvolvemos em parceria com a subsecretaria regional de educação de Jataí, 2 oficinas, e posteriormente foram fixados dias para atendimento aos professores com objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos de feira de ciências com os alunos. Estes atendimentos foram seguidos de palestras com intuito de informar melhor a comunidade escolar sobre feira de ciências e projetos. Por fim, foi elaborado juntamente com representantes da escola um regulamento para a feira de ciências objetivando melhor organizar seu desenvolvimento.

## IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário aplicado a 20 professores da Educação, constatamos que a maioria dos professores ministra disciplinas de acordo com sua graduação. Quanto à qualificação dos professores interrogados, um terço dentre eles já tiveram a oportunidade de se especializarem passando por algum programa de formação em exercício.

Outro importante dado que o questionário nos forneceu foi a respeito da concepção dos professores acerca das feiras de ciências, onde a maioria dos professores 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. O segundo entendimento "anuncia" 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. O penúltimo entendimento que denota uma preocupação com a iniciação científica do aluno por meio do desenvolvimento de projetos. Por fim algumas respostas que denunciam um conhecimento reduzido do significado de Feiras de Ciências.

Quando questionados sobre sua participação nas feiras de suas escolas somente dois professores afirmaram participar na orientação dos alunos. Quando solicitados para que os professores explicitassem suas dificuldades na orientação dos projetos dos alunos, nove professores não responderam, quatro afirmaram não ter dificuldades como o P.7 "*Não, desde que elaborados por mim e esteja condizente a realidade dos meus alunos*", resposta esta que não envolve o aluno na elaboração do projeto e este passa a ser apenas o executor de um projeto elaborado pelo professor, também demonstra contradição, quando se refere à realidade do aluno, o professor não admite compreender o conhecimento prévio do aluno para elaborar um projeto dito condizente com a realidade em que estes alunos estão inseridos. Cinco professores disseram que sim, tinham dificuldades, mas nenhum fez referências a orientação dos projetos dos alunos.

Logo, concluímos que um dos fatores que contribui para a não realização de feiras de ciências nessas escolas é a dificuldade do professor não só com a elaboração do projeto, mas com sua execução, pois percebemos que os professores entendem seu papel de orientador neste processo de iniciação científica, porém não sabem como fazê-lo. De acordo com Martins (2005) explica que o professor é a peça insubstituível no trabalho de pesquisa. O projeto funcionará bem ou mal de acordo com a atuação do professor e a assistência que for dada por ele à elaboração da pesquisa e ao desenrolar das ações.

### 4.1. As oficinas

A oficina I foi elaborada com o intuito de melhor compreender as dificuldades dos professores no que se refere aos trabalhos com projetos de feiras de ciências, dado este apresentado com maior frequência no questionário de sondagem aplicado para o levantamento das concepções e metodologias acerca de Feiras de Ciências.

Quando abordamos a elaboração de um projeto de Feira de Ciências, um professor levantou a mão e disse: "*Os professores não sabem fazer projeto! Não sabem nem escrever um*". Fala que reforçou os dados analisados no questionário. Outro professor que ali se encontrava expôs também sua dificuldade na delimitação de temas, disse que para eles era difícil escolher temas "palpáveis", ou seja, que sejam de fácil execução.

Ao perguntarmos o que deveria ser melhorado para o próximo encontro, 6 professores pediram que levássemos exercícios práticos relacionados à redação da elaboração de um projeto e três disseram querer mais exemplos práticos. Perguntamos também se ainda restaram dúvidas, e três professores disseram ter dúvidas na delimitação do tema, e como desenvolver um projeto com seus alunos.



Para socializar a nossa proposta quanto a elaboração de projetos de feira de ciências, elaboramos uma ficha de inscrição para os interessados em participar da oficina II, e esta foi divulgada nas escolas estaduais. Nesta ficha observamos que a maioria dos professores que se inscreveram ministrava os conteúdos de ciências e biologia. Dentre os 49 inscritos, 37 compareceram a oficina. Foram discutidos pontos-chaves para a realização deste projeto, que visando auxiliá-los no desenvolvimento de projetos de feira de ciências. Além de discutir sobre o que é uma feira de ciências, qual sua finalidade, sua validade, também foi discutido sobre a pedagogia de projetos, o que é e como fazer um projeto.

Posteriormente as explicações, cada professor deveria apresentar possíveis temas para uma feira de ciências, esta atividade foi proposta para introduzir no desenvolvimento de um projeto, mais especificamente na delimitação do tema. Enfatizando sempre que o professor é quem conduz o projeto orientando os alunos.

Dentro desta oficina definimos pontos básicos para dar continuidade ao projeto em questão, onde cada professor presente seria multiplicador, ou seja, levaria as decisões e levantamentos, em sua respectiva escola. Foi decidido que:

- Cada escola terá um tema gerador a partir do qual os alunos desenvolveriam subtemas.
- Este tema seria votado nas escolas.
- Depois de escolhido o tema, cada professor responsável deveria entrar em contato para agendar acompanhamentos periódicos.

Devemos lembrar que todos estes pontos foram definidos com o consentimento e opinião tanto dos professores como da Subsecretaria.

Os questionamentos dos professores foram basicamente os mesmos da oficina I, o fato de que os professores não sabem fazer projeto, entre outros. Além disso, é importante ressaltar que os professores questionaram também a falta de tempo, de experiência e o excesso de alunos como fatores que também influenciam para a não realização das feiras de ciências.

Ao final de cada oficina, foram aplicados questionários aos professores que visavam avaliar e elucidar eventuais inquietações, que não puderam ser sanadas durante o desenvolvimento das oficinas.

#### **4.2. "O caminho das pedras"**

Após definidos pontos básicos para dar continuidade ao projeto, era de se esperar que cada professor multiplicador levasse os temas para votação em suas escolas, e que houvesse também a proposta de novos temas. Isso deveria ser feito até início de abril, em visitas periódicas às escolas, percebemos que o tema ainda não havia sido levantado.

Assim, realizamos visitas a cada escola participante para repassar todos os pontos discutidos na oficina II e verificamos que os professores multiplicadores não passaram essas informações a escola, exceto em duas instituições onde o tema já havia sido votado.

Nestas duas escolas, o tema escolhido foi "vícios", onde apesar de ser o mesmo tema cada escola chegou a ele individualmente, sem influência externa. A justificativa para o tema escolhido foi a grande quantidade de adolescentes que tem problemas com vícios (drogas), acarretando problemas também no interior da escola. Nas outras instituições, mesmo com a visita esclarecendo sobre o projeto e sobre os pontos discutidos na oficina II, não recebemos muita atenção por parte dos mesmos.

Neste momento, percebemos que o projeto sofreu uma certa estagnação, pois dependíamos da colaboração dos professores, mas não obtivemos êxito. A cada visita nas escolas participantes, as dúvidas eram as mesmas, e muitos professores ainda não compreendiam o objetivo do trabalho proposto.

Percebemos neste momento a grande importância primeira de se trabalhar a concepção dos professores a cerca da feira de ciências, e o aprendizado do método científico pelos professores. Percebemos também que enquanto não houver uma mudança na concepção destes professores sobre feira de ciências, não será possível fazer um trabalho relativamente produtivo.

Enquanto isso, as outras duas escolas que já haviam definido o tema, discutiam a forma de buscar a participação dos alunos com a proposição de sub-temas para pesquisa. Sobre isso Lima (2005) discute que a "escolha do tema deve ter a participação do aluno, buscando, desde o início, a motivação para o levantamento de questões".

Assim, como apenas estas escolas se dispuseram em continuar e insistiam em procurar o auxílio, o projeto seguiu com apenas duas escolas.

#### 4.3. Atendimento aos professores

Compreendendo as dificuldades permanentes dos professores no desenvolver do trabalho e definimos juntamente com a coordenação dias fixos para atendimento a estes professores, para que eles pudessem esclarecer suas dúvidas e discutir prováveis problemas. Sendo assim, foram organizadas palestras juntamente com representantes das escolas com o intuito de informar mais uma vez sobre o que vem ser um projeto de pesquisa, e foi elaborado um regimento para a feira de ciências local.

Esse regimento foi elaborado em conjunto com os professores e a partir das dúvidas dos mesmos quanto a organização de uma feira de ciências, adequando a realidade das escolas participantes, e posterior apresentação a subsecretaria do município.

Durante o desenvolvimento não foi possível devido às dificuldades já apontadas a realização das feiras locais. Porém, através da elaboração do regulamento foi possível definir datas onde se prevê a apresentação dos projetos na feira de ciências no mês de novembro nas duas escolas participantes.

## V. CONCLUSÕES

Os dados apontam para a necessidade de uma formação continuada dos professores no que diz respeito à elaboração, e execução de projetos. As feiras de ciências são vistas pelos professores como algo trabalhoso, mas a comunicação entre comunidade acadêmica e escolar propiciou discussões relacionadas à formação científica dos seus alunos, e motivou professores a participar de projetos de pesquisa.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL/MINISTERIO DA EDUCACÃO, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2006.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- FREITAS, D. de; VILLANI, A.; **Formação de Professores de Ciências: um desafio sem limites**. Rev. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n.3, p 1-16. Dezembro de 2002 – Porto Alegre. UFRGS. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7\\_n3\\_a3.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm)> Acesso em: Janeiro de 2008.
- LIMA, Maria Edite Costa. **Feira de Ciências: A produção escolar veiculada e o desejo de conhecer o aluno**. Ciência Hoje das Crianças. Revista para divulgação científica para crianças. Ano 18/ nº164 / Dezembro 2005. p. 1-4.
- MARTINS, J. S. **Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino aprendizagem em sala de aula**. 1. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- PASQUALI, 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.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Editográfica, 1998.

## VII. FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN: Programa de Bolsas de Licenciatura



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN**  
Período de agosto/2007 a julho/2008

**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**

Hortência Soardi Maricato, Campus Jataí, [hortenciabio12@yahoo.com.br](mailto:hortenciabio12@yahoo.com.br)  
Jorge Luís Machado Diniz, Campus Jataí, [jodiz@uol.com.br](mailto:jodiz@uol.com.br)  
Sílvia Sobral Costa, Campus Jataí, [ssobralcosta@yahoo.com.br](mailto:ssobralcosta@yahoo.com.br)  
Walquíria Dutra de Oliveira, Campus Jataí, [walzinha19@gmail.com](mailto:walzinha19@gmail.com)

**Palavras – chave: Ensino, Zoologia, Aula prática.**

**JUSTIFICATIVA/REVISÃO DE LITERATURA**

No ensino convencional temos uma aula dita teórica, na qual o professor seleciona um conjunto de informações que são passadas para o aluno, e este geralmente ouve e memoriza como sendo as mais importantes, mesmo que, muitas vezes, não estejam inseridos em sua realidade (PEREIRA & PUTZKE, 1996). Diante disso os estudantes nas escolas públicas cumprem uma série de atividades teóricas e conceituais que desvalorizam o seu próprio ambiente. A ação pedagógica presente neste contexto sugere, na realização de atividades pelos professores que no coletivo escolar tais atividades deveriam ser desenvolvidas, orientadas e estruturadas, porém nem sempre o professor tem conhecimento do que deve ser feito, ou da clareza de seus objetivos e como alcançá-los.

Segundo 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".

Segundo Capeletto (1992), as aulas de laboratório podem ser um poderoso catalisador no processo de aquisição do conhecimento, através da experiência vivenciada pelo aluno. Além disso, ela pode funcionar como um contraponto das aulas teóricas, acrescentando informações que seriam difíceis de transmitir através de uma aula expositiva ou de uma leitura.

De acordo com Krasilchik (1999), a biologia como parte desse processo pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que é ensinado e de como isso seja feito. As coleções científicas constituem acervos importantes para a conservação e entendimento da biodiversidade.

As coleções biológicas podem ser uma ferramenta utilizada nas aulas práticas de

escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Os alunos envolvidos a esta prática podem se motivar com o ensino de Ciências ou da Biologia como também das atividades relacionadas ao seu cotidiano. Além disso, os alunos teriam capacidade de melhor fixação dos conteúdos ministrados pelos professores. Segundo Papavero (1994), um dos objetivos de uma coleção é a preservação do elemento de prova (elementos de comprovação de uma pesquisa). Para Hernández (1999), coleções de organismos têm com função primordial o registro da biodiversidade, isto é, o conjunto dos diferentes organismos que povoam a terra. Esta "diversidade do vivo" que se encontra de forma natural em pleno dinamismo e contínua evolução, constitui nosso recurso mais valioso, ameaçado e inexplorado.

Portanto, este estudo visa à integração do conhecimento teórico, aplicado em salas de aula, e o conhecimento prático, realizado pelo método Ensino da Prática em Zoologia (EPZ), objetivando analisar o desempenho de alunos do Ensino Médio do município de Jataí – GO, através da aplicação de aulas práticas de zoologia.

## **OBJETIVOS**

Analisar o desempenho de alunos do ensino médio através da aplicação de aulas práticas de zoologia que visam à integração do conhecimento teórico, aplicado em salas de aula, e o conhecimento prático, realizado pelo método (Ensino da Prática em Zoologia - EPZ). O presente trabalho permite:

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.

## **METODOLOGIA**

Foram aplicados 206 questionários para o grupo não testemunho e 116 para o grupo testemunho constando três questões abertas relacionadas com o conteúdo em questão (Zoologia dos Invertebrados). Na análise dos resultados foi utilizado o método estatístico, nomeado "Teste t", segundo Vieira (1998).

Para o desenvolvimento deste trabalho seguimos as seguintes fases:

### **Procedimentos:**

Na primeira parte do trabalho foi realizado um levantamento da quantidade de escolas públicas do município de Jataí - Goiás que possuem Ensino Médio. O trabalho foi desenvolvido com alunos do segundo ano do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Para a escolha das instituições foi realizada uma seleção efetuada a partir de critérios como:

- Disponibilidade da escola em relação ao trabalho a ser desenvolvido;
- Situação sócio-cultural semelhantes entre as instituições;
- Desempenho dos alunos da instituição para com a área afim;
- Plano de ensino dos professores, que deve possibilitar o trabalho.

Feito isso, selecionamos as escolas padrões (testemunho, onde se segue o estudo padronizado), na qual não será utilizado o método pedagógico auxiliar - Método do Ensino a Prática de Zoologia (E P Z), e as escolas não-testemunho, nas quais o método (EPZ) foi

aplicado.

-No grupo testemunho os alunos receberam aulas tradicionais em suas respectivas instituições. Além disso, foi realizada uma lista sobre as dúvidas levantadas pelos estudantes durante as aulas teórico-práticas.

### **Método Ensino da Prática em Zoologia (EPZ):**

Nas escolas não-testemunho, além das aulas teóricas e exposição das figuras ilustrativas dos livros didáticos, os alunos envolvidos nesse projeto desenvolveram atividades extra-classe, onde estas práticas foram 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 citado anteriormente.

-Visualização da morfologia dos animais, com auxílio de microscópios (no caso dos invertebrados) que possibilitará um maior aprendizado, etc.

### **Avaliação**

Para avaliar o trabalho foram aplicados a todos os alunos o mesmo questionário antes e após a aula prática. Neste constavam 3 perguntas subjetivas que tinham como objetivo testar o nível de conhecimento dos alunos com relação ao conteúdo ministrado, e se o EPZ contribuiu para melhorar este conhecimento.

### **Método de Avaliação das escolas testemunhos**

-Nas escolas testemunhos, os alunos tiveram as aulas tradicionais realizadas pelos docentes da instituição diária a respeito do conteúdo (zoologia dos invertebrados).

-Para a realização da avaliação, foram aplicados pré-teste (sendo este o mesmo aplicado nas escolas não testemunho). Nas instituições selecionadas pela equipe executora do trabalho.

-Aplicação e análise de questionário para grupos testemunhos e não testemunhos sobre escolha profissional.

## **RESULTADOS**

### **Análise de dados grupo não testemunho**

Foram atendidos 206 alunos e obtidos 412 questionários aplicados a 6 turmas que tiveram o mesmo tratamento teórico-prático. Para estes alunos foram aplicados: Pré teste (com três questões relacionadas ao conteúdo de zoologia), após a aula teórico-prática, aplicamos o mesmo teste, comparando-se as respostas dos mesmos.

Para uma análise mais efetiva dos dados apresentados foi aplicado o método estatístico "Teste t" para observações independentes como apresentado por Vieira (1998). No trabalho em questão teve como objetivo tentar qual o efeito que o tratamento aplicado tem sobre a população, assim este teste compara duas médias de distribuição normal ou aproximadamente normal.

As análises das respostas foram divididas em 3 blocos (Questões 1, 2 e 3), ou seja, cada resposta foi analisada separadamente antes e depois. O  $\alpha$  empregado foi de 5% e o grau de liberdade encontrados foi 4. Entre todos os alunos a média dos acertos das três questões foi de 07 antes e de 176,33 acertos após a aula prática. A média dos erros foi de 18,333 antes e de 24,667 erros após a aula prática. A média das questões não respondidas foi de 180,667 antes e de 05 questões em branco após a aula prática. A aplicação do teste t mostrou que

todas as diferenças de resultados da aplicação dos questionários antes e depois da atividade prática foram significativas.

De acordo com Leite et al. (2005) as aulas práticas no ambiente de laboratório podem despertar curiosidade e, conseqüentemente, o interesse do aluno, visto que a estrutura do mesmo pode facilitar, entre outros fatores, a observação de fenômenos estudados em aulas teóricas. Sabemos que aulas práticas vinculadas à teoria melhoram o desempenho dos alunos, isto é um fato, porém o que podemos observar neste trabalho é que além do melhor desempenho demonstrado, os alunos se mostraram mais motivados e interessados a aprender o conteúdo.

Capeletto (1999) relata que no caso das aulas de biologia isto é mais evidente, sendo importante ressaltar que o próprio objeto de estudo – os seres vivos – implica a necessidade de não nos limitarmos às aulas teóricas.

## CONCLUSÃO

Das três Escolas Públicas Estaduais do município de Jataí (num total de quatorze turmas do Ensino Médio e com aproximadamente 402 alunos) convidadas a participarem do trabalho realizado sobre o Ensino da Prática de Zoologia (EPZ) apenas uma (com duas turmas e cerca de 80 alunos) não aderiu ao trabalho. A freqüência e a participação efetiva dos alunos as aulas práticas com perguntas sobre os conteúdos ministrados foi uma forma de avaliar o interesse dos mesmos ao método aplicado.

Porém o principal resultado observado neste estudo foi à maior motivação e interesse dos alunos participarem do EPZ. Com o ensino através das aulas práticas geralmente há maior participação dos alunos e maior interação entre docente e discente. Tais conclusões se apóiam nos dados obtidos. As aulas práticas aumentaram de forma significativa o interesse dos alunos, o que fica evidente no acréscimo marcante da taxa de acertos e da diminuição drástica das questões não respondidas. Constatou-se também, um aumento dos erros na aplicação do pós teste. Este fato pode ser explicado pelo aumento das questões respondidas. Este aumento se deve à motivação dos alunos e maior interesse no conteúdo em questão, visto que anteriormente eles não conseguiram responder questões simples vistas em aulas teóricas.

Com base nos assuntos ministrados durante as aulas teórico-prática, houve maior questionamento com relação áreas de artropodologia (com relação aos conteúdos sobre artrópodos peçonhentos e seu controle) e parasitologia humana (com relação sobre os conteúdos voltados contaminação e prevenção). Este interesse a estas áreas podem indicar maior participação no cotidiano dos alunos e comunidade.

O método EPZ aplicado nas escolas públicas do município de Jataí no segundo período do segundo ano do Ensino Médio vem auxiliar a fixação dos conteúdos teórico-práticos dos alunos. Na verificação quanto à escolha profissional, na área de Ciências Biológica esse método parece não influenciar os alunos em sua escolha profissional, pois estes na maioria das vezes exerciam uma profissão não relacionada com a área Biológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. **O conceito de bom professor**. Ed. Papyrus, 1989. 183 p.

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho**. Editora Ática, 1992. 224 p.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. EDU/EDUSP, 1999. 267 p.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B. & VAZ, A. C. R. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II**. *Revista Ensaio - Pesq. Educ. Ciênc. Belo Horizonte*. Vol. 7, (número especial, Dezembro de 2005 / ISSN 1415-2150 ).

MARTINS, P. L.O. **Didática teórica / Didática prática. Para além do confronto**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000. 181 p.

PAPAVERO, N. **Fundamentos Práticos de Taxonomia Zoológica (Coleções, Bibliografia, Nomenclatura)**. 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (ed), 1994. 285p.

PEREIRA, A. & B. PUTZKE, J. **Ensino de botânica e ecologia: proposta metodológica**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. 184 p.

VIEIRA, S. **Introdução à bioestatística**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. 195 p.

## UMA ANÁLISE DOS VÍDEOS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA MULTICURSO

PEREIRA, N. K. M.<sup>1</sup>  
 SOUZA, R. B.<sup>2</sup>  
 CIVARDI, J. A.<sup>3</sup>  
 ELIAS, L. A.<sup>4</sup>

**Palavras – chave:** Vídeos didáticos, Matemática

### 1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A experiência da coordenadora do presente projeto, como professora de Didática da Matemática no Campus Jataí/Universidade Federal de Goiás, no município de Jataí/Go, tem mostrado, que muitos docentes e futuros docentes ainda resistem, quanto ao uso de tecnologias da comunicação nas aulas de matemática. Vários são os argumentos apontados por estes professores e futuros professores em protelarem o uso destes recursos tecnológicos em suas aulas. Dentre esses um que ainda prepondera no discurso docente é de que os recursos tecnológicos podem influenciar negativamente no processo de aquisição de conhecimentos matemáticos, uma vez que o aluno deixa para a máquina a responsabilidade de resolver certas tarefas importantes ao desenvolvimento do raciocínio matemático.

As pesquisas, entretanto caminham em outra direção. Elas mostram que os recursos tecnológicos podem influenciar positivamente a escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem (ALMEIDA; ZERBINATI, 2006; ZOCCA; QUADROS, 2006; PENTEADO; BORBA, 2000; MOSTAFA; BERTOLINI, 2001; BARBOSA, 2001, NAPOLITANO, 1999) e que a escola não pode fechar os olhos a este novo cenário que se desdobra nos tempos atuais. A leitura que muitos educadores matemáticos fazem é de 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. E que estes recursos, ao contrário do que vários professores dizem, auxiliam nos processos de observação, visualização, experimentação, representação, validação, argumentação, refutação, cálculo, comparação, memorização, etc. Habilidades cognitivas, atitudinais e procedimentais tão importantes no processo da aprendizagem matemática.

Com base nessas idéias desenvolvemos no ano de 2006 uma pesquisa de caráter bibliográfico que teve como objetivo investigar a escolha e uso de vídeos didáticos no ensino da matemática. Desta pesquisa resultou uma ficha de catalogação de vídeos didáticos pautada em três aspectos avaliativos sendo eles didáticos, funcionais e técnicos.

Baseados no resultado anterior e no fato de que nas escolas estaduais de Jataí foi 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 – propusemos para o período de 2007-2008 a realização de uma pesquisa sobre a *análise de vídeos didáticos de matemática do Programa Multicurso*.

Para esta análise foi utilizada a teoria de Marqués Graells (2006a e 2006b) para a produção de um vídeo educativo digital na qual este afirma que há uma série de aspectos

<sup>1</sup> CAMPUS JATAÍ – [naarakarolyne87@yahoo.com.br](mailto:naarakarolyne87@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> PLANETARIO - [robertobarcelos8@hotmail.com](mailto:robertobarcelos8@hotmail.com)

<sup>3</sup> CAMPUS JATAÍ – [jaqaraujo@yahoo.com.br](mailto:jaqaraujo@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> CAMPUS JATAÍ - [lucianaeliasmat@gmail.com](mailto:lucianaeliasmat@gmail.com)



funcionais, técnicos e pedagógicos a serem levados em consideração no processo de produção de vídeo didático de matemática bem como em sua análise. Dentre estes destacamos alguns, sendo eles:

#### □ Aspectos funcionais e pedagógicos

1. O vídeo didático de matemática deve estimular no aluno do ensino básico atividades intelectuais como (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, etc.
2. Os programas não devem limitar o esforço de reflexão do aluno, mas estimular a capacidade de ouvir, discutir, escrever, ler idéias matemáticas, interpretar significados;
3. O vídeo didático de matemática deve explicar o abstrato dentro de um contexto ou de situações que tenham significado para o aluno;
4. Os programas devem ser eficazes e eficientes e devem permitir certa flexibilidade de utilização e interatividade do aluno com as situações problemas;
5. Os conteúdos dos programas devem surgir das necessidades dos alunos, das necessidades de ensino ou do currículo em vigor e devem contemplar diferentes situações didáticas;
6. O vídeo didático de matemática assim como qualquer outro com mesmas características devem incluir uma ficha sintética com as características gerais do programa.

Além das dimensões didática e funcional há também os aspectos técnicos, estéticos e expressivos que devem ser observados durante a análise dos vídeos didáticos.

#### □ Aspectos técnicos, estéticos e expressivos

1. Adequada qualidade técnica das imagens;
2. Adequada qualidade técnica e estética dos textos, gráficos e animações;
3. Qualidade formal, clareza, nitidez e compreensibilidade da trilha sonora;
4. Apresentação organizada, clara e bem estruturada dos conteúdos;
5. Adequada estruturação do programa e seqüênciação das imagens;
6. Adequado tratamento audiovisual

Uma vez apresentado o marco teórico que norteia a presente pesquisa e os aspectos que levamos em consideração para a análise dos vídeos didáticos de matemática do Programa Multicurso definimos a seguir o objetivo que pretendíamos alcançar com a pesquisa e em seguida a explicitação da metodologia adotada.

## 2. OBJETIVO GERAL

- Analisar os vídeos didáticos de matemática do Programa Multicurso utilizados no ensino médio em Jataí.

## 3. METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo geral propusemos dois tipos de análises uma de cunho vertical e outra de cunho horizontal. Na análise vertical procuramos identificar as principais características e os aspectos que englobam produções técnica e pedagógica de cada coleção de vídeos analisados. Na análise horizontal, comparamos as coleções dos vídeos de cada série e classificamos as coleções entre si de acordo com os critérios anteriormente expostos na base teórica s de Marqués-Graells (2006b).

Para o desenvolvimento destas análises passamos pelas seguintes fases e utilizamos as seguintes estratégias:

- a) **Fase 1:** Assistimos a todos os 117 programas das três coleções do Programa Multicurso;
- b) **Fase2:** Identificamos preliminarmente os aspectos funcionais; técnicos, estéticos,

- expressivos e pedagógicos de cada programa assistido pautando-nos nas fichas catalográfica e técnica elaboradas respectivamente nos anos 2006 e 2007;
- c) **Fase 3:** Comparamos entre si os vídeos de cada série e posteriormente cada coleção;
  - d) **Fase 4:** Elaboramos dois resumos e divulgamos os resultados parciais da pesquisa na forma de comunicação científica e pôster na XII Jornada de Educação Matemática, realizada em maio de 2008 no Instituto de Matemática e Estatística/UFV e no IV CONPEEX ocorrido em outubro de 2007, respectivamente;
  - e) **Fase 5:** Elaboramos um relatório final acerca dos principais resultados encontrados através da pesquisa o qual será transformado em um texto didático que divulgaremos nas secretarias do Estado e do Município na cidade de Jataí.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

##### □ Aspectos funcionais

Nos vídeos didáticos destinados à 1ª série do ensino médio os programas não cumpriram uma de suas principais funções que é a sua utilidade e eficácia, isto é, os objetivos destes programas não foram facilmente identificados e nem o alcançaram no decorrer do mesmo, ao contrário dos vídeos da 2ª e 3ª série. Isto se deve em parte pelo fato de que os programas da 1ª série não apresentavam claramente os objetivos dos temas abordados. Nos vídeos didáticos da primeira série a forma como foram tratados os temas matemáticos despertam menos interesse do que nos vídeos da segunda e terceira série. O principal motivo se deve ao fato de que as narrativas se passam em cenários que despertam pouca atenção do espectador. Em contra partida os vídeos da segunda e terceira série tratam os temas matemáticos com mais criatividade e em ambientes mais propícios ao público alvo.

Os vídeos didáticos da 1ª série de acordo com nossa análise não apresentam melhores vantagens em relação a outros meios ou técnicas de aprendizagem devido ao fato de se passarem num ambiente pouco atrativo e por apresentarem situações e resultados matemáticos idênticas às discutidas em fitas do Telecurso 2º grau, inseridas desnecessariamente em algumas cenas dos programas. Já os vídeos da 2ª e da 3ª série proporcionam melhores vantagens em relação aos da 1ª série. Entretanto, se não forem bem utilizados e com objetivos claramente definidos pelo professor necessitarão também de outras atividades ou recursos didáticos complementares.

##### □ Aspectos técnicos

Todos os vídeos analisados (1ª, 2ª e 3ª série) têm uma qualidade técnica adequada no que diz respeito às imagens, como por exemplo, enfoque, enquadramento, cor, luminosidade, emprego de planos, etc.

Os vídeos da 1ª e 2ª séries do ensino médio apresentam uma adequada qualidade técnica e estética das animações. Os textos possuem ortografia e construção das frases corretas, são facilmente legíveis, bem distribuídos nas telas e não possuem frases excessivas. Na maioria das ocasiões os gráficos, os textos e as animações contribuíram para clarear as mensagens que se queriam transpor. Nos vídeos da terceira série detectamos no programa 23 do vídeo 2 um problema relacionado à ortografia no qual suprimiu (5i)6 no cálculo de um exercício de números complexos. Tal supressão acarreta dificuldades de entendimento do exercício. No programa 25 do vídeo 2 detectamos uma leve falha na qualidade técnica, uma vez que se esqueceu de colocar o título do programa, o qual aparece na capa do VHS. Nos programas 13, 14 e 15 do vídeo 1 foram apresentadas algumas tabelas pouco legíveis o que dificultam a compreensão do conteúdo de matrizes a eles relacionados.

Todos os vídeos analisados (1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio) têm uma adequada qualidade técnica, estética e expressiva das trilhas sonoras, pois estas são apresentadas de forma clara e compreensível. Além disso, aproveitam dos recursos sonoros para

enriquecerem os temas abordados em cada programa.

Em 100% dos programas dos volumes 1 e 3 da 1ª série os conteúdos são apresentados de forma organizada, bem estruturada e clara. No volume 2 avaliamos que em dois dos 14 programas os conteúdos são expostos de forma pouco organizada, estruturada e clara. Para os demais programas deste volume classificamos entre boa e excelente as formas de organização, estruturação e clareza. Nos vídeos da segunda série 70% dos programas apresentaram uma excelente forma de organização enquanto que em 30% foram avaliados como boa sua forma de organização. No que diz respeito à estrutura e clareza dos programas 66% foram classificados como excelentes e 34% como bons. Finalmente nos vídeos da terceira série classificamos como excelentes a organização, estrutura e clareza destes.

Quanto ao critério quantidade de informação constatamos que em 86% dos programas da 1ª série esta foi demasiada, uma vez que os conteúdos são demasiados para o tempo destinado a cada programa. Nos demais programas a quantidade de informação foi tratada de forma suficiente, isto é de forma equilibrada, o que implicou no ritmo de apresentação também adequado ao conteúdo apresentado. Em mais de 90% dos programas dos vídeos da segunda e terceira série a quantidade de informação e o ritmo de apresentação foram considerados adequados uma vez que os programas neste quesito foram classificados como excelentes e bons.

Nos vídeos da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio os conteúdos matemáticos são atuais e com adequado rigor. Somente no programa 19 vídeo da terceira série constatamos a utilização de uma expressão com linguagem informal "multiplicar cruzado" em um conteúdo de matrizes, o que na linguagem formal queria dizer multiplicar a diagonal principal da matriz pela diagonal secundária da mesma, para se determinar o determinante da matriz 2x2. Os demais programas desta série tiveram uma excelente forma de apresentação dos conteúdos sendo estes atuais e com rigorosidade científica adequado ao público a que se destinam.

Em termos de adequação do ritmo de apresentação da seqüência dos programas, isto é, se estas são apresentadas em ritmo adequado ao entendimento do público alvo, constatamos que em 86% dos programas da 1ª série esta foi acelerada. Enquanto que em mais de 90% dos programas dos vídeos da 2ª e 3ª série o ritmo de apresentação das seqüências foram adequados.

No caso dos vídeos analisados a média de duração dos programas variou entre 6 e 15 minutos, tempos estes recomendados para produções desta natureza.

Os vídeos educativos analisados podem ser classificados de acordo com a tipologia- lição temática de Marques Graells (2006), ou seja, clássicos vídeos didáticos apresentados de modo sistemáticos e com uma profundidade adequada. Portanto consideramos que vídeos analisados em sua maioria atendem as especificações deste gênero de vídeos.

Na maioria dos programas analisados as interpretações dos atores (verbal, global, etc) foram apropriadas em relação aos temas discutidos. Temos ressalvas em relação a alguns casos que ocorreram nos vídeos da primeira série, nos quais em vários momentos os atores que incorporavam os personagens de estudantes representavam mais os papéis de professores do que realmente de alunos.

#### □ Aspectos pedagógicos

Nos vídeos didáticos da 1ª série em mais de 50% dos programas analisados os conteúdos e atividades matemáticas estão no nível de compreensão do alunado este índice aumenta para 90% nos programas dos vídeos da 2ª e 3ª série.

Os vídeos da 1ª série apresentam em 55% dos programas temas atuais mas que não são tratados de formas conflitivas e/ou questionadoras que provoca não investigação por parte dos alunos conforme bem coloca Cebrian de La Serna (1994). Nos demais vídeos (segunda e terceira série) consideramos que os conteúdos foram mais interessantes à faixa

etária do público a eles destinados.

Mais de 60% dos programas da 1ª série apresentam conteúdos de acordo com as atuais tendências da educação matemática estas porcentagem aumenta nos vídeos da 2ª e 3ª série passando de 60% para 90%.

Nos vídeos da primeira série 60% dos programas não conseguem estimular os alunos para uma melhor observação, experimentação e resolução dos problemas. Ao contrário, os vídeos da segunda e terceira série conseguem estimular os alunos a observarem, experimentarem, resolverem problemas e a desenvolverem raciocínio lógico.

Em 66% dos programas da 1ª série detectamos que os conteúdos foram abordados de forma contextualizada, mas apesar disso, estes não estimularam a imaginação e a criatividade. Nos vídeos da 2ª e 3ª série em mais de 90% dos programas apresentaram excelente forma de contextualização, estimulação a imaginação e a criatividade.

## 5. CONCLUSÕES

Nossa intenção foi realizar uma análise de vídeos didáticos de matemática do programa Multicurso, valendo-se dos aspectos didáticos, funcionais e técnicos da teoria de Marqués-Graells. Para isso propusemos as análises de cunho vertical e de cunho horizontal, as quais pautamo-nos na ficha catalográfica e na ficha técnica.

Tais análises nos proporcionaram resultados que acreditamos que levará o professor de matemática a utilizar os vídeos didáticos do Programa Multicurso com mais eficiência, pois este terá em mãos um texto didático, que divulgaremos nas secretarias de educação, que ajudará o professor a planejar suas aulas de forma dinâmica e que o possibilite quando preciso a complementar os aspectos em os vídeos não alcançaram. Dessa forma, tornando as aulas de matemática com a utilização de tal recurso mais prazerosa.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. P. de e ZERBATINI, 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 o cabri-géomètre II. *Boletim GEPEM*, n. 39. Rio de Janeiro: GEPEM, 2001.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere. La evaluación de los vídeos didáticos. Disponível em: <http://dewey.uab.es/pmarques/videoav2.htm>. Acessado no dia 27/08/2006a.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere. Los vídeos educativos: tipologias, funciones, orientaciones para el uso. Disponível em: <http://dewey.uab.es/pmarques/videoav2.htm>. Acessado no dia 27/08/2006b.
- MOSTAFA, Solange Puntel e BERTOLINI, Rosa Maria Vivona. Vídeo digital: o estado da arte e possibilidades no ensino brasileiro. In: *Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins*. V.1, n3. Campinas, SP, 2000.
- NAPOLITANO, M. Como usar a televisão na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.
- PENTEADO, Miriam G. e BORBA, Marcelo C (orgs). *A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Olho D' Água, 2000.
- ZOCA, A. C. B. B. e QUADROS, N. L. Mídia – Matemática – Professor: uma tríade possível? In: *Dialógica – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade Americana*, n1, Ano 1, Jan/Jun, 2005.

## 7. FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN

## Reflexões sobre variáveis afetivas na escrita em inglês como língua estrangeira

RAUBER, Bárbara Battistelli<sup>1</sup>; LAGO, Neuda Alves do<sup>2</sup>.

Palavras – chave: Fatores afetivos, aprendizagem de escrita, língua estrangeira, correção.

### Justificativa/Base teórica

Neste trabalho, investigamos os fatores afetivos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira (LE), assim como a reação afetiva dos alunos às formas de correção utilizadas por seus professores. Pretendemos contribuir para a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), ao explicitar os mecanismos afetivos presentes no processo da escrita e da correção em LE, que podem ser mais bem explorados pelo professor, facilitando a aprendizagem.

Os fatores afetivos influenciam a aprendizagem de uma LE, de acordo com Lago (2007). Segundo McLeod (1987), podemos ver a escrita tanto como uma atividade emocional quanto cognitiva, pois sentimos e pensamos ao escrever. Para aqueles autores, dentre os fatores afetivos que podem ser considerados no processo da escrita estão a auto-estima, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a motivação e as crenças.

Para que o processo de aprendizagem ou aquisição de segunda língua se dê com sucesso, é preciso que o aluno confie em si mesmo, esteja motivado e tranquilo, sem ansiedade (Assis, 2005). Desse modo, emoções como medo, estresse, ansiedade, baixa auto-estima e raiva podem ser comprometedoras da capacidade de aprendizagem.

Em nosso trabalho, registramos a investigação de quatro fatores afetivos: auto-estima, motivação, crenças e ansiedade. Para Hines e Goves (1989), a auto-estima é uma atitude de aprovação ou desaprovação do indivíduo consigo mesmo, e indica o grau em que ele acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e digno. Na área de aprendizagem de LE, a auto-estima é vista como a imagem que o aluno tem de si mesmo e o valor que atribui a essa imagem (Lago, 2007).

De acordo com Ellis (1994), a motivação envolve as atitudes e os estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes empregam para aprender uma LE. Para Gardner (1985:10), a motivação "refere-se à combinação de esforço e desejo de atingir um objetivo de aprender, além de atitudes favoráveis em relação à aprendizagem de uma língua"<sup>3</sup>.

Quando falamos em motivação, é importante fazer a distinção entre motivação intrínseca (ou integrativa) e motivação extrínseca (ou instrumental). Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) estabelecem essa diferença, salientando que a motivação intrínseca implica a identificação do aluno com a cultura-alvo e a comunidade que representa essa cultura, ao passo que a motivação extrínseca se prende a razões e recompensas exteriores, como ter boa nota, ser aprovado em um exame ou obter um determinado emprego.

Quanto às crenças, segundo Rokeach (1968:2) as opiniões, objetivos e atitudes dos aprendizes estão compreendidos em seu sistema de crenças, "que representa, em si, todas as incontáveis crenças de uma pessoa sobre realidades sociais ou físicas, de uma forma psicologicamente organizada, mas não necessariamente lógica". Richards e Lockhart (1994:52) dizem ainda que as crenças podem influenciar a "motivação dos alunos para aprender, suas expectativas em relação à aprendizagem, suas percepções sobre o que seja fácil ou difícil em uma língua, assim como o tipo de estratégias que eles adotam e preferem".

A ansiedade pode ser relacionada com sentimentos de apreensão, frustração, desconforto e preocupação. De acordo com Oxford (1999), pode acontecer em resposta a uma situação específica, como escrever em uma LE ou falar em público, ou pode ser uma

<sup>3</sup> Procedemos à tradução de todos os textos em língua estrangeira, a fim de facilitar o fluxo da leitura.

característica da personalidade do indivíduo, por exemplo, um indivíduo que é sempre ansioso. Para Brown (1994b), a ansiedade pode bloquear o desenvolvimento lingüístico do indivíduo ou, de forma positiva, mantê-lo alerta à situação de aprendizagem. Figueiredo (2006:37), em consonância com McLeod (1987) considera a ansiedade em relação à escrita como "sendo gerada por sentimentos negativos em relação ao próprio escritor (baixa auto-estima), à situação de escrita ou a uma determinada atividade que causa transtornos durante o processo da escrita". Mastrella (2005) concluiu, em seu estudo, que a ansiedade lingüística, ou seja, aquela que aparece em situações de uso de uma LE pode estar relacionada de forma negativa com os resultados finais de aquisição de LE e aspectos a eles relacionados, como notas, por exemplo.

## Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar a influência da afetividade dos alunos no processo de aprendizagem da escrita em inglês como LE, assim como sua reação emocional às formas de correção de seus textos produzidos nessa língua.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Investigar os fatores afetivos que influenciam a relação dos alunos com a escrita em inglês como LE, na concepção dos professores e dos alunos;
- Averiguar as reações afetivas dos alunos às formas de correção dos seus textos em inglês;
- Oferecer ao campo de Aquisição de Segunda Língua informações relevantes que possam ser utilizadas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem de escrita em LE.

## Metodologia

Nesta pesquisa, através de métodos predominantemente qualitativos, investigamos o domínio afetivo de alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira (LE). Classificamos esta pesquisa como predominantemente qualitativa pelo seu teor subjetivo e a preocupação de compreender os fenômenos em questão a partir do viés dos participantes, além da consideração da realidade como sendo dinâmica. Além disso, esta pesquisa é predominantemente qualitativa por ser orientada pelo processo, numa observação naturalista e não-controlada, mesmo que para a análise dos dados tenhamos utilizado alguns métodos quantitativos.

Conduzimos essa pesquisa em salas de aula de inglês como língua estrangeira, o que se enquadra no que Nunan (1991) classifica de pesquisa orientada para a sala de aula, a qual se dá num ambiente legítimo de ensino de língua, voltado para os processos envolvidos no ensino e aprendizagem, especificamente.

Os participantes desta pesquisa foram alunos e professores de inglês como língua estrangeira, de distintas instituições: uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, além de uma turma do 6º período do curso de Letras Inglês de uma universidade, todas na cidade de Jataí - GO. Coletamos os dados no decorrer de um semestre de aulas do seu curso.

A seguir, listamos os documentos que utilizamos na pesquisa: questionários aplicados aos alunos e professores, transcrições de entrevistas feitas com os alunos e com os professores, gravações em áudio das aulas, e diários escritos pelos alunos e pelos professores. Os questionários por nós aplicados contiveram questões objetivas com respostas a serem marcadas numa escala *Likert*, sendo que um deles apresentou um espaço para comentário livre após cada pergunta. Trabalhando com respostas objetivas obtivemos uma maior facilidade na análise, e ao mesmo tempo evitamos as limitações de categorias pré-estabelecidas, no que Wilson (1996) chama de promoção da livre expressão. As entrevistas foram entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 1998) e exploratórias (Oppenheim, 1992). Na análise dos dados, utilizamos métodos qualitativos e quantitativos.

Para a análise dos questionários, empregamos métodos quantitativos para as respostas objetivas, e categorias pós-codificadas para as respostas livres, criadas pelo critério de ocorrência dupla (Figueiredo, 2001). Para analisar as transcrições das entrevistas e os diários dos alunos, comparamos o conjunto das informações semelhantes e em seguida as categorizamos, como fez Morrison (1993). Utilizamos as gravações em áudio das aulas para a comparação com os outros instrumentos, enquadrando os dados obtidos nas categorias anteriormente descritas.

## **Resultados/discussão**

Nosso principal objetivo nesse trabalho foi o de investigar os fatores afetivos que influenciam a relação dos alunos com a escrita em inglês como LE, assim como suas reações às formas de correção de seus textos escritos em inglês. Desse modo, para atender ao primeiro objetivo, procuramos registrar a investigação de quatro fatores afetivos, sendo eles auto-estima, motivação, crenças e ansiedade, com base nas respostas dos alunos aos questionários aplicados e à entrevista realizada. Consideramos ainda o que os alunos escreveram nos diários, que foram preenchidos ao final da aula de língua inglesa assistida na turma de 2º ano do Ensino Médio e na turma do 6º período do curso de Letras Inglês.

Em nossas análises, foi possível perceber diferenças entre o que os alunos afirmaram sentir e o que os professores pensavam, com relação às impressões acerca do desejo de escrever de forma proficiente em inglês. Os alunos do 2º ano do EM, por exemplo, gostariam de aprender a escrever muito bem em inglês, enquanto a professora da turma mostra não ter conhecimento desse desejo de seus alunos. Esse fato verificado chama a atenção dos docentes quanto à sintonia necessária entre as expectativas do professor e as expectativas dos alunos, a fim de evitar frustrações para ambas as partes.

Consideramos importante que o professor conheça as crenças de seus alunos, que sem dúvida influenciam seu comportamento em sala de aula. Um aluno, por exemplo, que acredita que todos os seus erros devem ser corrigidos, e percebe que seu professor não o faz, pode sentir-se desmotivado ou desacreditar da sua eficiência docente. Conversar com os alunos sobre a prática utilizada na disciplina, e as razões para tal, pode ser muito profícuo para o bom andamento do curso. Percebemos também que alguns alunos mostraram-se insatisfeitos com a forma de correção utilizada pelos professores. Como temos, numa sala de aula, vários alunos com estilos diferentes de aprendizagem, seria proveitoso que o professor buscasse abarcar as preferências distintas dos alunos quanto à correção, de forma a promover a aprendizagem de todos. Negociar com os alunos os critérios de avaliação e as formas de correção evitaria muitos problemas e otimizaria as oportunidades de aprendizagem.

## **Conclusões**

Os dados analisados nos permitem concluir que os alunos apresentam graus variados de auto-estima no que tange à escrita em inglês; percebemos ainda, que a motivação dos alunos participantes é predominantemente extrínseca, visto que eles se envolvem nas atividades em língua inglesa com o explícito propósito de se preparar para o vestibular ou ser aprovados na série em questão. Além disso, concluímos que os alunos apresentaram crenças variadas, que foram relacionadas à aprendizagem de inglês de modo geral, à LE, à escrita em inglês, de modo específico, e ao papel do professor. Verificamos também, em nossa pesquisa, que os alunos se mostraram bastante ansiosos no que se refere à aprendizagem e a escrita em LE. Além disso, verificamos que a maioria dos alunos mostrou uma atitude positiva quanto à correção realizada por seus professores, além de acreditar que o professor deve corrigir todos os erros cometidos por eles ao escrever em inglês como LE.

Como foi possível perceber, a afetividade desempenha um papel preponderante no processo de aprendizagem da escrita dos alunos participantes desta pesquisa, papel esse que pode ser verificado nas suas atitudes e ações relacionadas ao universo acadêmico. É

com base no que os alunos acreditam e sentem quanto às suas possibilidades de sucesso que envidarão esforços para escrever bem em inglês. Com relação à motivação, verificamos que grande parte dos alunos participantes gostaria de aprender a escrever muito bem em inglês; além disso, percebemos que muitos deles são motivados a desenvolver apenas a leitura e a escrita, fato esse que reflete a presença da motivação extrínseca em seu processo de aprendizagem de inglês como LE. Conforme dito anteriormente, os alunos participantes dessa pesquisa apresentaram diversas crenças acerca do processo de aprendizagem de escrita em inglês como LE. Dentre essas crenças, temos a de que os alunos que estão na universidade não acreditam ser necessário o auxílio da LM para aprender a escrever em inglês como LE. Entendemos que os alunos não consideram o inglês uma língua fácil de ser usada na escrita e, além disso, a grande maioria deles afirma que o desempenho de tal habilidade será importante em suas profissões e que, atualmente, o inglês pode ser considerado a língua mais importante. É necessário destacar que, com o passar dos anos, a importância da escrita em inglês aumenta na vida desses alunos.

No que diz respeito à ansiedade, verificamos que parte dos alunos se mostrou bastante ansiosa no que se refere à aprendizagem da escrita em LE. Os motivos de sua ansiedade podem ser relacionados principalmente à falta de tempo para produção de um texto em inglês na sala de aula, pouco conhecimento da língua inglesa, o que não lhes permite acompanhar o ritmo da aula, falta de tempo para se dedicar mais à aprendizagem de LE, medo de escrever errado e ser criticado pelos possíveis leitores e a falta de vocabulário.

Assim, com relação ao primeiro objetivo específico desta pesquisa – investigar os fatores afetivos que influenciam a relação dos alunos com a escrita em inglês como LE – pudemos verificar que a auto-estima, a motivação, as crenças e a ansiedade configuram-se como os principais aspectos influentes no processo de aprendizagem de escrita em inglês como LE dos alunos participantes da pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo por nós definido – averiguar as reações afetivas dos alunos às formas de correção dos seus textos em inglês – foi possível observar um coadunar das concepções de professores e alunos em alguns pontos, e um destoar em outros.

### **Referências Bibliográficas**

ASSIS, N. A. L. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: MELLO, H. A. B. & DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2005. p. 89-114.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1994a.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; ASSIS, N. A. L. A auto-estima e atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 165-199.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.



HINES, S.; GROVES, D. Sports competition and its influence on self-esteem development. *Adolescence*, v. 34, p. 861-869, 1989.

LAGO, S. N. A. A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. & DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2005. p. 115-153.

MCLEOD, S. *Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process*. College Composition and Communication, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.

MORRISON, K.R.B. *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers, 1993.

NUNAN, D. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, n. 2, p. 249-274, 1991.

OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd., 1992.

WILSON, M. Asking Questions. In: SAPSFORD, R; JUPP;V. (Eds.) *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications and the Open University Press, p. 94-120, 1996.

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de graduação em Letras – Habilitação Inglês. Bolsista PROLICEN. Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. barrauber@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Orientadora. Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. neudalago@hotmail.com

Fonte de Financiamento: Prograd - UFG

## **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 Helga Valéria de Lima Souza  
 GOYA Edna de Jesus

**Palavras chaves:** mural, arte, conservação, restauração.

### **Justificativa**

A necessidade da pesquisa sobre **“A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE, ATRAVÉS DA RECUPERAÇÃO DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA”** dar-se-á pelo fato de se entender que não basta se habilitar o professor para formar o fruidor/consumidor, produto de arte e cultura ou o freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas que este também seja capaz de desenvolver em seus alunos a sensibilidade para a permanência desses patrimônios, por meio da formação de uma consciência crítica sobre a *conservação* e a *recuperação* de seus bens imateriais socialmente construídos, além de despertar os alunos para esta área de formação.

*A preocupação da pesquisa não é estudar restauração, mas por meio da recuperação do Mural da UFG, de D. J. Oliveira, produzir material teórico-prático para discutir com os alunos e interessados pelo assunto sobre conservação e recuperação do Patrimônio Artístico e Cultural. Por meio da recuperação do Mural queremos sistematizar conhecimentos sobre formas de conservação e recuperação de obras de artes para discutir com os futuros arte-educadores sobre os temas. Esses conteúdos são entendidos como **Elementos de Museologia**, considerados por nós como de fundamental importância para a formação do professor de arte. Queremos produzir material didático para trabalhar com os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, professores e alunos de escolas públicas: estadual ou municipal. O objetivo da pesquisa é a produção de material didático para incentivar a comunidade escolar para a preservação do patrimônio artístico-cultural da UFG e da cidade de Goiânia e para sociedade futura.*

### **Objetivos**

#### **a) Objetivo Geral:**

- Acompanhar a recuperação do Mural da UFG, de D. J. Oliveira, para conhecer os procedimentos, com a finalidade de adquirir embasamento, teórico e prático, sobre o tema, para a partir do material de registro elaborarmos um texto para fins de orientação didática, para orientar alunos de Licenciatura, professores e alunos do ensino regular.

#### **b) Objetivos específicos:**

- Entender a complexidades da arte, de sua conservação e as relações entre produção, ensino, pesquisa e conservação;
- Conhecer e identificar os diferentes procedimentos de recuperação/restauração de obras;
- Divulgação da pesquisa em eventos da área de arte.
- Acompanhar o procedimento de recuperação/restauração de obra “O Mural da UFG”;
- Registrar por meio de relatório o procedimento de recuperação/restauração de obra “O

Mural da UFG”;

- Registrar por meio de fotografias, todos os passos do processo de trabalho a ser desenvolvido pelo responsável pela recuperação da obra;
- Produzir material teórico sobre o procedimento de recuperação/restauração para servir de apoio para a orientação de professores do ensino de arte;
- Ampliar através de produção de textos os recursos didáticos para consulta por parte de professores de artes do ensino Básico: Fundamental e Médio, na área da restauração e conservação, tema *Elementos de Museologia*;
- Divulgar os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa, sobre recuperação / restauração de obras, com os alunos da Licenciatura e nas escolas de Ensino Básico: Fundamental e Médio, por meio de seminários, palestras;
- Apresentação da pesquisa em eventos de arte

### **Metodologia**

**a) Levantamento bibliográfico** sobre restauração para embasamento teórico sobre as técnicas (ou métodos) de recuperação de uma obra de arte.

**b) Registro dos procedimentos por meio de fotografias e relatório**, de cada uma das etapas do processo de recuperação/restauração do Mural da UFG. Todo o trabalho realizado até o momento foi registrado, conforme texto em anexo.

**c) Produção de material teórico para fins didáticos/pedagógico:** A partir do material de registro será elaborado o material para ser divulgado entre os alunos do curso de Licenciatura de Artes Visuais, para professores, alunos e profissionais da área que se interessar pelo assunto.

**d) Seleção de duas escolas da rede pública** (Municipal e estadual) para a divulgação dos conhecimentos registrados do processo de recuperação /restauração do Mural da UFG.

**e) Agendamento, com as escolas, em março/2008, das datas das palestras:** Comparecimento da Monitora às escolas selecionadas para agendamento de datas para apresentação do resultado da pesquisa.

**f) Elaboração de relatórios: parciais e final**

### **Resultados / discussão**

Após várias reuniões da equipe de trabalho juntamente com o Reitor da Universidade Federal de Goiás, para discutir o andamento e orçamento do projeto, ficou decidido pela equipe que vários procedimentos seriam tomados para a realização do trabalho:

- a) Levantamento do histórico da obra, do artista, e do responsável técnico pelo trabalho de recuperação
- b) Avaliação da obra e elaboração de um diagnóstico
- c) A responsável pelo laudo seria a restauradora do Museu Antropológico da Universidade, Mônica Carvalho.

Nesta reunião ficou formada a equipe de trabalho para a recuperação da obra, composta pelos seguintes membros:

- a) Alexandre Liah – Responsável técnico

- b) Profa. Dra. Edna de Jesus Goya – Coordenadora
- c) Prof. Dr. José César Teatini de Souza Clímaco – Vice-coordenador
- d) Especialista Mônica Lima Carvalho – Restauradora responsável pelo processo de orientação da recuperação da obra.

Ficou decidido, em reunião, que somente após o laudo seriam dados os encaminhamentos para a continuidade do trabalho. Com o laudo técnico nas mãos a equipe responsável pelo projeto, juntamente com o Reitor da UFG decide que a melhor forma de recuperação da obra é a estabilização, processo que consiste na limpeza e restauração das áreas danificadas da obra.

Também foi decidido que o próximo passo para o trabalho seria a elaboração da lista e compra do material para a primeira etapa do trabalho por Alexandre Liah: a frotagem da obra. Para esta etapa foi necessária outra fase de planejamento: a) Testagem de papeis b) elaboração de barras de Giz-Cera, c) andaimes para que o técnico pudesse subir e fazer o trabalho.

Outros dois objetivos alcançados deste projeto de pesquisa, é a apresentação em eventos da área, e a apresentação e divulgação do projeto para professores de artes, em escolas da rede estadual ou municipal. Porém é importante lembrar que existe, no sistema educacional estadual, um déficit de aproximadamente 1000 professores de Artes, fato que quase inviabiliza se encontrar nas escolas da rede estadual profissionais de arte, área que o professor vem sendo substituído por profissionais de outras áreas, como história, geografia, educação física e em maioria pedagogos, atuando como professores de artes

Essa realidade que se confirma através de nossas visitas as escolas, nos faz levantar um novo questionamento: Devemos trabalhar também com esses profissionais que atuam nas artes sem formação específica? Afinal, se são eles os agentes educadores encontrados nas escolas, e se a nossa proposta se baseia em melhorar a qualidade da formação do professor de “artes”, se pergunta: como esses profissionais serão considerados na nossa pesquisa? E como trabalhar com esses professores? Seria possível ampliar nossa proposta para os demais professores?

O material desenvolvido para a apresentação do projeto nas escolas foi composto de seis “transparências” (em anexo), as quais apresentavam resumidamente: a proposta do projeto, um breve histórico do ensino das artes, a importância de conhecimento sobre os elementos da Museologia na formação do professor de artes, a apresentação do Mural da Ufg e seu atual estado de conservação.

Por fim, foram feitas, encerrando no primeiro semestre um total de cinco palestras oferecidas a escolas e colégios estaduais e municipais, e a alunos do curso de Artes Visuais da UFG. Na FAV- UFG, as apresentações ocorreram em sala de aula, no atelier de gravura, no período matutino, sendo a primeira para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, e a segunda para o curso de Bacharelado em Artes Visuais.

Apesar de não ser um dos objetivos iniciais desta pesquisa, dentro dos objetivos específicos da bolsista, no decorrer do processo foi observado que o trabalho de frotagem da obra se apresentava como um momento impar, portanto cabível e necessário de exploração do processo por mais pessoas. Surgiu então a idéia da divulgação desta fase nas escolas visitadas, nos eventos nos quais foram apresentados a pesquisa, em sala de aula, e por e-mail aos professores e alunos do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UFG, e aos alunos do Núcleo Livre de Arte Terapia da Faculdade de Enfermagem.

A possibilidade da aquisição destes conhecimentos, inicialmente idealizado através das apresentações em palestra pela bolsista, pode então ser enriquecida através da vivência experimentada por terceiros in loco. Junto ao artista, Alexandre Liah, a

possibilidade da experimentação do processo, e de questionamentos sobre o mesmo, transformou-se em uma aula prática sobre recuperação/restauração, Elementos da Museologia.



Apresentação Simpósio da FE 2008  
 Foto: Madalena Maria



Apresentação UFG, 17-06-2008, Prof. Dr<sup>a</sup> Edna, Helga Valéria

## Conclusão

Como mostrado acima, acreditamos já ter realizado cinco etapas do trabalho:  
 a) A realização do Laudo Técnico; a testagem dos materiais; a Frotagen e as apresentações em escolas e em eventos da área, resultados considerados por nós satisfatórios,

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- BRUHMS, J. M. Theile. El libro de la restauración. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico: nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- CANCLINI, Nestor Garcia. As Culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- D. J. OLIVEIRA mostra as funções da gravura e pintura nos dias de hoje. O Popular, Goiânia, 18 mai. 1979, p.15, c. 2.
- FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e letra*. São Paulo: Edusp, 1994.
- FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e letra*. São Paulo: Edusp, 1998.
- JORGE, Miguel; CAFÉ, Adelmo M. Silva M.; DIAS, Oscar. *D. J. Oliveira: 25 anos de pintura em Goiás*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1993.
- MENDES, Marylka; Antônio Carlos e N. Baptista (Orgs.). *Restauração: ciência e arte*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Iphan, 2005.
- 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.
- 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).
- OLIVEIRA, Dirso José de. Entrevista concedida a Edna de Jesus Goya. Goiânia, 2005. 1 cassete (20 min.). 3 ¾ pps, mono. (*O Grupo Santa Helena*. Entrevista concedida ao Projeto Gravura em Goiás).
- OLIVEIRA, D. J. Gravura em Goiás. Luziânia, 1992. 1Cassete (20 min.) color PAL-M, VHS. Entrevista concedida a Edna de Jesus Goya e Cirlei Domingos dos Santos. Gravação de vídeo.
- PILLAR, Analice Dutra. Releitura, citação e intertextualidade. In: PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino de artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.
- RODRIGUES, Fernanda. Picasso para adolescentes. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.
- SILVA, Terezinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- <http://www.centrodememoria.unicamp.br/labre/index.htm>
- <http://www.mp.usp.br/Conservacao%20e%20restauracao.htm>
- <http://www.faop.mg.gov.br/?action=interna&sec=4&cat=4>

Faculdade de Artes Visuais  
 hvaleria@hotmail.com

Fonte de financiamento: PROLICEM



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

**BORGES**, Tatielle Rodrigues<sup>i</sup>; **LIMA**, Lana Ferreira de<sup>ii</sup>; **SANTOS**, Cristiane da Silva<sup>iii</sup>;  
**SILVA**, Roseane Patrícia de Souza e<sup>iv</sup>

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Ensino Regular.

### Introdução

Este projeto de pesquisa tem como tema a “política pública de inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais - ANEE<sup>1</sup> no ensino regular do Estado de Goiás, nos anos de 1990 a 2006”.

As práticas sociais que orientaram a história da educação dos ANEE foram marcadas por diferentes fases histórico-conceituais, começando pela exclusão social, passando pelo atendimento segregado, integração social e, recentemente, a inclusão.

Atualmente, o movimento de inserção dos ANEE no ensino regular, está apoiado em dois paradigmas diferentes: Integração ou Inclusão. Esses paradigmas apesar de terem significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. (MANTOAN, 1997)

Segundo essa autora, uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming* (corrente principal), ou seja, se cria uma classe especial dentro das escolas regulares, em que o aluno é que tem que se adaptar ao sistema da escola e esta não tem que mudar para recebê-lo em seu interior. Como explica Mantoan (1997), a crítica mais forte às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola esconde o seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

A outra opção de inserção é a Inclusão, que questiona não somente as políticas da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos (MANTOAN, 1997). Para a autora, a inclusão é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais do sistema escolar.

Isto significa, então, que a inclusão implica numa reforma na organização e funcionamento dos serviços destinados aos ANEE, de que não dispomos por este Brasil afora. Neste contexto, numa perspectiva prática, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, sendo pré-requisito para a escola inclusiva que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Todavia, estudos recentes têm demonstrado que a realidade educacional, incluindo os currículos, a formação de professores, bem como as adaptações didáticas e arquitetônicas, entre outros aspectos, não se encontra adaptada às necessidades dos APNEE, a despeito das tendências jurídico-normativas e das diretrizes educacionais (SANTOS, 1999; 2000; SOUZA, 2002; OGURA, 2002).

Goffredo (1997), ao desenvolver um estudo sobre como formar professores para atuar numa escola inclusiva, detectou um percentual significativo de professores que não tiveram em seus cursos de formação qualquer disciplina referente à Educação

---

<sup>1</sup> Segundo o Ministério da Educação e do Desporto ela refere-se “àquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994a, p. 13).



Especial, ou alguma outra sobre estudo das deficiências.

Daí, se pode inferir que a escassez dessas disciplinas nas Universidades vem dificultando a disseminação dos conhecimentos existentes e disponíveis sobre as pessoas com necessidades educativas especiais e a ocorrência de debates que norteiem essa questão nos currículos dos cursos, acarretando, assim, uma lacuna na formação dos futuros profissionais da educação escolar.

No que se refere especificamente a área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. Entretanto a maioria dos professores que são efetivos e atuam nas escolas se formaram antes dessa resolução e não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à Inclusão. (CIDADE; FREITAS, 2002)

Os elementos acima apresentados nos permitem considerar que as políticas de inclusão vêm colocando em prática uma ação desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares do Brasil, bem como no que se refere à formação profissional da maioria dos professores que atualmente atuam nas instituições, o que nos permite dizer que as mesmas estão sendo implementadas apenas por decreto.

Com isto, os mecanismos históricos de exclusão presentes na estrutura escolar continuam praticamente intocados por estar fundamentada numa racionalidade que preconiza um padrão de normalidade, servindo para qualificar e desqualificar os alunos, por nele se enquadrarem ou não. Dessa forma, os mecanismos que servem para excluir não estão sendo desconstruídos nas atuais políticas de inclusão do ANEE e no conjunto de reformas no sistema educacional.

Tal suposição permite, em síntese, afirmar, a título de hipótese preliminar, que há um descompasso existente entre os discursos presentes nos textos norteadores das políticas públicas educacionais, que apontam para a inclusão dos ANEE no ensino regular, e os programas e práticas implementados pelo governo no sentido de garantir o acesso e a permanência efetiva destes alunos.

Com vistas à verificação do pressuposto básico da incompatibilidade entre o discurso político-normativo e as práticas de implementação, foram analisadas nesta pesquisa as políticas de inclusão do ANEE inseridas no contexto mais amplo de uma "globalização excludente"<sup>2</sup>, pois "os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais" (FERREIRA, 1998, p. 14).

Tal abordagem evita analisar de forma mecânica a realidade encontrada e assim confirmar a visão recorrente de que a mera existência da legislação e a prescrição de sua implementação na realidade escolar implicam a solução efetiva do problema da inclusão/exclusão, já que a solução deste problema depende de mudanças e transformações da realidade escolar que superem estruturas historicamente voltadas à (des)qualificação dos alunos.

Nesse sentido, desde 2007 desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo investigar como as tendências das políticas internacional e nacional de Educação, direcionadas à inclusão dos ANEE 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.

Para tanto, esta pesquisa objetivou, em termos mais específicos: a) situar o contexto histórico de produção das políticas públicas educacionais inclusivas para os ANEE, por meio dos princípios norteadores expressos nos conceitos equidade, igualdade, diferença e inclusão, com destaque para a relação entre as políticas

---

<sup>2</sup> C.f. FRIGOTTO, 1997.

internacionais e nacionais e as do Estado de Goiás; b) verificar as diretrizes internacionais, nacionais e estaduais para a educação dos ANEE; 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 ANEE.

Os resultados da análise de todas as políticas, legislações e documentos oficiais feitas nesta pesquisa, procurando destacar a inclusão dos ANEE, mostraram os mesmos discursos, o que demonstra uma coerência entre as políticas internacionais, nacionais e as do Estado de Goiás. Em síntese, a análise desses discursos indica que as políticas denominadas de inclusão estão eivadas de contradições e em nenhum momento tocam nas questões orgânicas que envolvem a escola brasileira, como, por exemplo, a falta de recursos humanos qualificados, as condições materiais e a qualidade de ensino.

Ainda que os discursos sejam relevantes, não foram esclarecedores para definir os encaminhamentos de diretrizes básicas para a reforma dos sistemas educacionais, para superar a estrutura excludente da escola, como a seriação escolar, a organização e hierarquização dos conteúdos, a fixação de tempo e espaço, os padrões e as avaliações comparativas, o número de alunos por turma, as condições dos professores, entre outros fatores que historicamente têm servido como mecanismos para (des)qualificar os alunos.

A partir dos resultados obtidos no primeiro momento dessa pesquisa demos andamento a este estudo com o objetivo de verificar e analisar como as tendências das políticas estaduais de educação direcionadas à inclusão dos ANEE no ensino regular no Estado de Goiás têm se materializado na realidade das escolas regulares, considerando os seguintes aspectos: condições arquitetônicas, materiais didático-pedagógicos e capacitação/qualificação e prática pedagógica do corpo docente da área de Educação Física tendo em vista a nossa formação.

Em outras palavras, pretendemos analisar se as práticas pedagógicas ou teórico-metodológicas que servem para classificar os alunos em "normais" e "especiais" foram modificadas no interior da escola.

Para tanto, os nossos objetivos específicos são: a) identificar as condições arquitetônicas das escolas da rede regular de ensino para o acesso e permanência dos ANEE; b) conhecer a compreensão desses professores acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino; c) identificar e analisar a participação desses professores em cursos de capacitação/qualificação sobre inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; d) verificar o número de alunos e o tipo de deficiência que participam nas aulas Educação Física desses professores; e) identificar quais foram as modificações didático-pedagógicas nas aulas de Educação Física para incluir o aluno com necessidade educacional especial; f) identificar, na perspectiva dos professores de Educação Física, as dificuldades que vivenciam para incluir os alunos com necessidades especiais, bem como as enfrentadas por estes alunos para participar das aulas; g) verificar o conhecimento dos diretores sobre as políticas de inclusão e o que as escolas têm feito para adequar a estas políticas.

Para atingir os objetivos propostos utilizaremos como delineamento metodológico a pesquisa de campo de caráter crítico-descritivo.

Para a coleta de dados utilizaremos uma ficha de observação para registrar o número de APNEE matriculados, bem como as condições arquitetônicas das escolas. Realizaremos também uma entrevista semi-estruturada com os diretores das escolas e os professores de Educação Física. As perguntas versarão sobre o conhecimento da proposta de inclusão, tipo de deficiência e implicação para a prática pedagógica; os procedimentos didáticos-metodológicos das aulas e as dificuldades encontradas na participação dos ANEE dentre outras.

Nesse sentido, conforme o cronograma da pesquisa, novos resultados ainda não foram obtidos, visto que esta se encontra em andamento e na fase de coleta de dados e levantamento bibliográfico sobre a temática.

Entretanto, frente aos objetivos propostos para o estudo entendemos que os resultados obtidos permitirão aprofundar os debates referentes ao tema, bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento na área, com vistas a subsidiar os gestores educacionais na tomada de decisões político-culturais e administrativas, como por exemplo, o oferecimento de cursos de capacitação/qualificação dos docentes sobre a inclusão dos ANEE no ensino regular, bem como auxiliar professores que trabalham na perspectiva da inclusão para atender as diferenças individuais dos alunos.

Além disso, entendemos que o estudo poderá contribuir sobremaneira, não só como elemento impulsionador da produção científica no Curso de Educação Física do CAC/UFG acerca da temática em foco, como também para a formação inicial dos alunos na área da pesquisa, estimulando-os para a continuidade de seus estudos em nível de mestrado e doutorado, tomando como foco as discussões referentes à inclusão do APNEE no ensino regular.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, 1994a, p. 13.

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.

CARMO, A. A do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Escopo, 1991.

CIDADE, R.E.A, FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desemprego**. Curitiba: ANPED, 1997.

GOERGEN, P. L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.9, p.65-69, 1981.

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.

GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri, SP: Manole, 2005.

MANTOAM, M. T.(org.) **A integração da pessoa com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Meminon, 1997. 235 p.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**,.Campinas, v. 19, n. 46, p. 93-107, 1998.

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.

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.

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.

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.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**Fonte de financiamento: PROLICEN**

---

<sup>i</sup> Aluna bolsista. Curso de Educação Física do CAC/UFG – tatielle.rodriques@yahoo.com.br

<sup>ii</sup> Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – lanafi2002@gmail.com

<sup>iii</sup>.Coordenadora. Curso de Educação Física do CAC/UFG – crisfrutal@hotmail.com

<sup>iv</sup> Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – rpss2002@hotmail.com

## **ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO): LEITURA DE MUNDO A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E VALORIZAÇÃO DO AMBIENTE DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**SANTOS**, Juliana de Jesus<sup>1</sup> ; **ROSA**, Odelfa<sup>2</sup>; **CHAVES**, Manoel Rodrigues<sup>3</sup>

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

### **1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Enquanto professores compromissados com um ensino crítico poderemos estar sempre discutindo como e o que ensinar aos alunos. Levá-los a aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações, representar espaços vividos são estratégias importantes de valorização do espaço. Nesse sentido, o ambiente rural necessita urgentemente desse resgate e valorização para que as pessoas possam desenvolver e fortalecer laços fortes de relação e contraporem ao processo perverso de uso da natureza.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, não se reduz a métodos e técnicas de ensino e deve fortalecer o seu discurso político sobre o território. Esse trabalho, fruto de dois anos de pesquisas e produção de material didático, propõe uma discussão a cerca do conteúdo Geográfico que é exposto aos alunos das Escolas Rurais do Município de Catalão (GO), destacando a valorização do ambiente de vivência dos alunos, educação ambiental e a leitura de mundo a partir do lugar (alfabetização cartográfica). Não tem sido fácil criar os caminhos da construção do novo conhecimento crítico. Portanto, pensar uma Educação Geográfica significa superar as aprendizagens repetitivas e passar a adotar práticas de ensino que invistam em capacidades para um ensino de qualidade.

Relevante ressaltarmos que a sala de aula torna-se um ambiente de inúmeras possibilidades de acesso às novas aprendizagens com as quais os alunos e professores possam interagir e aprender a cada dia. No entanto, não devemos esquecer que o ensino de Geografia deve ser trabalhado incentivando o aluno à construção dos conceitos que serão apreendidos por meio de recortes da realidade global (local e regional). A respeito dessa interação global que se torna necessário para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Geografia, Romano (2002) ressalta:

O local e o regional serão melhor entendidos, simplesmente por pertencerem à sua realidade próxima. Nada impede, e muito pelo contrário, de se recorrer ao vaivém das informações, entre o local e o regional, considerando também em sua totalidade os níveis nacionais que o fenômeno estudado está inserido. (ROMANO, 2002, p. 3).

Partimos do pressuposto que a Geografia escolar aplicada às séries iniciais

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA). Bolsista PROLICEN/UFG - [juliana\\_ufg@yahoo.com.br](mailto:juliana_ufg@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão Colaboradora do projeto. [odelfa@uol.com.br](mailto:odelfa@uol.com.br)

<sup>3</sup> Orientador e Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás /Campus Catalão [manoelufg@gmail.com](mailto:manoelufg@gmail.com)

deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço em que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e que estão inseridos no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, devemos descartar definitivamente aquela Geografia que mostra um panorama do homem e da terra, fazendo uma descrição puramente enciclopédica, onde o aluno se torna um ser neutro, sem criticidade, incapaz de identificar o mundo que se encontra ao seu redor.

Isso evidencia a necessidade de repensar e reformular as práticas escolares, sobretudo no que diz respeito ao currículo escolar, voltado para a singularidade da realidade local, onde o aluno está inserido. Além disso, a Geografia que hoje adotamos, valoriza a história de vivência e a concepção da paisagem para a compreensão do espaço. Vê-se assim, que se torna fundamental refletirmos atentamente sobre o currículo escolar que deve ser ensinado na zona rural.

No que tange a abordagem da questão ambiental na escola, muitas vezes, desloca os conteúdos da realidade imediata do sujeito. Temas como a poluição atmosférica, contaminação dos recursos hídricos, produção e destino dos resíduos sólidos, planejamento do espaço e uso do solo, entre outros, são tratados como problemas inerentes a outros grupos sociais, geralmente distantes dos médios e pequenos centros urbanos e como não fazendo parte, inclusive do meio rural.

Existem grandes dificuldades ao se programar um trabalho sobre educação ambiental nas escolas. Dentre essas dificuldades temos a sensibilização com o tema, a formação dos professores, implantação de atividades, projetos e a manutenção dos projetos já existentes. Destaca-se também alguns fatores como o tamanho da escola, número de alunos e predisposição dos professores em passar por um processo de treinamento. Dessa forma são muitos os fatores que influenciam direta ou indiretamente em um projeto ambiental que altere a rotina das tarefas escolares, servindo como um grande obstáculo à implementação da educação ambiental. A partir das dificuldades encontradas para se trabalhar com as questões ambientais, cabe a nós, professores de Geografia, fazermos a seguinte pergunta: como salvar nosso planeta da degradação ambiental? Devemos começar pela escola, com nossas crianças na Geografia escolar, o que poderá resultar numa experiência rica e produtiva. Assim, a não degradação do nosso ambiente dar-se-á através da Geografia, por entre uma revolução de desempenho, na qual crianças e comunidades poderão amenizar as agressões contra nosso planeta.

Além da indiscutível relevância da Educação Ambiental nas escolas rurais, devemos debater a respeito da leitura do espaço geográfico, e para que isso aconteça necessário se faz alfabetizar os alunos para essa leitura. Aprender a ler e a representar o espaço através dos mapas pressupõe, por parte do aluno, a capacidade de abstração. Essa capacidade de abstrair e de entender o conceito de espaço não acontece como num "estalar de dedos", mas é um processo lento, que deve ser desenvolvido em diversas etapas, respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Assim, o trabalho com a alfabetização cartográfica deve considerar o interesse que os alunos-adolescentes têm pelas imagens, elemento fundamental na aprendizagem cartográfica. Porém, é necessário compreendermos que o preparo do domínio espacial das representações cartográficas implica em um processo de aquisição pelo aluno, tais como um conjunto de habilidades e conhecimentos que consigam efetuar a leitura e análise do espaço geográfico e social.

Para alcançar os objetivos da alfabetização cartográfica, os alunos devem encontrar significados, estimulando a busca de informações que as imagens contêm. 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 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.

Entretanto, é fundamental que o professor ofereça condições para que os alunos atinjam os objetivos esperados no processo de ensinagem das noções espaciais. Mas será que os professores estão tendo uma formação e preparação que lhes possibilitam construir sua prática pedagógica voltada para a realidade deste conteúdo e do alunado a ser atendido? Quais são as possibilidades de encontrar uma nova forma de ensinar alfabetização cartográfica? Como dar conta de tecer essa trama entre o cognitivo do aluno, habilidades, noções e conceitos?

Consolida-se assim, um trabalho no qual existe a interface entre o ensino da cartografia e as demais áreas do currículo. É importante considerar no ensino Geográfico, as mudanças para a nova realidade do mundo atual, com a velocidade da informação que supera distancias e os problemas do cotidiano. Tais mudanças exigem que o professor esteja preparado para os exercícios interdisciplinares e para as práticas e procedimentos didáticos inovadores, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento cotidiano. Nessa perspectiva, os alunos aprendem a conhecer os mapas como fonte preciosa de informação.

Deste modo compreende-se a escola como um espaço possível para que as discussões de Cidadania, Meio Ambiente (Rural) e cartografia, possam ganhar de forma efetiva, sentido concreto, visto que as relações entre os indivíduos que nela convivem podem ser pautadas e sustentadas por ações e atitudes de diálogo, justiça, solidariedade e, principalmente, respeito mútuo. Entretanto, essas discussões devem ser continuadas fora da escola, os alunos ao saírem da escola devem levar a discussão passando então a serem multiplicadores desses problemas.

## **2. OBJETIVOS**

Tendo em vista que este projeto é continuidade do trabalhado desenvolvido da pesquisa Prolicen 2006, teremos por objetivo principal produzir material didático e desenvolver metodologias de ensino adequadas às séries iniciais através de elaboração de uma cartilha, desenvolvendo um trabalho significativo onde correlacionaremos temas ambientais e leitura de mundo (alfabetização cartográfica) das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental de escolas públicas rurais da rede de ensino de Catalão (GO).

## **3. METODOLOGIA**

Após realizada a testagem de materiais didáticos de conteúdos Geográficos; em pesquisas anteriormente realizadas, notou-se a necessidade da preparação de conteúdos retirados da realidade próxima aos ambientes rurais das escolas, enfocando especificamente temas de educação ambiental e alfabetização cartográfica. Sobre as metodologias a serem utilizadas, percebeu-se que estas, teriam que desenvolver o senso crítico, a cidadania e a valorização do lugar enquanto categoria que permitisse a interação do sujeito com o espaço em que habita e transforma.

Para que os objetivos propostos fossem contemplados com maior nitidez,

foram realizadas metodologias de pesquisas que se desenvolveram em etapas ou momentos distintos, porém seqüenciais. É valido lembrar que as etapas destacadas obedeceram ao cronograma de execução da pesquisa, segundo procedimentos específicos a cada uma. Caracterizam-se como etapas efetuadas:

Realizamos um levantamento bibliográfico e leitura de obras referentes ao ensino de Geografia, onde podemos ressaltar autores como: Chaves (2004), Callai (1997), Cavalcanti (2002), Freire (1997), Lacoste (2002), Romano (2002), Rosa (1999) entre outros, fundamentando nossas discussões a respeito do ensino geográfico nas séries iniciais e o ambiente rural.

Efetuamos uma análise de relatórios técnicos, monografias e demais trabalhos acadêmicos com enfoque nas questões sócio-ambientais do município de Catalão (GO), além de estudos de tabelas, gráficos, cartilhas, charges e outros instrumentos ligados à destruição ambiental, desequilíbrios ecológicos, consumo alimentar, produção agrícola, poder de compra, desemprego.

Desempenhamos leituras nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Campo, do primeiro ciclo do ensino fundamental, com o intuito de verificar como as questões ambientais e cartográficas (alfabetização cartográfica) se encontram expostas teoricamente, para que, ao darmos continuidade em nossa pesquisa fizéssemos atividades baseadas na proposta dos mesmos.

Fizemos estudos específicos sobre alfabetização cartográfica e avaliamos a melhor forma de inserir tal conteúdo no material didático posteriormente elaborado, tendo o cuidado de fazer o elo entre ambiente rural e cartografia.

Desenvolvemos atividades para todos os anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, onde algumas foram selecionadas pelo coordenador do projeto, colaboradora e bolsista. O objetivo principal das atividades selecionadas foi aguçar, com mais facilidade na criança, a Geografia no seu cotidiano e que ela usufrua os conceitos geográficos para a plena conquista de sua cidadania.

Após seleção das atividades, elaboramos uma "cartilha" que mediante financiamento esperado, será publicada e distribuída para as escolas rurais do Município de Catalão (GO).

#### **4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Para analisar a aplicabilidade das atividades e atender os objetivos propostos, inicialmente verificou-se a idade dos alunos que variou entre 6 a 10 anos de idade. Tomaram-se como base critérios como o estágio pré-operatório das operações concretas, em que supostamente as crianças estariam e o conteúdo mínimo a ser trabalhado dentro do programa desenvolvido pelas escolas rurais do Município de Catalão (GO). Mediante essas considerações, trabalhamos de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças em cada ano, como veremos na seqüência.

Foram elaboradas dez atividades para cada ano (onde poderemos observar nos anexos algumas delas). Para os alunos do 2º ano (antiga primeira série), produziram-se questões relacionadas ao ambiente de vivência do aluno, enfocando diferenças entre ambiente urbano e ambiente rural retratado por fotos do Município de Catalão (GO). Outro exercício selecionado refere-se ao elo entre educação ambiental e alfabetização cartográfica, onde o aluno deverá representar de acordo com suas habilidades cognitivas, medidas de preservação ambiental sendo que posteriormente dará continuidade no raciocínio através da atividade que ressalta as modificações ocorridas na natureza devido a não preservação da mesma.

No 3º ano, procuramos dar destaque para exercícios que tratam de noções e habilidades fundamentais para o entendimento do mapa, bem como a valorização do ambiente rural. Assim, selecionamos questões que tratam especificamente de representações gráficas (bairro/comunidade), legendas e orientação (pontos cardeais). No intuito de acentuar o interesse pelos alunos no que se refere ao ambiente de vivência dos mesmos, optamos por atividades que tratassem sobre comunidades rurais, explorando a capacidade da criança sobre a percepção dos diferentes espaços geográficos.



Já no quarto ano, desenvolvemos atividades cartográficas num nível de maior dificuldade, abordamos questões que tratavam de cartum, croqui, maquete, leitura espacial, representação gráfica. Para relacionarmos à cartografia com o ambiente de vivência do aluno, nas atividades de número 09 e 10, através de mapas das comunidades rurais do Município de Catalão (GO), pedimos aos alunos que descrevessem a relação das comunidades rurais com a área urbana de Catalão, bem como identificar os rios e córregos representados nos mesmos.

A proposta para o 5º, foi fazer uma rodada de atividades englobando tanto questões de educação ambiental, como alfabetização cartográfica. Para tanto, utilizamo-nos de fotografias antiga e atual de uma avenida que caracteriza o processo de transformação da paisagem do Município de Catalão (GO), figuras que despertam o senso de direção cartográfica do aluno, história em quadrinhos, mapa do município abordando questões como: limites, hidrografia e economia.

Desejamos que as orientações reunidas nas atividades propostas possam contribuir para que os professores se tornem companheiros dessa cartilha e conduzam atividades com seus alunos de modo agradável e inovador, pelo itinerante caminho de relacionamento de seu espaço geográfico.

## 5. CONCLUSÃO

Tanto a educação, como as escolas da zona rural devem atender as necessidades e interesses da comunidade, estas não podem ser pensadas de maneira isolada uma vez que devem desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento. Torna-se necessário reconhecer e valorizar saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos, tanto em relação à aprendizagem, quanto à própria produção de conhecimento. Pontuando todas as considerações feitas, chegamos ao entendimento de que o aluno-cidadão em formação deverá perceber-se como integrante de uma sociedade, (re) construída ao longo das gerações, compreendendo processos da dinâmica espacial, reconhecendo-se como agente social capaz de agir e intervir na Geografia do seu lugar de vivência, cujas conseqüências podem fazer diferença no contexto global.

Dessa realidade caberia às escolas rurais do Município de Catalão (GO) ter em sua concepção, e por em prática, princípios que reconheçam o seu papel junto à construção de um desenvolvimento e que toda prática pedagógica seja voltada para a valorização do ambiente vivenciado e leitura de mundo, incentivando o respeito e o fortalecimento da identidade rural. A pós a pesquisa realizada, uma conclusão geral é que, a educação ambiental emerge uma proposta relevante dada à importância que as questões ambientais vêm recebendo nas últimas décadas, enquanto que, o tema alfabetização cartográfica é a dificuldade dos professores que ainda tentam ensinar de forma tímida e muito precária, pois não é estimulada a prática das atividades dominando os recursos de ensino, como mapas, gráficos, tabelas e tudo que pode contribuir para a compreensão crítica da produção do espaço.

## RERERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- 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.
- CHAVES, M. R., ROSA, O., SANTOS, J. J. **Cidadania e Ambiente Rural: pesquisa e produção de material didático para as escolas rurais do município de Catalão (GO)**. Universidade Federal de Goiás – Pró-Reitoria de Graduação. Relatório Final de Pesquisa do PROLICEN, 2006. (Inédito)

- LOMBARDO, M. A. (et. al) **Universidade e Comunidade na Gestão do Meio Ambiente**. In: LOMBARDO, M. A. Educação ambiental como subsídio à escola do futuro. UNESP: Rio Claro, SP. 2000. P. 47-56.
- 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.
- ROMANO, S. M. M.. A compreensão da linguagem geográfica através da linguagem cartográfica – a importância de aprender usando conceitos – para professores do Ensino Fundamental Básico. In: **XIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**. João Pessoa, 2002, p.1-8.
- ROSA, O. **A cartografia na escola rural – Ações e proposições para 5ª série: um estudo de caso** (Dissertação de Mestrado) UNESP – Presidente Prudente, São Paulo, 1999.

**FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG.**

## JOGOS ESTRATÉGICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA – REFLETIR, IMPLEMENTAR E AVALIAR.

ANDRADE<sup>1</sup>, L.C.C.; HALL<sup>2</sup>, B.R.; BARBOSA<sup>3</sup>, S.O.; SANTOS<sup>4</sup>, M.B.S.

### Palavras - chave

Aprendizagem, Ensino Básico, Jogos, Estratégia.

### Justificativa

Ao refletir sobre os novos paradigmas da educação é inevitável pensarmos em como adequar o conteúdo que trabalhamos na sala de aula com as necessidades que os nossos alunos têm em relação ao seu cotidiano considerando, também, a importância do lúdico como um elemento a mais auxiliador no processo de aprendizagem. Na matemática o desafio é muito maior visto a predominância de uma abordagem tradicional nos procedimentos dos professores, na maioria das vezes leigo, que ignoram o fato de que as atividades lúdicas são relevantes na formação do cidadão.

É fundamental que possamos trabalhar numa Matemática para os tempos atuais - em acordo com as novas necessidades do mundo, do cidadão e da realidade. Devemos refletir sobre o papel da Matemática no ensino básico que tem como um de seus objetivos principais a *formação do aluno para a vida*, pois apesar de tanto discutirmos a importância de trabalhar com elementos do cotidiano: "*muitos alunos do ginásio não sabem sequer entender um gráfico publicado num jornal, ou decidir se é melhor comprar a prazo ou à vista* Diniz (1994)". Não há como indivíduos buscarem sua emancipação e autonomia sendo incapazes de tomarem decisões pautadas em lógica. Como ser um cidadão crítico sem a capacidade de ler e interpretar situações onde é fundamental um conhecimento matemático. Existem vários elementos que podem vir a contribuir na superação de um aprendizado mecanizado em Matemática e, neste contexto, podemos destacar os jogos matemáticos estratégicos como elemento significativo na prática escolar.

É preciso refletir também sobre a formação que é dada ao aluno do curso de licenciatura em Matemática. Até que ponto estes alunos têm tido a oportunidade de refletirem sobre a utilização dos jogos no ensino de matemática? Haveria espaço para uma abordagem mais séria, teoricamente refletida, nos nossos cursos? A resposta é não, pois nossos alunos ainda são "formados" segundo uma perspectiva conservadora. Ainda falta no nosso curso, vários conteúdos relativos às teorias matemáticas mais significativas, tais como: teoria do caos, dos fractais, assim como a teoria de jogos, que contribui sobremaneira no desenvolvimento do conhecimento científico atual.

Tendo em vista a atualidade e a importância da matemática numa sociedade complexa e de incertezas que exige a cada momento tomada de decisões sobre a melhor estratégia a ser aplicada numa determinada situação, consideramos que o futuro professor de matemática deve ter uma noção desta teoria ainda que de forma extra curricular durante o curso de Licenciatura em Matemática.

O jogo estratégico? O que seria?

Como o próprio termo diz, o jogo é o elemento essencial a ser trabalhado; neste caso específico consideramos os jogos estratégicos que tem por elementos essenciais os jogadores, as estratégias e os resultados. Um jogador pode ser considerado um indivíduo ou um grupo entendido como uma equipe de futebol, uma empresa, um partido político, um

país, etc. **Estratégia** deve ser entendida como um plano de ação completo que leva em consideração "as jogadas" possíveis do oponente e que ao longo do jogo se modificam diante da reação do seu oponente, como no xadrez, havendo, então, várias soluções e/ou possibilidades.

Optamos por oferecer aos licenciandos uma noção básica do conhecimento acerca dos jogos e situações de jogos matemáticos estratégicos de modo que estes desenvolvam a compreensão da matemática presente nos jogos e que os apliquem na sua prática docente entendendo que devemos trabalhar numa atitude reflexiva, relacionando a teoria com a prática e esta com a teoria, afinal só assim estaremos contribuindo para a formação do professor reflexivo que tanto almejamos.

Os Parâmetros Curricular Nacionais (PCN) – Matemática recomenda a utilização de jogos na sala de aula de matemática destacando como um aspecto relevante nos jogos o desafio genuíno que eles provocam no aluno, gerando interesse e prazer. É importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos no aspecto curricular que se deseja desenvolver. Além do que, no jogo, há um aprendizado moral e por meio de regras, o aluno encontra instrumento seguro para sua afirmação, aflorando a permanência do seu ser e de sua vontade, o que é outro aspecto fundamental na formação do indivíduo.

Nossa motivação vem de estudos anteriores, realizados no projeto Jogos Matemáticos Estratégicos no Ensino Básico. Tivemos bons resultados no ano de 2007, propomos um estudo preliminar sobre os jogos matemáticos estratégicos através de leituras que orientaram a escolha dos jogos e sua aplicação enquanto metodologia de ensino, resultando em reflexões e questionamentos que nos motivaram na elaboração deste novo projeto.

Temos como objetivo a elaboração de atividades pedagógicas que ajudem o processo de ensino e aprendizagem em matemática através dos jogos "...elevar as aulas a um patamar mais interessante, atraente, motivador e dinâmico. Assim, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais factível e, ao mesmo tempo, busca o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis aos alunos de modo a estar em conformidade com o contexto sociocultural da realidade imediata." (Jogos matemáticos estratégicos no processo de ensino e aprendizagem da matemática na escola do ensino básico, Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro, 2007).

É mister que possamos refletir sobre formas alternativas de se trabalhar com a matemática em sala de aula. O jogo se apresenta como uma possibilidade. Através de um trabalho conjunto e refletido esperamos oferecer elementos para que o professor venha a adotar os jogos em suas aulas.

## **Objetivos Gerais**

- Promover novos meios de ensino de matemática que proporcione, por meio dos jogos estratégicos matemáticos, uma aprendizagem significativa no ensino básico, dando a oportunidade ao licenciando de enriquecer seu conhecimento matemático e pedagógico em prol da melhoria de sua formação;
- Oportunizar o desenvolvimento profissional de professores de matemática em serviço através da atualização de conhecimentos pedagógicos e matemáticos;
- Realizar troca de experiências entre pesquisadores, professores universitários, graduandos e professores do ensino básico;

- Promover momentos de reflexão do futuro professor de matemática (o licenciando) com relação ao que é um trabalho científico realizado em conjunto.

### **Objetivos específicos**

- Oferecer oportunidade para o professor e o licenciando desenvolverem um trabalho docente reflexivo na construção do conhecimento teórico-pedagógico relativo aos jogos estratégicos matemáticos;
- Promover estudos teórico-críticos sobre os saberes matemáticos presentes em alguns jogos estratégicos matemáticos, buscando novas perspectivas para o ensino desses conhecimentos no ensino básico;
- Promover situações de aprendizagem cooperativa entre licenciandos, professores do ensino superior e do ensino básico, implementando debates a respeito da teoria matemática inserida no jogo como aplicação prática;
- Promover situações de produção de conhecimentos e instrumentos pedagógicos sobre jogos matemáticos estratégicos destinados à prática educativa;
- Ampliar a percepção dos licenciando sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática no ensino básico.

### **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 Thiollent (2005, p.16) *"...concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo."*

Num primeiro momento, estaremos escolhendo os jogos matemáticos e fazendo o estudo dos conhecimentos lógico-matemáticos neles contidos e sua utilização em sala de aula. Há muita teoria puramente matemática nestes jogos, daí a necessidade de pensarmos numa transposição didática que ofereça elementos significativos para o professor atuante na escola – que não é um matemático. Realizaremos seminários, , oficinas de formação, aplicação piloto dos jogos selecionados e elaboração de um texto didático para auxiliar o professor do ensino básico a trabalhar com jogos matemáticos na sua sala de aula. Em parceria com o projeto Teoria de Jogos na Educação Básica (Dr. Bryon Richard Hall e Sarah Oliveira Barbosa / PROLICEN 2008), planejamos a criação de uma página na web contendo estudos sobre a Teoria de jogos e alguns jogos estratégicos matemáticos, possibilitando aos usuários – em qualquer parte do mundo, visto que os site será em duas línguas - conhecer os jogos, jogar e participarem de fóruns de discussão sobre a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que através desta metodologia conseguiremos nos aprimorar e refletirmos sobre as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois todos os envolvidos terão um momento único para refletirem sobre suas práticas educativas durante todo o projeto.

## Resultados Esperados

- Oportunizar ao licenciando o enriquecimento do seu conhecimento matemático e pedagógico, utilizando os jogos estratégicos matemáticos como instrumento e estratégia de ensino.
- Promover reflexões e discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem, além de realizar estudos teórico-críticos sobre os saberes matemáticos presentes em alguns jogos, proporcionando situações de aprendizagem cooperativa entre os licenciandos e oferecendo elementos para que os mesmos possam adotar os jogos nas suas salas de aula;
- Proporcionar a todos os envolvidos refletirem sobre suas práticas educativas constantemente, durante todo o projeto.
- Superação da visão (tanto do professor atuante como do licenciando) de que não é necessário planejamento e rigor na elaboração de aulas com a utilização de jogos

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Paulo N. **Dinâmica lúdica**: jogos pedagógicos para escolas de 1º e 2º graus: projeto. São Paulo: 1978. 135p.
- ARANÃO, Ivana V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1996. 64p.
- BRENELLI, Rosely P. **O jogo como espaço para pensar**: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papyrus. 2002. 208p.
- CENTURIÓN, Marília. **Números e Operações**: Conteúdo e Metodologia da Matemática. Série Didática. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1995. 328p.
- DIENES, Zoltan P. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática**. São Paulo: EPU, 1986. 72p.
- GARDNER, Martin. **Divertimentos matemáticos**. São Paulo: IBRASA, 1967. 187p.
- PERELMAN, Ya. I. **Brincando de matemática**. Rio de Janeiro: Vitória. 1960. 178p.
- SÁ, Antônio J.C. **Aprendizagem da Matemática e o jogo**. Lisboa: Apn. 1992.
- SILVA, Mônica S. **Clube de Matemática**. Campinas: Papyrus. 2004. 128p.
- TAHAN, Malba. **Didática da Matemática**. v.2 ed. São Paulo: Saraiva, 1965. 275p.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2005. 132p.
- ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro** - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos. Porto Alegre, Artmed, 2000. 152p.



### **Fonte de Financiamento**

PROLICEN / PROGRAD / UFG - Programa Bolsas de Licenciatura / Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>1</sup> Ludimila Cássia Coelho de Andrade; Instituto de Matemática e Estatística / Universidade Federal de Goiás; ludimat@gmail.com.

<sup>2</sup> Bryon Richard Hall; Instituto de Matemática e Estatística / Universidade Federal de Goiás; bryon@mat.ufg.br.

<sup>3</sup> Sarah Oliveira Barbosa; Instituto de Matemática e Estatística / Universidade Federal de Goiás;

<sup>4</sup> Maria Bethânia Sardeiro dos Santos; Instituto de Matemática e Estatística / Universidade Federal de Goiás; bethania@mat.ufg.br.



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO

VALVERDE, L. Y. F.<sup>1</sup>; LEAL, C. R. A. A.<sup>2</sup>

PALAVRAS- CHAVE: Educação Física; prática pedagógica

## JUSTIFICATIVA

Toda pesquisa se fundamenta no interesse dos pesquisadores em buscar soluções para determinados tipos de problemas, que surgem no âmbito sócio-histórico e cultural. As pesquisas no campo da Educação Física Escolar são bem recentes no Brasil.

Pesquisar a problemática em Educação Física não consiste apenas em utilizar instrumentos, realizar procedimentos, aplicar algumas teorias e métodos já desenvolvidos em outras áreas, isto é, pesquisar não consiste em tomar emprestado técnicas, métodos e teorias para descrever ou explicar os problemas vinculados ao campo da Educação Física. Parece ser necessário definir pontos de partida e de chegada dos processos do conhecimento, das articulações entre processos e horizontes compreensivos que fogem das receitas científicas e de paradigmas prontos e consolidados em outras áreas, por serem campos epistemológicos novos.

A definição da Educação Física como uma ciência da prática e da ação não se fundamenta apenas por ter como ponto de partida e de chegada a motricidade, o movimento humano, a corporeidade, ou a cultura corporal, mas também pela natureza da própria Educação Física como um tipo específico de educação, é um trabalho não material cujo produto se dá no mesmo processo da atividade, do exercício, do fazer, da realização da motricidade, nos atos de correr, jogar, nadar, dançar, competir, brincar, etc. atividades e processos que desenvolvendo a natureza biofísica do homem, também desenvolvem fundamentalmente sua natureza humana. Atos e processos complexos em que é impossível separar as "duas naturezas" porque se imbricam mutuamente, constituindo uma unidade concreta na ação humana direta e intencional dos homens (trabalho) que transforma a natureza biofísica em natureza humana.

Segundo Gamboa (1997) não podemos pensar numa pesquisa em Educação Física que não tenha como uma das categorias basilares as concepções de homem que delineiam o horizonte interpretativo das elaborações e sistematizações dos objetos-alvo de suas análises.

Diante dessa problemática propõe-se aqui pesquisar um objeto de estudos do campo epistemológico da Educação Física que se materializa no âmbito escolar. O

trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino.

Para Libaneo (1985) os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Para o autor não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociáveis a sua significação humana e social. Para ele esse princípio vincula-se a outro: o da contemporaneidade do conteúdo. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.

Um outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (LIBANÊO, 1985).

Os princípios de seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Um outro princípio curricular é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea.

Com base nesses princípios o Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento na área da Educação Física Escolar. Essa proposta representa um esforço de teorização que privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação.

Nos ciclos os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo dos dados que estejam sendo tratados. Ao introduzir o modelo dos Ciclos sem abandonar as referências às séries, busca-se constituir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado.

Coletivo de Autores (1992) sugere que o primeiro ciclo vá da pré-escola até 3ª série – ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; o segundo ciclo

vá da 4ª à 6ª série – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; o terceiro ciclo vá da 7ª à 8ª série – ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento; o quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Brasil (1997) corrobora com essa idéia de organização do ensino em ciclos. Nele consta a seguinte sugestão: 1º ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º ciclo – 3ª e 4ª série; 3º ciclo – 5ª e 6ª série e 4º ciclo – 7ª e 8ª série.

Para efeito dessa pesquisa adotar-se-á o sistema de ciclos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), partindo da análise dos conteúdos propostos, especificamente para o 1º e 2º ciclos.

Para Taffarel (1997) os conteúdos propostos pelos PCNs não estão adequados à organização do conhecimento em ciclos, de acordo com a autora, são sugestões contraditórias considerando o que é apresentado na Introdução dos PCNs. Neles desaparecem toda a proposta de historicização dos conteúdos que, há mais de uma década, vem sendo discutida e experimentada em proposições pedagógicas da Educação Física Escolar.

Diante do exposto tem-se como meta nesse trabalho constituir uma proposta pedagógica complementar aos PCNs que dê conta de superar essas contradições. O intuito aqui não é desprezar o documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), mas partir dele, observando as críticas pertinentes a constituição desse documento, para assim constituir uma proposta que constitua em eixos condutores da prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino de Jataí-GO. Ou seja, produzir um programa de aulas que sirva como referencia e que atenda as etapas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa etapa de ensino, e, que fundamentalmente tenha sentido e significado na realidade educacional em questão.

## OBJETIVOS

- Apresentar uma proposta pedagógica complementar aos PCNs que se constitua em eixos condutores da prática pedagógica do professor;
- Construir alternativas em que escola e professor tenham a responsabilidade da adaptação da prática educativa escolar;
- Contribuir para o planejamento e reflexão da práxis do professor de Educação Física que auxiliem no desenvolvimento de suas aulas;

- Produzir um programa de aulas que sirva de referência no ensino fundamental atendendo as etapas de desenvolvimento e aprendizagem de cada ciclo proposto pelos PCNs

## METODOLOGIA

Para apresentar uma proposta/programa complementar como referências para as aulas de Educação Física, seguir-se-á os seguintes procedimentos metodológicos:

- Montagem de um banco de dados com nome dos professores que compõem a rede municipal de ensino na disciplina Educação Física - serão enviadas cartas convites aos professores da rede convidando-os a participar da elaboração da proposta. Solicitar que eles contribuam informando como metodologicamente ocorrem suas aulas de Educação Física;
- Definição das normas de elaboração da proposta: as normas serviriam para estabelecer um padrão único para a proposta em toda rede municipal;
- Levantamento Histórico – coleta de dados históricos sobre as aulas de Educação Física em cada escola da rede municipal;
- Seleção de texto – Separar teses, monografia, artigos, livros que colaborem na montagem da proposta;
- Montagem da proposta/programa de ensino que seja adequada a realidade das escolas municipais jataienses.

## RESULTADOS

A pesquisa foi iniciada em agosto desse ano portanto está em andamento, não é possível apresentar resultados e discussões nesse momento, os resultados serão divulgados ao término da pesquisa ficando a ser apresentado no próximo Compeex no segundo semestre do ano de 2009.

## CONCLUSÕES

Espera-se, ao final dessa pesquisa, que os objetivos propostos sejam alcançados afim de contribuir para o planejamento e reflexão da práxis do professor de Educação Física e que os auxiliem no desenvolvimento de suas aulas bem como possibilitar a construção de alternativas em que escola e professor possam adaptar a prática educativa escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bracht, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é Essa? In: *Revista Brasileira do Esporte*, v. 14, 1993, p. 111-118.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 1997.

Libaneo, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

Coletivo de Autores. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Taffarel, Celi Nelza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Universidade Federal de Goiás por meio do Edital 001/2008- PROLICEN, período de vigência- agosto de 2008 a julho de 2009.

---

<sup>1</sup> Lázara Yara Ferreira Valverde – Acadêmica do curso de educação Física CAJ/UFG- lazarayara@gmail.com

<sup>2</sup> Cátia Regina Assis Almeida Leal – Professora do Curso de Educação Física CAJ/UFG- catia.leal@brturbo.com.br

## **IMAGENS E HISTÓRIAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: A CRIANÇA NOS RETRATOS DE LUIZ PUCCI**

**Marcos Antônio SOARES**

Professor Doutor – Faculdade de Artes Visuais – UFG – E-mail: marcos.ufg@terra.com.br

**Ivone Garcia BARBOSA**

Professora Doutora – Faculdade de Educação – UFG – E-mail: garciasoares@cultura.com.br

**Eloy San Carlo Maximo SAMPAIO**

Graduando de Psicologia – Faculdade de Educação – UFG – E-mail: eloysancarlo@yahoo.com.br

### **Introdução**

O presente trabalho faz parte do estudo em andamento no projeto **Imagens e histórias da infância: mediações do olhar fotográfico sobre a criança e sua educação em Goiás**, o qual se integra à pesquisa **Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**, em desenvolvimento pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos* (Gepied), coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Este tem como foco a história da educação e da infância em Goiás que se expressa em imagens fotográficas de pioneiros da fotografia no Estado de Goiás, em particular, os retratos de criança que compõem o álbum de Luiz Pucci, produzido na primeira metade do século XX. Situado num contexto de transformações, no qual diferentes fontes históricas são utilizadas como possibilidades válidas de análise e compreensão da realidade, há que se destacar que a fotografia se apresenta, há mais de um século, como uma fonte fértil e essencial para o estudo do passado. Esperamos, com este estudo, aproximar de certas particularidades que demarcaram e que podem, ainda hoje, estar presentes em diferentes realidades de infância e educação em Goiás.

### **Metodologia**

Dentre as publicações brasileiras, atualmente, ainda são raros os estudos conceituais e metodológicos sobre o uso da fotografia como fonte histórica, o que de certo modo aumenta os desafios de realização desse tipo de pesquisa. Reconhecendo que a metodologia deve ser estruturada com base na realidade-objeto de estudo, entendemos que é a realidade que acaba por influenciar na escolha das metodologias e adequações necessárias, levando-se em conta os dados disponíveis e as suas especificidades.

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 [...]".

Nesta dinâmica para que ocorra a superação deste desafio que gira em torno da fotografia é necessário que se compreenda este fator "sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar", que não se esgotam em si mesmas sendo na verdade "[...] ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado. Elas nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência [...]" (KOSSOY, 2002, p.21). Cabe ao pesquisador desvendar esta trama de significações e interesses no qual está imersa a fotografia, tendo sempre em mente a necessidade de contemplar a suas especificidades.

Tais aspectos no tratamento das fontes fotográficas, apontadas pelos referidos autores, com certeza contribuem para uma posição responsável e conseqüente no campo da investigação histórica. Esta tarefa, porém, se mostra árdua quando nos detemos em dimensões socioculturais complexas e dinâmicas de nossa realidade como, especificamente, a história da infância e sua educação em Goiás.

Com estes pressupostos, inicialmente, foi estabelecido o contato e a parceria com o Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS/GO), o qual disponibilizou o acesso e a digitalização do álbum de fotografias doado pela família de Luiz Pucci – num total, aproximado, de 300 fotografias, 125 foram escolhidas para estudo. Simultaneamente ao processo de digitalização das imagens, encaminhou-se a seleção das fotografias vinculadas à temática e o estudo da bibliografia referendada, prioritariamente, numa perspectiva sócio-histórico-dialética de infância e educação, com destaque para: Ariès (1981); Barbosa (2006); Soares (2006); Borges (2005); Ciavatta (2002); Kossoy (2002); Leite (2001); Schaff (1995); Valdez (2003); entre outros.

## **Resultados**

As reflexões advindas do estudo da obra de Luiz Pucci permitiram reconhecer a necessidade de um desenvolvimento mais acentuado das questões teórico-metodológicas que permeiam a fotografia e a sua constituição como um objeto para a análise histórica. Consideráveis avanços vêm ocorrendo na compreensão deste campo, principalmente nas últimas décadas, porém, ainda é surpreendente a raridade de material adequado aos estudos. A apreensão do fenômeno histórico da infância, mediante as fotografias de Pucci, denuncia um sentido social construído em torno desta fase da vida, evidenciando, por exemplo, a presença marcante da religiosidade na educação das crianças, em especial, das pertencentes ao sexo feminino. A configuração familiar, em muitas fotografias, corresponde ao modelo patriarcal – típico da sociedade brasileira dos anos 30 e 40 do século passado. Embora se observe modos diferenciados de vida, predominam nas imagens um contexto de privação e valorização da vida familiar. Devido ao fato da pesquisa estar em andamento, muitas questões ainda permanecem em aberto, como o sentido social das vestimentas das crianças, as relações dos cenários com os sujeitos fotografados, a simbologia de posturas e gestos, entre outros aspectos.

## **Conclusão**

Conforme indica a bibliografia pertinente, os estudos que abordam a importância histórica e metodológica da fotografia no campo educacional são, ainda, raros. Tal condição, em parte, é tributária de seu percurso histórico no contexto das ciências humanas, o que demanda, para a superação dessa condição, entre outros aspectos, uma atitude propositiva dos estudiosos em relação às possibilidades de pesquisas com imagens fotográficas. Acreditamos que a realização de tais estudos pode favorecer a compreensão das práticas educativas que se processam em diferentes contextos e tempos sociais – nos quais estas são também documentadas por variados meios. Há que se ressaltar o papel fundamental de instituições que preservam traços da memória de uma sociedade, conforme é realizado no MIS/GO. Apreende-se, neste momento da pesquisa, que a análise da produção fotográfica de Luiz Pucci atende a diferentes intenções, configurando-se como uma possibilidade fértil e ampla de reflexão sobre a ciência histórica e pedagógica, sobretudo, em relação à história da criança e de sua educação em Goiás.

**Instituição de fomento:** Universidade Federal de Goiás – Prolicen

**Palavras-chave:** educação e infância, educação em Goiás, fotografia e Luiz Pucci





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN**

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

**Nome do bolsista:**

SANTANA, Érica Aparecida<sup>i</sup>

**Colaboradores:**

LIMA, Lana Ferreira de<sup>ii</sup>  
 SILVA, Roseane Patrícia de Souza e<sup>iii</sup>  
 SANTOS, Taís Almeida<sup>iv</sup>

**Orientadora:**

SANTOS, Cristiane da Silva<sup>v</sup>

**Palavras – chave:** Políticas Públicas; Inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais; Estado de Goiás.

**JUSTIFICATIVA**

Esta pesquisa tem como tema 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. Atualmente, o movimento de inserção dos APNEE no ensino regular está apoiado em dois paradigmas diferentes: Integração ou Inclusão. Desta forma, o que tem fundamentado a questão da Educação Especial são os recorrentes princípios da Integração e Inclusão.

Conforme esclarece Mantoan (1997) no paradigma da integração escolar, cria uma classe especial dentro das escolas regulares, em que o aluno é que tem que se adaptar ao sistema da escola e esta, não tem que mudar para recebê-lo em seu interior, pois visa a prepará-lo para estudar na escola regular, ajudando-o a adquirir as habilidades de que necessita.

A outra opção de inserção é a Inclusão, que visa incluir um aluno ou um grupo de alunos, que já foram anteriormente excluídos” (MANTOAN, 1998, p. 99). A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar.

Diante dos aspectos acima delineados, nossa preocupação reside no fato de que as políticas de inclusão escolar estão sendo implementadas no ensino regular pela efetivação de matrícula dos APNEE; todavia, estudos recentes têm demonstrado que a realidade educacional, incluindo os currículos, a formação de professores, bem como as adaptações didáticas e arquitetônicas, entre outros aspectos, não se encontra adaptada às

necessidades dos APNEE, a despeito das tendências jurídico-normativas e das diretrizes educacionais (SANTOS, C., 2000; SOUZA, 2002; OGURA, 2002).

Nesse sentido o estudo se desenvolverá sobre os contornos das políticas educacionais de inclusão direcionadas à educação especial, nos anos de 1990 a 2006, para apreender seus elementos constitutivos na reforma educacional do Estado de Goiás e avaliar o grau de seu impacto na inserção escolar dos APNEE no ensino regular.

Diante dessa reflexão estabelecemos como objetivo geral 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. 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 equidade, igualdade, diferença e inclusão, com destaque para a relação entre as políticas internacionais e nacionais e as do Estado de 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.

Para atingir os objetivos do estudo, utilizamos como delineamento metodológico a pesquisa documental, visto que foram analisados documentos internacionais, nacionais e do Estado de Goiás que tratam da temática. Utilizamos um roteiro de registro para coleta de dados dos documentos que expressam a política educacional dos anos de 1990 a 2006.

Os eventos e documentos importantes desse período são, no âmbito nacional, 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, serão analisadas sua política de Educação e os programas de formação e aperfeiçoamento ou capacitação de professores.

## **O QUE APONTAM OS DADOS COLETADOS.**

Conforme previsto no cronograma da pesquisa, inicialmente, realizamos a revisão bibliográfica e análise crítica da literatura relacionada às Políticas Públicas de Inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, considerando a história das pessoas portadoras de necessidades especiais e as mudanças ocorridas nos registros legais e nos textos que abrangem as políticas públicas de inclusão.

Com o objetivo de aprofundarmos os debates e discussões referentes a essa temática utilizamos autores que vêm desenvolvendo estudo sobre as pessoas com necessidades especiais como Carmo (1991), Freitas e Cidade (1997), Ferreira e Ferreira (2004), Santos (2004), dentre outros.

Em seguida realizamos a análise e interpretação dos dados coletados nos documentos internacionais, nacionais que expressam as políticas públicas para inclusão escolar dos APNEE, buscando verificar se estes apresentam as seguintes categorias: 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).

De maneira geral, ao analisar os documentos percebemos que hoje para se conseguir banir práticas de exclusão social, deve, não só, não praticá-las, mas também aderir a

práticas humanitárias, dignas sem comiseração dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebemos, também, nos documentos que embora estes se utilizam do paradigma inclusão, não deixam de abrir uma brecha para integração, afirmando que quando a escola não consegue assegurar a educação adequada ao aluno especial, esta poderá efetivar-se no sistema especial para receber o apoio necessário.

Verificamos no decorrer da análise que, algumas das categorias levantadas para a realização do estudo, que se apresentam como elementos essenciais para elaboração e implementação da inserção de uma escola inclusiva, não apenas no que se refere à matrícula, mas que garanta a inserção efetiva dos alunos na rede regular de ensino, não são enfatizadas nos documentos, deixando esses, muitas lacunas e brechas em relação ao aluno com necessidades especiais, além de ser escassos às adaptações pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais, tanto nas teorias, quanto nas práticas.

Analisando a política educacional do Estado de Goiás, denominado Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), implementado em todo Estado a partir do ano de 1999, buscamos compreender os princípios, as ações e as percepções inseridas no mesmo, além de verificar envolvimento institucional e político-pedagógico da formação profissional com a inclusão dos APNEE. (GOIÁS, 1999-2007).

Em relação ao PEEDI verificamos que de 1999 a 2007 não houve nenhuma modificações significativas, visto que foram modificados os papéis a serem desempenhados pela equipe formada por profissionais de várias áreas do conhecimento (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, assistentes social, intérprete, instrutor, professor de apoio e professor de recursos, denominados como "Setor de apoio à inclusão") responsáveis pelo assessoramento e acompanhamento técnico pedagógico para consolidar uma política de educação inclusiva no Estado.

Merece ser destacado também, que os documentos não apresentam 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, financiamento, infra-estrutura, entre outras, bem como para a prática pedagógica (currículo, metodologia, avaliação, conteúdo, materiais adaptados, dentre outros) que são indispensáveis para consolidar e implementar uma escola inclusiva.

Além disso, o mesmo documento que implementa a inclusão, direciona as ações para a Educação Especial, continuando a inserção do APNEE fundamentada em dois paradigmas: a inclusão e a integração, cabendo ao professor incluir ou não o APNEE, na rede regular de ensino. Assim, aqueles alunos que apresentarem um maior comprometimento cognitivo, continuaram na escola especial, não sendo encaminhado para a rede regular de ensino.

Neste sentido, apenas na teoria já verificamos contradições em relação ao paradigma que norteia a Educação Especial, visto que, ao mesmo tempo em que salienta que a inserção do APNEE ocorra na rede regular de ensino, coloca que esta inserção apenas será para aqueles com menor limitação cognitiva, de forma que os alunos com maior comprometimento cognitivo, continuarão em escolas especiais.

Portanto, a próxima etapa da nossa pesquisa é analisar a realidade das escolas da rede regular de ensino da cidade de Catalão - GO para verificar se o que é expresso nos documentos que consolidam a proposta de educação inclusiva no Estado de Goiás (programas e projetos) estão sendo implementados, visto que vários estudos mostram que a realidade das escolas brasileiras está desarticulada com o que é proposto nas políticas .

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como propósito 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.

Para tanto, fez-se a análise do contexto histórico em que as políticas públicas de inclusão dos APNEE no ensino regular estão sendo elaboradas e implementadas, buscando explicitar a conexão existente entre estas políticas e o contexto político-cultural mais amplo, no sentido de apreender os elementos que definem quem é o APNEE e que tipo de atendimento educacional ele vem recebendo.

Além disso, foram analisadas as Políticas do Estado de Goiás dos anos de 1999-2007, Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), destinadas à inclusão dos APNEE no ensino regular. (GOIÁS, 1999-2007)

A análise de todas as políticas, legislações e documentos oficiais feita neste estudo, procurando destacar a inclusão dos APNEE, mostram os mesmos discursos, o que demonstra uma coerência entre as políticas internacionais, nacionais e as de Goiás. Esta situação é compreensível, pois o discurso da inclusão está no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto neoliberal.

Em síntese, a análise dos discursos presentes nas tendências internacionais, nacionais e do Estado de Goiás que expressam as políticas de inclusão dos APNEE indica que as políticas denominadas de inclusão estão eivadas de contradições e em nenhum momento tocam nas questões orgânicas que envolvem a escola brasileira, como, por exemplo, a falta de recursos humanos qualificados, as condições materiais e a qualidade de ensino.

Ainda que os discursos sejam relevantes, não foram esclarecedores para definir os encaminhamento de diretrizes básicas para a reforma dos sistemas educacionais, para superar a estrutura excludente da escola, como a seriação escolar, a organização e hierarquização dos conteúdos, a fixação de tempo e espaço, os padrões e as avaliações comparativas, o número de alunos por turma, as condições dos professores, entre outros fatores que historicamente têm servido como mecanismos para (des)qualificar os alunos.

Entretanto, sem ter uma visão ingênua e desconsiderando o contexto no qual estas políticas foram elaboradas, é preciso aproveitar o discurso atual de inclusão, de "escolas para todos" em busca de caminhos para que se efetive na prática uma escola que garanta o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos, visto que, historicamente a escola regular usa o fato de existirem escolas especiais como um escudo para não se adaptar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Campinas, SP, 2003. [s.n]. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SEESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994b.

BRASIL. MEC. SEF. SEESP. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** Brasília: Escopo, 1991.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FREITAS, P.S., CIDADE, R.E.A. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência.** Uberlândia: Breda, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência de Ensino Especial. **Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva.** 1999-2007.

KAMIMURA, A. L. M. O. **Programa Estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis – Go:** princípios, ações e percepções. - Uberlândia. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais de inclusão no marco da legislação nacional: o caso do estado de Goiás. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira.** Campinas, SP: Alínea, 2008. p.253-274.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 20 out. 2002.

MANTOAM, M. T.(org.) **A integração da pessoa com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 93-107, 1998.

OGURA, Analia Fiorini. **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.

SANTOS, C. da S. **Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais:** inclusão ou exclusão educacional. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SOUZA, Sônia Bertoni. **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.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

- i Acadêmica do Curso de Educação Física do CAC/UFG. E-mail: pitithik@hotmail.com
- ii Prof<sup>a</sup> Ms. do Curso de Educação Física do CAC/UFG. E-mail:lanaf12002@hotmail.com
- iii Prof<sup>a</sup> Ms. do Curso de Educação Física do CAC/UFG. E-mail: roseane@catalao.ufg.br
- iv Acadêmica do Curso de Educação Física do CAC/UFG. E-mail:thayzinha\_santos@hotmail.com
- v Prof<sup>a</sup> Ms. do Curso de Educação Física do CAC/UFG. E-mail: crisfrutal@hotmail.com

## **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL: OS SISTEMAS E AS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DE GOIÁS.**

**CAVALCANTE**, Marquesa Oliveira<sup>1</sup>

**SILVA**, Andréia Ferreira da<sup>2</sup>

Palavras-chave: educação básica; sistemas municipais de ensino; qualidade do ensino.

### **1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

O presente trabalho é resultado da pesquisa "A Qualidade da Educação Básica Municipal: os sistemas e as escolas municipais do estado de Goiás", desenvolvida desde maio de 2006, em parceria com instituições de ensino superior do estado de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, unidades universitárias de Pires do Rio, Anápolis, São Luis dos Montes Belos, Uruaçu, Goiânia-Laranjeiras, Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros (FIMES), Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV), Secretaria Municipal de Educação de Goiatuba, Campus da UFG de Jataí e de Catalão, sob coordenação da Faculdade de Educação/UFG.

Os municípios investigados na pesquisa são os seguintes: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Goianésia, Goiânia, Goiatuba, Jataí, Mineiros, Mineiros, Orizona, Pires do Rio, Rio Verde, São Luiz do Montes Belos e Uruaçu.

O termo qualidade da educação deve ser compreendido como uma expressão polissêmica, por trazer consigo vários significados. Todavia, essa multiplicidade de significados não impede a impossibilidade de defini-la, tendo em vista a perspectiva de estudos que procuram aproximar-se cada vez mais da educação que se realiza nas escolas com o objetivo de apreendê-la. A presente pesquisa tem como objetivo a análise de quatro dimensões propriamente escolares, que são entendidas como elementos intrínsecos à qualidade da educação: 1) condições de oferta de ensino; 2) gestão e organização do trabalho do professor; 3) acesso, permanência e desempenho escolar; 4) formação e profissionalização docente. Todas essas dimensões fornecem indicadores para a análise do que venha a ser uma educação de qualidade.

A importância de pesquisar a qualidade da educação se dá no sentido de possibilitar a formulação de políticas públicas que visem à melhoria do ensino no país, tendo em vista que a oferta de uma educação escolar que não atenda aos princípios da qualidade consiste em uma forma de exclusão social.

Em uma análise histórica da oferta do ensino fundamental no país, Oliveira (2007) aponta os principais mecanismos de exclusão que foram se constituindo ao longo da história educacional brasileira, sobretudo no ensino fundamental. Esses mecanismos resultaram em um acesso restrito da população a esse nível de ensino. O primeiro mecanismo consiste no antigo exame de admissão ao ginásio que, nas palavras do autor, "legitimava a exclusão" (p. 671). O exame de admissão excluía antes mesmo da entrada na escola, uma vez que a instituição de

---

<sup>1</sup> Bolsista Prolicen no período ago./2007 a jul./2008. Aluna do curso de Pedagogia da FE/UFG. E-mail: marquesacavalcante@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunto da FE/UFG (orientadora). E-mail: silvaandreia@uol.com.br

um sistema seletivo só selecionava os considerados mais aptos para cursar o ginásio (ensino fundamental).

Com o aumento da escolarização obrigatória para oito anos, a partir da Lei n. 5692/1971, houve também a ampliação do acesso ao ensino de 1º grau, fazendo emergir um segundo mecanismo de exclusão no interior da escola, que consiste segundo Oliveira (2007), na reprovação seguida de evasão. A barreira da reprovação seguida de abandono vem sendo superada, a partir dos anos 1990, por meio de políticas sistêmicas, de programas de combate à reprovação e até mesmo de sua proibição, implicando assim em uma diminuição da exclusão por reprovação, conforme dados analisados pelo autor. Para Oliveira (2007), apesar da redução dos mecanismos tradicionais de exclusão no interior da escola, reprovação e evasão, nos últimos anos, vem-se constituindo um terceiro mecanismo de exclusão que diz respeito à qualidade do ensino, uma vez que, a oferta de um ensino de baixa qualidade resulta, também, em um processo de exclusão que:

[...] coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso (OLIVEIRA, 2007, p. 676).

A responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens pode ser traduzida na oferta de um ensino de qualidade que de fato assegure o aprendizado e a continuidade dos estudos, aumentando assim, os anos de escolarização da população brasileira.

Em um estudo sobre o processo de municipalização do ensino fundamental, Souza e Faria (2003) ressaltam que os municípios viram-se diante de novos desafios relacionados que estão relacionados:

à sua participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; à previsão da Educação Municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (Los); à elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs); e ainda à constituição de seus Conselhos de Educação e dos Conselhos de Acompanhamentos e Controle Social (p. 65).

Diante da necessidade de compreender o processo de municipalização do ensino fundamental, tendo em vista os novos desafios conferidos aos municípios, a pesquisa analisou o arcabouço legal que normatiza a organização da educação básica e as atribuições dos entes federados, União, estados e municípios, em sua oferta. Foram estudados, sobretudo, as definições referentes à educação infantil e ao ensino fundamental, por serem essas duas etapas de responsabilidade do município. Examinou-se, ainda, a produção teórica que problematiza como essas políticas vêm sendo implementadas.

A Constituição Federal de 1988 define nos artigos 29 a 31 as competências e atribuições dos municípios, concebendo o município como um ente federado dotado de responsabilidades, assim como os Estados e a União. Segundo Souza e Faria (2003), pela primeira vez na história educacional brasileira, a Constituição determina a organização de sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estaduais já existentes. Define ainda que os municípios deverão "manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental" (BRASIL, 1988, art. 30, inciso VI)<sup>3</sup>.

Um outro aspecto a ser observado e que diz respeito ao financiamento da educação consiste na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

<sup>3</sup> Art. 30. VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.



Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, e interfere significativamente na definição das atribuições dos Municípios. O Fundef consiste em uma subvinculação dos recursos destinados à educação, por meio da qual os municípios contribuirão para o fundo com 15% do FPM e os estados com 15% do FPE, acrescido de mais 15% do IPI e 15% do ICMS. A receita do Fundef é composta somente de recursos estaduais e municipais, cabendo à União a complementação desses recursos se seu valor não atingir o custo-aluno-ano definido nacionalmente. Desse modo, a União fica isenta da obrigatoriedade de aplicação de sua arrecadação no ensino fundamental. Desde sua implantação, o Fundef tem se tornado alvo de análises e estudos que buscam perceber os seus impactos no financiamento da educação brasileira. Em uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação, Arelaro (2007) afirma que sua implantação contribuiu para acelerar o processo de municipalização do ensino fundamental, tornando os municípios os principais responsáveis pela oferta desse nível de ensino, efetivando-se, assim, a descentralização do ensino. Ainda de acordo com a autora, o Fundef não pretendia uma expansão muito extensa do atendimento no ensino fundamental, e sim sua municipalização.

Em relação à constituição dos sistemas de ensino nos municípios, a LDB (1996) define três possibilidades: 1. os municípios podem integrar-se ao sistema estadual de ensino; 2. os municípios poderão compor com o estado um sistema único de educação básica; e 3. poderão ainda criar seus sistemas próprios de ensino. No estado de Goiás, de acordo com pesquisa realizada pelo IBGE (2007), divulgada pelo jornal "O Popular" em 27/10/2007, a maioria dos municípios goianos ainda depende do estado para oferecer a educação escolar. Apenas 37% dos municípios contam com sistemas próprios de ensino. Essa realidade tem relação direta com a qualidade da educação, pois, segundo especialistas em Educação ouvidos pelo O POPULAR, a criação de um sistema próprio de ensino pode contribuir para ampliar a autonomia do município em definir e executar as diretrizes educacionais, considerando as suas especificidades.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Geral:**

- Problematizar as questões da qualidade da educação básica, particularmente as que envolvem os sistemas e as escolas municipais, analisando as políticas e ações implementadas em municípios goianos, sobretudo as que dizem respeito às condições de oferta do ensino, à gestão e organização do trabalho escolar, à formação, profissionalização e ação pedagógica do professor e ao acesso, permanência e desempenho escolar.

### **2.2 Específicos:**

- Realizar estudo bibliográfico da produção sobre o processo de municipalização do ensino no país e no estado de Goiás e a qualidade da educação;
- Identificar as condições de acesso, permanência e desempenho escolar nos municípios goianos e suas vinculações com a qualidade da educação;
- Conhecer os modelos de gestão e organização do trabalho escolar adotados em cada sistema municipal de ensino participante da pesquisa;
- Conhecer e analisar as políticas e ações de formação e profissionalização do professor implementadas nos municípios participantes da pesquisa;
- Analisar os fatores inerentes às condições de oferta do ensino que mais interferem no processo de construção de uma educação de qualidade;
- Organizar banco de dados da pesquisa.
- 

## **3. METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa consistem na análise documental articulada com a revisão bibliográfica da produção sobre a municipalização do ensino no país e no estado de Goiás e as dimensões que envolvem a qualidade da educação. Além disso, foram

aplicados questionários aos gestores dos sistemas municipais de educação, gestores do conselho municipal de educação e gestores das escolas de ensino fundamental e da educação infantil.

A realização da pesquisa efetivou-se por meio de reuniões periódicas entre os pesquisadores dos municípios participantes da pesquisa, reuniões entre os pesquisadores do município de Goiânia e orientações quanto à realização das atividades e discussão dos textos da revisão bibliográfica indicada para leitura.

Foi realizada a aplicação de questionários sobre as condições de oferta da educação básica nos municípios participantes da pesquisa pelos pesquisadores a membros da comunidade educacional: dirigentes dos sistemas municipais de ensino, membros de conselhos municipais de educação e dirigentes escolares. O número de questionários aplicados ocorreu de acordo com as dimensões do sistema municipal de ensino analisado e a capacidade de organização das instituições que integram a pesquisa.

Para se conhecer a realidade de cada município participante da pesquisa, foi elaborada, por cada equipe de pesquisadores, uma caracterização geral, contendo os indicadores que envolvem aspectos demográficos, econômicos, físicos, políticos e sócio-culturais. Para se conhecer os sistemas municipais de ensino do estado de Goiás, foi elaborada a caracterização desses sistemas contendo:

- dados e informações referentes às quatro dimensões estabelecidas: condições de oferta da educação básica; gestão e organização do sistema e da escola; formação e profissionalização do professor; e acesso, permanência e aprendizagem dos alunos;
- dados e informações referentes às matrículas, funções docentes, número de estabelecimentos, número de turmas, rendimento, movimento escolar e transporte do ensino regular;
- dados e informações referentes às matrículas, funções docentes, estabelecimentos, número de turmas, rendimento e movimento escolar e transporte da educação de jovens e adultos e educação especial.

No que se refere à organização do sistema municipal de educação, nos municípios estudados, observa-se também a diversidade de realidades. Há municípios que contam com sistemas próprios e outros que integram os sistemas estaduais de ensino. Há municípios que possuem conselhos municipais de educação e outros não. Quanto à gestão da escola e dos sistemas, há diferentes formas de organização e de escolha de dirigentes escolares e diversas formas de participação da comunidade.

Os dados foram obtidos por meio de banco de dados já existentes, sobretudo do MEC/INEP, IBGE, Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (SEPLAN/GO) e também nos municípios.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Atividades realizadas no período de agosto de 2007 a julho de 2008:

**a)** Participação em 26/11/2007, no Seminário Aberto "A qualidade da educação básica no estado de Goiás: os sistemas e as escolas municipais" envolvendo as temáticas do financiamento da educação e o Fundef e da qualidade da educação no Brasil. O evento contou com a participação do Professor Nicholas Davies da UFF.

**b)** Participação, como ouvinte, em defesas de monografias de final de curso do Pedagogia na FE/UFG, em dezembro de 2007, com os seguintes temas:

- Ações afirmativas: O programa conexão de saberes da UFG;
- A atuação do terceiro setor na Educação Brasileira;
- Políticas de Valorização do professor no município de Bela Vista.

c) Apresentação da pesquisa: A qualidade na educação básica municipal: os Sistemas e as Escolas Municipais, em forma de pôster no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG (CONPEEX), em 09 de outubro de 2007.

d) Participação, como ouvinte, na reunião do Fórum Municipal de Educação, em 10 de setembro de 2007, no Miniauditório da Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás.

e) Participação no XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG realizado de 12 a 16 de maio de 2008.

f) Participação, como monitora da equipe de Secretaria da Comissão de Apoio do XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG realizado de 12 a 16 de maio de 2008

e) Apresentação oral da pesquisa: A qualidade na educação básica municipal: Os Sistemas e as Escolas Municipais, no XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG em 13 de maio de 2008.

h) Inscrição e aprovação do trabalho: A qualidade na educação básica municipal: ss Sistemas e as Escolas no I Encontro Multi-Campi de Educação e Linguagem promovido pela UEG – Unidade Inhumas no período de 29 de Junho a 02 de julho de 2008.

i) Participação nas reuniões mensais da Pesquisa Qualidade na última semana de cada mês;

j) Elaboração do relatório final da pesquisa encaminhado ao Comitê de Acompanhamento do Prolicen;

l) Finalização e envio para a Editora Xamã do livro contendo a caracterização geral da educação nos municípios estudados pela Pesquisa Qualidade. A previsão de lançamento do livro é novembro de 2008.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lizete Regina Gomes. *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*: GT: Estado e Política Educacional/n.05. USP, 2007.

BORGES, Carla. *Município dependente do Estado*. Jornal O Popular. Goiânia, sáb. 27 out., 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: RIDELL, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista*

*no art. 60, 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Diário Oficial, Brasília, 26 dez.de 1996.

OLIVEIRA, Romualdo P. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc.Campinas: v.28 n.100. Ed. Especial.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia C. Macedo. *Políticas, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil*: bibliografia analítica (1996-2002). São Paulo: Xamã, 2005.

## FONTE DE FINANCIAMENTO:

Bolsa Prolicenciatura/UFG

## **SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: O JOGO/BRINCADEIRA COMO TEMÁTICA**

**JANUÁRIO**, Pablo Guarnier Gomes<sup>i</sup>;  
**SILVA**, Hugo Leonardo Fonseca da<sup>ii</sup>.

**Palavras-chave:** pedagogias críticas; Educação Física escolar; currículo; jogo/brincadeira.

### **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

Este projeto está integrado ao projeto principal "Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular", que, segundo Silva (2007), aborda a área acadêmica e pedagógica da Educação Física num processo de auto-reflexão sobre seus pressupostos teórico-metodológicos e busca superar tendências conservadoras que caracterizam o pensar e o fazer da Educação Física, conformando seu cabedal de idéias, teorizações e proposições metodológicas que influenciam a produção de conhecimento e a prática pedagógica no âmbito escolar.

Nesta pesquisa, busca-se efetivar tais proposições de superação por meio de pólos que compõe o currículo escolar. Pois, segundo Coletivo de Autores (1992) o currículo vincula a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, dando fundamentação científica e lógica à prática pedagógica e proporcionando uma análise dentro do processo de escolarização, alicerçados pela realidade social e pela realidade do aluno, tendo como objeto a reflexão do discente frente ao conhecimento científico.

Assim, a qualidade, a profundidade e os valores presentes nessa reflexão são determinados por características como a natureza da seleção do conteúdo, a forma com que este é apresentado à escola, bem como sua perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica. Portanto, neste projeto, vamos nos ater principalmente ao pólo que consiste no Trato do Conhecimento, se referindo às condições para a assimilação e transmissão do saber na escola, e nesta perspectiva, sistematizados de forma que apontem possibilidades pedagógicas que superem a atual situação da área e proporcione a leitura real da realidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O foco será neste pólo, pois o mesmo reflete uma direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino, que partem de conteúdos universais para se tornarem conteúdo autônomos, incorporados e reavaliados a partir da realidade social, se ligando à significação humana e social do aluno. (*idem*)

O projeto, então, está baseado na necessidade de construção de um Trato Pedagógico dessa área de conhecimento e intervenção pautado nas teorias críticas referentes à abordagem dos elementos da cultura corporal, dentro dos princípios do movimento renovador da Educação Física. Por sua vez, o universo de conhecimentos e saberes em âmbito cultural que foi selecionando para fins de transmissão no interior das instituições escolares e para compor o currículo da Educação Física Escolar na visão proposta refere-se ao conteúdo Jogo/Brincadeira<sup>1</sup>.

A importância desta proposta voltada especificadamente ao conteúdo Jogo/Brincadeira está na forma em que este se apresenta na realidade concreta, na forma

---

<sup>1</sup> Neste projeto Jogo e Brincadeira são abordados como um só conteúdo tendo em vista que no referencial utilizado os autores não as definem enquanto atividades distintas, não elencando diferenças entre as mesmas. Esta forma adotada leva em consideração, principalmente, que o Jogo e a Brincadeira se articulam, tendo na sua essência nas suas principais características a mesma constituição, onde, Brougère (2000) elenca como características de uma Brincadeira o fato de possuir regras, ser livre da vida comum, possui limites temporais e de espaço, trata-se de uma atividade incerta. Percebemos com isso que estas características são as mesmas apontadas por Huizinga (1996) e Bruhns (1993) ao definirem Jogo. Porém a brincadeira, segundo Brougère (2000) se apresenta associada ao Brinquedo.

que se materializa e interfere na construção da consciência humana, onde se observam ideologias hegemônicas influenciando na realidade da cultura humana por meio deste conteúdo, havendo um controle social influenciado, por exemplo, por meio dos jogos industrializados. (PALAFOX *et.al.*, 2000)

O Jogo/Brincadeira dentro da Educação Física está inserido em uma lógica de produção em que os objetos prontos do mesmo substituem o imaginário criador da criança, muitas vezes encarado apenas como um lazer, um entretenimento, outras vezes é influenciado pela lógica do esporte espetáculo ou até mesmo passa a representar um simples mecanismo de liberação de energia, aonde, nestas vertentes vai contra o desenvolvimento crítico dos sujeitos, histórico e hegemonicamente atuando como conformadores e como mecanismos ideológicos de controle, induzindo ao consumo e apropriação dos valores éticos-morais veiculados pela indústria cultural, resultando em diminuição de seu valor dentro do campo político-pedagógico. (*idem*)

Assim, este projeto torna-se relevante ao apontar elementos aos professores de Educação Física para trabalharem buscando modificar os ambientes tradicionais de ensino do jogo, visando uma formação crítica, reflexiva, autônoma e participativa por meio da apreensão de competências técnicas, do conhecimento crítico e ativo do mundo do Jogo/Brincadeira, bem como, suas relações sociais, políticas e econômicas.

## OBJETIVOS

**Objetivo Geral:** Romper com a visão tradicional e conservadora da prática pedagógica referente à abordagem do conteúdo Jogo/Brincadeira por meio do pólo curricular do Trato com o conhecimento, fundamentados pelas propostas críticas da Educação Física.

**Objetivos Específicos:** a) investigar os aspectos conceituais do fenômeno Jogo/Brincadeira no interior das diferentes contribuições teóricas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Educação Física); b) desenvolver uma categorização do fenômeno Jogo/Brincadeira de acordo com características definidas pela síntese teórica adotada; c) sistematizar as formas de transposição didático-pedagógica das temáticas jogo/brincadeira 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.

## METODOLOGIA

Para esta pesquisa de caráter educacional utiliza-se como enfoque teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, pois conforme os apontamentos de Frigotto (2001) é adotada uma concepção dialética de visão do mundo e de postura, buscando a compreensão do fenômeno baseado na realidade objetiva, que vai à raiz do fenômeno abordado.

Fundamentadas no método acima referido, as estratégias de condução desta pesquisa envolverão os seguintes momentos e passos fundamentais:

1. Realizaremos um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento produzido sobre a questão do jogo/brincadeira por meio da análise bibliográfica (TRIVIÑOS, 1987), buscando apreender esse fenômeno em seus aspectos lógicos (conceituais) e históricos (enquanto prática social);
2. Em seguida, realizar-se-á a coleta de dados da realidade, contando com a análise bibliográfica (GIL, 2002), com o levantamento de jogos/brincadeiras, bem como dos seus aspectos históricos, sociais, culturais, ideológicos, políticos e econômicos;
3. Esses dados serão organizados, sistematizados e categorizados de acordo com a síntese teórica definidora dos conceitos de Jogo/Brincadeira por nós adotada, baseada nas formulações de autores como Elkonin (1998), Huizinga (1996), Benjamin (2002) e Brougère (2000), onde para a organização dos elementos coletados será utilizada

a Documentação Bibliográfica (SEVERINO, 1996); 4. Após a sistematização, análise e organização dos dados, abordar-se-à 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).

## RESULTADOS

Para garantir a efetivação de seus objetivos, o projeto resultou em dois capítulos, onde, no primeiro capítulo, "O jogo/brincadeira como fenômeno sócio-cultural", por meio de uma revisão da literatura no que diz respeito ao objeto de conhecimento Jogo/Brincadeira, com o objetivo de delimitar o fenômeno, identificando suas características principais, bem como suas relações sócio-históricas, seus elementos e partes integrantes, chegando, então, a realidade concreta do mesmo baseado no referencial adotado, pois o processo de delimitação do recorte do objeto como fenômeno concreto, portanto histórico-cultural, é um passo fundamental e essencial para a materialização dos objetivos desse projeto, qual seja, compreender o conhecimento/saber selecionado e analisado para adotá-lo como um conhecimento/saber pedagogizado, para que possa ser transmitido nos processos pedagógicos de forma crítica. Assim, foram extraídos elementos concretos que justificam o Jogo/Brincadeira enquanto conteúdo de Educação Física, para ser abordado em uma proposta crítica de ensino.

Desta forma vários aspectos do Jogo/Brincadeira foram analisados, dentre eles sua gênese, sua evolução histórica e sua denominação, que, segundo Elkonin (1998) e Bruhns (1993), estão condicionados pelo contexto social, bem como pela forma de produção, organização e desenvolvimento da sociedade em que se insere, conseqüentemente corresponde à visão de criança, à sua participação na família e na sociedade. Isto se dá, pois sua compreensão é formada a partir de uma imagem construída pelo cotidiano, envolta nos sentidos e em hierarquia de valores que este possui e emprega, influenciando sua prática, bem como a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Esta etapa se finda com a busca pela possível conceituação e definição do fenômeno com o auxílio de autores como Huizinga (1996), Kishimoto (1993), Brougère (1998) e Elkonin (1998), buscando elementos que compõe a essência do Jogo/Brincadeira, categorias que se configuram como universais e centrais, bem como elencando as principais e essenciais características que o compõe, sendo este processo fundamental para a busca de uma síntese deste fenômeno, considerado como uma variedade de práticas sociais que consistem em reconstruir, representar, em ação, parcialmente ou na sua totalidade, qualquer fenômeno da vida humana à margem do seu propósito real (ELKONIN, 1998).

No segundo capítulo, "Princípios para o Trato Pedagógico do conteúdo Jogo/Brincadeira: uma análise das pedagogias críticas da Educação Física", a partir de concepções críticas de ensino são abordadas três propostas referentes ao Trato do Conhecimento, especificamente voltado ao conteúdo Jogo/Brincadeira, para destacar elementos que permitam a escola a abordar um ensino comprometido com uma função social. As propostas são: a Pedagogia-Crítico Superadora desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992); a abordagem Dinâmico-Dialógica, fundamentando a experiência desenvolvida pelo NEPECC/UFU, apresentada por Palafox *et.al.* (2000) e, por ultimo; o ensino do jogo na escola: a experiência do colégio de aplicação da UFPE o trato do conhecimento, desenvolvida por Tavares (2003).

Este viés pedagógico almejado aponta para algumas posturas e necessidades que orientam o trabalho pedagógico, como a concepção de um currículo coerente com a pedagogia crítica, pois este expressa intenções e ações de acordo com a sociedade que se almeja, bem como os valores defendidos e que são materializados dentro da prática pedagógica, fundamentando cientificamente e logicamente a prática pedagógica e a reflexão dentro do processo de escolarização, pensando a realidade social e a realidade do aluno.

Assim, fundamenta, articuladamente, a construção e sistematização histórica do conhecimento feito pelo homem, bem como a expressão deste na realidade e sua visão frente ao conhecimento, por meio de uma abordagem dialética, compreendendo e analisando as contradições, os aspectos históricos e sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os princípios norteadores do Trato do Conhecimento se pautam na lógica dialética, ancorada na totalidade, no movimento, na mudança qualitativa e na contradição, se opondo à lógica formal, com características como etapismos, estaticidade e unilateralidade. E, assim como o Coletivo de Autores (1992, p.63), "defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais", adotando um Trato com o Conhecimento que se apresente de forma em que ligue indissociavelmente o conhecimento à sua significação humana e social, cabendo aos professores de Educação Física trabalhar para modificar os ambientes tradicionais de ensino, sem abrir mão de um trabalho coletivo, onde a seleção e a organização de conteúdos devem se fundamentar no objetivo de promover a leitura da realidade, para que o aluno possa tornar, além de sua competente tecnicamente, conhecedor crítico e ativo do mundo do jogo e suas relações sociais, políticas e econômicas e, com isso, sujeitos autônomos, críticos, criativos, problematizadores e transformadores.

## CONCLUSÃO

Ao investigar os aspectos conceituais do Jogo/Brincadeira podemos compreender o mesmo enquanto um fenômeno concreto, tomando conhecimento dos vários elementos que estão envolvidos em sua constituição e evolução, que por sua vez está diretamente ligada aos aspectos sociais, onde as características que compõem cada fase da evolução da sociedade determinam como este fenômeno se apresenta, portanto, estando ligado à divisão social, às lutas de classe e às relações de produção, tendo em vista que estes constituem a forma de organização social, a forma com que se estrutura a família, bem como a forma como a criança e seu brincar é vista socialmente.

O Jogo/Brincadeira, através de seu poder simbólico permite a apreensão de significados do contexto social, ajudando a entender estas relações sociais, provocando assimilação das mesmas, bem como de seus valores, com isso formando a estrutura da criança, influenciando a forma com que esta vê a sociedade, pois, como observado, o jogo é uma atividade em que a criança reconstrói o real através da ficção, buscando representar fenômenos da natureza, se espelhando no homem. Assim, este fenômeno sem dúvida se constitui em um saber escolar, pois o mesmo corresponde à um conteúdo que carrega em sua essência símbolos e significados sociais que são transmitidos dentro dessa linguagem voluntária que é o jogo.

Como a sociedade é hegemonicamente dominada pelos valores e elementos do sistema capitalista, portanto, sua lógica se adentra ao mundo do jogo e ao mundo da criança, passando a atender os interesses dessa classe dominante. Porém este jogo é constituído por características que se utilizadas por uma Educação Física escolar envolta em funções sociais, levando em consideração as necessidades atuais, dão possibilidades das crianças adotarem uma nova visão de sociedade, uma nova postura, pois o jogo permite criação, transformação, sendo uma invenção humana, um ato de intencionalidade e curiosidade que resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Assim é um conteúdo relevante por promover o desenvolvimento e a transformação, podendo desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê, criativamente e com autonomia.

Porém, para que isto aconteça é necessário que esta Educação Física esteja ancorada em uma postura pedagogia crítica, envolvida politicamente com os interesses da classe trabalhadora, defendendo e buscado uma transformação na sociedade, por meio de uma abordagem dialética, compreendendo e analisando as contradições, os aspectos

históricos e sociais, buscando desenvolver a reflexão no aluno sobre este conhecimento, bem como uma compreensão ampla e totalitária do fenômeno, trazendo-o para a realidade social, permitindo assim, caminhos para a emancipação humana através deste fenômeno.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H.T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Editora: Papyrus, 1993

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org) *Metodologia da pesquisa educacional*. 7ª ed. São Paulo; Cortez. P69 – 91, 2001.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 9ªed. Petrópolis, Vozes, 1993.

PALAFIX, G.H.M. *et.al. Fundamentos filosófico-pedagógicos da educação física escolar*. Uberlândia: NEPECC/UFU, 2000. Disponível em:<<http://www.nepecc.faeff.ufu.br/fundamentos>>, Acessado em: 25 ago 2008.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20. ed. rev. E ampl. – São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, H.L.F. *Educação física escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular*. goiânia, cepae/ufg, (projeto de pesquisa), 2007.

TAVARES, Marcelo. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física*. Recife. EDUPE, 2003.

### FONTE DE FINANCIAMENTO

Projeto realizado tendo como fonte de financiamento Bolsa Licenciatura (PROLICEN/UFU).

<sup>i</sup> FEF/UFU, [pabloquarnier@yahoo.com](mailto:pabloquarnier@yahoo.com).

<sup>ii</sup> CEPAE/UFU, [hgleofs@gmail.com](mailto:hgleofs@gmail.com).



## **Sites, páginas e blogs sobre História na Internet: ANÁLISE E POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PELOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**SANTOS, M. P.<sup>1</sup>**  
**BENTIVOGLIO, J.C**

**Palavras – chaves:** Ensino; História; Internet.

### **JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA**

A preocupação em suscitar um maior aproveitamento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), em especial da Rede Mundial de Computadores (RMC), como fonte de pesquisa e recurso didático e para-didático para professores de história conduziu este projeto de pesquisa. Durante a primeira parte da pesquisa percebemos que a intensificação do uso das NTICs tem permitido a consolidação de novas formas de desenvolver saberes, bem como transformá-los, em diversas áreas da atuação humana. Nesse âmbito, notou-se que os professores passam por um momento em que lhes são exigidas novas reflexões sobre a prática docente, tendo em vista a presença e a intensificação das novas mídias junto à sociedade. Embora a própria formação do professor de história, em muitos casos, ofereça poucas condições para que este professor desenvolva um senso crítico acerca do uso da internet como fonte de pesquisa.

De qualquer modo, vale lembrar que a internet oferece uma infinidade de opções que poderia tornar as aulas de história mais prazerosas tanto para os professores quanto para os alunos, e ainda permitiria a este professor familiarizar-se mais com o uso da tecnologia e com as mudanças sofridas pelo mundo informatizado ao longo do tempo.

Note-se, porém, que não se trata de uma tecnologização do ensino, mas, além do esforço por não perder o bonde da evolução tecnológica humana, tem a ver com a necessidade de enriquecer as práticas instrucionais dos ensinantes. (SILVA, 2005 p.29).

Ou seja, não se trata de substituir as formas tradicionais de ensinar história, mas de ampliá-las valendo-se das novas tecnologias que incluem o computador e a internet, além dos suportes informativos como cita Bittencourt (2002) ao mencionar o uso de CDs, produções de vídeo, DVDs e os materiais de computador (CD-Rom, jogos etc).

Jean – François Lyotard avaliou como a produção do saber se adequaria às novidades do pós-modernismo. Em O Pós-Moderno (1988), Lyotard levanta questões que deixam clara sua visão sobre as mudanças sofridas pela sociedade e o momento em que vivemos. Uma dessas questões é a incidência dessas tecnologias sobre os processos educativos que atingem não apenas a alunos, mas a todos os que estão envolvidos no processo educativo.

Quando consideramos as NTICs, a internet, em especial, como recurso didático para professores e alunos da disciplina história, vemos surgir a possibilidade de novas formas de construção e elaboração de métodos de educação e cultura, como já intuía Lyotard:

---

<sup>1</sup>SANTOS, Marise Pereira dos, Bolsista PROLICEN- CAC-UFG, [lexpsi@gmail.com](mailto:lexpsi@gmail.com)  
 BENTIVOGLIO, Júlio C. CAC- UFG, [juliobentivoglio@gmail.com](mailto:juliobentivoglio@gmail.com)

Parece que a incidência dessas informações tecnológicas sobre o saber deva ser considerável. Ele é ou será afetado em suas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos[...] É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimento, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação de homens (transportes, dos sons e, em seguida, das imagens(media) o fez. (1988, p.04).

É possível dizer, pois, que o aumento no uso e na velocidade do trânsito da informação e da comunicação alterou os campos dos saberes, de forma que se apresenta uma nova configuração no mundo que, acompanhando Levy, podemos chamar de cibercultura: "Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. (LÉVY, 1999p. 157)". O saber, dessa forma, apresenta-se vinculado ao trabalho, ao transmitir e ao produzir conhecimento. O que impõe considerar o ciberespaço, como concernente a tudo, em especial à educação e ao o ensino, que na contemporaneidade o homem tem vivido.

São muitos os pensadores da atualidade que questionam o significado deste novo momento vivenciado pela humanidade; Lojkine define-o como uma verdadeira Revolução Informacional. O autor considera que essa revolução "Constitui o anúncio e a potencialidade de uma nova civilização, pós-mercantil, emergente da ultrapassagem da divisão que opõe os homens desde que existem as sociedades de classe". (LOJKINE, 2002 p.11). O autor defende a tese de que a divisão de classes continuará acontecendo como antes, pois esta revolução informacional que vivenciamos não agravou essa tal divisão, apenas evidenciou-a por um novo ângulo, a partir do surgimento da relação entre uma economia baseada na produção industrial e uma economia baseada no trato da informação e comunicação.

## **OBJETIVO**

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um levantamento sobre os conteúdos de alguns *sites*, páginas e *blogs* de história postados na internet, concomitante à realização de uma discussão sobre como estes conteúdos podem ser aplicados como recurso didático na formação de professores e alunos no ensino e aprendizagem de história. A partir da análise crítica e minuciosa embasada em teóricos como Lyotard, Pierre Lévy, Jean Lojkine e outros autores que realizam discussões sobre o impacto das NTICs na sociedade como um todo e no ensino de história em específico, pretendeu-se, com este estudo, produzir um catálogo com alguns endereços eletrônicos que possuem bons conteúdos para pesquisa e socializá-los futuramente com professores de escolas públicas de Catalão-Go, nosso lócus de pesquisa, que possuam laboratórios de informática. E também com os alunos do curso de História da UFG/ Campus de Catalão entre outros interessados nesses endereços.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente este projeto de pesquisa desenvolveu-se a partir das leituras de obras sobre o advento das Novas Tecnologias, realizadas, a fim de estabelecer uma maior compreensão sobre como as mesmas vêm sendo analisadas por diversos teóricos, em seu tempo. Essas leituras ajudaram a problematizar como tem sido abordada esta questão associada à prática do professor no ensino da disciplina de história. Para isso fizemos, ainda, a leitura de artigos sobre o assunto, que em sua maioria pesavam os prós e os contras de se ter as NTICs como recurso didático para professores e alunos no ensino e aprendizagem da história.

Em um segundo momento, dedicou-se à parte prática da pesquisa, ou seja, às visitas a *sites*, páginas e *blogs* de história, na internet, buscando através da navegação pelo espaço virtual proceder a uma observação mais minuciosa sobre o conteúdo de história, que torna os endereços catalogados boas fontes de pesquisa.

## RESULTADO/ DISCUSSÃO

A coleta e análise dos dados deram-se a partir da navegação na internet, o que nos permitiu levantar alguns endereços de *sites*, páginas e *blogs* de história capazes de oferecer bons conteúdos para pesquisa e consulta de alunos e professores. Foi montado um catálogo com endereços eletrônicos recolhidos e classificados por nome e instituição a que pertencem.

Pensamos na possibilidade de oferecer esse catálogo nas escolas públicas de Catalão-Go, que dispõem de laboratórios de informática, mas em virtude do tempo e de outros fatores não foi possível concretizar tal desejo neste momento. No entanto, não vemos descartada a hipótese dessa socialização, que ao menos internamente pretendemos fazer, talvez disponibilizando o catálogo na página do curso de história de Catalão.

Algumas leituras realizadas ao longo da pesquisa inquietaram-nos por trazer à luz a questão do "saber pelo saber". Quantas pesquisas são realizadas e que no fim, por não terem uma aplicação prática imediata, e que possa trazer um retorno lucrativo, são abandonadas ou finalizadas, pois se cobra do pesquisador que o faça, mas que depois são arquivadas em uma prateleira e até na memória de quem a realizou?

Levar esse catálogo resultado desta pesquisa ao público é romper com essa idéia, embora tenhamos a consciência de que não alcançamos nosso objetivo inicial como um todo, uma vez que teremos de caminhar um pouco mais para se chegar até a escola onde esperamos contribuir também com outras pesquisas para a melhoria do ensino e aprendizagem da disciplina de história. Há ainda uma lacuna entre universidade e escola, que não raras vezes, impede este tipo de iniciativa. Sabemos que não é possível melhorar o ensino público de uma só vez utilizando-se das NTICs, mas pode-se dar um passo a mais em direção a este fim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. Trad. Júlia Elizabeth Levy...[et al] 4ªEd. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

BITTENCOURT, Circe. (org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

CASTILHO, Daniela. Novas Tecnologias de ensino e aprendizagem: a Internet, a tecnologia e os ambientes virtuais. Disponível: [www.oohodahistória.ufba.br](http://www.oohodahistória.ufba.br). Acesso em: 17/05/2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de História**. 1ª ed.. Campinas – SP: Papirus, 2003.

GATTI, Daniel Couto. **Sociedade Informacional e an/alfabetismo digital**: relações entre comunicação, computação e Internet. Bauru, SP: Edusc/ Uberlândia – MG: Edufu, 2005.

LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et all] 5ª Ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOJKINE, Jean. **A Revolução Informacional**. Trad. José Paulo Netto. 3ªed. São Paulo, Cortez, 2002.

LYOTARD, Jean – François . **O Pós-Moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

MENEZES, Marcos Antônio de. Educação e Mídia: Observações Críticas. In: **OP SIS**- Revista do NIESC- Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais. Universidade Federal de Goiás- Campus de Catalão. Catalão-Go, vol.5, 2005, 22-41p.

MORAN, José Manuel. Relatos de Experiência: Como Utilizar a Internet na Educação.

Ciência da Informação, Brasília, vol 26, nº 02, p.1-19, Maio/ Agosto 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019651997000200006&script=sci\\_arttext&tlnq=](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010019651997000200006&script=sci_arttext&tlnq=). Acesso em: 21 de Janeiro de 2008, às 21: 16.

ROSA, Aurélio Martins. **O Ensino de História Diante das Novas Tecnologias Aplicadas à Educação**. 2002. 59f. Monografia (Graduação em História). Curso de História. Universidade Federal de Goiás- Campus de Catalão, Catalão, 2002.

SILVA, Marcos. Os Fundamentos da Educação e as Novas Tecnologias. In: **Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação** em educação da Unimep. Piracicaba – SP. Ano 12. nº 02, p. 26 -33. Nov. de 2005.

## **Abordagem experimental no ensino de Física – implantação do laboratório de Física do Colégio Estadual Pres. Castelo Branco da cidade de Bonfinópolis – GO**

**SILVA, Diogo Barbosa**<sup>1</sup> [diogobds84@hotmail.com]

**LARIUCCI, Carlito**<sup>2</sup> [lariucci@if.ufg.br]

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física – Bolsista Prolicen – PROGRAD/UFG

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física

Palavras-chave: Ensino de Física, Laboratório de Física, Ensino experimental.

### **1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

A Física, como parte fundamental da cultura atual, é uma maneira de ver e compreender o mundo ao nosso redor. Só isso já justifica seu estudo. O seu aprendizado modifica a visão pessoal de mundo, desmistificando, muitas vezes, o senso comum, levando a novas descobertas e ao desenvolvimento tecnológico.

Atualmente, a Física na escola do ensino fundamental quase desapareceu das escolas do país, dando importância maior a Ciências Biológicas, e deixando uma lacuna principalmente em Física e Química. O próprio currículo escolar não tem dado muita importância para o seu ensino. No ensino médio, o conteúdo ensinado é extremamente formal e geralmente abstrato. Talvez, esse seja o motivo de estar ocorrendo uma desvalorização dessa disciplina com a freqüente diminuição de sua carga horária. Portanto, as informações recebidas e associadas à Física estão tendo, assim, um efeito formativo nulo ou desprezível.

Exemplo da atual formação, predominantemente teórica e desmotivante, é o que ocorre no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco de Bonfinópolis. Lá existem vários kits experimentais de Física, abandonados em suas caixas no interior de uma biblioteca e nunca utilizados pelos professores da escola.

Lá o contato pedagógico está sendo estabelecido somente em um ambiente de ensino voltado ao repasse X cópia, ou seja, na relação de um sujeito copiado (professor: objeto que ensina a copiar), e aluno (objeto apenas receptivo), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. Segundo DEMO (2000), o contato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento construtivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contato. A face educativa vai além de momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos que não passam de insumos preliminares. A ética dos fins e valores é englobada com a inclusão da prática como componente necessário da teoria, e vice-versa.

No caso do ensino de Física, acreditamos que a reversão do quadro atual só ocorrerá quando ela for compreendida como ciência do cotidiano e sem a qual o cidadão não consegue compreender com clareza e sem misticismos a própria natureza. Assim, devemos investir nossos esforços para mostrar que não é apenas uma disciplina cheia de fórmulas e conceitos abstratos, mas sim uma ciência prática que nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos. Investir cada vez mais em mostrar o seu lado prático, apresentando-a como uma ciência experimental, levará o indivíduo, cada vez mais, a pensar, sentir e fazer.

A Física é uma ciência experimental e, como tal, deve estar apoiada em práticas experimentais, pois não existe ciência sem que se pratique ciência. Sendo assim, não se pode aceitar o seu ensino sem a "experimentação", sem a pesquisa.

A atividade de laboratório é um componente indispensável ao ensino-aprendizagem em Física. A importância dessa atividade está na interdependência entre teoria e experiência no processo de produção do conhecimento humano, ou seja, na permanente interação entre pensar, sentir e fazer.

A importância do ensino experimental é relevante para a compreensão, comprovação e aprimoramento de conhecimentos previamente adquiridos. O Laboratório é sempre um local onde os alunos têm a oportunidade de conhecer experimentos que os levem à aplicação da teoria vista em sala de aula, assim como, observar, explicar e reproduzir fenômenos ocorridos na natureza, que estão relacionados com o seu dia a dia.

Um físico educador deve priorizar a construção do conhecimento pelo próprio aluno, utilizando sua curiosidade e seu poder de questionamento. Deve dar ênfase ao papel da experimentação, não àquela que se resume à execução de procedimentos pré-determinados onde o sentido nem sempre fica claro para o aluno, mas sim, às situações e fenômenos que estão ao seu alcance, em casa, na escola ou na rua.

O curso de Licenciatura em Física da UFG visa a formação desse físico educador, moderno, que se preocupa com a prática na ciência e tem convicção de que a experimentação deve estar presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a instrumentação para o ensino, bem como a produção de material didático, são prioridades nessa formação.

A justificativa principal desse projeto é colocar em funcionamento os kits experimentais existentes no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco da cidade de Bonfinópolis implantando, assim, o laboratório de Física da escola. Isso se realizará com a montagem de experimentos já existentes, recuperação de kits danificados, do desenvolvimento de novos experimentos com os instrumentos já existentes e com a elaboração de novos kits com materiais de baixo custo. Além da montagem e recuperação dos experimentos serão desenvolvidos roteiros para aplicação dos mesmos. As aulas de laboratório serão realizadas de tal maneira, que os alunos possam interagir com os experimentos, observando os fenômenos e podendo assim tirar suas próprias conclusões, melhorando as competências e habilidades dos alunos concluintes do ensino médio.

Uma outra justificativa, não menos importante, é a contribuição do projeto na viabilização da formação profissional aperfeiçoada do bolsista. Ocorrerá, também, a sua auto-formação com a pesquisa e o desenvolvimento de equipamentos e textos para as aulas práticas. A execução do projeto trará ao licenciando, condições, ao se formar, de lutar para modificar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem, pois se tornará um profissional preocupado com a pesquisa e a prática experimental, fundamental no aprendizado da Física.

## 2. OBJETIVOS

O objetivo principal deste projeto é colocar em funcionamento o laboratório de Física do Colégio Estadual Pres. Castelo Branco – CEPCB – de Bonfinópolis, que nunca foi efetivado, e introduzir a prática experimental de Física nesse Colégio. Atualmente, os experimentos se encontram “sucateados” e “abandonados” em armários dentro da biblioteca do Colégio.

Os objetivos secundários são:

- promover a reconstrução dos conhecimentos de Física nos alunos a partir da experimentação, despertando o senso crítico-científico e o gosto pela ciência;
- avaliar os resultados da aprendizagem com a aplicação de atividades experimentais;
- desenvolver, no licenciando, habilidades de concepção e confecção de protótipos experimentais e elaboração de roteiros experimentais;
- produzir instrumentos didáticos e desenvolver técnicas de ensino;
- estimular os professores do CEPCB para que o ensino de Física seja realizado, também, com aulas experimentais;
- expandir essa prática para outras escolas da rede pública de outras cidades vizinhas;
- contribuir na formação de professores de Física;
- buscar interação Universidade/Escola;
- produzir artigo científico, para divulgar os resultados obtidos.

## 3. METODOLOGIA

Definido o objetivo, torna-se necessário estabelecer quais as abordagens e os procedimentos metodológicos utilizados. Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Fizemos opção por esta abordagem, por acreditar que ela nos permitirá analisar com maior profundidade o processo ensino-aprendizagem. Essa abordagem permitirá uma maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes.

A pesquisa será executada entre agosto de 2008 e julho de 2009 e ocorrerá com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco da cidade de Bonfinópolis. Inicialmente serão verificados quais os kits experimentais já existentes no colégio. A partir daí, verificaremos quais os kits que estão funcionando, quais necessitam de pequenos reparos, quais devem ser reelaborados e outros que deverão ser confeccionados com material de baixo custo.

Em seguida alguns experimentos devem ser selecionados para que os mesmos sejam realizados. O material didático será desenvolvido para ser usado em cada aula. Constará de roteiro para a explicação da teoria com exemplos práticos e do cotidiano dos alunos, roteiro do experimento a ser realizado e avaliações para antes e para após a aula ministrada.

A análise do processo ensino-aprendizagem ocorrerá por meio de questionários aplicados antes da aula (pré-testes) e após a mesma (pós-testes) e por meio da transcrição das falas dos alunos durante a aula. Essas falas servirão para analisarmos as diferentes interpretações do fenômeno abordado, os alunos irão dar explicações dos fenômenos estudados de forma individual para um ou para todos os colegas da classe, ou em forma de grupos, onde um grupo se apresentará para os demais colegas. O questionamento antes das aulas experimentais servirá para verificar o nível dos conceitos e explicações que os alunos têm sobre o fenômeno a ser trabalhado, demonstrando se possuem idéias pré-formadas do assunto, e se existe conceituação errada devida ao senso comum. Já as questões aplicadas após a apresentação das aulas experimentais servirão para verificar a fixação dos conceitos estudados e se as idéias errôneas pré-concebidas foram quebradas.

Em cada atividade, será ministrada a teoria acompanhada de experimentos; a parte teórica antes da realização da experiência permitirá uma melhor compreensão do fenômeno em estudo na parte experimental, permitindo ao aluno que se aprofunde na análise da experiência. Logo após analisaremos a validade do processo ensino-aprendizagem.

As questões a seguir, dentre outras, nortearão o caminho da pesquisa:

- A aula experimental foi eficiente em transmitir o assunto abordado?
- Houve motivação dos alunos com essa técnica?
- Os kits experimentais funcionaram de forma eficaz para compreensão dos fenômenos estudados?

Ao final do projeto, repassaremos todo o material (kits, roteiros experimentais, aulas e avaliações) à direção da escola, para que os professores de Ciências e de Física possam utilizá-los posteriormente. O trabalho será, também, apresentado aos estudantes do curso de licenciatura em Física da UFG.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o previsto no cronograma já fizemos o levantamento dos equipamentos contidos no laboratório diagnosticando a existência de inúmeros kits que permitirão a realização de vários experimentos relacionados aos fenômenos físicos. A seguir, as fotos do material existente no Colégio. Alguns equipamentos estão em bom estado de conservação, outros necessitarão de reparos. Alguns nunca foram retirados de suas embalagens originais.





Após o levantamento dos equipamentos disponíveis, iniciou-se a montagem e testes dos experimentos e elaboração dos roteiros experimentais. Como existem equipamentos danificados, também se iniciou a recuperação dos mesmos.

## 5. CONCLUSÕES

O trabalho iniciou-se em agosto de 2008 e, portanto, não foi possível a aplicação dos experimentos e, conseqüentemente, a apresentação de conclusões. Contudo, nos primeiros contatos com o objeto de estudo, podemos perceber o potencial do laboratório, no que se refere à sua utilização como recurso de apoio didático-pedagógico, para propiciar procedimentos e atitudes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Observou-se, também, que será possível montar, reestruturar e colocar em funcionamento um grande número de experimentos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAROLLI, E.; VILLANI, A. *Contribuições da psicanálise para a interpretação do laboratório didático*. Disponível: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_contribuicoes\\_da\\_psicanalise.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_contribuicoes_da_psicanalise.asp)> Acesso em: 11 abr. 2008, 14h19min
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CATELLI, F. *Física experimental*. Caxias do Sul: EDUCS, 1985. v.1.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, W. W.; MACHADO, W. G. *Apostila de Laboratório de Física 1: mecânica, ondas e termodinâmica*. Goiânia: UFG, 2005.
- GOWDAK, D. *Ensino de Ciências pelo método experimental*. São Paulo: FTD. [19-]
- GRAF, Grupo de Reelaboração do Ensino de Física – *Física 1. mecânica*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- \_\_\_\_\_ - *Física 2. Física térmica, óptica*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- \_\_\_\_\_ - *Física 3. eletromagnetismo*. São Paulo: EDUSP, 1993.



- MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino do método científico. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.108-117, ago. 1993.
- MOREIRA, M. A.; LEVANDOWSKI, C. A. *Diferentes abordagens ao ensino de laboratório*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS. 1983.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Uma Abordagem Cognitivista ao Ensino da Física*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1983.
- NUSSENZVEIG, H. M. *Curso de Física Básica*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001. 3 v.
- PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. Teoria e prática didática na atualização de professores de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 14, n. 2, p.113-119, 1992.
- RAIÇA, D. (Org.) *A prática de ensino: ações e reflexões*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.
- TAVARES, G.; VENCATO, I. *Apostila de Laboratório de Física 2: óptica e eletromagnetismo*. Goiânia: UFG, 2005.
- VILLANI, A. Idéias espontâneas e ensino de Física. *Revista de Ensino de Física*, v. 11: p. 130-147, dez. 1989.
- WEISSMANN, H. (Org.) *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## 7. FONTES DE FINANCIAMENTO

Pró-Reitoria de Graduação da UFG – PROGRAD – PROLICEN – Programa de Bolsas de Licenciatura.

## CONTANDO HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ATIVIDADE POSSÍVEL?

**SOUSA, A.P.M.** <sup>1</sup>;  
**BORZUK, C.S.** <sup>2</sup>.

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação Física Escolar, Educação Infantil, Literatura Infantil, Psicologia.

### Justificativa

O propósito deste texto é apresentar os resultados do projeto *Educação Física Escolar e Literatura: a utilização da obra de Monteiro Lobato como suporte para os projetos de Educação Física na Educação Infantil*, que teve como principal intuito verificar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Monteiro Lobato e a obra de Jean Piaget, observando a possibilidade de aplicação destes conhecimentos às aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Esta pesquisa torna-se relevante principalmente pelo fato de que as relações entre Piaget e Lobato são pouco estudadas, configurando-se dessa forma em uma área absolutamente fértil de pesquisa. Este dado foi confirmado por um breve levantamento realizado acerca dos estudos que versam sobre esta temática.

Outro aspecto que merece ser destacado é o envolvimento de distintas áreas de conhecimento girando em torno do mesmo objeto, ou seja, nos referimos à Psicologia, à Literatura, à Educação Infantil e à Educação Física, o que indica seu caráter rigorosamente interdisciplinar.

Estes elementos são indicativos de que os resultados desta pesquisa contribuirão para os estudos na área da Educação Infantil. As contribuições se darão principalmente à área de Educação Física, em decorrência do fato de que a etapa final do projeto, a de aplicação prática, circunscreve o campo de atuação à Educação Física.

Deste modo, os educadores poderão ter em mãos a riqueza da obra infantil de Lobato, que se tornará um aliado importante para o aprendizado das crianças e que as mesmas possam aprender brincando e viajando em um mundo imaginário.

### Objetivos

#### Objetivo Geral

- Verificar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Monteiro Lobato e a obra de Jean Piaget.

#### Objetivos Específicos

- Elaborar um plano de aplicação prática para as aulas de Educação Física na Educação Infantil, usando como suporte a obra infantil de Lobato;
- Investigar se os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil utilizam a obra infantil de Lobato como recurso pedagógico;
- Realizar um levantamento bibliográfico dos conteúdos específicos da Educação Física;

### Metodologia

Já dizia Macedo: "a metodologia é quem conduz a candeia, iluminando a caminhada" (1996, p. 96). Considerando a importância desta etapa do planejamento da pesquisa e com o intuito de tornar claros os procedimentos, organizamos a metodologia em três momentos.

O primeiro refere-se aos fundamentos teóricos e epistemológicos do projeto. Neste momento tentamos estabelecer as bases conceituais que sustentam as aproximações entre os dois autores.

O segundo momento destina-se ao levantamento de conteúdos específicos da Educação Física. Utilizamos como base para isso, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física* e a *Matriz Curricular de Educação Física* do município de Jataí – Goiás, feita no ano de 2006.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física*, e a *Matriz Curricular de Educação Física* do município de Jataí – Goiás foram utilizados para que pudéssemos ter em mãos os conteúdos específicos da Educação Física destinados a série "Jardim II", no qual foi feita a aplicação da obra de Monteiro Lobato.

E o terceiro momento diz respeito a uma proposta de intervenção, em que houve o uso da obra lobatiana nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Inicialmente realizamos um levantamento de dados, no qual investigamos se os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na rede municipal de ensino na cidade de Jataí – Goiás utilizam a obra infantil de Lobato como meio para desenvolver suas aulas. Após feito essa investigação, elaboramos uma proposta de aplicação prática baseada na obra desse autor na Educação Infantil, contemplando a disciplina Educação Física.

A aplicação se deu em uma aula de Educação Física com duração de 45 minutos, na série Jardim II, turma "B", com aproximadamente 20 alunos. Essa aplicação ocorreu em uma escola conveniada com a prefeitura municipal de Jataí e o núcleo temático dos conteúdos da Educação Física no qual foi contemplado se chama *Dança e Expressão Corporal*.

Tivemos somente uma aula para aplicar a proposta feita no projeto devido a instituição nos ter dado somente esse espaço. Mas com essa aula, conseguimos aplicar o conhecimento e a prática acerca da história *Sítio do pica-pau amarelo*, presente na obra *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato.

Elaboramos, também, a partir dessa aula, um quadro que demonstra os conteúdos específicos da Educação Física para Educação Infantil de acordo com o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, assim como os objetivos que podem ser alcançados pela prática desses conteúdos em relação à psicologia do desenvolvimento de Piaget, e em quais histórias de *Reinações de Narizinho* de Lobato os mesmos podem ser encontrados.

## Discussão

Constatamos que *Reinações de Narizinho*, de Lobato, possui características da ontologia piagetiana, tais como o jogo de faz-de-conta, a reciprocidade, o *fair-play*, a cooperação, o desenvolvimento da autonomia e entre outros, e que confirmamos isso na prática. Observamos que em cada história presente na obra já referenciada, encontramos elementos da psicologia do desenvolvimento de Piaget, e que eram passíveis de utilização como suporte para o desenvolvimento de conteúdos específicos para as aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Estes dados foram sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 1: Correlações entre Educação Física, Monteiro Lobato e aspectos do desenvolvimento infantil.

<i>Conteúdos escolares</i>	<i>Reinações de Narizinho</i>	<i>Desenvolvimento infantil</i>
Jogos sensoriais	Serões de Dona Benta	Reciprocidade
Dança	A costureira de fadas, a festa e o Major.	Redução do egocentrismo
Jogos simbólicos	Uma vez, a pílula falante.	Jogo de faz-de-conta (imaginação, fantasia, intuição).
Jogos rítmicos	Sítio do pica-pau amarelo	<i>Fair play</i>
Expressão Corporal	A pescaria	Cooperação e autonomia

Quando nós utilizamos os conteúdos específicos da Educação Física presentes no *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, observamos que ele pôde ser útil para a construção da aplicação prática, propiciando assim, a criação do plano de aula, tendo como suporte a obra infantil de Lobato.

De acordo com *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998, p. 33) “o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças”.

Observamos durante a aula que as crianças sentiram-se empolgadas, gostaram da “nova aula”, a interação entre nós e os alunos foi significativa, isto é, a relação foi recíproca, assim como Piaget e Lobato defendem para a educação escolar, ou seja, que a relação professor-aluno siga traços da reciprocidade, com isso, gerou bons resultados. Acreditamos que os objetivos no qual nos propomos a alcançar, conseguimos com o bom trabalho desempenhado e desenvolvido em todos os momentos da aplicação prática na escola. Ao fazermos a aplicação prática, sentimos que foi um verdadeiro desafio, no qual conseguimos fazer as determinadas adequações.

Além disso, tivemos também a possibilidade de observar algumas aulas na escola em que houve a aplicação, analisar o levantamento de dados das escolas municipais de Jataí – Goiás, as obras lidas, a *Matriz Curricular para Educação Física* na Educação Infantil do município, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física*, a regência, etc.

## Conclusões

Após levantamento feito na escola, constatamos que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil não utilizam as obras infantis de Monteiro Lobato como possibilidade de conteúdo e recurso pedagógico.

Averiguamos que eles, de certa forma, utilizam a Literatura de um modo geral, mas de forma despercebida em conteúdos da disciplina, voltada para Educação Infantil, como jogos simbólicos, jogos de imitação, mas que a obra de Lobato não aparece de forma nenhuma nas suas aulas.

Outro resultado foi o levantamento das escolas municipais de Jataí - Goiás que possuem Educação Infantil. Descobrimos nesse levantamento que o município possui vinte escolas em funcionamento regular. Foi constatado que todas possuem Educação Infantil, tendo como clientela crianças com idade igual ou superior a cinco anos, especificamente com Jardim II. Destas vinte escolas, dezoito trabalham efetivamente com aulas de Educação Física e duas trabalham com Recreação. Foi verificado também que dezenove escolas possuem professores de Educação Física e somente tem como professora, uma pedagoga. Este levantamento segue em anexo.

Houve também o levantamento da *Matriz Curricular da Educação Física* do ano de 2006, no município de Jataí – Goiás, no qual defrontamos e comparamos se nessa matriz os conteúdos que são trabalhados possuem conteúdos mínimos presentes tanto nos

*Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física quanto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.*

Esperamos que a partir de todas as constatações feitas, os resultados possam trazer tanto para a formação quanto para a prática pedagógica dos professores de Educação Física ou de qualquer outra área, a possibilidade de ter em mãos, um importante aliado, que é a obra infantil de Lobato. Acreditamos que 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.

A partir disso, podemos concluir que tanto Lobato quanto Piaget tiveram pontos em comum, pois um estudava características psicológicas com o desenvolvimento da inteligência de acordo com cada estágio, respeitando as especificidades de cada faixa etária e o outro concretizava isso em suas obras, com seus personagens e com sua imaginação literária. Silva (2008, p.105) afirma que "talvez o Reino das Águas Claras e o Príncipe Escamado não existiriam, se Lobato não tivesse ouvido essa paradoxal história do peixinho afogado".

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. [s.l.]: Scipione, 1989.
- BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- JATAÍ, *Matriz curricular de educação física*. Jataí: [s.n.], 2006.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MACEDO, Vera Lúcia Viana de. *O faz-de-conta de Jean Piaget na Literatura de Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Cuatiara, 1996.
- PAIVA, Flávio. *Lobato: a fonte brasileira do construtivismo*. Disponível em: <http://lobato.globo.com/novidades>. Acesso em: 08/01/2008, às 14h30min.
- \_\_\_\_\_. *Boas-vindas a Monteiro Lobato*. Disponível em: <http://lobato.globo.com/novidades>. Acesso em: 09/01/2008, às 15h00min.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.



Fonte de financiamento: PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação.



<sup>1</sup> SOUSA, Ana Paula Moreira de; Bolsista PROLICEN, discente do curso de EF/CAJ/UFG, anitaphs@hotmail.com.

<sup>2</sup> BORZUK, Cristiane Souza; Orientadora do projeto, docente do curso de Psicologia/CAJ/UFG, csborzuk@yahoo.com.br.

## **(RE)PENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFEIA – UMA PROPOSTA COM BASE NAS TEORIAS FONÉTICAS E FONOLÓGICAS**

Flávia Freitas de **OLIVEIRA**<sup>i</sup>; Profa. Dra. Gisele da Paz **NUNES**<sup>ii</sup>.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Ortografia, erros, fonética / fonologia, alfabetização.

### **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

Grande parte das escolas, tanto públicas quanto privadas, ainda encontra problemas no ensino de aquisição da escrita. Por isso o processo de alfabetização / letramento tem sido questionado por aqueles que se preocupam com a educação. Na verdade, o processo é amplamente criticado e posto à prova na sua totalidade, desde o conhecimento individual de cada professor alfabetizador, passando pelo método ou metodologia de ensino, pela cartilha ou livro de alfabetização adotado, até o currículo 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 os professores alfabetizadores e a escola muitas vezes não obtêm sucesso no ensino e na aquisição escrita da língua materna. Ademais, vale ressaltar que a criança, ao entrar na escola, percorrerá um caminho de exploração, pois é um ser racional, adquirindo a linguagem dialetal de um a três anos e durante os primeiros sete anos de sua vida interpreta a realidade a sua volta formando a sua personalidade. Assim, entendemos também que o professor no início das aulas de alfabetização / letramento pode fazer um levantamento das interpretações mais comuns que o aluno possui acerca da escola, do ensino, da família, do homem, da vida em geral e da linguagem. Partindo desse ponto e baseado na literatura de Cagliari, Massini-Cagliari, Nunes e outros nossa proposta pretende levar os alunos em formação em licenciatura bem como os educadores que já trabalham com aquisição de escrita 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 comer, correr e ler o passado são comi, 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, isto é, essa criança faz uma transferência de regra de uma situação para outra. Assim, quando esta criança comete este erro, escreve algo possível para o sistema de escrita do português.

Levando em conta essas afirmações, e principalmente o questionamento que existe sobre o processo de alfabetização / letramento encontramos na obra de Cagliari (1998) “Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu”, que refletimos na essência da alfabetização no desafio, para o professor, de ensinar a ler a partir das regras de decifração da escrita, pois cabe ao professor alfabetizador, dentro de uma sala de aula, a princípio conhecer seus alunos e só depois passar o que vigora no currículo escolar. É importante considerar a variação lingüística já que o aluno pode ou não falar o dialeto exigido pela escola, ou melhor, o dialeto padrão, ou ainda pode falar um dialeto estigmatizado pela sociedade, o que trará maiores dificuldades para esse último aluno aprender a escrever já que seu dialeto está mais distante do dialeto exigido pela escola. Existe ainda uma outra preocupação: o idioleto do professor, isto é, na escola se tem como modelo de fala, não a norma padrão da língua, mas o modo de falar do professor que muitas vezes inventa uma pronúncia (em especial nas aulas de “ditado”) para ajudar os alunos na ortografia das palavras. O professor



sabe que existe uma diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita (como, por exemplo, escreve-se 'balde' e fala-se ['bawdʒɪ']). Porém o professor num exercício de ditado, por exemplo, pode pronunciar o som de 'u' como 'l' para seus alunos escreverem o 'l' e pronunciar 'e' em vez de 'i', para que seus alunos escrevam o 'e'. No entanto, deve-se entender que a criança guia-se pela semântica surgindo então um problema, pois a criança estará aprendendo, ao menos no ditado, uma palavra que para ela, a priori, não tem nenhum significado já que não conhece essa pronúncia. Desse modo, torna-se comum a criança dizer que não sabe o que escreveu ou mesmo leu.

É importante saber como a escrita funciona para se compreender a ortografia da língua, já que a escrita representa a fala e tem por finalidade a leitura. Pensar em linguagem escrita, não é pensar que esta é totalmente diferente de fala, mas é um uso específico de linguagem. É interessante para a criança saber que tanto a linguagem escrita quanto a linguagem oral levam a comunicação, mas diversas pessoas com diferentes dialetos possuem acesso ao texto escrito. Para Cagliari (1998), a ortografia comanda as letras no sistema de escrita estabelecendo a ordem dos caracteres nas palavras e conseqüentemente o valor fonético de cada um deles, de acordo com a linguagem oral dos diversos dialetos de todos os usuários. Assim, a ortografia foi criada para neutralizar a variação dialetal, ou seja, permitir que usuários de dialetos diferentes reconheçam uma determinada palavra entendendo o que está escrito. Quando uma criança compreende o que é a ortografia, escreverá para que o outro leia e entenda o que está escrito, abandonando o jeito de escrever seguindo a fala, porque alguém que fala diferente dela pode não entender o que ela escreveu.

E mais: quando se propõe um paralelo entre a linguagem oral e a linguagem escrita, destacando que ambas se diferem, estimula-se o intelecto do aluno quanto à compreensão de sua própria língua. 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, pois segundo Cagliari (1989, p.117) "a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras". Isso pode ser verificado na escrita de duas palavras diferentes como "fixe" e "fique – se", mas que possuem mesma pronúncia ['fikisi]. Quando esse aluno alcança a hipótese alfabética é capaz de escrever, mas não significa que o faz na forma ortográfica, estando sujeito a erros. 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 (NUNES, 2006).

Muitas vezes, os erros ortográficos centralizam a atenção do educador em detrimento da produção textual como um todo. Dentro da questão de alfabetização / letramento, surge a preocupação de como lidar com os possíveis "erros de ortografia" e, quando muito, erros que acabam sendo atribuídos como patologias das crianças por serem, na concepção do professor, erros graves. Para Massini-Cagliari, uma das muitas maneiras de lidar com o erro "é considerá-lo como uma escrita fonética" ou ainda "considerá-los não uma mera transcrição (...), mas o resultado de um reflexão produtiva ( e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita" (1989, p. 121). Partindo das citações, entendemos que os alunos cometem os "erros" quando se afastam da escrita ortográfica e aproximam-se da escrita fonética, ou seja, copiam a própria fala. Então a escrita fonética se difere da escrita ortográfica, pois é uma escrita que representa a fala enquanto as formas ortográficas não representam a fala de ninguém tendo por principal função, como já citado, neutralizar a variação lingüística, no que tange o nível da palavra escrita. Tais conceitos podem ser ensinados para os alunos, de modo menos complexo, a fim de que entendam a diferença entre a fala e a escrita bem como a ortografia e o motivo de se escrever ortograficamente e não foneticamente.

Nossa proposta não apontará somente os erros, alguns aqui representados, e suas hipóteses, mas também sugestões de exercícios que podem levar o aluno a refletir melhor sobre sua língua e, conseqüentemente, a escrever com menos erros ortográficos. Na

verdade, não existem soluções que fazem os alunos deixarem aquele erro de um dia para o outro e sim soluções práticas que aluno estudará, revisará e buscará sanar através da análise do próprio erro com a ajuda do professor que saberá onde ele está errando e, principalmente, porque está errando, contribuindo com exercícios direcionados para aquele erro. Então o aluno não precisará mais fazer cópias e repetir mecanicamente o que já havia sido explicado, pois o professor possui explicações adequadas sanando dúvidas do aluno.

Por fim, os erros aqui apresentados, bem como outros, foram expostos em uma tabela e nossa metodologia para análise de dados foi desenvolvida de acordo com a análise dos "erros" ortográficos listados por Cagliari (1989, p. 137 – 145) e Cagliari (1998) e estudados nas redações escolares e classificados por tipos mais comuns e freqüentes, a saber: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura vocabular 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. Assim, perceberemos os erros, suas hipóteses, bem como, as soluções e exercícios para sanar os erros.

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 da aquisição da escrita, verificando-se também a influência da fonética e fonologia de maneira benéfica ou não na aquisição da linguagem escrita.

## **OBJETIVOS**

Acreditando que todo erro pode ser explicado ou, no mínimo, questionado, não existindo erros cometidos por mero acaso, buscamos levantar hipóteses que expliquem os erros, classificá-los e diferenciá-los, por exemplo, como erros de qualidade ortográfica, fonética ou fonológica, a fim de evitar a criação de falsas patologias sobre erros que podem ser lingüisticamente explicados. A partir da busca da hipótese que leva a determinados tipos de erros, buscamos caminhos para sua correção através de exercícios direcionados para sanar possíveis dificuldades existentes.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste projeto, buscamos fundamentação nas teorias fonético-fonológicas e em estudos direcionados para a questão da alfabetização e letramento. O estudo destas teorias que fundamentam a questão da alfabetização foi concebido na busca de respostas ou indicadores para solucionar problemas de erros ortográficos, visto que esse é um dos grandes problemas que o Ensino Fundamental enfrenta, embora ressalte-se que questões ortográficas estão presentes na vida e no cotidiano de todas as pessoas que trabalham com a escrita na sociedade. Assim, para fundamentar nossa pesquisa, baseamo-nos principalmente na literatura de Cagliari (1989, 1998 e 1999) e Massini-Cagliari (1999). A parte prática da pesquisa foi feita por meio de coleta de redações ou textos feitos por alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, na cidade de Catalão-GO, nas quais o trabalho foi desenvolvido e entrevistas com os professores das séries em questão. Apresentamos uma "tabela de erros" baseada, também, em Cagliari (1989 e 1998) para, a partir daí, entendermos os erros afirmando não serem patologias e classificando-os, para depois, apresentar sugestões de atividades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Cagliari (1999) problematiza a questão da ortografia não só na escola, colocando-a como uma questão do cotidiano de todos, bem como da dificuldade de se escrever segundo a ortografia vigente. Não são exclusivamente os alunos na fase da alfabetização / letramento que ficam em dúvida de como se escreve, por exemplo, a palavra ' exceção'. Porém, as crianças na primeira fase, possuem ainda pouca leitura, o que torna o uso da

ortografia mais complicado. Ademais, os próprios dicionários ou dicionaristas não concordam com a grafia de algumas palavras como "... se a palavra é masculina ou feminina (...), se o plural é 'ilhoses' ou 'ilhós', se o verbo engolir no presente do indicativo se escreve com 'u' ou com 'o'..." (Ibid, p. 62). Então, o que tem a criança, principalmente, na fase inicial de escolarização cometer erros e ter dúvidas? Na verdade, ao cometerem "erros", elas devem ser entendidas e não ter atribuídas a seus erros diferentes e variadas patologias. Vale a pena lembrar que, para os alunos nessa fase, todas as palavras têm o mesmo grau de dificuldade, já que tudo é novo e de pouco uso.

Após a análise de dados percebemos que algumas atividades podem ser propostas para sanar o erro do aluno. Em relação aos textos espontâneos, por exemplo, o melhor não é corrigir todos os erros e sim ensinar o aluno a rever o texto e ele próprio corrigindo-o após uma explicação do professor e com o apoio do dicionário. É necessário e urgente voltar ao uso do dicionário nas escolas. Seguindo essa atividade, os alunos em grupo podem criar um mural de palavras onde colocariam as palavras que julgam ser mais difíceis ou aquelas que aprenderam no mês, como um glossário. A confecção de um fichário pode ser proposta na mesma atividade. Esse fichário pode fazer parte de todas as aulas dos alunos, já que não se escreve somente na aula de português.

Uma outra atividade seria pedir que o aluno escreva uma outra versão de seu texto. No seu primeiro texto pode ter existido erros de coerência que o aluno entendendo o que é a coerência, após explicação do professor, poderá, nessa nova versão, (re)criar novos personagens, e melhorar suas histórias. Uma outra atividade que envolve a leitura, a criatividade e a oralidade do aluno é a seguinte: A professora conta uma história para os alunos e ensina-os a confeccionar fantoches. Esses fantoches são personagens da história que ela contou e podem ser feitos com o pacote de papel em que os pães são vendidos ou pacotes de pipoca. Depois de criados os fantoches, é hora dos próprios alunos (re)contarem a história. Nesse momento, terão oportunidade de inventar a própria linguagem, imitar algum dialeto, incluindo o próprio ou o padrão, poderão criar uma nova história a partir daquelas que ouviram e muito mais. São em atividades como estas que o professor percebe que a criança é totalmente capaz e muito mais criativa do que se imagina, porque antes de ingressar na escola a criança percorre um longo caminho de exploração da linguagem, já que é um ser racional.

O ditado, por sua vez, é uma atividade que pode ser desenvolvida não como uma forma avaliativa, mas em forma de jogos onde se divide a turma em grupos de competição. Pode-se até fazer campeonatos onde um grupo faz ditado para o outro grupo e vice-versa. O fato de parecer ser uma brincadeira pode tornar a atividade mais interessante para as crianças, porém, é necessário que, em atividades como essa nunca se perca o caráter sério e compromissado da escola com o ensino e a aprendizagem. Uma outra atividade que pode ser iniciada nas séries iniciais e continuar nas séries avançadas é o ensino de anotar o que se ouve, sugerindo uma atividade de jornalista. Aqui um grupo de alunos dá entrevistas e os outros anotam as mesmas. O exercício de preparo da transferência da fala de outra pessoa para a escrita, faz com que o aluno pense mais racionalmente a respeito da escrita e sua função social. O interessante dessa atividade é também o trabalho com a variação / adequação lingüística) no momento de dar entrevistas. O professor ainda pode criar personagens ou situações em que se verifique mudanças de dialeto, socioleto ou idioleto. Essa pode ser uma atividade para trabalhar os diferentes dialetos da nossa língua mostrando que todos os dialetos levam a comunicação e que não existe um melhor que outro, mas que a escola tem o papel de ensinar a norma padrão escrita que serve para todos os dialetos, socioletos e idioletos.

No entanto, apesar de várias sugestões que podem ser apresentadas, afirmamos que nenhuma delas dispensa a leitura, pois o que realmente vai levar o aluno à aquisição da escrita de forma satisfatória é a leitura constante de textos e livros dos mais diversos tipos ou gêneros.

## **CONCLUSÃO**

Nos textos dos alunos apenas corrigir o erro não basta, faz-se necessário uma

explicação do erro. Quando o aluno aprende a escrever, tem a idéia que deve copiar a fala, pois a escrita é a realização da linguagem oral. No entanto, ao explicar o motivo do erro, o professor tem a possibilidade de mostrar o que é uma escrita dita fonética ou transcrição da fala e o que é uma escrita ortográfica. Com isso, o professor pode também trabalhar com atividades direcionadas a fim de sanar com eficácia tal erro. Algumas atividades já foram propostas no decorrer do texto, como ditados não-avaliativos, então, sugerimos outras, como a produção de texto espontâneo com correção pelo colega ou pelo professor e reescrita após a correção. Conforme a própria análise de dados, foi nos textos espontâneos que surgiu toda sorte de erros, enquanto nos ditados, também analisados aqui, os erros foram, na sua maioria, de transcrição da fala, de hipercorreção, modificação na estrutura morfológica da palavra e uso indevido de letras onde o aluno emprega letras que podem representar o som que desejam, mas que não são ortograficamente corretas.

A dificuldade na alfabetização não reside apenas em erros ortográficos decorridos de exercícios como o ditado, mas estão, inclusive, no momento de se escrever livremente, por isso o exercício de texto espontâneo se torna tão importante para verificação de dificuldades na alfabetização. É no texto espontâneo que o erro deixa a forma morfológica chegando na sintaxe, ordem das letras na própria palavra, ordem de idéias, coerência e coesão de todo o texto. "Primeiro, a criança precisa aprender a lidar com a escrita e, depois, preocupar-se em escrever ortograficamente" (CAGLIARI, 1999. p.82). Assim, chegar a uma escrita ortográfica começa na explicação sobre os sistemas de escrita e a ortografia.

Enfim, os "erros" ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios. A tabela que propusemos no trabalho, mas que ora não pode ser apresentada, foi desenvolvida com o objetivo de mostrar ao alfabetizador o motivo do "erro" do seu aluno e auxiliar na correção dos textos, principalmente, mostrar que os erros não podem ser ignorados e não serão sanados com cópias e mais cópias, pois existem formas mais eficientes de se corrigir os erros ortográficos. As sugestões de atividades presentes neste trabalho são apenas o ponto de partida para outras diferentes atividades que deverão ser preparadas de acordo com o nível de aprendizagem da classe. Além do mais, entendemos que cada aluno é um indivíduo diferente com dificuldades e forma de aprendizagem que também os difere dos demais. Assim, cada erro de cada aluno necessitará da busca de uma explicação, ou mesmo de um exercício diferente para se chegar a um resultado satisfatório.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.  
 \_\_\_\_\_ *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.  
 DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.  
 MASSINI-CAGLIARI, Gladis. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 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

<sup>i</sup> UFG/ campus Catalão, favinhafreitas@letras.grad.ufg.br

<sup>ii</sup> UFG/ campus Catalão, nunes.giselepaz@gmail.com

## AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CATALÃO

SILVA, Mário Moreno Rabelo<sup>1</sup>; DIAS, Sílvia Maria<sup>2</sup>; SILVA, Fernanda Gonçalves<sup>3</sup>; SANTOS, Heliany Pereira dos<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Gênero, futebol e Prática Pedagógica.

### 1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Gênero segundo Souza e Altmann (1999, 53), pode ser “entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”, nessa perspectiva o gênero está fundado no caráter fundamentalmente social das relações de poder entre os sexos. Essa perspectiva se relaciona criticamente a idéia de gênero como fundada exclusivamente na dimensão das diferenças biológicas, mas não as desconsidera, pois não deixa de reconhecer o caráter relacional que leva em conta o sexo oposto.

De acordo com Louro (1999, 21):

“É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas (...). Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

A inserção da mulher no esporte foi, portanto, um processo conturbado, marcado por barreiras e dificuldades que foram vencidas, mas ainda existem algumas para serem superadas.

As diferenças anatômicas e biológicas entre mulheres e homens estão culturalmente associadas às idéias de fragilidade física feminina e grandeza física masculina, pois desde os tempos mitológicos a mulher (frágil, delicada) era a responsável pelo lar, cujas funções eram de reprodução e afazeres domésticos, cabia a ela a ser mãe, esposa e dona de casa, enquanto o homem (forte, viril) era responsável por adquirir e manter o sustento da família, cabendo a ele e somente a ele a prática esportiva. (LE BRETON, 2006).

Muitos são os fatores que impediam a participação das mulheres em jogos e em disputas, principalmente aqueles em que o contato físico era necessário, dentre eles, citarei algumas que considero mais importante.

Pode-se observar que a inserção da mulher no esporte foi um processo marcado por estereótipos e preconceitos, que dificultaram a projeção feminina, como já dizia Simões (2003, 17)

“Os estereótipos biológicos – que tinham por base uma análise anatomofisiológica e sempre colocavam os atletas do sexo masculino com maiores possibilidades de sucesso – acabaram reforçando preconceitos e, num primeiro momento, dificultando a jornada das mulheres pelo mundo dos esportes.”

O mesmo aconteceu com o futebol, que também no desenvolver de sua história, passou e ainda passa por um processo conturbado, principalmente no que diz respeito sua prática por mulheres e mais ainda, nos ambientes educacionais.

No meio educacional percebemos uma diferença importante no que tange à representação social sobre o desenvolvimento escolar, nas disciplinas ditas teóricas, as meninas se destacariam mais, por terem mais atenção e disciplina do que os meninos, e estes, por sua vez, seriam mais inquietos e desatentos, não se importando muito com os estudos. Outra característica nesse mesmo sentido, segundo Altmann (1999), é que os meninos sentem a necessidade de transgredir as normas escolares, e as meninas de manter certa cumplicidade com os professores.

Altmann (1999) destaca ainda, que com relação às aulas de Educação Física os meninos se sentem ameaçados jogando com meninas ao invés de se sentirem desafiados, pois as meninas podem, em alguns momentos, superar as expectativas e apresentarem-se com grandes habilidades para o esporte.

Soares (1990) *apud* Saraiva (1999, 119), relata que “a prática pedagógica culmina num planejamento de ações norteado pelos objetivos da aptidão física, nos quais também se legitima a separação de turmas por sexo”. Essa idéia se justifica na discriminação dos diferentes corpos – masculino/feminino – pelos biologicistas nonocausais.

Percebe-se então, que o esporte é o conteúdo de maior destaque, sendo já generificado e também generificador, ou seja, o seu contexto histórico já traz a problematização do gênero dentro do mesmo desde sua gênese, e é reafirmado nas aulas nos dias de hoje.

“Para Saraiva (1999), os professores trabalham a contragosto em aulas mistas, pois as aulas são efetuadas durante o horário de aula dos alunos. A aula não tem rendimento, porque os alunos saem da sala de aula e vão direto para a aula de Educação Física, querendo somente jogar, pois estão cansados das aulas de outras disciplinas que eles vêem dentro da sala de aula. As aulas ainda não rendem porque as instalações são precárias. Isto explicita a injusta organização político-pedagógica das escolas brasileiras. E é por isso que Saraiva (1999, 132) afirma que o esporte na Educação Física, é visto como “facilidade pedagógica” para os professores, pois é só jogar a bola na quadra que os alunos se divertem.”

Tais atitudes devem-se ao fato de as mulheres serem consideradas como um ser frágil, desde a elaboração cultural, histórica, social e até as questões hormonais de ambos os sexos o que interfere na aula de Educação Física e é visível por muitos – alunos e professores. Conforme aponta o relatório da IV Conferência Mundial, realizada em Beijin – China, que é necessário, segundo Auad (2003, 03):

“A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres ode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdade entre as mulheres e os homens. (AUAD, 2003, 03)”

A partir daí, reconhecemos que a escola é um local evidente da construção social do masculino e feminino, ou seja, a mesma faz com que haja a separação dos sexos, formando indivíduos discriminantes de si mesmos, onde o próprio professor pode agir para que isso ocorra, determinando as filas de meninos e meninas quando saem da sala de aula, entregando a bola de futebol para os meninos, e destinando para as meninas os jogos mais leves, que exigem menos esforço físico. Nas aulas de Educação Física o esporte é o conteúdo de maior destaque, sendo o conteúdo generificado e também generificador, ou seja, o seu contexto histórico já traz a problematização do gênero, que torna-se dessa forma, reafirmado nas aulas de Educação Física atuais.

Destarte, nos suscita algumas questões intrigantes como perceber se no âmbito da Educação Física escolar, que tendencialmente privilegia o conteúdo esporte, especificamente o futebol, como se configuram as relações entre meninos e meninas? Como se constituem as representações do feminino e do masculino entre os alunos das escolas estaduais e municipais de Catalão Goiás? E a partir de então, perceber como se configuram as relações sexistas no interior da escola especificamente com este esporte que se apresenta, eminentemente como o principal conteúdo nas aulas de Educação Física e socialmente constituído como uma área reservada masculina.

## 2. OBJETIVOS

Em nosso objetivo geral pretendemos analisar como se configuram as relações sexistas no interior da escola especificamente na aula de Educação Física quando o conteúdo é o futebol. Sendo assim os objetivos específicos são: possibilitar aos acadêmicos do curso de Educação Física do CAC/UFV a ampliação de conhecimentos sobre a prática esportiva em ambientes educacionais, aprofundar as discussões referentes às relações de gênero que se estabelece na aula de Educação Física quando o conteúdo é o futebol, promover o diálogo entre pesquisadores e professores das escolas públicas da cidade de Catalão em prol da qualidade de ensino do futebol nas aulas de Educação Física e observar como se configuram as relações sexistas entre os meninos e as meninas nas aulas de Educação Física quando o conteúdo é o futebol.

## 3. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa privilegia as discussões que envolvem a participação da mulher no esporte, e através de observações, analisamos como se configuram as relações sexistas no interior da escola nas aulas de Educação Física quando o conteúdo é o futebol.

Num primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico e revisão de literatura incluindo a pesquisa em bibliotecas virtuais, anais de congressos, núcleos de pesquisa e periódicos que discutam sobre o tema e os principais autores constam da justificativa apresentada acima, dentre eles os trabalhos de autores que discutem sobre as relações de gênero, tais como: Altmann (1999), Auad (2003), Le Breton (2006), Louro (2003), Muraro & Boff (2002), Melo (2004), e Souza (1999) dentre outros que poderão ainda, serem incorporados no projeto.

Delimitamos a pesquisa de campo em dois momentos. O primeiro deles constou de uma visita às escolas definidas para a pesquisa, apresentação do projeto e solicitação de permissão para as observações. O segundo momento as observações *in locu* das aulas.

Os parâmetros estabelecidos para a definição do campo a ser utilizado na pesquisa foi delimitado aleatoriamente conforme acessibilidade do grupo. Estabelecemos 03 escolas Estaduais (as escolas escolhidas como universo da pesquisa são aquelas que apresentam um maior nº de alunos matriculados no 6º e 7º ano no 1º semestre letivo de 2008), das quais o número de aulas foi definido conforme o número de turmas do 6º e 7º ano de cada unidade escolar, variando entre 4 observações em cada série de cada unidade escolar.

Utilizamos como instrumento de coleta dos dados o registro em diário de campo e fotografias<sup>1</sup> (anexos).

O projeto constou de reuniões periódicas semanais (quinta feira – duas horas semanais) embasadas em discussões e análises das obras investigadas e os registros observados durante as aulas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das análises realizadas através do referencial teórico utilizado, consideramos que as relações entre os sexos foram/são construídas historicamente e obedecem a um certo “padrão” social relacionado às normas e valores que variam nos diversos momentos conforme as necessidades individuais e dos grupos.

Percebemos também, que o principal conteúdo nas aulas de Educação Física na escola é o futebol (na versão futsal) agregando os meninos e excluindo as meninas. E ainda, que quando as aulas não se apresentam com essas características, traz à tona uma disputa entre meninos e meninas que acaba promovendo outros conflitos que ocasionam, da mesma forma, a exclusão da maioria das meninas das aulas.

Estes dados foram por nós comprovados quando das observações em todos os ambientes investigados. Neles, aos meninos foram indicadas à prática do futebol e às

---

<sup>1</sup> As fotografias foram autorizadas pelo professor.

meninas que quisessem a prática aleatória do handebol ou ainda, a quem não se interessasse por nenhuma das duas atividades sugeridas, restaram à opção de simplesmente sentarem na arquibancada ou passearem pelo pátio da escola e se excluírem da atividade.

Tanto a escola A quanto a escola B apresentam aulas mistas na grade curricular e o conteúdo programático "seria" o futsal, mas a realidade das aulas configura-se numa divisão entre menino e menina. Na escola A é proposto o futsal para as meninas que tentam jogá-lo por dez minutos, mas não havendo intervenção pedagógica do professor acabam brincando de forma aleatória e enfrentando as interferências dos meninos que adentram no espaço de jogo o tempo todo, já aos meninos a prática se apresenta por 35 minutos e as meninas exercem o papel de coadjuvante. Na escola B as meninas jogam handebol também por 10 minutos.

Apenas na escola C, houveram maior interação entre os meninos e as meninas, com o incentivo a participação de todos e a proposta de aulas diferenciadas, mas ainda assim, não houve nenhuma discussão que pudesse promover a superação da realidade vivenciada pelos alunos também fora da escola.

Algumas falas dos professores e alunos comprovam este dado:

Menino: "Aonde a bola vai tá todo mundo" (escola A)

"A única coisa das meninas que serve é o corpo... Você é ruim de mais!" (escola A)

Menina: "Ah não professora, vamos ter que jogar com as meninas?" (escola C)

Menino: "Ela vai chutar a bola lá na esquina, quer ver!" (escola C)

Menino: "Falta entrosamento, chute forte, mais ataque, e não adianta tentar ensinar as meninas pois elas não prestam de bola". (escola B)

Professor: "As meninas têm que observar como os meninos fazem os movimentos e vice-versa, durante a aula." (escola C)

"Se dependesse de futebol vocês estavam enroladas!, vocês são muito ruins de bola!" (escola A)

Após estes diálogos, nos colocamos conscientes que este é um tema gerador de polêmicas, sobretudo, quando ainda percebemos na Educação Física uma tendência histórica de os professores tratarem a questão do gênero de forma distinta, separando meninos e meninas das aulas de Educação Física, e se eximindo de qualquer responsabilidade para uma formação diferenciada e esclarecedora dos papéis sociais entre homens e mulheres.

Percebemos também, que as relações que se configuram nas aulas de Educação Física entre meninos e meninas em Catalão-GO, contribuem para perpetuar as relações separatistas entre homens e mulheres, estabelecidas e cultuadas pela sociedade como valores absolutos priorizando o masculino em detrimento do feminino. Vejamos outras falas:

Menino: "... Vocês são ruim de mais!"

Menina: "Mas eu fiz três gols em você"

Outro diálogo:

Menino: "Falta entrosamento, chute forte, mais ataque, e não adianta tentar ensinar as meninas... elas não prestam de bola".

Menina: "Também existe meninos que não sabem jogar, assim como algumas meninas".

Esses diálogos demonstram conforme já apresentado anteriormente que as relações sexistas no interior das escolas observadas reforçam a desigualdade entre os sexos e a



divisão dos papéis sociais entre o que é do homem e o que é da mulher, perpetuando os valores impostos socialmente e perpetuados como verdades absolutas.

## 5. CONCLUSÃO

Após todas as análises realizadas, cumprimos o cronograma de atividades estabelecido como também mantivemos os encontros para estudo conforme delimitado no Projeto, o Levantamento bibliográfico, a Revisão de literatura, o trabalho de campo (observação de aulas) cumprindo integralmente as análises e discussões que subsidiaram as observação das aulas e Sistematização dos dados.

Percebemos este como um tema relevante, que vem sendo muito discutido no meio acadêmico, e, que de certa forma geram polêmicas, sobretudo, quando consideramos uma tendência histórica de os professores tratarem a questão do gênero de forma distinta, separando meninos e meninas das aulas de Educação Física.

Por fim, entendemos que as relações sexistas no interior da escola se configuram nas aulas de Educação Física quando o conteúdo é o futebol de forma a privilegiar os valores perpetuados cotidianamente pela sociedade. Percebemos também que os professores se redimem da responsabilidade em transformar suas atitudes e modificar as relações estabelecidas entre os meninos e as meninas e tornarem-se de fato, educadores contribuindo com a formação dos alunos também na questão da igualdade dos papéis sócias entre homens e mulheres.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: marias (e) homens na educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 1999. p. 112-117; 175-176.
2. AUAD, Daniela. **Escola, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade.** São Paulo, 2003.
3. LE BRETON, David de. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006.
4. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, ed. Vozes, 1997, 3ª edição, p. 14-16.
5. LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero, e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003, p. 09-53.
6. LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. **Gênero e educação física: o que diz respeito a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90? In:** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

## FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD

1. Bolsa de Iniciação Científica. Faculdade de Educação Física Campus Catalão da UFG [morenoudi@gmail.com](mailto:morenoudi@gmail.com)
2. Aluna do Sexto Período do Curso de Educação Física do CAC / UFG e colaboradora do Projeto.
3. Aluna do Sexto Período do Curso de Educação Física do CAC / UFG e colaboradora do Projeto.
- 4 Orientadora. [helianyyps@yahoo.com.br](mailto:helianyyps@yahoo.com.br)

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**AQUINO**, Geisianne Barra de<sup>1</sup>

**FLORES**, Maria Marta Lopes<sup>2</sup>

**TARTUCI**, Dulcéria<sup>3</sup>

**RODRIGUES**, Fernanda Ferreira Belo<sup>4</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Financiamento; Gestores Escolares; Direito a Educação.

Este trabalho parte do pressuposto que os diretores das instituições escolares do município de Catalão-GO, não possuem um esclarecimento maior sobre a importância do art. 212 da Constituição Federal de 1988. A hipótese é que os gestores escolares desconhecem os caminhos necessários para requisitar as fontes de financiamento em seus estabelecimentos escolares. Este trabalho de pesquisa se propõe a verificar "in loco" como tem sido realizada a busca de financiamento para as instituições de Ensino Fundamental do município de Catalão. As verbas destinadas à educação são, de certa maneira, garantidas constitucionalmente no artigo 212; pois fixam o percentual mínimo dos 25% de cada ente federativo, Estados, Distrito Federal e municípios. Neste sentido, consta na Constituição Federal de 2008:

A união aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nossa intenção, a partir desta pesquisa, é sistematizar estudos que favoreçam o reconhecimento da importância do papel do administrador escolar, a partir disso criem novos caminhos e mecanismos de acesso a mais verbas. A aquisição de novos recursos escolares poderá criar condições para alcançar melhores resultados na administração escolar. Entendemos que a garantia de verbas nos estabelecimentos escolares, pelo menos em certa medida, proporciona melhores condições de construção de uma escola de qualidade.

A ampliação de verbas é importante para manutenção financeira da escola. É necessário que os diretores consigam conquistar sua autonomia frente à escassez de verbas e aos problemas enfrentados nas unidades escolares, para a partir daí conquistar uma escola com níveis mais satisfatórios de atendimento escolar.

Sabemos que as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar não são provenientes apenas da ausência de conhecimento acerca da legislação, mas resultados diretos das políticas neoliberais implementadas a partir da década de 1990, assim como a "ausência" de verbas em muitas escolas é um processo de deteriorização das unidades escolares em face às novas exigências do mercado. Todavia, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, assegura à educação como sendo um direito da criança, dever da família, da sociedade e do Estado. Assim, as reformas educacionais,

[...] serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas associadas a descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais

estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

São vários os problemas enfrentados pelas escolas para cumprir seu papel de universalização da educação, uma vez que não basta apenas garantir o acesso à educação básica, mas, sim usufruir dos mecanismos legais que garantam a permanência desse indivíduo no sistema educacional. Nesse sentido, a obrigatoriedade constitucional da aplicação do percentual mínimo de 25% dos impostos oriundos dos municípios precisam e devem ser fiscalizadas pelos gestores escolares responsáveis diretamente pelo orçamento da escola. Entretanto Davies (2008) afirma que,

Outras fragilidades dos fundos - na verdade, do financiamento da educação em geral - é que a exigência constitucional de aplicação do percentual mínimo dos impostos tem sido burlada sistematicamente de inúmeras maneiras, inclusive pelo governo federal no cálculo da complementação legalmente devida para o Fundef, o que permite concluir que não adianta criar fundos ou até mesmo recursos para educação se não houver garantia de que serão aplicados nos fins devidos (p. 69).

A organização do ensino no Brasil, nos níveis e modalidades na Constituição Federal e na Lei Diretrizes e Bases, reafirmam a responsabilidade "para o ente federativo, com suas responsabilidades de 18% para União e 25% para Estados, Distrito Federal e municípios", percebemos que essa idéia precisa ser analisada, pois não adianta vigorar nos papéis e muitas vezes, não ser implementado na prática.

A reforma educacional tem apontado para descentralização via municipalização da educação. Desse modo cabe indagar se a maior proximidade (geográfica) da gestão escolar e o órgão de financiamento tem garantido uma maior autonomia aos diretores, ou seja, uma descentralização de poder. Nesse sentido, ao analisar os modos de operacionalização e acesso as verbas públicas por parte da gestão escolar, é importante considerar que este diretor está vinculado a Secretaria da Educação do Município em Catalão, pois a mesma se responsabiliza pelos demais setores da educação, inclusive dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos. Cumpre ressaltar que consideramos que a descentralização do ensino tem ocorrido, inclusive, conforme aponta Fonseca,

Na década de 1990, foram implementadas as modalidades de gestão que estimulavam a gerencia, a eficiência, a autonomia e a participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas a escola, inclusive como forma de buscar fontes alternativas para seu financiamento (2008, p. 445).

Nessa perspectiva é que esta investigação tem como objetivo contribuir com estudos sobre o financiamento da educação básica englobando os diretores das instituições escolares em Catalão principalmente nas questões relacionadas à Constituição Federal de 1988; especificar a partir da coleta de dados nos documentos remetidos das unidades escolares no que se refere ao financiamento do ensino; analisar, a partir dos documentos catalogados, a entrada e saída de recursos das unidades escolares; verificar a situação dos gestores escolares municipais no direcionamento (gasto) do dinheiro remetido as unidades escolares; averiguar quais são as fontes de recursos extras que têm sido remetidos à escola.

Nessa perspectiva, é necessário a fiscalização do financiamento escolar, isto é a forma de aplicação/investimentos dos recursos Federais, Municipais, Estaduais nas escolas. E, como já afirmamos, a grande dificuldade neste momento é estabelecer uma maior

eficiência na educação, através da utilização dos 25% que a educação tem direito e que muitas vezes não passam pelas mãos das escolas como deveria.

A reforma educacional tem como meta a qualidade da educação e tem sido enfatizada pelos órgãos públicos, no sentido de buscar maior rigor e eficiência da escola. E, com relação ao financiamento, foi instituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação a idéia de custo-aluno. Todavia, vale “[...] ressaltar como positiva a medida que estabelece o custo-aluno. porém, o mesmo não tem sido corrigido como se deve e, principalmente, seu estabelecimento não considerou o custo-aluno-qualidade (OLIVEIRA, 1999, p.33). Logo, esses ganhos muitas vezes são insuficientes e o baixo valor não comporta grandes avanços em termos de financiamento, assim como já havia ocorrido com Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério. Desta forma, os diretores são cada vez mais forçados a economizar no interior das escolas buscando sempre gastar menos. É uma questão de racionalidade administrativa.

É importante destacar o significado de qualidade. Com a municipalização do ensino, temos cada vez mais um sistema híbrido de idéias a respeito do que vem a ser essa tão sonhada educação de qualidade. Esse conceito é importante nesse trabalho porque é a partir de uma determinada concepção, é que se define onde e de que forma os recursos destinados da educação são aplicados. Assim, pretendemos identificar as origens do financiamento da educação básica do Município de Catalão, assim como também o papel que os gestores escolares têm na busca deste financiamento para a educação dos municípios.

Este projeto será desenvolvido a partir, de uma análise documental, que será realizada conforme a coleta de documentos nas escolas, que discorram a respeito do financiamento em relação à responsabilidade do ente federativo, a saber, no âmbito estadual e municipal destas instituições. Analisando estes documentos será possibilitado verificar a receita financeira das unidades escolares do município de Catalão. Realizando questionários para detectar a relação estabelecida entre diretores escolares e Secretaria da educação municipal. Também por meio de questionários verificaremos quais são as fontes de recursos extras, enviado as instituições escolares.

### **Algumas considerações iniciais**

O projeto teve início em agosto de 2008, portanto ainda está em processo inicial. Temos realizado leituras de estudos sobre financiamento, reforma educacional e gestão escolar. E buscado o fortalecimento do referencial bibliográfico a partir de autores que discorrem sobre esta temática.

Portanto, estamos em fase de coleta de dados. Aliado a esse levantamento, estamos aplicando alguns questionários na escola visando observar qual tem sido o conhecimento que os diretores tem tido em relação ao financiamento. Desta forma, observaremos se os diretores tem um suporte teórico para fazer valer os direitos previstos constitucionalmente, pois conforme, apontam vários trabalhos (Davies, 2008; Oliveira, 2004; Fonseca, 2008) um dos desafios dos gestores é a falta de recursos escolares que por serem insuficientes se esgotam bem antes do período previsto. Entendemos que a valorização dos professores, a melhora na infra-estrutura e nas condições de permanência do aluno, e melhor aproveitamento das verbas, que chegaram as escolas podem fazer a diferença.

Esperamos com essa pesquisa resgatar a importância do artigo 212 da Constituição Federal, no que concerne a obrigatoriedade de investimentos na educação básica, pois percebemos a importância fundamental desse artigo para a autonomia dos diretores escolares na busca de financiamento e na realização de ações que possam definir a educação de qualidade.

### Referências Bibliográficas:

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: a redenção da educação básica?**, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da Educação Novos ou Velhos Desafios**, São Paulo, Xamã, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal** de 1988.

FONSECA, Marília Fonseca. A Gestão Escolar no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras: Uma Articulação Possível entre o Global e o Local? **XIV ENDIPE**, Porto Alegre: 2008

OLIVEIRA Cleiton (org.) **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte, 1999.

OLIVEIRA, Dalila. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25 n.89, p.1127-1144\2004

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ADRIÃO, Tereza (orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LBD**. São Paulo: Xamã, 2002.

**Fonte de Financiamento: PROLICEN - PROGRAD**

- <sup>1</sup> Aluna do Curso de pedagogia do CAC-UFG e Bolsista PROLICEN. Membro do CIEEd. E-mail: [geisianneaquino@yahoo.com.br](mailto:geisianneaquino@yahoo.com.br)
- <sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Pedagogia – Campus Catalão/UFG. Membro do CIEEd. (Orientadora - PROLICEN). E-mail: [mariamartalopes1@hotmail.com](mailto:mariamartalopes1@hotmail.com)
- <sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Pedagogia – Campus Catalão/UFG. Membro do CIEEd. (colaboradora do projeto) E-mail: [dutartuci@brturbo.com.br](mailto:dutartuci@brturbo.com.br)
- <sup>4</sup> Professora Mestre do Departamento de Pedagogia – Campus Catalão/UFG. Membro do CIEEd. (colaboradora do projeto) E-mail: [ffbello@hotmail.com](mailto:ffbello@hotmail.com)

## **GÊNERO, VIOLÊNCIA E DIREITO DAS MULHERES: Contribuições da Geografia para o Debate em Sala de Aula**

BOAVENTURA, A. C.<sup>1.</sup>; COSTA, C. L.<sup>2.</sup>

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

### **1. Justificativa/Base Teórica**

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 não 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. 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 interdisciplinaridade, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais 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:

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Licenciatura em Geografia. Bolsa Prolicen- Geografia Campus Catalão, UFG. [analice.boaventura@yahoo.com.br](mailto:analice.boaventura@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Assistente do Departamento de Geografia – UFG – Campus Catalão. Orientadora. [clc@innet.psi.br](mailto:clc@innet.psi.br)

*“A Geografia, tem um tratamento específico 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?

## **2. OBJETIVOS**

O objetivo geral da pesquisa é analisar como é trabalhado o tema gênero, proposto como interdisciplinar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Geografia Escolar em escolas públicas de Catalão. A pesquisa tem como objetivo, ainda, a produção de materiais didáticos que contribuam para o trabalho com o tema em sala de aula.

O interesse pelo tema surge após experiência profissional da orientadora em ensino fundamental e médio e pelas dificuldades relatadas pelos professores da rede pública em desenvolver o trabalho com o tema nos conteúdos de Geografia, e também em outras disciplinas. Por outro lado, as transformações na atual sociedade colocaram a necessidade do debate sobre as relações de gênero, igualdade,

O trabalho realizado durante a vigência do Programa de Bolsa PROLICEN 2007/2008 foi fundamental, ainda, para a formação acadêmica da orientadora e da bolsista, reforçando a necessidade de disciplinas em cursos de licenciatura que ajudem os professores no debate com a temática gênero.

## **3. METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- 1 – Revisão bibliográfica sobre a temática gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Geografia;
- 2 – Levantamento de dados sobre as relações de gênero, enfocando a situação da mulher na atual sociedade onde as relações de gênero são construídas a partir da desigualdade, tendo conseqüências diretas na produção e apropriação do espaço geográfico;
- 3 – Análise dos conteúdos de livros didáticos adotados em escolas públicas de Catalão com objetivo de focar o tratamento da temática gênero nos mesmos;
- 4 – Aplicação de questionários para os professores da rede pública de ensino de Catalão com objetivo de identificar o trabalho dos mesmos com a temática em sala de aula;
- 5 – Realização de encontros com professores da rede pública para debater o trabalho com a temática nas aulas de Geografia.



Metodologicamente, a pesquisa deu-se mediante a operacionalização de gênero, enquanto categoria analítica. Esta categoria é capaz de enfatizar as conotações sociais em contraste com as conotações físicas de sexo e possibilita a análise das relações étnicas e de classe. Partimos do pressuposto que investigar questões como corpo, violência e direitos das mulheres é, também, investigar o modo como a nossa sociedade tem se organizado, possibilitando verificar as continuidades e rupturas nas tradicionais relações sociais de gênero.

A importância do estudo das relações de gênero está na busca de elementos que ajudem a pensar políticas de apropriação do espaço que respeitem as diferenças de gênero, um conceito que, de acordo com Silva (1999 p, 154) *"faz referência a todas as diferenças entre homens e mulheres que foram construídas social e culturalmente e que condicionam relações de subordinação/dominação"*. Esse debate é essencial para a busca de uma sociedade mais justa para mulheres e homens e percebemos que no espaço escolar encontramos uma pluralidade de sujeitos e de possibilidades de transformação.

Na reprodução dessa desigualdade, algumas instituições têm um papel importante na manutenção das práticas excludentes, mas podem também representar um instrumento de ruptura e de construção de outra prática. *"A escola é uma destas instituições, pois é neste espaço que encontramos as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades"* (Libâneo, 1994 p.82), ou seja, a escola tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, na medida em que abre a possibilidade da transformação da atual sociedade. Portanto procuramos analisar como estão postas as relações entre homens e mulheres e como estas se reproduzem, reproduzindo o espaço, *"visto que este é produto das relações sociais de produção, ou seja, do trabalho de homens e mulheres ao longo do tempo."* (Carlos 2007, p. 90) Nesta perspectiva trabalhamos a categoria gênero sob uma abordagem geográfica, considerando que as relações sociais e os movimentos feministas contribuem para a produção do espaço.

#### 4. Resultados e Discussão

Para desenvolver a pesquisa escolhemos algumas obras de Geografia trabalhadas por professores na rede pública de Catalão e analisamos de que forma a temática gênero aparece nos conteúdos, proporcionando elementos para o trabalho do professor. A seguir, realizamos um encontro com 30 professores da rede pública de ensino de Catalão para trabalhar um módulo sobre gênero e Geografia Escolar no Curso de Formação de Professores – PROEXT realizado pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão no final de 2007; neste encontro tivemos a oportunidade de conhecer as práticas e dúvidas dos professores com relação ao trabalho com a temática. Foram distribuídos, também questionários para professores da rede pública onde colhemos mais informações sobre o trabalho com gênero nas aulas de Geografia. Questionários também foram distribuídos entre os professores de Geografia da rede pública.

O trabalho com temáticas transversais é proposto de forma interdisciplinar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas a formação parcelar de profissionais e a carência de material didático comprometem a proposta. No que se refere à formação de professores o debate sobre a temática ainda é pouco trabalhada nas Universidades, como no caso dos Cursos de Geografia da Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás.

A formação dos professores de Geografia deve focar o papel do homem e da mulher na produção do espaço a partir da diversidade de usos e apropriações do espaço, mas muitas vezes, o Homem genérico impera nas análises. O desafio está

posto, é necessário um trabalho com os temas transversais nos cursos de graduação, oferecendo elementos teóricos para uma ação transformadora.

O livro didático ainda é o principal instrumento utilizado pelo professor de ensino fundamental e médio nas escolas da rede pública estadual de Catalão, onde realizamos a coleta de dados. Desta forma foi necessária uma análise dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos de Geografia adotados por estas escolas e que norteiam o conteúdo de Geografia a ser trabalhado em cada ano.

Quanto aos questionários respondidos pelos professores e o encontro no PROEXT revelaram dificuldades como a falta de tempo devido às longas jornadas de trabalho, falta de conhecimento sobre a temática, muitas vezes falta de leitura dos próprios PCNs, quando não falta de interesse pelo desenvolvimento da temática.

As respostas dos professores apontam certo desconhecimento da proposta bem como a dificuldade de trabalhar com o tema, devido à falta de recursos didáticos, mas afirmam que o trabalho com a temática pode melhorar as relações na sala de aula, apontando uma consciência da importância do trabalho com o tema. As respostas ainda revelaram professores que embora o trabalho com a temática seja considerado importante, podemos observar que não faz parte da prática dos docentes e que as dificuldades em trabalhar com a temática aparecem como uma grande barreira, embora haja a consciência de sua importância. Neste sentido a disponibilidade de textos e dados sobre a temática justifica-se como material de apoio para os docentes.

## 5. Conclusões

Segundo Cavalcanti (2002) o professor de Geografia é o mediador do processo de formação do aluno, e esta qualidade de mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, por esta razão sua formação inicial deve ser continuada, visando o desenvolvimento de competências crítico reflexivas, que lhes forneça meios e dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teórica e prática do ensino.

Neste sentido, a formação dos professores de Geografia deve desenvolver uma relação dialética ensino-aprendizagem, teoria - prática tal que esta possibilite a discussão sobre a questão da Geografia na formação geral dos cidadãos. Outro ponto de destaque quanto aos desafios do curso de formação de Geografia diz respeito a necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais. (Boaventura e Costa: 2008 p, 3)

Podemos concluir que os livros didáticos não disponibilizam informações sobre a temática gênero e que muitas vezes os professores, que pretendem trabalhar com tal temática, necessitam buscar informações em outros materiais didáticos. Há falta de informações claras e objetivas disponíveis para os docentes e pudemos constatar, também, que muitas vezes os professores repassam de forma indireta as idéias machistas que são impostas culturalmente em nossa sociedade. O debate está posto, cabe a nós estudar e buscar respostas para as diversas questões que surgem neste caminho rumo ao esclarecimento e do conhecimento que possibilitará uma nova sociedade.

Observamos que, mesmo quando o professor revela acreditar ser importante o trabalho com a temática gênero, a prática não condiz com o discurso que destaca a importância do debate sobre o papel de homens e mulheres na atual sociedade, ficando o debate comprometido pela falta de informação e formação do docente, bem como a não disponibilidade de dados sobre o assunto em livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas.

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de uma formação continuada e para a produção de materiais didáticos que auxiliem o docente na tarefa de promover

o debate sobre o papel do homem e da mulher na produção e apropriação do espaço na atual sociedade, buscando contribuir para a superação das desigualdades.

## 6. Referências Bibliográficas

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.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Por trás do silêncio* Experiência de mulheres com a violência urbana no Brasil. Porto Alegre: Algo Mais, 2008. Disponível em [www.amnesty.org](http://www.amnesty.org).

BOAVENTURA, A. C., COSTA, C. L., *Espaço e Diversidades: Um estudo sobre o uso do espaço e gênero*, In: II Jornada de Geografia - Meio Ambiente, Sociedade e Diversidade - Da Amazônia ao Cerrado. UEG Unidade Pires do Rio, 2007.

\_\_\_\_\_. *Construindo Espaços: Um estudo sobre gênero dentro da disciplina geografia no espaço escolar* In III ENESCPOP, Encontro Nacional de Saúde e Cultura Populares. Uberlândia/MG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discutindo Gênero E Construindo Espaços: Como as relações de poder são percebidas dentro do espaço escolar e como é discutida a proposta gênero dentro dos PCNs na disciplina geografia*. In: XV ENG, Encontro Nacional de Geografia. Por uma AGB em Movimento. São Paulo, 2008.

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

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

DAMIANI, A. *População e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1991.

GONÇALVES, C.W.P. *A Geograficidade 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.

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

PONTUSCHKA, N. N. *O Perfil do Professor e o Ensino/Aprendizagem da Geografia*. In: Ensino de Geografia. Campinas: Papyrus, 1996.

RAFFESTIN, C. *Por Uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1980.

## 7. Fonte de Financiamento – CNPQ.



## **EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL NO ENSINO MÉDIO: CONSCIÊNCIA E DIAGNÓSTICO AMBIENTAL**

**RODRIGUES<sup>1,2</sup>, J.M.; MARIANO-DA-SILVA<sup>3</sup>, S.; PIOCHON<sup>3</sup>, E.F.M.; PRADO, R.S<sup>2</sup>**

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação ambiental; diagnóstico ambiental; debate; reflexão.

### **JUSTIFICATIVA/BASE TEÓTICA**

A questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis (PCNs, 1997). Nesse sentido, Koff (1995) afirma que a escola tem, entre outros igualmente importantes, dois objetivos básicos: desenvolver a consciência ecológica e fornecer subsídios científicos e tecnológicos que permitam ao aluno uma boa fundamentação em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentado.

No ambiente urbano das médias e grandes cidades, a escola, além de outros meios de comunicação, é responsável pela educação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade, uma vez que há o repasse de informações refletindo um tecido conceitual heterogêneo, onde os campos de conhecimento, as noções e os conceitos podem ser originários de várias áreas do saber (Tristão, 2002), fato que gera um sistema dinâmico e abrangente a todos.

Segundo Jacobi (2003), levando-se em consideração o fato de a maior parte da população brasileira viver em cidades, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isso nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental em uma perspectiva contemporânea.

A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenários urbanos perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a terra e suas culturas. Os cenários, tipo shopping center, passam a ser normais na vida dos jovens e os valores relacionados com a natureza não tem mais pontos de referência na atual sociedade moderna, assim, ainda segundo Jacobi (2003), a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, cria uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental.

Assim, percebe-se que é de fundamental importância a inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, levando em consideração que esta revela uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia (Reigota, 1995).

A lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, em seu Art. 2º estabelece que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

1 – Bolsista PROLICEN UFG 2007-2008 e-mail: [jubioufg@gmail.com](mailto:jubioufg@gmail.com)

2 – Acadêmicas do Curso de Ciências Biológicas UFG – Campus Jataí

3 – Docentes do Departamento de Ciências Biológicas UFG – Campus Jataí

## OBJETIVOS

- Problematizar as questões ambientais em turmas do primeiro e segundo anos do ensino médio;
- Realizar o diagnóstico ambiental nas imediações do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, localizado em Jataí-GO.

## METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com alunos do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho localizado no município de Jataí-GO à av. Rio Verde s/n, sendo que seu início se deu no segundo semestre do ano letivo de 2007 e seu término no final do primeiro semestre do ano letivo de 2008.

No primeiro semestre foram selecionadas duas turmas aleatoriamente, uma de primeiro ano e outra de segundo ano do ensino médio, de maneira que se trabalhou a conscientização ambiental destes alunos, através da educação formal, por meio de aulas teóricas expositivas (utilizando-se data-show), discussões em grandes e pequenos grupos, seguido de momento reflexivo e posteriormente debate. Entre os temas escolhidos, destacam-se: importância da água, coleta seletiva, reciclagem, tempo de degradação de resíduos sólidos e lixo como vetor de doenças.

No início e final das atividades desse primeiro semestre, foram aplicadas perguntas (formulário de avaliação com questões subjetivas) na forma de pré-teste e pós-teste, buscando conhecer as concepções dos alunos quanto às questões ambientais levantadas e, ainda, procurando medir os efeitos de se enfatizar a educação ambiental em meio escolar, visando o completo entendimento de diferentes conceitos referentes ao tema.

Na segunda fase do projeto que começou no segundo semestre de 2008, a educação ambiental foi trabalhada por meio de atividades extra classe. Os alunos anteriormente preparados começaram a colocar em prática alguns dos pontos debatidos em sala. Foi realizado um diagnóstico dentro da própria escola, no qual os alunos anotaram os pontos negativos que iam contra as medidas ecologicamente corretas. Os principais pontos levantados foram: grande volume de lixo tanto nas salas quanto no pátio da escola, poucas lixeiras ao longo de toda área escolar, paredes e carteiras rabiscadas, desperdício de comida por parte dos próprios alunos e desperdício de água. Diante deste diagnóstico propomos algumas medidas pra minimizar essas ações, tais como a implantação de mais lixeiras em pontos estratégicos do pátio, conseguimos uma doação de alguns tambores e fizemos lixeiras com cores típicas da coleta seletiva para estimular os alunos dessa importante ação. Foram feitos cartazes sobre a importância da água e medidas para evitar o desperdício, que foram fixados nas paredes da instituição. Foi realizada uma visita à Secretaria Municipal do Meio Ambiente, onde os alunos fizeram o percurso da trilha ecológica presente nesse local e puderam conhecer algumas ações promovidas por este órgão. A Secretária do Meio Ambiente fez a doação de três mudas de plantas nativas da região, essas mudas foram levadas para a escola, onde os alunos fizeram o plantio das mesmas.

Na semana do Meio Ambiente, os alunos fizeram cartazes com os seguintes temas:

- Importância da água;
- Medidas para evitar o desperdício da água;
- Coleta Seletiva;
- Tempo de degradação de alguns materiais.

Esses trabalhos foram apresentados pelos próprios alunos no "Dia do Meio Ambiente", evento organizado pela Universidade em parceria com algumas escolas do município. Durante o evento os alunos também fizeram um trabalho de panfletagem sobre o tempo de degradação de alguns materiais, tendo como objetivo a conscientização de todos os participantes do evento, inclusive a população local.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

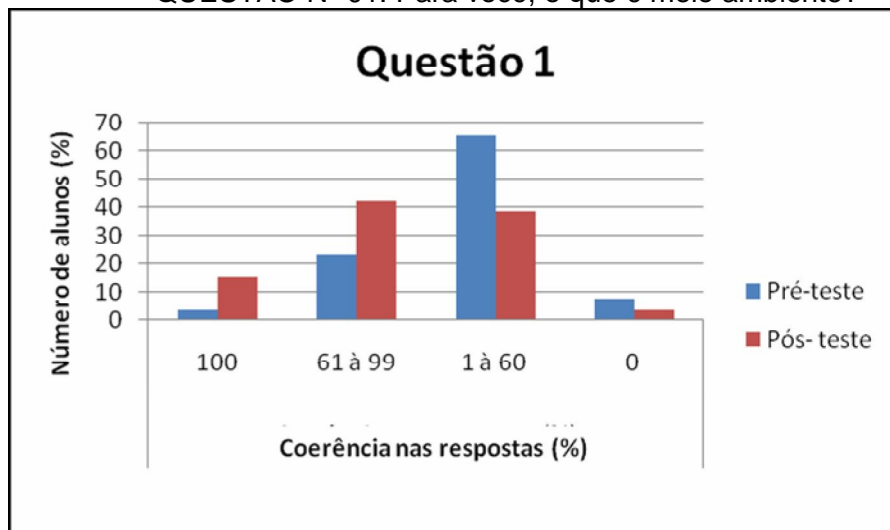
Fizeram parte efetivamente da pesquisa 26 alunos, sendo 49,2% do sexo feminino e 50,8% do sexo masculino, com 91,2% dos alunos na faixa etária de 15 aos 17 anos.

Quando perguntados sobre o que eles concebiam por meio ambiente, notou-se que a ampla maioria dos participantes, algo em torno de 78%, não se vêem como parte integrante deste, o enxergam separadamente, relacionam, como foi verificado através de algumas respostas, a elementos do meio natural como a floresta, pássaro e árvore possuindo, desta forma, um conceito reducionista.

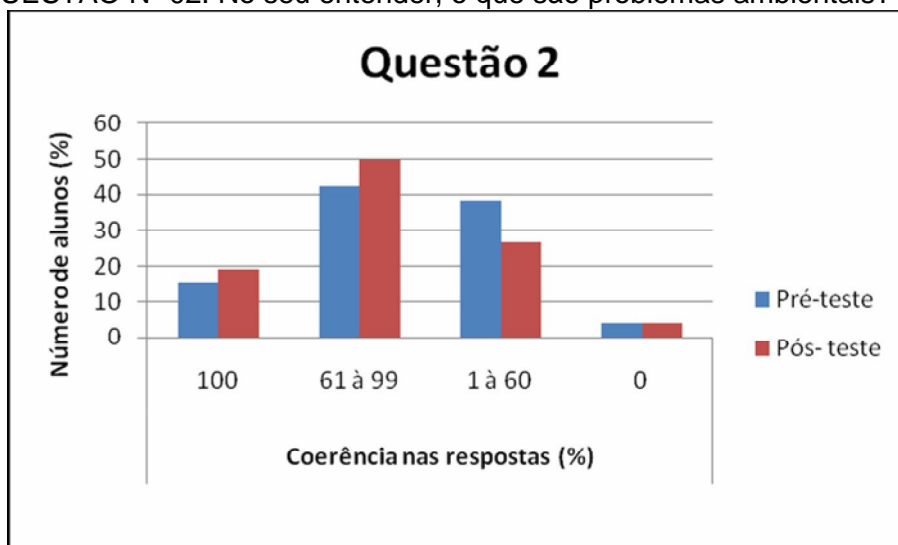
Observando-se os dados coletados percebeu-se, também, aspectos religiosos inerentes ao conceito de meio ambiente, inserindo a este elementos divinos, que nesta visão seria um presente de Deus aos seres humanos mostrando, mais uma vez, a superioridade humana em relação ao meio ambiente. Do total da amostra apenas 14% apresentaram um conceito abrangente de meio ambiente.

Quando se analisa a coerência das respostas às perguntas de números 01 e 02 presentes no questionário no pré-teste e no pós-teste obtiveram-se os seguintes dados:

QUESTÃO Nº 01: Para você, o que é meio ambiente?



QUESTÃO Nº 02: No seu entender, o que são problemas ambientais?



Quando perguntados sobre os problemas ambientais encontrados na cidade de Jataí, 88,9% dos alunos declararam sentir sua existência, caracterizando como principais:

ITENS	(%)
1. Falta de água	42,4
3. Poluição das águas	88,0
5. Esgoto a céu aberto	76,0
6. Fumaça de cigarros	78,4
7. Buzina	7,2
8. Lixo a céu aberto	81,6
12. Fumaça de carro, ônibus e caminhão	81,6
13. Falta de áreas verdes (como parques)	56,0
14. Contaminação do solo (agrotóxicos, fezes)	81,6
16. Corte de árvores, queimadas	85,6
18. Extinção de espécies animais e vegetais	30,4

TABELA 1: Problemas ambientais citados pelos alunos em resposta ao questionário.

Considerando-se aqueles itens que tiveram mais de 75% de respostas, ou seja, poluição das águas (88,0%), esgoto a céu aberto (76,0%), fumaça de cigarros (78,4%), lixo a céu aberto (81,2%); contaminação do solo (81,6%) e cortes de árvores e queimadas (85,6%), fica explícito que os alunos participantes da pesquisa tem uma visão bastante clara dos problemas ambientais que afetam não apenas a cidade em que vivem, mas a sociedade atual como um todo.

Após o recolhimento e análise dos questionários foram realizadas aulas expositivas e discussões em grupos, onde foram desenvolvidas ações que procuraram contornar deficiências e aumentar o conhecimento e a ação em torno de temáticas relacionadas ao ambiente; trabalhar a consciência social dos alunos, quanto aos impactos ambientais necessários para a expansão do sistema vigente; eliminação de desperdícios e promover a alteração de valores, sendo que este último nível representa o de maior complexidade, pois se relaciona com a mudança de comportamento individual através da assimilação de novos valores, no que se refere ao uso racional de recursos naturais. Neste item, busca-se a compreensão, orientada à cidadania, agindo de forma consciente e permanente para a melhoria da qualidade de vida.

Pode-se observar através do questionário de pós-teste que os alunos tiveram um bom aproveitamento da etapa de educação formal que foi trabalhada com os mesmos, uma vez que houve uma nítida melhoria nas respostas, como apresentado nos gráficos.

Foi observado que durante o desenvolvimento das atividades os alunos começaram a se questionar sobre vários assuntos: meio ambiente, a realidade social, cidadania e as conseqüências para o meio ambiente de ações antrópicas, possibilitando com isso uma ação reflexiva.

## CONCLUSÃO

Observando os dados anteriormente apresentados, fica evidente que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa não se vê como parte integrante do meio ambiente. Considera-se que isto é reflexo de uma crise de percepção (Capra, 1982). Convém ressaltar, que este fato é resultado de séculos de influência de um modelo de visão de mundo, ancorado principalmente no racionalismo cartesiano. A escola quando reproduz este modelo de pensamento torna-se reducionista, mecanicista, fragmentada e os estudantes formados por tal filosofia provavelmente continuarão a reproduzir um



pensamento pautado numa ruptura, no que concerne à relação homem/natureza (Boff, 1999).

Outra questão importante foi à observação de uma visível confusão, por parte dos estudantes, entre o conceito de natureza e meio ambiente, onde o ser humano é muitas vezes visto como externo ao meio em que vive e retratado, inúmeras vezes, apenas como um agente degradador. Considerando que a educação, especificamente em ciências, é importante para compreender o mundo e poder melhorá-lo, ações de educação ambiental que desenvolvam práticas pautadas numa possibilidade de transformação de valores, hábitos e atitudes, devem ser estimuladas principalmente quando são orientadas para a promoção da cidadania. Pois, esse mundo que tem como centro o homem, é que a educação ambiental espera superar. A educação ambiental é um dos caminhos para sensibilizar as comunidades sobre a importância do meio ambiente.

A finalização desse projeto pode nos mostrar que é necessário produzir conhecimentos e intervenções pedagógicas que levem em consideração as particularidades e singularidades culturais, políticas, sociais e ecológicas. A inserção da educação ambiental no cotidiano escolar deve ter um papel articulador dos conhecimentos nas diversas disciplinas, de forma que seja um processo multidisciplinar e contínuo. Isto potencializa entender a educação ambiental como uma prática político-pedagógica, representando a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação da responsabilidade socioambiental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999** (Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências). Brasília: Diário Oficial, 28 de abril de 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília, 1997.

CAPRA, F. **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1998.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n 118, p. 189-205, março 2003.

KOFF, E. D.; **A questão ambiental e o estudo de ciências, algumas atividades**. Goiânia: Editora da UFG, 1995. 114p.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 169-173.

## ENSINO DE FÍSICA UTILIZANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

**SOARES NETO**, Francisco Fernandes<sup>1</sup> [ticofisica@gmail.com]

**FURTADO**, Wagner Wilson<sup>2</sup> [wagner@if.ufg.br]

**ROCHA**, Márcio Alves da<sup>3</sup> [marcio@fav.ufg.br]

**LYRA**, Bruno Galiza Gama<sup>3</sup> [bruno@autopix.com.br]

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física – Bolsista Prolicen – PROGRAD/UFG

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais

**Palavras-chave:** Histórias em Quadrinhos no ensino, Ensino de Física.

### 1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A educação contemporânea implica em uma interação da escola com a vida cotidiana dos alunos, trabalhando com seus símbolos, suas linguagens, suas culturas e seus interesses. Esses são os pressupostos da Pedagogia da Comunicação que com seu desenvolvimento pode contribuir para que a escola deixe de ser algo distante da realidade dos estudantes (Gutierrez e Prado, 2000, Penteado, 2002 e Porto, 1998). Para tal, torna-se importante o ensino realizado utilizando-se as linguagens que permeiam o cotidiano dos alunos, tais como: livros, jornais, charges, revistas em quadrinhos, teatro, computadores, cartazes, entrevistas, exposições, filmes, diálogos, programação televisiva, jogos de vídeo-game etc., possibilitando aos educandos aprender a ler, interpretar e a comunicar-se por meio dessas múltiplas linguagens referidas.

Os órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância do uso de variados materiais didáticos, como é o caso do MEC que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que enfatizam que:

*“todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade”, ... “é importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser trabalhados da maneira mais ampla possível” ... “o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento” ... “é importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro-giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra escolar”.* (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998)

Pesquisas indicam que o estudante pode se tornar o construtor de seus futuros conhecimentos a partir de seus interesses que, por meio de uma motivação, o conduzirá a tomar para si um dado objeto/assunto (Braz da Silva, 2004). Toda essa maneira de ver faz sentido se tomarmos como partida a Epistemologia Genética de Piaget, que considera que o objeto é aprendido por meio de alguma estrutura cognitiva constituída pelo sujeito (aluno), a partir de interesses e necessidade. (Piaget, 1973). Nesse caso, a motivação vem como o combustível, que o levará a se sentir seduzido pelo que esta sendo apresentado, que encontre um significado a partir das atividades desenvolvidas, para que em seguida possam analisar o objeto proposto e então construir o conhecimento.

Ao se falar em crianças um dos principais agentes de sedução é a brincadeira, ou seja, o lúdico vem como agente de construção de conhecimento. Negrini (1994) em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança

chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída através de suas vivências, grande parte delas através de atividades lúdicas de seu cotidiano”.

Antigamente, era comum colocar um gibi dentro de um livro didático e fingir que estava estudando. Essa prática implicava em riscos, pois era comum o professor pegar o aluno rindo, o que não seria muito lógico, ao estudar em um livro de Física ou Matemática, por exemplo. Percebeu-se, assim, que as Histórias em Quadrinhos, HQ's, podiam ser utilizadas como meio de transmissão de conhecimentos específicos, e, com isso, passaram a ser utilizadas por professores, não apenas para tornar suas aulas mais agradáveis, mas para facilitar o aprendizado, pois podem ser utilizadas na introdução de temas que serão desenvolvidos posteriormente com outros meios didáticos, no aprofundamento de um conceito já apresentado, na ilustração de uma idéia ou situação, como forma lúdica para o tratamento de um tema complicado, entre outras aplicações.

Assim, segundo Barbosa (In: Rama, 2005), as HQ's auxiliam no processo ensino-aprendizagem, pois:

- os estudantes querem ler os quadrinhos;
- palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente;
- existe um alto nível de informação nos quadrinhos;
- as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as HQ's;
- os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura;
- os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar;
- os quadrinhos têm um caráter globalizador;
- os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Portanto, a utilização de HQ's no ensino de Física pode assumir papel importante na explicação de certos fenômenos naturais cotidianos que os estudantes, principalmente do ensino fundamental, não conseguem explicar.

Porém, apesar da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) preverem a utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático-pedagógico, se um professor decidir adotá-las, vai se deparar com uma verdadeira lacuna na bibliografia. A metodologia empregada atualmente é trabalhar com histórias já existentes. Os professores pesquisam gibis em busca de tirinhas que tratem de algum assunto relacionado com o tema a ser abordado e daí as aplicam para introduzir um assunto ou subsidiar a discussão sobre o mesmo. Assim, é comum vermos professores trabalhando com histórias em quadrinhos de Garfield, Calvin e Harold, Hagar, Níquel Náusea, Mafalda, Turma da Mônica, Martins e Eu dentre outros.

Neste projeto, trabalhou-se, não a partir das histórias já existentes, mas sim, com a criação de novas histórias, com novos personagens, que interagindo procuraram a explicação de certos fenômenos físicos cotidianos, utilizando uma linguagem adequada ao nível dos estudantes.

O interesse maior é desmistificar a Física, tornando-a mais simples aos olhos desses alunos, pois vemos com freqüência alunos chegando ao ensino médio já atemorizados com a idéia de estudar Física, pois seus professores de Ciências, em sua quase totalidade, não formados em Física, incutem nos alunos a idéia que essa parte da Ciência é extremamente difícil, desmotivando-os a estudá-la no futuro.

As HQ's criadas serão um ponto importante nessa desmistificação e na disseminação de conhecimentos, pois, de uma maneira geral, é comum as pessoas partilharem suas revistas, emprestando-as para amigos e familiares. Assim, o conhecimento passará de mão em mão.

## 2. OBJETIVOS

O objetivo principal do projeto é criar HQ's dirigidas a alunos das 6<sup>as</sup> às 9<sup>as</sup> séries envolvendo fenômenos físicos. Como passo inicial na linha de pesquisa, foi criada uma história, onde os personagens (pré-adolescentes), em seus dia-a-dia, se deparam com o fenômeno físico "Fases da Lua", que depois de explicado pelo professor deles (personagem da história), é utilizado no desenrolar da história.

Os objetivos específicos do trabalho foram:

- Produzir material didático, contextualizado e interdisciplinar, para alunos do ensino fundamental, utilizando a linguagem de histórias em quadrinhos;
- Contribuir para o aperfeiçoamento das técnicas e metodologias de ensino dos professores das escolas participantes e daqueles que, posteriormente, terão contato com o material didático produzido;
- Estimular nos professores a aplicação de novas técnicas estruturadas em suas experiências e na vivência de seus alunos;
- Elaborar materiais didáticos que possam ser utilizados no ensino à distância;
- Aplicar uma técnica facilitadora da transferência de conhecimentos, imprimindo ao aprendizado um aspecto lúdico e estético;
- Contribuir para que o estudante possa ser um ator importante na difusão do conhecimento ao divulgar para outras pessoas o material didático produzido.

### 3. METODOLOGIA

O primeiro passo foi selecionar os temas para criação da HQ's. Os fenômenos escolhidos foram Fases da Lua, Marés, Arco Íris e Porque que o Céu é Azul? O autor das histórias (bolsista) teve que, inicialmente, aprimorar suas técnicas para a produção das HQ's. Devido esse aprendizado ter levado uma grande parte do tempo destinado ao projeto, o que deixou pouco tempo para a criação e elaboração dos quadrinhos, e também às dificuldades no financiamento da impressão dos gibis, optamos por desenvolver apenas um dos temas inicialmente propostos. Optou-se, então, pelas "Fases da Lua" por ser um fenômeno cotidiano e que poucos, inclusive adultos, têm a correta compreensão.

É importante deixar claro que o planejamento e o desenvolvimento de todas as atividades foram adequadas às necessidades e características de cada faixa etária de cada grupo de alunos.

As etapas do trabalho foram as seguintes:

- Etapa 1 – qualificação do bolsista e criação e aperfeiçoamento da HQ

Nessa fase, inicialmente, o aluno-bolsista participou de cursos de Desenho na Faculdade de Artes Visuais (FAV-UFG), durante um semestre, e em uma escola particular (Pro-Arte) durante três meses. Participou, também, de um curso de Photoshop CS2, e de diagramação de HQ's usando o programa Comic Life. Também, estudou a literatura pertinente para desenvolver o material a ser criado (ECO, 1976; MCLLOUD, 2004; EISNER, 1989). Ao término desta etapa criaram-se os personagens que deram o contexto para o desenvolvimento dos temas e em seguida desenvolveu-se o roteiro da primeira história. A partir de então, iniciou-se o processo de produção, tendo-se o cuidado com linguagem utilizada e com os conceitos científicos do tema abordado.

- Etapa 2 – impressão dos gibis

A impressão dos gibis foi realizada no Centro Editorial e Gráfico da UFG (Cegraf) e financiada com recursos da Proad e do Instituto de Física da UFG. O gubi pode ser baixado em [www.if.ufg.br](http://www.if.ufg.br).

- Etapa 3 – a pesquisa

O projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da UFG e por ser realizada com menores de 18 anos, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo CoEP, para colher a autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos que se interessassem a participar. A pesquisa foi aplicada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (Cepae) com 24 alunos de duas turmas do 6º ano e 24 de duas do 7º. Não houve a participação de todos os alunos das turmas, pois alguns não se interessaram em participar e outros não entregaram o Termo assinado pelos pais.

A partir da leitura da HQ, foi pedido a eles que, em grupos de 2 ou 3 alunos, explicassem o fenômeno uns para os outros. Após esse trabalho, os grupos se dirigiam à frente da sala e explicavam a todos o que tinham compreendido com a leitura do gubi. Nesse momento,

os alunos podiam utilizar um modelo físico do sistema Sol-Terra-Lua (tri-dimensional), para explicar as Fases da Lua para seus colegas. Todas as apresentações foram filmadas para que a análise e transcrições das falas de cada aluno fossem feitas.

- Etapa 4 – análise dos resultados

A análise dos resultados foi realizada com a ajuda das filmagens realizadas durante a aplicação da pesquisa.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, aqui apresentados, estão exposto de forma qualitativa por meio da percepção obtida com as imagens coletadas nas participações dos alunos, buscando observar se ocorreu a compreensão do fenômeno exposto pela HQ.

Após a leitura e discussões em grupos, os alunos fizeram apresentações para a turma toda, e utilizaram um modelo físico (Sol-Terra-Lua) para melhor explicar as Fases da Lua. Esse modelo foi importante, pois proporcionou aos alunos a tridimensionalidade do fenômeno, levando-os a observar o que foi apresentado pela HQ.

O primeiro ponto analisado foi o entendimento dos alunos a respeito de como a Lua é vista da Terra. Observou-se que houve a compreensão do fenômeno da reflexão da luz do Sol pela Lua com todos os grupos que abordaram o fenômeno, como apresentado em alguns relatos:

*"A Lua é um satélite natural que gira em torno da Terra... e não tem luz própria... (...) e, também só da pra ver ela por causa do reflexo do Sol."*

*"A Lua é o satélite natural da Terra e não tem luz própria, no caso os raios de Sol batem nela e voltam para a Terra."*

O entendimento das fases da Lua como um ciclo pode ser bem ilustrado quando um grupo ao explicar com auxílio do modelo físico diz:

*"(...) No Brasil da pra ver em 27 dias 4 fases dela: Lua Nova, Lua Crescente, Lua cheia e Lua minguante (...)."*

Em seguida analisou-se o entendimento da formação das fases da Lua. Observou-se que ao relatar a formação da fase Lua Cheia todos os grupos conseguiram compreender bem o fenômeno:

*"Aqui é a lua cheia", posicionando corretamente a Lua em relação à Terra, "a gente vê ela toda... e... também porque o Sol reflete na frente dela que reflete no Brasil, que é onde a gente está."*

*"... a lua reflete aqui..."* apontando a superfície da lua voltada para a terra *"...aí vem a luz e a gente vê."*

*"... depois vem a lua cheia, a parte iluminada pelo Sol fica de frente pra Terra."*

O mesmo aconteceu com os relatos a respeito da formação da Lua nova, como pode ser observado a seguir:

*"Aqui é a lua nova né (...) Geralmente a lua aparece à noite, então a gente está desse lado do mundo",* apontando o Brasil no modelo. *"Aqui não dá pra gente ver a Lua porque o Sol ta refletindo do outro lado dela e a gente tá do outro lado do mundo (risos), então ela... ela não fica clara pra gente."*

*"Acontece quando a superfície iluminada pelo Sol fica de costas pra Terra."*

Observou-se, no geral, que os grupos compreenderam as transições de fase crescente e minguante, como fica claro nas falas a seguir:

*"... na nossa visão, ela esta quase toda cheia, mas ainda falta um pedaço que não está iluminado."*, afirma o grupo ao explicar a fase crescente da Lua.

*"... a minguante é quando a face iluminada vai diminuindo."*

Em alguns casos, nos relatos a respeito da fase minguante e da fase crescente houve grupos que se confundiram nessas fases, geralmente trocando-as. O que pôde ser

observado é que alguns alunos não associaram a transição da fase nova para fase cheia como sendo crescente, e da fase cheia para nova como sendo minguante:

"(...) *aqui ta crescente*", posicionando o modelo na fase minguante. Ainda um pouco confusa afirma: "*aqui é minguante...*", posicionando o modelo na fase crescente, até que um membro de outro grupo pede para intervir e vem ajudar. "*Não... licença... aqui é crescente... aqui é a cheia... aqui é a minguante...*", posicionando corretamente o modelo... "*Porque é a ordem, ela começa nova, vai crescendo, fica cheia e minguante*".

## 5. CONCLUSÕES

Nessa pesquisa, a HQ atuou como fator motivador para o início do estudo das Fases da Lua. Observou-se o grande interesse dos alunos, após serem convidados a participar da pesquisa, quando nos procuraram, constantemente, para saber quando ficaria pronto o gibi e quando eles receberiam o mesmo. A motivação que o gibi promoveu foi importante para estabelecer a conexão com o modelo físico do sistema solar e fundamental para embasar suas explicações.

A análise qualitativa adotada, baseada na observação das imagens coletadas em sala de aula, nos levou a admitir que o material elaborado é uma ferramenta pedagógica de grande potencial motivador e uma alternativa lúdica para o tratamento de fenômenos cotidianos.

O gibi está disponível para download na página do Instituto de Física da UFG na internet em [www.if.ufg.br](http://www.if.ufg.br).

## 6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAZ DA SILVA, A. M. T. *O lúdico na relação ensino aprendizagem das ciências: resignificando a motivação.* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/p201.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2008.
- CALAZANS, F.M.A. *Histórias em quadrinhos na escola.* São Paulo: Paulus, 2004.
- CARUSO, F., CARVALHO, M. e Freitas, M.C.S. *Uma proposta de ensino e divulgação de ciências através dos quadrinhos,* Ciência & Sociedade, CBPF-CS-008/02. 2002.
- CARVALHO, DJOTA. *A educação está no gibi.* Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- CIRNE, M. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza.* 4.ed. rev. e amp. Petrópolis: Vozes, 1975
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados.* São Paulo: Perspectiva, 1976.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte seqüencial.* São Paulo: Martins Fontes, 1989
- GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária.* São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.3).
- MCCLOUD, S. *Desvendando quadrinhos.* São Paulo: Makron Books, 2004.
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil.* Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PENTEADO, H.D. *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino.* São Paulo: Salesiana, 2002.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento.* Rio de Janeiro: Focense, 1973. pp. 7-16.
- PORTO, T.M.E. *Educação para a mídia/ Pedagogia da comunicação.* In: PENTEADO, H.D.(org.). *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas.* São Paulo: Cortez, 1998.
- RAMA, A., VERGUEIRO, W., (orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula.* 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

## 7. FONTES DE FINANCIAMENTO

Pró-Reitoria de Graduação da UFG – PROGRAD. Prog. de Bolsas de Licenciatura - PROLICEN  
 Pró-Reitoria de Administração de Finanças da UFG – PROAD.  
 Instituto de Física da UFG.

## ABORDAGEM INSTRUMENTAL PARA PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE FENÔMENO DE INTERFERÊNCIA DA LUZ

GOMES\*, Ivan Carlos Pereira; SABINO\*, José Ricardo.

Palavras-chave: PRÁTICA DE ENSINO, INSTRUMENTAÇÃO, INTERFERÊNCIA DA LUZ, MOVIMENTO ONDULATÓRIO

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Esta proposta pretende contemplar a confecção de instrumentação e a elaboração de roteiros didáticos para experimentação no ensino de óptica física, no Instituto de Física da UFG. Com o produto deste projeto pretende-se melhorar a qualidade do curso de Licenciatura em Física, adicionando uma estratégia de ensino para os licenciados através do envolvimento com experimentos.

No estudo de lentes, espelhos e instrumentos óticos utiliza-se o modelo da ótica geométrica, segundo o qual a luz é representada por meio de um raio – linhas retas que mudam de direção quando sofrem reflexão ou refração através de uma superfície. Porém, existem aspectos da luz que não podem ser explicados com o conceito de raio de luz. A luz é fundamentalmente uma onda e em diversas situações é preciso considerar explicitamente suas propriedades ondulatórias. Quando duas ou mais ondas luminosas com a mesma frequência se superpõem em um ponto, a amplitude da onda resultante dependerá das amplitudes individuais e de suas respectivas fases. O resultado decorre da natureza ondulatória da luz e não pode ser compreendida a partir do uso de raios. Efeitos óticos que dependem da natureza ondulatória da luz são analisados no campo da ótica física. Um dos efeitos analisados é a interferência, que é o alvo do projeto a ser desenvolvido.

Um sistema muito peculiar, que foi o primeiro a demonstrar este efeito ondulatório da luz, quando há superposição, é a interferência por dupla fenda, primeiro observada por Thomas Young quem chamou a atenção para esse fato, exemplificando por meio de ondas na água que chegam juntas a um canal estreito, para que fez a observação: “se entrarem no canal de tal forma que a elevação de uma coincidir com a da outra, produzirão como resultado uma elevação maior; mas se a elevação de uma coincide com a depressão da outra, a superfície da água permanecerá em repouso. Afirmando agora que resultados semelhantes ocorrem quando duas porções de luz se juntam, e é o que chamo de: a lei geral da interferência da luz”.

Os efeitos de interferência podem ser estudados com mais facilidade quando combinamos ondas senoidais de uma única frequência. Na ótica, uma onda senoidal representa uma frente de onda de luz monocromática (apenas uma cor). Embora seja fácil produzir ondas na água ou ondas sonoras com uma única frequência, as fontes de luz comuns não emitem luz monocromática. Contudo, existem maneiras de gerar um feixe de luz aproximadamente monocromático, por exemplo, uma lâmpada de mercúrio emite luz com um conjunto discreto de cores e cada cor possui uma banda muito estreita de comprimentos de onda, característicos do material.

### OBJETIVOS

Estimular o desenvolvimento de instrumentação da prática de ensino em óptica física, desenvolver no licenciando habilidades para confecção de protótipos experimentais, capacitar o licenciando a elaborar roteiros didáticos para prática

com a instrumentação, elaborar conjuntos experimentais para observação de efeitos da interferência da luz por filmes finos e arranjos de fendas.

#### METODOLOGIA

Revisão bibliográfica dos conteúdos de óptica física do currículo do curso de Licenciatura em Física, elaboração de roteiros de práticas experimentais dos fenômenos de interferência da luz para o laboratório de óptica (Física 4) contendo: revisão teórica do conteúdo de interferência em filmes finos e anéis de Newton, construir dispositivos experimentais utilizando materiais existentes no laboratório de Física 4, como lentes e lâminas de vidro planas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUSSENZVEIG, H.Mysés. **Física Básica**: ótica, relatividade, física quântica. 1<sup>o</sup> ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1998.

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

TAVARES, G.; VENCATO, I. **Apostilas de laboratório de Física 3 e 4**: óptica e eletromagnetismo. Goiânia: UFG, 2005.

\* Instituto de Física-UFG, [ivancpg@ibest.com.br](mailto:ivancpg@ibest.com.br), [jrsabino@if.ufg.br](mailto:jrsabino@if.ufg.br)  
 (orientador)



## **CONSTITUIÇÃO E GERENCIAMENTO DE RECURSOS TELEMÁTICOS E MUDIATIZADOS PARA O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL – DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA AMBIENTES VIRTUAIS**

**AQUINO**, Tomás Felipe Hamú<sup>1</sup>; **LOBATO**, Margareth Cavalcante de Castro<sup>2</sup>.

Palavras-chave: Estratégias; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Ensino Presencial

### **1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Os métodos tradicionais de ensino têm sido alvo de discussão desde metade do século XX, uma vez que a nova realidade social originada da industrialização, da enorme ampliação da leitura e escrita, tornou-os – se não desinteressantes – pouco eficientes. E hoje, vivendo na Era da Velocidade, da Interatividade e dos avanços tecnológicos são colocados ao docente novos desafios que o obriga a redefinir, constantemente, suas competências, uma vez que as tecnologias permitem uma ampliação no conceito de aula, ensino e docência e questiona o papel do professor como indivíduo portador do conhecimento. As tecnologias levam os alunos à autonomia, a serem indivíduos ativos no processo ensino-aprendizagem. Portanto, como os professores devem portar-se em sala? Como farão para contextualizar o conteúdo? Como utilizarão todos os recursos disponíveis visando à aprendizagem e a interação aluno-professor?

É neste contexto que surge este projeto, propondo desenvolver metodologias e estratégias de ensino utilizando recursos midiáticos e telemáticos, neste caso, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem em sua prática docente presencial.

Inicialmente, o projeto tem como público alvo os professores e os alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Letras da UFG e, posteriormente, professores de outras instituições de educação básica e superior.

### **2. OBJETIVOS**

Desenvolver e compartilhar estratégias de ensino utilizando ambientes de ensino virtual e outros recursos da telemática visando uma integração e qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Letras da UFG.  
Investigar o uso de recursos/ferramentas tecnológicas no ensino.

Auxiliar os professores e os alunos (estagiários) do curso de Letras no desenvolvimento de metodologias, focando o uso das plataformas de ensino: edição eletrônica de textos, participação em fóruns e chats, distribuição de material didático em meio virtual etc., descrevendo e analisado o processo.

Desenvolver e gerenciar meios para publicação dos materiais desenvolvidos no decorrer da pesquisa, como fóruns, grupos de discussão, etc.

### **3. METODOLOGIA**

Este projeto visa a implantação e uso das plataformas AVA's (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nas atividades acadêmicas da Faculdade de Letras da UFG e instituições de nível fundamental e médio. Portanto, se dividirá em quatro eixos principais:

- 1º- estudo de base teórica e conceitual;
- 2º- capacitação do pessoal envolvido para manuseio das plataformas;
- 3º- desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem utilizando os AVA's;
- 4º- compartilhamento de recursos que as plataformas podem oferecer ao professor.

O projeto visa, ainda, a formação de um banco de dados, para que os estudos desenvolvidos possam ser utilizados em estudos futuros, e um fórum on-line, onde educadores poderão compartilhar suas experiências.

Conta ainda, com a visita aos Núcleos de Tecnologia, com o objetivo de coletar dados: quais unidades de ensino utilizam o computador para o ensino, como utilizam, se oferecem cursos à distância, como preparam os profissionais para atuarem, etc.

<sup>1</sup> Bolsista de Iniciação Científica - PROLICEN. Faculdade de Letras – FL/UFG, tomashamu@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientador pela Faculdade de Letras – FL/UFG, mclobato@gmail.com

#### 4. RESULTADOS, DISCUSSÃO

Como o projeto encontra-se em fase inicial, não há resultados à serem apresentados. Porém, o fórum já foi criado e está em fase de divulgação.

#### 5. CONCLUSÕES

O propósito final deste projeto é demonstrar a possibilidade de utilização das tecnologias em salas de aula. E mais, desenvolver metodologias e estratégias que possam incentivar e fortalecer a interação do aluno com o professor e do aluno com o conteúdo. Apesar da pesquisa encontrar-se em um estado introdutório, nota-se que o ensino através de recursos da telemática ainda necessita de bastante discussão e reflexão: é preciso perder o medo pelo "novo" e aprender a utilizar-lo ao nosso favor.

#### 6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BENZANO, [Miriam](#) O que é telemática? – extraído de: <http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/NEPEDI/MatInfoTele> em 15 sep 2004.
- CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: A linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.
- GUTIERREZ, Francisco & PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica – educação a distância alternativa*, São Paulo, Papirus, 1994.
- GUTIERREZ, Francisco. *Dimensão Pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação*. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.) *Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 2003.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MASETTO, Marcos. *Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, Jose Manuel et al (orgs) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus, 2000.
- PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, UNISINOS, 2001.
- PRETI, Oreste (org.). *Educação a distância – ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- PRADO, M Elisabette Brisolla B.; ALMEIDA, M. Elizabeth B. *Estratégia de Educação a distância: a Plasticidade na prática Pedagógica do Professor*. In: VALENTE, José A. E ALMEIDA, M. Elizabeth B (orgs). *Formação de Educadores a distancia e integração de mídias*. : Avercap, 2007
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VALENTE, José A. *Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino*. In: MAIA, Carmem (org) *Educação a distância no Brasil na era da internet*. São Paulo, Anahembi Morumbi, 2000.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Linguagens Midiáticas em Sala de Aula*. In: ROSA, Dalva E. G. & SOUZA, Vanilton C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 265-278.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Tese de doutorado, UNIMEP, Piracicaba, 1999.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente*. In: BARRETO, Raquel Goulart (org), *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

**FONTE DE FINANCIAMENTO:** Programa de bolsas de licenciatura – PROLICEN - UFV

## A PEDAGOGIA DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

**CESAR, L. Z.<sup>i</sup>; SIQUEIRA, E. J.<sup>ii</sup>; Goyaz, M. de<sup>iii</sup>.**

Palavras-chave: Ginástica – Pedagogia – Tecnologia – Educação

### APRESENTAÇÃO

A integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão é considerada como princípio nuclear da matriz curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Neste sentido, o "Circus: Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia da Ginástica" tem buscado desenvolver nos alunos uma atitude permanente de investigação científica, tanto na sala de aula, como também em projetos que tematizam a Ginástica nas suas diferentes manifestações, visando à produção de conhecimentos.

A partir dos dados da realidade, com um profundo respeito ao passado ousamos buscar nos projetos de pesquisa do grupo, metodologias de ensino que valorizem o conhecimento científico relacionado à ginástica e que ao mesmo tempo superem o que ela tem de anacrônico, possibilitando aos seus praticantes, conhecer suas possibilidades pedagógicas, sentir prazer e dar sentido às suas práticas.

Paralelamente às análises e reflexões que fazemos sobre a realidade da ginástica na prática pedagógica, aprofundamos nossos estudos na unidade conteúdo/método de ginástica, buscando compreender os meios de educar, sem perder de vista seus fins, ou seja, compreender porque e para que educar.

A partir desses estudos, surgiu uma nova necessidade para organização e sistematização dos conhecimentos que vem sendo trabalhados pelo grupo. Para atendê-la elaboramos um projeto que busca, através de novas tecnologias audiovisuais, contribuir para o ensino da ginástica, tanto na graduação em educação física, como também no ensino básico. Esse estudo foi iniciado em 2006, com uma bolsa do PROLICEN. A partir de 2007 está sendo ampliado e aprofundado trazendo a discussão do uso dessas tecnologias na educação à distância, bem como, buscando compreender as ferramentas que são utilizadas nessa modalidade e a sua aplicação no modelo presencial de ensino, nos colocando diante de novos desafios.

A modalidade à distância, embora passe por uma série de questionamentos, deve ser reconhecida como uma nova possibilidade de democratização do ensino, envolvendo os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, é imprescindível que o grupo de estudos coloque essa discussão na sua pauta, buscando compreender melhor esse processo e contribuir para que ele seja qualificado para atender as demandas sociais.

Para além dos métodos de ensino, as novas tecnologias, que já vem sendo estudadas pelo grupo, nos trazem também possibilidades de dinamizar as aulas na modalidade presencial. Embora a modalidade de educação à distância não seja nova, apresenta-se com referências atualizadas.

Os recursos tecnológicos permitem a ampliação das possibilidades no trato com o conhecimento. As reflexões desencadeadas pelos docentes nas aulas podem ser ampliadas e aprofundadas com um maior envolvimento dos alunos através dessas ferramentas, atendendo às exigências atuais no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Mas, não podemos esquecer que a intervenção do professor é fundamental nesse processo, pois não é suficiente para o ensino, numa perspectiva crítico-reflexiva, os alunos assistirem passivamente apresentações, sem a possibilidade de contextualizá-las

em discussões pedagógicas. Para evitar uma compreensão equivocada quanto ao uso dessas tecnologias nas aulas, recorreremos 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.

O uso de recursos tecnológicos 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.

Betti (2001), também aponta para as vantagens do uso das tecnologias no meio escolar, mais especificamente no uso da televisão e do vídeo, os quais poderiam motivar o debate e a reflexão, sintetizar conteúdos por vezes de difícil transmissão pelo professor em uma aula apenas expositiva ou com o uso de textos escritos, além do poder de impacto que a imagem tem sobre os seres humanos.

Pensar sobre as possibilidades atuais da Ginástica resguardando a sua especificidade também nos coloca diante de desafios. Se mesmo no ensino presencial, trilhando por caminhos conhecidos encontramos dificuldades para o seu trato numa perspectiva crítica de educação, visto que a ginástica, historicamente, está submetida a uma lógica conservadora, na modalidade à distância essas dificuldades são acentuadas e, ainda surgem outras.

Para que a educação seja transformadora, deve ser sobretudo crítica. Deve constituir-se em uma crítica radical da sociedade em que vivemos, crítica essa que, ao desvelar a realidade humano-social em suas contradições, baseie-se na crença em valores morais como justiça, verdade e liberdade, que se devem estender à humanidade como um todo. Sem uma visão crítica da realidade atual, a colocação de ideais perde o sentido, pois estará desvinculada da vida real. A crítica fundada nesses valores permite ao educador identificar diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivaram no desenrolar do processo histórico de dominação e, a partir dessa crítica, optar por práticas educativas que visem atingir objetivos de libertação do homem e de justiça social (GONÇALVES, 1994, p. 124).

A contextualização da Ginástica na escola contribui para que os alunos compreendam: a sua especificidade enquanto conteúdo da educação física, quando, onde, para que e de que forma ela deve ser praticada e dentro dessa especificidade estão presentes as formas esportivas da ginástica, que devem ser trabalhadas na escola, buscando superar as informações do senso comum e da indústria do consumo, contribuindo para uma conscientização crítica desse aluno.

Mas, para a atuação na educação à distância é imprescindível refletirmos sobre o domínio e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Essas tecnologias na chamada "sociedade tecnológica" devem ser vistas como elementos mediadores para a construção de uma sociedade que valorize o ser humano considerando-o como sujeito da sua própria história, não como objeto da mesma, dominado pela ditadura do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a construção de um curso à distância deve considerar os

desafios que são colocados por um modelo de educação que foge às formas tradicionais numa realidade complexa e contraditória.

## **OBJETIVOS**

No nosso projeto de pesquisa tivemos como objetivos:

- Conhecer e estudar um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) na rede internacional de computadores;
- Identificar as ferramentas adequadas para o ensino de ginástica na modalidade à distância;
- Elaborar no grupo de estudos pequenos textos pedagógicos de ginástica;
- Criar vídeos pedagógicos tematizando a ginástica a partir de um roteiro elaborado no grupo de pesquisa;
- Socializar os conhecimentos apreendidos no grupo de estudos;
- Elaborar trabalho científico para socializar os estudos desenvolvidos.

## **METODOLOGIA**

O projeto foi desenvolvido a partir da orientação da coordenadora que indicou o referencial teórico a ser estudado e o plano de trabalho a ser cumprido. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento de livros e artigos científicos referentes à ginástica e outros que abordam a problemática da educação à distância e os elementos que a constituem, como a tecnologia. Com o intuito de possibilitar um maior embasamento teórico para direcionarmos as ações, compreendermos a realidade à luz de estudos já realizados, analisarmos os dados das pesquisas e elaborarmos os relatórios e artigos científicos.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Todos os dados coletados nas pesquisas foram analisados à luz das teorias críticas de educação, mais especificamente dentro da educação física na qual se articulam a vivência corporal, o conhecimento e a reflexão, visto que são eles que orientam os nossos estudos na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Como a pesquisa envolveu vários procedimentos que serão apresentados de acordo com os objetivos propostos:

### **Estudo de Sistemas de Gerenciamento de cursos identificando as ferramentas**

Para compreendermos como os cursos a distância são estruturados em uma plataforma estudamos o Manual Moodle e navegamos na página do curso de Licenciatura em Educação Física da UAB/UNB, observando a sua estrutura organizacional e os instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Isso foi possível porque a coordenadora e orientadora desse projeto também é professora no Curso da UAB/UNB. Analisando este curso tivemos a oportunidade, além de conhecer as ferramentas, de discutir as limitações e as possibilidades apresentadas pelo sistema. Também tivemos a oportunidade de conhecer e navegar no Teleduc através de disciplinas oferecidas pela UFG. A revisão bibliográfica relacionada ao tema, possibilitou-nos observar e participar do enriquecimento da organização das aulas e interação entre aluno/professor. Nessa era da inclusão digital e de tantos avanços tecnológicos o ensino não pode ficar defasado, atendo-se apenas a materiais utilizados tradicionalmente como o giz e o quadro negro; faz-se necessário que os professores acompanhem essa modernização e se apropriem dos elementos necessários à mesma, buscando a melhor forma de utilização da linguagem nos

SGCs. Vimos que eles possibilitam o uso de fóruns, salas de bate papo, entre outras formas de comunicação como e-mails, já conhecidos por nós. Isto contribui para o melhoramento das aulas e interação dos alunos, que através destes instrumentos constroem sua autonomia e são incentivados a vivenciarem e procurarem o conhecimento.

### **Criação de vídeos pedagógicos**

Foram feitos vídeos de apresentações e performances de Ginástica em suas diversas manifestações midiáticas e escolares. Selecionamos imagens de alguns fóruns e festivais que aconteceram no decorrer do período em que o projeto estava em andamento e também das atividades do grupo de estudos "Circus". Na disciplina "Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar", oferecida pela FEF/UFG para o curso de licenciatura em Educação Física, ocorreram vários momentos de criação de seqüências de elementos corporais ginásticos que foram registrados por nós, ampliando o acervo de vídeos pedagógicos. Os registros dessas imagens foram fundamentais para viabilizar a construção de alguns vídeos piloto para a utilização tanto na Educação à Distância como na presencial. Nesse sentido, acompanhamos algumas aulas no curso presencial da FEF/UFG onde alguns desses vídeos foram utilizados como instrumento pedagógico. Observamos que a apresentação de vídeos prende a atenção dos alunos e estimula a participação dos mesmos na aula, comentando as cenas e a mensagem que o vídeo passa.

Como o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância requer uma grande carga horária de atividades on-line, acreditamos que os vídeos além de dinamizar as aulas, se colocam como um importante instrumento para a transmissão dos conhecimentos, visto que as imagens aproximam os alunos das ações, ou seja, dos movimentos, dando visibilidade aos mesmos. Para o curso de Educação Física isto é fundamental, visto que seu objeto de estudo é a expressão corporal como forma de linguagem (Coletivo de Autores, 1992). A produção de vídeos que segundo Morán (1995), nas palavras de Betti (2001) pode ser utilizado como sensibilizador, ilustrador e como conteúdo de ensino foi essencial no nosso trabalho, pois eles surgem, ora despertando a curiosidade do aluno, ora aproximando o mesmo de realidades distantes, ora sendo trabalho de forma interdisciplinar e tantas outras formas de utilização. Acreditamos que dessa maneira, o trabalho do professor torna-se mais viável, mais atrativo e mais fácil, podendo ser ensinados fundamentos da ginástica, formas de apresentações não tão divulgadas pela mídia, entre muitas outras possibilidades e aproximações de realidades.

Ao socializarmos os vídeos construídos em aulas e em eventos científicos da área, muitos professores de Educação Física que atuam no Ensino Básico manifestaram interesse em usá-los em suas aulas na escola para que os alunos tivessem acesso a conhecimentos que parecem distantes para serem trabalhados nas escolas, devido à falta de recursos das mesmas, mas que podem ser levados através de vídeos.

### **Estudos, construção e socialização dos conhecimentos.**

Os estudos desenvolvidos pelos integrantes do "Circus", sobre a Pedagogia da Ginástica no Ensino a Distância nos proporcionaram uma grande oportunidade de apropriação de conhecimentos relativos a tecnologias e a utilização reflexiva das mesmas, de forma a colaborar com o processo ensino-aprendizagem, otimizando-o, sendo ele no modelo a distância ou presencial. Nesse sentido, além de fazermos um estudo bibliográfico de obras que abordam as questões centrais da nossa temática, elaboramos trabalhos que foram apresentados em eventos científicos como o IV Fórum Internacional de Ginástica, na UNICAMP, apresentando um vídeo-poster de Ginástica Geral e no IV Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, na UFG, apresentando um pôster sobre esse projeto. Além disso, auxiliamos alunos da licenciatura em Educação Física na construção de coreografias que seriam filmadas para estudo.

## CONCLUSÃO/COMENTÁRIOS FINAIS

Este projeto colaborou para um grande salto qualitativo de crescimento pessoal e acadêmico em minha vida. Por meio dele tive a oportunidade de buscar mais conhecimentos relativos à Ginástica, tema que já me atraía desde a adolescência, e relativos também ao universo tecnológico.

Como integrante do grupo "Circus" e monitora de práticas em ginástica geral do mesmo, pude utilizar muitos dos elementos que foram implementados na Educação à Distância para os nossos encontros, como vídeos produzidos por nós.

Tal projeto me incentivou durante o segundo semestre da bolsa a cursar uma disciplina oferecida pela Faculdade de Letras/UFG sobre a Construção de Material Didático no Ensino à Distância, para que meus conhecimentos sobre ensino a distância pudessem se aprofundar. Ele também colaborou para minha motivação em prosseguir na carreira acadêmica, após ser graduada, atuando no curso de licenciatura a distância que será implantado pela FEF/UFG como orientadora acadêmica na disciplina de Ginástica e até mesmo em outras com as quais eu me identificar.

Com esse projeto, não temos a intenção de dar uma solução fechada para os problemas da ginástica e da Educação à Distância, mas, esperamos contribuir para os estudos nestas áreas e para a melhoria da qualidade das aulas de ginástica, tanto na graduação em Educação Física, como também no Ensino Básico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- BETTI, Mauro. **Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar?** Motriz. Vol. 7, n.2, pp.125-129, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar e agir.** Campinas: Papyrus, 1994.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as novas tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PAULINO FILHO, Athail Rangel. **Moodle: Um sistema de gerenciamento de cursos.** Brasília, UNB, 2006.

## FONTE DE FINANCIAMENTO – Prolicen/UFG

<sup>i</sup> Bolsista do PROLICEN. Faculdade de Educação Física/UFG. [larizazanini@hotmail.com](mailto:larizazanini@hotmail.com)

<sup>ii</sup> Bolsista do PROLICEN em 2006, participante da pesquisa e integrante do Circus: grupo de estudos e pesquisas em pedagogia da ginástica. Faculdade de Educação Física/UFG. [libasquete@hotmail.com](mailto:libasquete@hotmail.com)

<sup>iii</sup> Professora Mestre orientadora do projeto, Líder do Circus: grupo de estudos e pesquisas em pedagogia da ginástica. Faculdade de Educação Física/UFG. [goyaz@fef.ufg.br](mailto:goyaz@fef.ufg.br)

## ATLAS INTERATIVO AMBIENTAL E URBANO DE JATAÍ-GO (FASE 2)

**ALVES, R. E<sup>1</sup>**

**CABRAL, J. B. P<sup>2</sup>**

**MORAGAS, R. A.R<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Graduanda em Geografia e Bolsista PROLICEN do Projeto: Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO. Coordenação de Geografia/CAJ/UFG, E-mail: [regiaestevam@gmail.com](mailto:regiaestevam@gmail.com)

<sup>2</sup> Coordenador do Projeto: Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO – Prof. Dr. Coordenação de Geografia - CAJ/UFG, E-mail: [jbcabral2000@yahoo.com.br](mailto:jbcabral2000@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Colaboradora do Projeto - Prof. Msc. Coordenação de Geografia – CAJ/UFG, E-mail: [rosanarmoragas@yahoo.com.br](mailto:rosanarmoragas@yahoo.com.br)

Universidade Federal de Goiás/Campus de Jataí. Rua Riachuelo 1530, Bairro Samuel Graham, CEP 75800-000).

**PALAVRAS-CHAVES:** Material Didático, Atlas Digital, Jataí.

### JUSTIFICATIVA

O presente projeto “*Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí – GO*” é o desenvolvimento de um produto em multimídia, capaz de transmitir à professores e alunos do ensino fundamental e médio, informações geográficas e históricas do município de Jataí. Para fundamentar a pesquisa, observou-se que nos últimos anos está ocorrendo uma crescente preocupação por parte dos educadores em relação aos recursos didáticos. De fato vive-se uma época marcada pela tecnologia, onde nos são disponibilizados variados e complexos aparatos tecnológicos, que são renovados a todo instante, possibilitando maior facilidade e agilidade na execução de diversas funções. Durante muitos anos a escola trabalhou com informações em formato analógico (livros, revistas, cadernos, mapas e etc), no entanto, com a “chegada” da tecnologia surgiu a oportunidade de digitalizar estes materiais (BARBOSA, 2003). Conforme CARNEIRO e BARBOSA (2002), atualmente o investimento das escolas e do setor público responsável pela educação tem favorecido o acesso a recursos externos à sala de aula, pois a informática proporcionou verdadeira explosão de alternativas de acesso à informação especializada e a recursos educacionais que ajudam o ensino-aprendizagem. Com a introdução da informática na educação, os educadores em geral passaram a contar com maior número de artefatos tecnológicos para auxiliá-los nas práticas pedagógicas, contribuindo para a interação do educando com seu universo de ação de maneira mais autônoma. Desta forma, agregar tecnologia à educação pode ser um ótimo recurso didático, pois sua utilização além de permitir a elaboração de uma infinidade de materiais, também auxilia o professor no desempenho de sua função. Assim, o uso de recursos multi-mídia devem ser integrados aos projetos políticos-pedagógicos das escolas, onde o mesmo seja utilizado não como, mas uma disciplina, e sim como um recurso multidisciplinar (MEIRELLES, 2002). Deste modo, nos atlas modernos a maneira de abordar informações geográficas como mapas e textos, é por meio de vistas parciais e panorâmicas, pois detalhes como ilustrações, diagramas, imagens de satélite, croquis e tabelas facilitam a compreensão da organização espacial (LE SANN, 1997). Para AMADOR (1998), é de muita relevância a utilização de imagens na educação, já que esta possibilita o indivíduo a pensar, coordenar idéias, construir analogias e atitudes inquiridoras. “A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos” (PCN’s, 1999). Segundo COMPIANI (1997), a linguagem visual favorece a imaginação e contextualização das informações, contribuindo para a construção do saber. É muito comum encontrar professores que expressam dificuldades em selecionar temas locais ou regionais que sejam utilizados como conteúdos



didáticos, já que tais informações são raramente disponibilizadas de forma organizada para os mesmos (BARBOSA, 2003). De acordo com KRAAK (2001), nesse tipo de recurso é possível integrar e compreender o meio em que se vive a partir da construção de um atlas digital, que descreva 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. Contudo, por intermédio de estudos do meio ambiente e urbano que correspondem aos conceitos da Ciência Geográfica, foi desenvolvido um protótipo em CD-ROM denominado de "*Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO*", visando oferecer a comunidade estudantil nova possibilidade de elaboração de métodos didáticos. O estudo do meio ambiente consiste em se identificar elementos que constituem seus subsistemas ou partes deles. Assim se distinguem, por exemplo, os elementos naturais e construídos, urbanos e rurais ou físicos e sociais do meio ambiente. Para tais estudos é necessária a apropriação de métodos diversos de leitura, análise, síntese, dentre outros. A aplicação desses métodos exige o auxílio de recursos que possibilitem a aproximação do educando com seu objeto de investigação. A construção do Atlas em CD-ROM proporciona a comunidade diversos assuntos referentes ao município de Jataí, desde os estudos atuais aos mais antigos, numa tentativa não só de resgatar e preservar seu patrimônio, mas também, permitir a relação ensino/aprendizagem na integração e compreensão dos conhecimentos numa escala de município/mundo. Nesta perspectiva, o Atlas oferece importantes informações que muitas vezes passam despercebidas ou que até mesmo, que já foram esquecidas pela sociedade, tais como história, cultura, sócio-economia, climatologia, geomorfologia, geologia, pedologia, hidrologia, fauna e flora, sendo primordial para o ensino Fundamental e Médio, já que nesta fase é preciso que o aluno desenvolva capacidade que lhe possibilitem a compreensão e a visão de um mundo mais abrangente, adquirindo conhecimentos para a formação não apenas de futuros profissionais, mas também como cidadãos. Neste sentido se faz necessário ressaltar que, o desenvolvimento do *Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO*, é um produto multimídia que auxiliará os educadores na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, possibilitará a articulação entre as áreas de Ciências Naturais, a partir do estudo do meio ambiente e meio urbano de forma integrada e interdisciplinar, tornando as aulas mais atraentes, interessantes e ilustrativas.

## OBJETIVOS

A elaboração do projeto "*Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO*", teve os seguintes objetivos:

- Constituir-se em um material para auxiliar nas ações educativas do ensino Fundamental e Médio, para que as escolas tenham este Atlas como parte de seu acervo didático;
- Dar acesso aos diversos objetos geográficos, orientando docentes de escolas do ensino Fundamental e Médio do município de Jataí, a tornar mais rica as suas aulas, dinamizando o processo ensino/aprendizagem;
- Adaptar, para os estudantes de ensino Fundamental e Médio, a linguagem científica utilizada nos projetos de pesquisas;
- Disponibilizar, de forma gratuita, para a comunidade em geral, dados sobre o município de Jataí dedicado à área ambiental, urbano e histórico, difundindo o uso de multimídia como um recurso didático, nas disciplinas de Ciências, Geografia e Meio-Ambiente;
- Oferecer uma prática pedagógica inovadora no ensino de Geografia e induzir a imaginação, a criatividade e a liberdade para que o aluno busque a informação desejada;
- Respalidar as práticas docentes para a utilização de ambientes virtuais no ensino das Ciências Naturais, fazendo com que o atlas digital, seja utilizado para simular e interagir

com o mundo real e imaginário dinamizando o processo leitor/usuário colocando-se em vantagem em relação ao atlas impresso.

## METODOLOGIA

A ferramenta de investigação foi uma sondagem aos diversos órgãos públicos da cidade, sobre variados temas considerados relevantes para a educação, e a partir destes elaborou-se textos introdutórios com fotografias, mapas, tabelas e figuras resultando no presente projeto. Deste modo a metodologia para o desenvolvimento do Projeto *Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO*, teve os seguintes procedimentos:

- Primeiro: foram confeccionadas cartas-convites com o intuito de buscar colaboradores, para o fornecimento de materiais referentes aos diversos assuntos do município de Jataí. As cartas-convites foram entregues pessoalmente pela bolsista em diversos órgãos do município, a alunos, professores e outros profissionais que atuam em diversas áreas, sendo solicitado que colaborassem com fornecimento de materiais (livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, dados históricos, urbanos, econômicos, ambientais e sociais). Posteriormente, fez o recolhimento dos materiais doados pelos colaboradores.
- Segundo: elaborou-se a montagem de um banco de dados com os nomes de cada órgão e pessoa colaboradora, com os respectivos materiais fornecidos. Os materiais doados são livros, fotografias, teses, dissertações e outros que abasteceram o banco de dados dividido em vários temas como: história, economia, urbanismo, geologia, geomorfologia, pedologia, climatologia, hidrologia, cultura e etc.
- Terceiro: nesta etapa, foram definidos os temas e formas de conteúdos a serem tratados no Atlas. A partir disso, analisaram-se os materiais doados pelos colaboradores, observando e separando os dados de boa qualidade dos dados mais precários de informações. Foram feitas duas classificações para os materiais: A) **materiais completos** – são materiais considerados atualizados em informações que não precisaram de correções e atualizações, B) **materiais incompleto** – materiais que necessitaram de aprimoramentos, com possíveis correções e atualizações para sua utilização no Atlas.
- Quarto: foram realizadas revisões e correções dos materiais incompletos. As imagens a serem inseridas no Atlas, receberam tratamentos a fim de corrigir possíveis imperfeições com o auxílio do software CorelDRAW X4. Textos e planilhas foram adaptados para uma linguagem menos formal proporcionando melhor compreensão aos alunos.
- Quinto: montagem do protótipo do CD-ROM, o qual, durante esse processo os textos foram armazenados e organizados em arquivo na forma de hipertextos de acordo com cada tema.
- Sexto: elaboração do relatório final, o qual se utilizou parte do relatório parcial em função deste conter muitas informações sobre os dados apresentados no Atlas, e também o desenvolvimento que corresponde ao processo de finalização do projeto. Nesta etapa, foi realizado um balanço do trabalho para se obter os resultados finais, os quais foram considerados as análises dos dados e a metodologia para definir o grau de dificuldade no desenvolvimento do Atlas.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

Os resultados indicam de maneira geral, que para o desenvolvimento do Atlas digital, é de fundamental importância a estruturação de um banco de dados atualizado, visando-se assim melhor definição de temas a serem abordados no Atlas. Os dados analisados são provenientes de pesquisas de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorados, livros, revistas, e outros. Sobre estes, cada um foi analisado de forma minuciosa, levando-se em consideração a

qualidade, atualidade e quantidade de informações que o material poderia fornecer. Diante disso, as pesquisas relacionadas ao levantamento de informações sobre o município, fazem parte das análises de dados, as quais conforme mencionado anteriormente foram divididas em duas classificações, sendo estas: A) **materiais completos** e B) **materiais incompletos**. Em relação à primeira, os resultados apresentaram ser suficiente para o desenvolvimento de parte do Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO, pois a partir destes foi possível elaborar o banco de dados com informações que descrevessem 70% dos itens propostos para se caracterizar os aspectos urbano-ambiental do município. Já em relação aos materiais incompletos, estes se apresentaram insatisfatório, por serem desprovidos de informações mais atualizadas e necessitando de aperfeiçoamento. Desta forma, foi necessário realizar algumas correções nesses dados incompletos para que os mesmos obedecessem a uma qualidade que pudesse contribuir com o desenvolvimento do Atlas. Pode-se observar ainda a importância da pesquisa relacionada a assuntos do próprio município e a preservação do patrimônio do mesmo. Neste sentido, a preparação de um acervo de informações didáticas amplas e de boa qualidade contribui para que os alunos de ensino Fundamental e Médio das escolas de Jataí e comunidade em geral, possam consultar assuntos relacionados à história e desenvolvimento do município. Outro fator importante para o desenvolvimento do Atlas foi a avaliação do grau de dificuldade da realização do mesmo, devido haver poucos trabalhos realizados em relação a alguns temas, a demora da entrega dos materiais por parte dos colaboradores e em relação às fotografias que corresponde a cada tema, uma vez que essas foram adquiridas por doações. Contudo dessas análises resultaram os seguintes temas: **História do município** - mostra a história da origem do município até os dias atuais; **Aspectos políticos** - apresenta a história política de Jataí, mostrando todos os prefeitos que exerceram mandatos nomeados ou por meio do voto da população local; **Aspectos culturais** - apresentam a cultura do município que é fundamentada nas origens dos seus antepassados, principalmente, seus fundadores, Francisco Joaquim Vilela e seu filho, José Manoel Vilela; **Urbanismo e Educação** - apresenta a dinâmica urbana do município e também dados educacionais que mostram informações sobre o funcionamento da educação em Jataí; **Economia** - abordam diversos assuntos sobre a economia do município; **Fauna** - apresenta a caracterização da fauna existente no município; **Flora** - mostra a fisionomia da paisagem vegetal que corresponde a flora do município; **Meio ambiente** - Considerando-se que existem várias formas de degradação ambiental, no Atlas é apresentado duas: degradação causada por lixo e degradação causada pelas atividades agrícolas inadequadas; **Climatologia** - caracterização do clima do município de Jataí; **Geologia** - definição das rochas e minerais predominantes na área do município; **Geomorfologia** - classificação dos tipos de relevos predominantes na região de Jataí; **Hidrologia** - uma breve apresentação sobre a drenagem do rio Claro em função deste ser o principal rio da cidade, embora existam outros na área do município; **Pedologia** - classificação e caracterização dos tipos de solos encontrados no município. Durante o processo de adaptação dos textos para linguagem menos formal, não houve nenhum obstáculo, já que os dados são na maior parte oriundos de teses, monografias e dissertações. Sendo o grau de dificuldade considerado baixo. Portanto, os resultados aqui apresentados são oriundos do desenvolvimento de um produto voltado para práticas educacionais inovadoras.

## CONCLUSÃO

A partir das análises dos dados dos resultados finais, é possível afirmar que durante o processo de desenvolvimento do projeto, surgiram algumas variáveis que ganharam ênfases inesperadas e outras que perderam a importância. Neste sentido, as análises dos dados que correspondem aos temas abordados, demonstra que para o desenvolvimento de um Atlas digital, é de fundamental importância a estruturação de um banco de dados atualizado. Os dados

relacionados ao levantamento de informações sobre o município, foram divididos em duas classificações, sendo estas: **materiais completos** e **materiais incompletos**. Os materiais completos apresentam dados suficientes para o desenvolvimento de parte do Atlas Interativo Ambiental e Urbano de Jataí-GO, pois fornecem dados completos, para descrever todos os itens propostos para caracterizar os aspectos urbano e ambiental do município de Jataí. Os **materiais incompletos** são dados que necessitavam de revisão com finalidade de se fazer algumas correções e atualizações. A realização do projeto permitiu não só a propagação de idéias inovadoras no campo da educação, mas, sobretudo a conservação de um acervo histórico do município, pois a partir da montagem do Atlas foi possível observar a necessidade de realizar-se mais pesquisas na área do município, considerando que existem algumas precariedades em relação à alguns temas como hidrologia que necessita de levantamentos mais detalhados a fim de classificar as nascentes, córregos e rios do município. Os levantamentos teóricos realizados 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 Atlas Interativo ambiental e Urbano de Jataí - GO poderá proporcionar uma oportunidade de uso das ciências, 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.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AMADOR, F. As imagens no ensino de Geologia. Formação de professores – cadernos didáticos. Série Ciências. Aveiro: Universidade, n. 2, 1998.
- BARBOSA, R. Projeto Geo-Escola: recursos computacionais de apoio ao ensino de Geociências nos níveis fundamental e médio. Campinas-SP, 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.
- CARNEIRO, C. D. R.; BARBOSA, R. Demandas de conocimiento de geociencias por profesores de Ciencias y Geografía: el ejemplo de Jundiá-Atibaia, São Paulo, Brasil. In: SIMPOSIO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOLOGÍA, 12., 2002, Girona. Actas... Girona: AEPECT, 2002a. Documentos de Trabajo, p. 47-57.
- COMPIANI, M. os aspectos visuais e espaciais no ensino de Geociências. O uso dos desenhos. *Ensenanza de las Ciencias*. Madrid, n. extra, 1997, p. 329-330. (V congreso).
- KRAAK, M., J. B. A. Web cartography- developments and prospects. 2001. Disponível em: BR&q=KRAAK%2C+M.%2C+J.+B.+A.+Web+cartography+developments+and+prospects.+2001 +&btnG=Pesquisar&meta=. Acesso em 24/02/2007.
- LE SANN, J. G. Dar o peixe ou ensinar pescar? Do papel do atlas escolar no Ensino Fundamental. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, MG. ICG/UFMG, v. 6, n.1, mar., 1997.
- 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.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília – 1999.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEICULADOS NO JORNAL *O POPULAR* (1986-1996).

ANJOS, Priscila Damásio<sup>1</sup>; BARBOSA, Ivone Garcia<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Infância, Educação Infantil; Concepções de criança na mídia.

### 1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O presente trabalho refere-se ao processo investigativo desenvolvido em 2008, estando integrado ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED), da FE/UFG, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, contando com um plano de trabalho da bolsista Priscila Damásio Anjos, aluna do curso de Pedagogia da FE/UFG.

Barbosa e Almeida (2007), perceberam que a mídia nem sempre veicula uma visão crítica sobre temática infância, o que reforça os estudos de Brasilmar (2003). Essa tendência mostra-se um desafio para que conheçamos as possibilidades de utilização da mídia impressa como um veículo de transmissor de imagens da criança e de formação de opiniões e representações, capazes de manter uma visão tradicional sobre a infância ou de transformar as concepções, entendendo estas como fundantes e referenciais para a constituição de políticas públicas e educacionais no âmbito do Estado. Desse prisma, percebe-se que a mídia, dentre a qual destacamos o jornal, contribui para divulgar suportes de visões de mundo e de modelos, sendo importante, pois, para a transmissão social e socialização infantil.

Observa-se hoje um significativo 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 normalizar uma série de medidas específicas com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade da educação das crianças brasileiras nos mais variados contextos. Esse intenso movimento em torno da temática da infância e da cidadania, certamente não garante medidas para a concretização de todas as pautas reivindicatórias, mantendo-se constante tensão entre os grupos que se confrontam neste campo de luta de forças (nacionais e internacionais) e entre as classes sociais (BARBOSA, 1997; 1999). Contudo, é preciso salientar que, ainda que existam contradições e conflitos, não deixa de ser interessante esse momento histórico para se conhecer possibilidades de novas estruturas do campo da educação de crianças, especialmente aquelas menos de sete anos. Desse prisma, é essencial destacar alguns marcos regulatórios que influenciam e reafirmam o direito à infância e à educação da criança: Constituição Nacional, de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/96); Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás (Lei n.26/98); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/1998. Ademais, registre-se um importante documento lançado recentemente: “Política Nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, de 2005. Uma conquista a ser aqui considerada é a que se refere ao reconhecimento do direito à educação intencional e de qualidade social voltada às crianças bem pequenas, conforme o que aponta a LDB/96. Nesta 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. A educação de crianças menores de sete anos é formalmente reconhecida como um direito da família e da criança, um dever do Estado, havendo a obrigatoriedade dos municípios assumirem a garantia da efetivação desse direito.

<sup>1</sup>Bolsista de Iniciação Científica **Prolicen**. FE/UFG.prisciladamasiadosanjos@hotmail.com

<sup>2</sup>Orientadora. FE/UFG.garciasoares@cultura.com.br

Concebemos de suma importância o estudo sobre o conceito de infância, entendendo que os estudos de Charlot (1986), Áries (1981) e Barbosa (1997) 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 entre 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. De fato, para compreendermos a atual faceta da história da infância e as atuais propostas educativas para as crianças de até seis anos, mostra-se indispensável um olhar histórico de orientação dialético, isto é, que admita os vários determinantes e as complexas relações sócio-culturais e políticas que engendram a questão da concepção de infância e de sua educação. Ressalte-se que ainda que algumas pesquisas tenham sido realizadas (MERISSE, 1997; FREITAS, 1997; PRIORI, 1999; PILOTTI e RIZZINI, 1995; BARBOSA, 1997, 1999), é possível identificar lacunas em várias dimensões nos estudos sobre a infância, sobretudo no Estado de Goiás. Barbosa (2006), entre outros, investigou 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 delimitado em um tempo de menor duração, conforme exige a bolsa Prolicen, optamos por delimitar mais nosso problema de estudo expresso na seguinte pergunta: quais concepções de criança e de educação infantil apareceram expressas, foram veiculadas no jornal "O Popular" – jornal de grande circulação no Estado de Goiás - no período 1996?

## **2. OBJETIVOS**

O plano de trabalho apresentado por nós à Prograd/UFV em 2008 propõe dar continuidade à pesquisa iniciada em 2006 (BARBOSA e ALMEIDA, 2006; 2007), tendo como objetivos: identificar as concepções e representações de criança e de educação infantil expressas e veiculadas pelo jornal *O Popular*, no período de 1986-1996, contribuindo para o resgate e organização de um banco de dados sobre a história da infância em Goiás e sua educação. Ao reavaliar o conjunto de objetivos propostos, concluímos que o período de 1986-1996 seria um amplo recorte e demanda um tempo maior para a pesquisa, optando por um recorte temporal e investigando os artigos referentes aos anos de 1996.

## **3. METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada em 2008, no Arquivo Histórico Estadual, mantendo-se sessões de estudo, discussão e tratamento das informações na FE/UFV. Investigou-se os artigos publicados no Jornal *O Popular* no ano de 1996. Considerou-se, no projeto, o marco da década de 1990, quando entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, além das discussões da LDB/96. Importante observar que não foram encontrados todos os exemplares desejados pelo recorte de nossa pesquisa naquele Arquivo. Procedemos a leitura de todos os exemplares do Jornal disponíveis, destacando e resumindo os artigos ou conteúdos que fazem referência à infância e sua educação. Com base nesse levantamento, constituímos uma síntese dos dados em formato de tabelas, elaborando análises com base na orientação dialética marxista. A pesquisa não se restringiu à investigação e leitura dos arquivos existentes nos jornais; estendeu-se à leitura de leis e de publicações de autores que discutem a infância e sua educação. Entre eles podemos citar: LDB/96; LDB/98; Áries (1981), Barbosa, (1997, 1999); Merisse (1997), Kramer (1999), Freitas (1997), Vygotsky (1988) Priori (1988) Marcílio (2006) entre outros.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura e análise das informações contidas nos artigos e conteúdos dos diferentes exemplares do jornal *O Popular* permite-nos afirmar que este periódico discute pouco a infância, porém, veicula noções e concepções que podem contribuir para nosso projeto. As informações contidas nas reportagens e imagens do Jornal indicam que a mídia se preocupa mais em mostrar reportagens voltadas para a área da saúde, tentando promover a criança do ponto de vista da sua sobrevivência, aparecendo várias reportagens sobre a vacinação, o aleitamento, saúde da criança, denúncias de descuidos dos adultos em relação às crianças pequenas, entre outras. Algumas temáticas que chamam a atenção: trabalho infantil; a criança como ser ativo e agente social; violência contra a criança (física, psicológica, sexual); a prostituição infantil; o tráfico de crianças e a preocupação com a criança na área da saúde. Poucos artigos se remetem à Educação Infantil realizada em creches e pré-escolas; instituições estas que têm o papel de cuidar e de educar a criança pequena. De fato, convém lembrar que a concepção sobre a função educacional da creche é recente porque o papel da creche era tido, sobretudo, como o de cuidar e disciplinar. (KRAMER, 1999; MERISSE, 1997).

No Brasil, apenas no final do século XIX, e que aparece a instituição creche, em parte como uma saída para a questão do abandono de crianças. Kishimoto (1988) mostra que se abandonavam crianças em portões de casa ou as jogavam em terrenos baldios no meio do lixo, servindo de repasto a cães e porcos. Diante deste quadro trágico da infância abandonada (MARCÍLIO, 1988), criou-se no Rio de Janeiro, em 1738, a *Casa dos Expostos*, também chamada como *Casa dos Enjeitados* ou ainda *Casa da Roda*, com o objetivo de diminuir os altos índices de mortalidade infantil e proteger a vida da criança. Esta problemática perdurou ao longo do século XX e pudemos verificá-la na nossa investigação no Jornal, havendo notícias sobre o abandono de bebês em terrenos baldios, venda de bebês ainda na barriga da mãe; tráfico de crianças em Goiânia, com falsa adoção. Notamos, ademais, que a criança é utilizada para alguns apelos comerciais e de consumo, muitas fotos de menino propaganda ou propagandas voltada para esse público.

Reportagens trazem denúncias sobre o trabalho infantil. Reportagens denunciam o tráfico infantil em Goiás para o estrangeiro. Essa ação expressa em parte um sentimento contraditório quanto à infância (CHARLOT, 1986). Temos, assim, uma história de violência contra as crianças. Inúmeras reportagens de *O Popular* denunciam em plena década de 1990 as violências físicas, sexuais e psicológicas contra a infância. Outras usam a imagem da criança em propagandas ou como agente social de mudança, contribuindo para divulgar suportes de visões de mundo e de modelos, sendo importante, pois, para a transmissão social e socialização infantil.

#### 5. CONCLUSÕES

Os resultados do nosso relatório ainda são parciais. Nossos dados indicam que as concepções de criança e de educação infantil têm sido construídas e modificadas, sendo necessários passos sistemáticos e, por vezes, mais demorados na reconstituição histórica desse processo. 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, já que somente após a década de 1980 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.
- BARBOSA, I. G. et all. *Projeto: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas*. Goiânia, 2003.

BARBOSA, I. G.; ALMEIDA, L. B. *Relatório final Prolicen: A educação Infantil em Goiás: concepção de criança e de educação infantil veiculados no Jornal O Popular(1986-1996)*.PROGRAD/UFG.Goiânia, 2006.

BARBOSA, I. G. *A Educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. 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. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1999.

BRASILMAR, F. N. *Sociedade e infância no Brasil*. Brasília: Editora UNB, 2003.

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FREITAS, M.C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *A Formação dos Profissionais das Creches no Estado de São Paulo, 1997-1998*. Ed. Fundação Orga.

KRAMER, Sonia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, 5.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MARCÍLIO, M. L. *Histórico Social da Criança Abandonada*. São Paulo, Ed. **Hucitec**, 2006.

MERISSE, A. et all. *Lugares da Infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

PILOTTI, F. e RIZZINI, I. *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, amais Livraria e Ed., 1995.

PRIORI, M. DEL. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.



## As Escolas Cicladas de Catalão-Go: Alfabetização ou Letramento?



OLIVEIRA, L. D; S. MARCIA <sup>1</sup>  
 MOURA, G. D; JUÇARA <sup>2</sup>

**Palavras – chave: alfabetização, letramento, pedagogo, escola ciclada**

### 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 lógico matemático, (dados observados no ano de 2005). Já no ano de 2007, o indicador de qualidade do Ministério da Educação (Ideb), registrou crescimento em todas as etapas de ensino entre 2005 e 2007. De acordo com o MEC, a Região Nordeste foi uma das que mais contribuíram para o crescimento das notas, já que ela ultrapassou as metas para 2007 e para 2009 nos três níveis. As séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) foram as que apresentaram o maior crescimento a nota passou de 3,8 para 4,2. Pelas metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elas devem atingir média 6 em 2021, o equivalente ao desempenho dos países desenvolvidos numa avaliação internacional em 2003. As demais séries do ensino fundamental (4ª a 8ª) e o ensino médio também tiveram aumento no Ideb, porém menores de 3,5 para 3,8, e de 3,4 para 3,5, respectivamente. O Ideb é calculado levando em consideração a nota dos alunos da rede pública na Prova Brasil e a evasão escolar. Apesar dos últimos dados apontarem crescimento das notas dos alunos, as avaliações sobre a leitura e a escrita dos alunos dos diferentes níveis de ensino no provocam indagações sobre a organização da escola, a formação dos pedagogos e sobre as práticas educativas que sustentam tão baixo desempenho. Neste aspecto, buscam-se esclarecer, nesta pesquisa, os conceitos de alfabetização e letramento nas escolas Cicladas da Rede Municipal de Catalão-Go. De acordo com Soares (2005), a alfabetização é a técnica de codificar e decodificar o aprendizado, é um processo no qual o indivíduo constrói a gramática em suas variações, tornando-o capaz de ler e escrever, esta técnica depende de características culturais, econômicas e tecnológicas que contribui para o enriquecimento da aprendizagem no sentido de ampliar um contato significativo e de conhecimento para os indivíduos. “ Soares indica que “alfabetização” e “letramento” são práticas necessárias para o uso competente da tecnologia da escrita. Enfatiza o impacto qualitativo que este conjunto de praticas social representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumento do puro domínio do sistema da escrita. A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática em suas variações. No letramento esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento, nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental para contribuir na alfabetização da criança.

<sup>1</sup> Aluna do Campus Catalão – UFG [marciadegrau@hotmail.com](mailto:marciadegrau@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Campus Catalão-UFG [juçaramoura@hotmail.com](mailto:juçaramoura@hotmail.com)

A escola, por outro lado, transforma a oralidade de seus alunos, especificamente, através da introdução do código escrita, já a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar e, portanto, a reprodução do privilégio (ROJO, 1998). Nela, as práticas e usos da escrita é fato do cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou descanso, o uso de textos escritos traz uma fonte de informações que permitem que antes de conhecer a forma escrita, a criança conheça seu sentido e sua função. Neste aspecto, torna-se relevante a reflexão sobre o papel da escola dos anos iniciais e a formação dos profissionais da educação, especificamente do pedagogo, pois este é responsável pela alfabetização/letramento dos alunos. Nesse sentido, é importante ressaltar que 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 da leitura e da escrita. O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de ser contempladas em uma única definição. O letramento é o resultado de ação e 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, envolve práticas de leitura e escrita, se tornando uma pessoa diferente adquirindo outro estado. O letramento está presente também na oralidade; em nossa sociedade, na língua falada e também na escrita. Uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícia de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de escrita. 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, e vai adquirindo vários níveis de compreensão da realidade, portanto, a alfabetização e o letramento não são estáticos, eles são processos contínuos. Para Soares (1998), 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 preso só em livros didáticos, mas proporcionando aos alunos o material trabalhado através de figuras, identificar para que sirvam, e se possível um melhor desenvolvimento tanto na língua escrita como também na falada. É fundamental que o professor motive a criança para que ela aprenda com vontade curiosidade e com clareza do que está sendo estudado, levando em consideração o que ele traz de bagagem. A escola transforma a oralidade de seus alunos, especificamente, através da introdução de código escrita, já a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar e, portanto, a reprodução do privilégio (ROJO, 1998). Nela, as práticas e usos da escrita é fato do cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou descanso, o uso de textos escritos traz uma fonte de informações que permitem que antes de conhecer a forma escrita, a criança conheça seu sentido e sua função. Neste aspecto, torna-se relevante a reflexão sobre o papel da escola dos anos iniciais e a formação dos profissionais da educação, especificamente do pedagogo, pois este é responsável pela alfabetização/letramento dos alunos. Essa compreensão de formação inclui, entre outros aspectos, políticas públicas, organização escolar, currículo, formação dos professores, planejamento. No que se referem à organização escolar algumas experiências curriculares alternativas têm sido motivo de reflexão no campo da educação, 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, considerando não apenas os aspectos cognitivos, tradicionalmente considerados nos currículos escolares, mas também aspectos sociais, morais e éticos. A escola ciclada amplia para 9 anos o Ensino Fundamental, definindo o início da escolarização aos 6 anos, é este modelo de organização de Escola Ciclada que a rede municipal do Município de Catalão-Go implantou a partir do ano de 2006. Nos ciclos respeita-se

organização das turmas por idade permanecendo no mesmo grupo alunos de uma mesma idade ou de idade mais próxima, buscando maior interação de um com o outro possibilitando a uma socialização mais equilibrada, garantindo assim apropriação de mais conhecimentos. Esta organização de escola ciclada define o início da escolarização com seis anos, no qual o processo de enturmação está assim organizado:

**1º Ciclo:** Na 1ª Fase: agrupamentos com alunos de 6 a 7 anos, considerado como a fase do desenvolvimento da infância; Na 2ª Fase: agrupamentos com alunos de 7 a 8 anos, fase do desenvolvimento da infância; Na 3ª Fase: agrupamentos com alunos de 8 a 9 anos, 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: agrupamento com alunos entre 11 a 12 anos na fase da pré-adolescência. **3º Ciclo:** 1ª Fase: agrupa alunos entre 12 a 13 anos, considerando a fase da adolescência; 2ª Fase: agrupa alunos entre 13 e 14 anos na fase da adolescência; 3ª Fase: agrupa alunos entre 14 a 15 anos na fase da adolescência.

## OBJETIVOS

**GERAL:** Este trabalho tem como objetivo analisar as Práticas Pedagógicas de Profissionais Pedagogos em Escolas Públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais.

**ESPECÍFICOS:** Identificar as práticas de alfabetização/letramento nas escolas Cicladas do município de Catalão-Go; Compreender o significado da implantação dos ciclos na rede municipal de ensino em Catalão-Go; Revisar a literatura sobre o tema alfabetização/letramento/escola ciclada. Produzir material escrito para publicação, apresentação em encontros, seminários e congressos.

**METODOLOGIA:** Esta pesquisa se fundamenta (BOGDAN, BIKLEN, 1994), na abordagem qualitativa. Nessa abordagem, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Ele frequenta os locais de estudos porque se preocupa com o contexto. A investigação qualitativa é descritiva. Neste aspecto, o desenvolvimento deste trabalho foi organizado em sete etapas sendo realizado a partir do mês de março de 2007, através da elaboração do plano de trabalho e revisão da bibliografia referente ao tema a ser analisado, continuando até o mês de agosto de 2008. Nos meses de abril e maio foi feita a organização e revisão da bibliografia relacionada com o tema, através de leituras e fichamentos. Já nos meses de junho e agosto, além da revisão bibliográfica foi iniciado a coleta de dados e o recolhimento de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão-Go. Durante os meses de setembro, outubro e novembro continuaram as leituras do material já coletado, a observação nas escolas, organização da documentação publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão, elaboração e respostas de questionários junto às professoras das salas de alfabetização onde a pesquisa foi desenvolvida, revisão do material didático usado pelos alunos, organização do relatório parcial. Nos meses de março a abril de 2008 continuamos a revisão da bibliografia, e a organização do relatório final. Em agosto de 2008 está previsto a organização do material pesquisado transformando-o em produto: texto para apresentação em congressos, seminários e simpósios. O presente trabalho foi construído obedecendo às etapas: Revisão da literatura sobre o tema: livros, periódicos, teses, dissertações, web; Organização e análise de documentos como Resolução que reza sobre a organização das escolas Cicladas do município de Catalão-Go; plano de ensino e plano de aula, com observação direta em sala de aula. As observações da pesquisa aconteceram em duas de escolas da Rede Municipal de Ensino em Catalão-Go: a primeira em uma sala de alfabetização do 1º Ciclo nível "A", no período de três meses, dividido o tempo de observação em três vezes por semana. A observadora registra conteúdo e metodologia utilizada pela professora. Utiliza-se a letra "A" para identificar a escola-campo.

A segunda escola campo é também em uma sala de alfabetização do 1º ciclo, nível "B", que será identificada pela a letra "B". As visitas na escola "B" tiveram duração de três meses, distribuindo-se o tempo de observação em duas vezes por semana.

### **RESULTADOS, DISCUSSÃO**

O trabalho desenvolvido sobre a Alfabetização/Letramento nas Escolas Cicladas do município de Catalão-Go, coleta de dados, observações em duas escolas, especificamente em salas de alfabetização do I Ciclo, e recolhimento de documentos relacionados ao tema, possibilitou enriquecer a nossa compreensão em relação às práticas de ensino e de leitura

A Alfabetização/Letramento, segundo Soares (2004) se somam, a alfabetização é um componente do letramento e, se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais da leitura e da escrita tornando o indivíduo capaz de ler e escrever. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é a que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes contextos e circunstâncias.

O letramento não é alfabetização, mas faz parte da alfabetização, porque o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas também aquele que usa socialmente a leitura e pratica, sendo capaz de ler e interpretar o que está lendo.

Na escola "A", espaço de nossa pesquisa pode observar, através dos registros e das leituras dos teóricos que discutem alfabetização/letramento, que a escola alfabetiza, mas de maneira muito vaga, a professora usa muito as tarefas mimeografadas ou xerocopiadas. Percebemos que a leitura não é usada diariamente na sala, e quando a professora propõe atividades de leitura os alunos lêem uma palavra, tenta ler outra, às vezes nem conseguem terminar uma leitura pequena, demonstrando grande dificuldade na compreensão. A escrita é trabalhada através de cópias, ditados, mas percebemos que dificilmente a professora da alfabetização passa alguma tarefa no quadro-giz para que seus alunos possam copiar, na verdade as atividades são na maioria copiadas das tarefas mimeografadas que são coladas nos cadernos dos alunos pela própria professora.

A escola descreve como Ciclada, pois segundo o Conselho Municipal de Catalão-Go no 1º Ciclo agrupam-se crianças com idade de 6 a 7 anos, mas na sala de alfabetização da escola "A" encontram-se crianças de até 8 anos.

A professora da escola "A" ensina seus alunos com liberdade, até na forma como ela organiza a sala, colocando as carteiras em forma de círculo, e quando eles estão cansados de ficar sentados, ela os deixa a vontade para fazer as tarefas, no chão, ou na mesinha próximo ao cantinho da leitura; ela é muito flexível com seus alunos, ali existe disciplina sim só que os alunos têm total liberdade para se manifestar, e, acreditamos que por este motivo, eles são muito carinhosos com esta professora. Alguns, quando os pais chegam para buscá-los eles reagem como se não quisessem voltar para casa.

Já na escola "B", a professora apresenta mais resistência no modo de ensinar seus alunos, não admitindo conversas paralelas na sala, as crianças são ensinadas a ficar em fila para entrar ou sair da sala, e na organização das carteiras uma sempre fica atrás da outra.

Durante a observação na escola "B" raros foram os momentos de carinhos entre a professora e seus alunos, o que percebemos é que a maioria deles têm muito medo da professora.

A professora alfabetiza de uma forma diferente da escola "A". Ela todos os dias elabora atividades de leitura, mesmo os alunos estando com as apostilas, ela faz questão que todos lêem em voz alta as atividades, sempre pedindo que de um a um continue a leitura que o outro iniciou. Quanto à escrita percebe-se que eles escrevem muito sim, só que não copiando do quadro, na maioria copiando da apostila, as tarefas das crianças sempre estão coladas nos cadernos, tarefas também mimeografadas ou xerocopiadas.

Mas podemos compreender que os alunos desta escola apresentam mais facilidade de leitura, mas na escrita as dificuldades são as mesmas da escola "A", escrevem muito, mas não entendem o que estão escrevendo mesmo quando são palavras muito pequenas elas acabam de escrever e quando pergunta a elas o que está escrito elas consegue ler, mas não sabem falar o que estão lendo, o que significa.

São poucas as crianças que dominam a leitura nesta sala, mas os que já sabem escrever é a maioria, sabem ler, mas não compreendem o que está escrito, na verdade estas crianças são alfabetizadas, porém o nível de letramento que elas possuem é baixo.

### **CONCLUSÕES**

Os nossos estudos e os seis meses de observação nestas duas escolas da rede municipal de Catalão-Go revelaram que existe uma dicotomia na relação alfabetização/letramento. As próprias educadoras apresentam dificuldades em compreender o termo letramento, e as práticas pedagógicas destas escolas deixam a desejar, pois as pedagogas ainda ficam muito presas as tarefas mimeografadas xerocopiadas não apostando nos conhecimentos pré- adquiridos que os alunos trazem como bagagem.

De acordo também com as observações feitas e dos relatos das professoras a implantação dos Ciclos na rede municipal de Catalão-Go, ainda precisa ser mais esclarecido, pois na verdade algumas profissionais, docentes, não compreendem o porquê desta mudança.

A revisão das literaturas e também do desenvolvimento desta pesquisa contribuirá para com o sucesso da formação da bolsista, pois podemos analisar o que os teóricos falam sobre as várias formas de como alfabetizar, e a importância de se trabalhar a Alfabetização/Letramento na perspectiva de indissociabilidade, numa relação de interdependência. Sobre a implantação dos Ciclos nas séries iniciais foi perceptível as muitas dificuldades para os educadores.

Essa experiência, com certeza, enriquecerá a nossa compreensão, da bolsista, enquanto futura pedagoga, e contribuindo para valorização da formação, tanto pessoal como profissional. Assim, passamos a conceber o exercício da pesquisa como fundamental na formação do professor. Com esse exercício, as leituras, escritas, e o contato do profissional da educação com o seu objeto de estudo, é responsável para contribuir com a melhoria do ensino, principalmente na alfabetização e nos anos iniciais que é a base para o desenvolvimento de todo o indivíduo.

### **Referência bibliográfica**

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Pára. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas- São Paulo Ed. Moderna, 2003

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Provinha Brasil, 2008 site acessado em 10/04/2008.

PARO Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renuncia a educação. São Paulo: Xamã 2001.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RESOLUÇÃO CME Nº 005, de 25 de Outubro de 2005.

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.

PASSOS, Lucina. **Alegria de Saber**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2007

### **Fonte de Financiamento:**

O Presente projeto é financiado pela Pró-Reitoria de Graduação – UFG com o Programa Bolsa de Pesquisa na Licenciatura (**PROLICEN**).

## O CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA

PINA, Vinicius Souza<sup>1</sup>; LIMA, Flávia Pereira<sup>2</sup>; GUIMARÃES, Lorena Dall'Ara<sup>3</sup>

**Palavras – chave:** Cerrado, livro didático, ensino fundamental.

### JUSTIFICATIVA/REVISÃO DE LITERATURA

Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, 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.

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. 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.

Nas últimas décadas o livro didático 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. Uma das conclusões de Mortimer (1988) é que, ao longo da história, os autores de livros didáticos têm dificuldades em inovar. Uma das funções do livro didático é a de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. 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, o presente projeto teve por objetivo investigar como o tema Cerrado foi abordado nos livros didáticos de Ciências e Geografia em escolas públicas e privadas 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.

O bioma Cerrado representa uma das maiores zonas vegetais da América do sul, totalizando aproximadamente 1.500.000 km<sup>2</sup> (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.

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 amparou-se no desenvolvimento dos temas transversais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sob esse aspecto, os PCNs (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.

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, 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 devem ser encaradas com a mesma atenção.

## **OBJETIVOS**

O projeto teve como premissa analisar o tratamento dado ao Bioma Cerrado nos livros didáticos de Ciências e Geografia do ensino fundamental. Espera-se ainda que este trabalho possibilite o intercâmbio entre o conhecimento científico e a prática pedagógica.

Verificar a qualidade dos conteúdos relacionados ao bioma em estudo, a fim de avaliar se o que é ensinado pelo professor em sala de aula, baseado no que é encontrado no livro didático, condiz com as produções científicas produzidas com o intuito de se evitar equívocos na caracterização do Cerrado.

Questionar se alguns aspectos importantes com relação ao Cerrado são valorizados pelos autores dos livros didáticos do ensino fundamental e se as informações são completas o bastante de tal modo a garantir um estudo completo e correto do bioma.

Perceber se existem preconceitos com relação ao tema Cerrado e se este bioma, tão importante, é tratado com o devido cuidado nas aulas de Ciências e Geografia.

## **METODOLOGIA**

A obra de Bizerril (2003), trata dessa análise do conteúdo dos livros didáticos com relação ao Cerrado. A avaliação do referido autor abordou várias temáticas com relação à caracterização do Cerrado.

O referido roteiro de avaliação foi modificado, acrescido alguns aspectos e reestruturado. Deve passar por todas as análises dos livros, de forma igualmente aplicável e avaliativa. O estudo é uma introdução de como, em comparação aos demais biomas nacionais, o Cerrado tem encontrado espaço no currículo de alunos do ensino fundamental e de como esse bioma é tratado pelos livros didáticos.

Para tanto, foi feita inicialmente uma seleção aleatória de 30 escolas da rede pública e particular do município onde se realizou a pesquisa. Após a seleção das escolas e agendamento prévio, foram realizadas visitas *in locu* a 15 escolas públicas e 15 particulares do município de Goiânia, nas quais foram feitas um levantamento sobre os livros didáticos de Ciências e Geografia adotados. Em seguida foi realizada uma análise descritiva dos 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.

Uma ficha avaliativa foi elaborada com o intuito de servir como parâmetro de análise. Baseada na relação antes feita por Bizerril (2003), reelaborada para aumentar os tópicos estudados, incorporando principalmente aspectos geográficos a fim de permitir um estudo mais aprofundado do tema em questão.

## **RESULTADOS**

Foram pesquisadas um total de 29 escolas, dentre elas 15 escolas públicas e 14 escolas particulares. Com relação aos livros, 19 diferentes livros de Ciências e 23 diferentes livros

de Geografia foram analisados. Foi investigado se os livros didáticos de ciências e geografia continham informações sobre o Cerrado.

No caso dos livros de Ciências, 16 diferentes livros constaram informações sobre o Cerrado (84,21%). Quanto aos livros de Geografia, 21 diferentes livros tinham algum dado sobre o bioma (91,30%). Todos os dados percentuais são relacionados aos livros que continham informações sobre o Cerrado (N=37), e não com relação ao número total de livros (N=42).

Uma constatação sobre a abordagem dos livros com relação ao Cerrado, se refere à caracterização. A maioria dos livros trata apenas da descrição básica do Cerrado típico (56,25% no caso da disciplina de Ciências e 57,14% para Geografia). As outras fitofisionomias do Cerrado, são dificilmente encontradas (43,75% para Ciências e 42,86% para Geografia).

Dados sobre animais, foram pouco constantes, a maior quantidade de informações está nos livros de Ciências (68,75% e 23,80% nos livros de Geografia). Quando ocorrem não passam de citações sobre os animais encontrados no Cerrado. Com relação aos animais em extinção, o mesmo ocorre. O endemismo de espécies do Cerrado, tanto da fauna como da flora, foi um assunto pouco trabalhado em ambos os livros das referidas disciplinas.

As Unidades de Conservação (UCs) são pouco trabalhadas nos livros didáticos, em muitos livros foram apenas citadas. Geralmente, estão associadas ao relevo em questão. Foi possível constatar que, devido principalmente ao fato de estarem associadas ao relevo nos quais as Unidades se encontram, o tema foi abordado, na sua maioria, em livros de Geografia (42,85% e 31,25% nos livros de Ciências).

Em geral, as descrições sobre adaptações de plantas estão em torno das características do cerrado típico. Adaptações da fauna se resumem à pelagem de animais, e aspecto críptico. Trata-se de um assunto, porém, pouco trabalhado, sendo encontrado em 25% dos livros de Ciências e 14,28% dentre os livros de Geografia.

Com relação aos aspectos físicos, ao tratar sobre o clima, reafirmam ser o clima Tropical típico da região, e sobre a constância das chuvas no período de outubro a abril e seco de maio à setembro. O relevo, no caso dos livros de Geografia, é tratado em 47,61% dos livros, quanto ao livro de Ciências, 14,28% tratam do assunto. Em relação ao solo, é tratado como deficiente em nutrientes e propício à agricultura após tratamento. 14,28% dos livros de Ciências tratam do assunto enquanto que 19,04% dos livros de Geografia o fazem.

O fogo aparece nos livros tratando de seu papel fundamental na germinação de algumas sementes e floração de algumas espécies vegetais. O fogo também foi associado à prática agropecuária. O fogo enquanto queimada foi tratado em tópicos relacionados à degradação do Bioma, em 43,75% dos livros de Ciências e em 23,80% dos livros de Geografia. Com relação ao aspecto de preservação do Cerrado, a caça de animais e tráfico de animais silvestres teve presente em apenas 1 livro de Ciências (6,25%).

Os livros afirmam que rodovias, estradas e hidrovias estão associadas ao processo de colonização do Bioma e de regiões adjacentes, bem como o processo de desenvolvimento econômico da região e das diferentes formas de uso do Cerrado. 12,5% dos livros de Ciências e 28,57% dos livros de Geografia abordaram essa temática.

Com relação ao histórico de ocupação humana do Cerrado, este esteve sempre relacionado ao uso do Bioma no que se refere ao extrativismo, agricultura e pecuária e exploração mineral. Alguns grupos indígenas foram citados (25% dos livros de Ciências abordaram o assunto e que 19,04% dos livros de Geografia). Os livros de Ciências, com relação aos diferentes grupos de pessoas que colonizaram o Cerrado, trabalharam apenas os grupos indígenas. Nos livros de Geografia este tema foi encontrado em 19,04%, outros como, boiadeiros (14,28%), ervateiros (14,28%), seringueiros (14,28%) e garimpeiro (28,57%) foram encontrados nas respectivas porcentagens.

O potencial turístico da região foi explorado em 14,28% dos livros de Geografia e em 18,75% dos livros de Ciências.

O conteúdo ilustrativo dos livros didáticos é composto basicamente de fotos e desenhos. Os tipos de figuras são principalmente paisagens no caso dos livros de Ciências (93,75%) e mapas de distribuição no caso dos livros de Geografia (90,47%). Imagens foram



encontradas em todos os livros de Geografia que tratavam do bioma e em 93,75% dos livros de Ciências.

Relacionar o Cerrado, seu relevo e clima com as atividades agropastoris também foi constatado nos livros. Ao fazerem uma analogia à qualidade do solo do Cerrado com as necessidades da prática agropecuária, alguns autores afirmam que o "solo da região é pobre". Outra afirmação encontrada afirma que "(...) o tipo de vegetação e clima do Cerrado facilita o desmatamento e a formação de novas lavouras".

Alguns termos preconceituosos são encontrados nos livros, ao retratarem como uma "paisagem seca, com árvores tortas, de aspecto pobre". Outra maneira de demonstrar preconceito é tratar outros biomas, como mais importantes.

Os livros analisados permitiram uma observação, que a maioria dos livros de ambas as disciplinas, com exceção de uma coleção feita por autores goianos intitulada: Pequeno Cidadão Goiano são produzidos em outros estados e autores de outras cidades. Essa característica, mesmo não podendo ser usada como justificativa, pode levar a uma relação entre como o conteúdo "Cerrado" e características da região Centro-Oeste são tratados com a diminuta quantidade de conteúdo encontrada.

## CONCLUSÃO

Os livros didáticos de Ciências e Geografia analisados puderam permitir interpretações acerca de como os conteúdos são tratados nas unidades e capítulos, e principalmente, com relação ao tema Cerrado, como ele é visto pelos autores e como ele é abordado nas aulas dos alunos do Ensino Fundamental.

O material analisado não apresentou muitos erros com relação ao conteúdo, no entanto, algumas informações estavam incompletas. Outro fato importante constatado foi quanto ao tratamento do Cerrado primariamente na sua forma típica. Ainda falta aprimorar muito o tratamento que os livros didáticos garantem com relação às espécies do Cerrado.

No que se refere às Unidades de Conservações deveria ser mais claro com relação à função destas como espaços ambientais que tem importantes características naturais e são legalmente instituídos com objetivos de conservação, e não apenas associar com paisagens belas e "preservadas" com potencial turístico explorável.

Pôde-se notar que, em produções regionais, o assunto Cerrado, foi tratado com maior propriedade e com uma maior riqueza de conteúdos e detalhes.

## REFERÊNCIAS

- BIZZERRIL, M.X.A. 2003. O cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. *Ciência Hoje*, vol 32, nº 192.
- 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, nº 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 ibero-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.
- FURIÓ 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: Papirus.
- 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.
- PEDRINI, A.G. *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis:Vozes, 1997.
- 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 Brazilian cerrado vegetation. *Report for World Wildlife Found (WWF)*. Edinburgh, Royal Botanical Garden, 19p.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp.1-22, 1987.
- ZABALA, A. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fonte de Financiamento: PROLICEN

- 
1. Bolsa do Prolicen/UFG. [viniciusps132@hotmail.com](mailto:viniciusps132@hotmail.com)
  2. Professora Participante. CEPAE/UFG. [limafp@yahoo.com.br](mailto:limafp@yahoo.com.br)
  3. Orientadora. CEPAE/UFG. [dallaralorena@uol.com.br](mailto:dallaralorena@uol.com.br)

## **Itinerários da Educação Matemática: Estudos sobre a Formação de Professores de Matemática para a EJA.**

**RIBEIRO, L. N.<sup>1</sup>; CEDRO, W. L.<sup>2</sup>.**

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores de Matemática, Educação Matemática.

### **Justificativa**

Já é consenso dentro da comunidade acadêmica, afirmar que o modelo educacional vigente tem encontrado dificuldades para conseguir atender às expectativas da sociedade moderna. Sabendo que esta se encontra na era do investimento não-material (DOWBOR, 1991) e que exige do ser humano o preparo, não só para exercer tarefas específicas, mas, também, para participar do contínuo processo de transformação e de inovação da sociedade.

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, torcendo para encontrar algum dia, sentido em algo do que faz cotidianamente. 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, freqüentam 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 freqüentavam os bancos das escolas regulares.

Tendo assustadores 75% da população classificados como analfabetos funcionais (FONSECA, 2004). Não é de estranhar nos últimos anos, os esforços do poder público (CNE/CEB, 2000) em implantar e organizar a chamada Educação de Jovens e Adultos. Efeito deste contexto é o grande número e diversidade de iniciativas (PAIVA, MACHADO & IRELAND, 2004), direcionadas ao aumento dos níveis de alfabetização da população nacional (UNESCO, 2005). Porém, esta nova demanda em torno das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos tem sido incipiente dentro da Educação Matemática. Apesar de percebermos 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. Segundo Di Pierro (2006, pg 284) "No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. 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. 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. Contudo, o grande desafio é tornar as propostas pedagógicas realmente significativas para os discentes, conforme aponta Fonseca (2005, pg.50):

A responsabilidade das escolhas pedagógicas [...] devem evidenciar essa relevância na proposta de ensino de matemática que se vai desenvolver, contemplando-se problemas significativos para os alunos, ao invés de situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetitivas [...].

Corroborando com esta idéia, temos uma série de trabalhos acadêmicos (ARAÚJO, 2001; BRASIL, 1997; CARVALHO; 1995; D'AMBROSIO, 1990, 1993, 2001; DUARTE, 2001; KNIJNIK, 1996; MONTEIRO, 1991; RIBEIRO et al, 1997 e WANDERER, 2001) que apontam não somente para análise da importância da matemática, mas indicam possíveis encaminhamentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da EJA.

Porém, a partir da análise destas investigações, surge mais um problema para o desenvolvimento de experiências significativas no campo da EJA: formar professores, educadores Matemáticos de Jovens e Adultos que possuam (FONSECA, 2005): Certa intimidade com a própria matemática; Disponibilidade para compartilhar com os alunos as demandas, as preocupações e os sonhos de um adulto; e consciência crítica da dimensão política da sua prática pedagógica.

Com o objetivo de investigar e compreender esse processo de formação de professores de matemática que atuam na EJA, partiremos da seguinte indagação: o que a produção científica nacional aponta sobre o processo de formação do professor de matemática que atua na EJA? Além disso, tentaremos responder outras questões como: quais são as propostas oficiais e não-oficiais em relação a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos? Como se forma o professor para que ele possa atuar na EJA, de forma significativa?

## Objetivo

Os principais objetivos deste trabalho são:

- Analisar a produção científica vinculada ao processo de formação do professor de matemática do EJA;
- Compreender as políticas educacionais direcionadas ao EJA em relação ao processo de formação de professores de matemática.

## Metodologia

Este trabalho constitui-se em um estudo teórico, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica. 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).

Tendo como problema, a formação de professores que ensinam matemática para a EJA, faremos um estudo que se enquadra na perspectiva de um estado-da-arte (FIORENTINI & LORENZATO, 2006).

Os dados desta pesquisa serão provenientes de duas fontes básicas: da produção científica (teses e dissertações) publicada nos programas de pós-graduação strictu 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.

## Resultados

Apresento agora os resultados da nossa pesquisa, que se dará em duas etapas:

### **1. Artigos publicados nos periódicos**

A primeira parte do nosso trabalho corresponde à pesquisa pelos artigos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, os periódicos consultados foram àqueles classificados pelo sistema Qualis Capes, como A e B, em agosto de 2007. Foram encontrados no total vinte e cinco artigos relacionados com a EJA.

Entre os periódicos consultados, encontramos publicações nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Educação Matemática em Revista; Revista Educação; Caderno de Pesquisa; Revista Teoria e Prática do Ensino; Educação e Realidade; Psicologia Escolar e Educacional; Educação em Revista; Educação & Sociedade; Perspectiva; Revista Brasileira de Educação; Caderno CEDES; Educar.

Deparamos-nos com trabalhos com diferentes focos de pesquisa, alguns que priorizam as políticas públicas educacionais, outros o ensino e aprendizagem, outros a alfabetização, outros a formação de professores. Foram analisados os objetivos e metodologia de cada artigo e percebe-se a deficiência de trabalhos relacionados à Formação de Professores.

### **2. Teses e dissertações**

Iniciamos a análise da segunda etapa dessa investigação que é a pesquisa nas teses e dissertações. A escolha das instituições foi baseada na última avaliação da CAPES. Tendo como base esse documento optamos por escolher aquelas instituições que obtiveram os melhores conceitos, na área da Educação a maior nota atribuída é 6. As instituições que foram classificadas com essa nota, segundo a avaliação CAPES, foram as seguintes: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);

Com base nessas informações, iniciamos a busca pelas teses e dissertações, defendidas no período de 2000 à 2007, que abordaram a questão da educação de Jovens e Adultos. O número de trabalhos encontrados foi pequeno, comparado com a quantidade de dissertações e teses defendidas nestes programas: 20. A nossa busca revelou que em apenas três das cinco instituições selecionadas haviam trabalhos relacionados à temática da nossa investigação.

Ao analisar esses trabalhos nos deparamos com diferentes focos de pesquisa e comparando-os com os artigos encontrados nos periódicos de circulação nacional, conforme apresentamos na seção anterior, encontramos distinções, como a questão da concepção do aluno, que não é abordada em nenhum dos artigos analisados. Temos também o enfoque na questão do currículo.

## Conclusão

A primeira constatação a que chegamos em relação a produção acadêmica é que tanto nos periódicos quanto nos programas de pós-graduação temos um número insuficiente de trabalhos publicados, quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos. Quando tratamos da formação de professores surge uma preocupação maior quando observamos a quantidade de trabalhos realizados, que se mostra relativamente pequena quando comparado aos outros focos investigativos vinculados a EJA.

Analisando os artigos publicados nos periódicos, vemos que o enfoque do debate gira em torno de uma formação inicial continuada, que possibilite ao professor uma melhor

prática na EJA. Neste sentido ressalta-se que a formação profissional que aborde as questões vinculadas à realidade dos jovens e adultos pode contribuir para uma melhoria neste campo de trabalho. Também é apresentado que essa formação inicial de educadores de jovens e adultos deve contribuir de alguma forma para a construção da identidade docente, portanto ela deve oferecer aos professores ferramentas para lidarem, de forma mais significativa no cotidiano escolar destes sujeitos e isso tem que ser refletido coletivamente. Outro ponto observado é a necessidade de estudos do currículo da EJA, pois os professores tanto aplicam como reinterpretam as diretrizes curriculares, a partir do seu conhecimento e isso pode causar uma má interpretação. Mais um aspecto relevante é que por mais que os alunos procurem a EJA para melhores condições de trabalho não se deve olhar pra a EJA apenas como uma forma de inserção no mercado de trabalho, e nem deve deixar de considera a individualidade de cada jovem e adulto.

Observando as teses e dissertações percebemos que é essencial a existência de uma formação continuada, pois sabemos que as praticas pedagógicas influenciam na vida destes alunos. Logo elas devem ser adequadas e significativas pra eles. Outro fator assinalado é a necessidade de agregar a concepção do aluno, as práticas docentes e a política de formação continua de professores. Para isso é necessário a inserção de disciplinas que tratem do aluno jovem e adulto, não deixando de levar em consideração a importância dos conhecimentos produzindo na relação sujeitos-professores.

Por mais que os trabalhos tenham focado questões importantes para o debate sobre a EJA percebemos a inexistência de uma discussão em torno da formação de professores de matemática. Este fato nos inquieta, pois sabemos que os sujeitos que procuram a EJA já tiveram vivências frustrantes, em sua grande maioria, quando se trata do conhecimento matemático. Nesse sentido é imperativo para esses indivíduos uma organização do ensino que esteja atenta não somente as necessidades dos alunos mas também aos aspectos inerentes a atividade do professor.

Levando em conta todos os aspectos apresentados nos trabalhos analisados a nosso ver ainda existem diversas questões a serem resolvidas com relação à formação de professores que atuam na EJA. Nesse sentido acreditamos que este trabalho contribui para o debate dessa questão por mostrar que a formação de professores tem sido discutida por um lado valorizando-se principalmente os aspectos inerentes a organização política e curricular deste campo de ensino e por outro enfocando o mundo dos alunos. Conforme Fonseca (2007) não basta somente conhecer o aluno:

Conhecer o aluno, entretanto, não depende apenas de ter acesso a uma serie de informações sobre os indivíduos, estabelecer médias, modas e desvios. Há que se ter uma atenção cuidadosa com a dinâmica que se estabelece na sala de aula, com as posições assumidas pelos sujeitos, com a recorrência e o inusitado das situações. (FONSECA, p 61, 2007)

Desse modo há ausência de investigações que busquem compreender os elementos teóricos e práticos intrínsecos a atividade docente com jovens e adultos, isto é, que haja a valorização do trabalho docente de forma a superar as práticas pedagógicas pautadas pela repetição e memorização que permeiam grande parte das propostas curriculares existentes no contexto da EJA.

Para os alunos em geral, mas muito especialmente para os alunos da EJA, a Educação Matemática deve, pois, ser pensada *como contribuição para as práticas de leitura*, buscando contemplar (e até privilegiar) conteúdos e formas que ajudem a *entender, participar e mesmo apreciar* melhor o mundo em que vivemos [...]. (FONSECA, p 52, 2007)

Portanto, o que podemos concluir desta pesquisa é que para formar professores de matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Um dos aspectos que julgamos importante é que

[...] o caráter formativo do ensino da Matemática assume, na EJA, um especial sentido de atualidade, quando se dispõe a mobilizar ali,[...], uma emoção que é presente, que

co-move os sujeitos, jovens ou adultos aprendendo e ensinando Matemática, enquanto resgata (e atualiza) vivências, sentimentos, cultura, acrescentando, num processo de confronto e reorganização, mais um elo à história do conhecimento matemático. (FONSECA, p 25, 2007)

Posto isto, acreditamos que o grande desafio que nos motiva é o de investigar como o processo de formação do professor de matemática que atua na EJA realmente pode se constituir como um elemento que contribua para o desenvolvimento irrestrito do docente e dos seus alunos.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, D. O ensino médio na educação de jovens e adultos: o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem. Belo horizonte: faculdade de educação da UFMG, 2001. (dissertação de mestrado).

CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2006.

DOWBOR, L. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo: Ática., 1991. (série princípios).

FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição F.R., Educação matemática de jovens e adultos – 2 ed. - 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

PAIVA, J., MACHADO, M. & IRELAND, T. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

SALVADOR, A. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos. Científicos. Porto Alegre: sulina, 1977.

UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília :UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

**Fonte de Financiamento** - Universidade Federal de Goiás/Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)

<sup>1</sup> IME/UFG - [luciane\\_nr@hotmail.com](mailto:luciane_nr@hotmail.com)

<sup>2</sup> IME/UFG - [wcedro@mat.ufg.br](mailto:wcedro@mat.ufg.br)

## **As Necessidades Educativas Especiais e as Necessidades Formativas de Professores: Um Diálogo acerca das Altas Habilidades e Superdotação.**

**CÂNDIDO**, Renata de Paula<sup>1</sup>; **CAIXETA**, Rafael Ferreira<sup>2</sup>; **BENITE**, Anna Maria Canavaro<sup>3</sup>.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Necessidades Educacionais Especiais.

### **Justificativa / Base Teórica**

A Educação Especial no Brasil começou no século XIX, inspirada por experiências norte-americanas e europeias. A concepção de atendimento escolar para os alunos com necessidades educativas especiais foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíram os nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo médico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com necessidades educativas especiais. (Benite, *et al.*, 2007).

Atualmente as políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação especial como à modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais", preferencialmente na rede regular de ensino.

As leis que asseguram a inclusão total são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretem o atendimento escolar para os alunos com deficiência, de modo que não ferisse o grande mote de assegurar o direito de todo e qualquer aluno à educação. De fato, ao prescrever como um dos princípios de ensino a "... igualdade de condições e permanência na escola" (art.206, inciso I), a Constituição de 1988 foi taxativa, acrescentando que o "... dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". (art.208, V). Só por estes dispositivos legais não se poderia negar a todos os alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas ditas "comuns" (Benite, *et al.*, 2007).

Nessa perspectiva, a inclusão educacional é a garantia do acesso imediato e contínuo do aluno com deficiência ao espaço educacional e escolar comum, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, para que possam se desenvolver social e intelectualmente junto às crianças da classe comum. Deste modo a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, não consiste apenas na permanência física dos alunos junto aos demais educandos, mas sim, desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Godoy, 2000, p.118).

Sob a ótica da Educação Inclusiva deparamo-nos com os avanços tecnológicos da sociedade, que há tempos preconiza uma dependência em relação às ciências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, defendem a importância de se ensinar ciências desde os anos iniciais de escolarização, assumindo que, num mundo onde o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, é impossível a formação de um cidadão crítico e apto a realizar escolhas, tanto a nível pessoal quanto social e político sem os conhecimentos básicos necessários para a realização de julgamentos e conseqüentes opções. Além disto, a Educação Brasileira esta fundamentada no princípio da igualdade: "do reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania" (PCN, 1998, p.76).

É dentro deste cenário que se torna necessário dar a devida atenção aos alunos portadores de altas habilidades ou superdotação, pois "todas as pessoas tem o direito fundamental de ver suas capacidades e habilidades desenvolvidas" (Martinez 2007). A constituição prevê a "...liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a



arte e o saber" (art.206, inciso II), esta prerrogativa garante aos portadores de altas habilidade a oportunidade de serem reconhecidos dentro do grupo de educandos especiais, que quase sempre se remete erroneamente, a apenas aos portadores de deficiências. "O atendimento à pessoa superdotada, talentosa ou com indícios de genialidade pauta-se no respeito à dignidade do ser humano e no direito ao seu desenvolvimento", (Ferrer). Ou seja, deve-se aproveitar o potencial cognitivo em desenvolvimento no máximo, significando que esse aluno ao ser inserido na sociedade traga benefícios para a mesma, logo a importância de um ensino em ciências orientado. Orientado na perspectiva não só do aluno, mas do professor que deve ter um perfil próprio para saber estimular, promover e instigar esse aluno de altas habilidades a desenvolver-se.

Porém, na execução do ato pedagógico, as ações tomam alto grau de complexidade devido a dificuldades implícitas na realização. Um fator determinante no sucesso ou insucesso da educação especial é a necessidade de formar professores aptos a lidar com educandos especiais.

A discussão que a Educação Inclusiva faz levou a alguns enganos ao associar apenas crianças com deficiências auditivas, visuais, dentre muitas outras necessidades especiais não considerando os Portadores de Altas Habilidades (PAH) ou superdotados, também como crianças com necessidades especiais, o que caracteriza a exclusão destes alunos "seja por erros terminológicos ou conceituais, seja por preconceitos de caráter político-ideológico, ou seja, simplesmente por carência de informações" (Peres, 2004). São freqüentes os erros de associar a PAH a apenas alunos com alto rendimento escolar sendo que hoje os testes mais comuns identificam somente as habilidades lingüísticas, lógico matemáticas e espacial, não pontuando habilidades como artísticas, cinéscica, interpessoal, intrapessoal, liderança dentre outras associadas a teoria das Múltiplas Inteligências defendidas por Ramos, Ford e Gardner. Sob esta lógica da necessidade de acompanhar o PAH, (Guenther,2006) apud (Virgolim, 2007) aponta que "a capacidade e talento humano se desenvolve, e se expressa em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado". Reforçando a necessidade de um estudo mais aprofundado no ensino de ciências orientado ao desenvolvimento do PAH.

É preciso reconhecer que as inúmeras especificidades que integram a educação especial demandam uma pluralidade na formação do professor. Cabe ressaltar que a cultura prevalente de quem vai mediar o processo de ensino, nesse caso o ensino de ciências, pode atingir muitas dessas crianças negativamente, pois a tentativa de homogeneizar estas pode resultar no fracasso de uma mensagem emitida por alguém que não esteja preparado para lidar com as especificidades da educação.

Entendemos que a inclusão desses alunos implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da qualificação (capacitação) dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns (Benite, *et al.*, 2007).

### **Objetivos**

É muito importante que haja nas escolas e entre professores a conscientização que os alunos portadores de necessidades especiais existem, precisam e têm o direito de estarem em sala de aula e que para isso acontecer de forma satisfatória é necessário que os mesmos procurem se capacitar já que o governo ainda não tem essa preocupação. Porém, o déficit de escolas e professores que atendam esse público se da pelo fato de quase não existir incentivos por parte do Estado.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é a elaboração de materiais didáticos, colocando-os a disposição desses professores e alunos interessados com o intuito de corroborar com os mesmos na promoção do ensino de ciências na perspectiva da Educação Inclusiva.

### **Metodologia**

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participante que integra o pesquisador e o pesquisado dentro de um mesmo contexto num processo de conhecer e

agir. A população engajada na pesquisa participante simultaneamente aumenta seu entendimento e conhecimento de uma situação particular, bem como parte para uma ação de mudança em seu benefício. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social (Brandão, 1984). Baseia-se em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências numa forma de aproximação Sociedade/Escola/Universidade através da formação continuada.

Partindo desse pressuposto, sua organização metodológica ocorrerá na seguinte dinâmica:

1) Integração das equipes que compõe a Rede de Pesquisa, com objetivo de permitir que os professores possam trocar informações e experiências;

2) Serão realizadas reuniões nas quais serão apresentados as idéias e os conteúdos científicos. Os professores da educação básica têm uma alta vivência da prática pedagógica com alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e isso permitirá um real dimensionamento das abordagens dos conteúdos que contribuirão para a elaboração do material instrucional.

3) Elaboração do material instrucional.

a) Entrevistas individuais e reuniões coletivas gravadas em áudio e vídeo para registrar o planejamento das atividades, assim como as possíveis dificuldades manifestadas pelos professores;

b) Entrevistas individuais e reuniões coletivas gravadas em áudio e vídeo para registrar a caracterização segundo os professores do ensino básico das especificidades dos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação;

c) Avaliação da construção coletiva de conhecimento pedagógico e de conteúdos específicos por meio da análise de discurso.

### **Resultados Esperados**

Espera-se com esse trabalho aumentar o interesse dos estudantes Portadores de Altas Habilidades/Superdotação pelo estudo das ciências naturais com a melhor compreensão dos fenômenos, utilizando o material produzido para auxiliar no aprendizado de ciências.

Contribuir para ampliação da visão do conhecimento científico entre esses alunos e professores do Ensino Médio dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

Melhoria da prática pedagógica do professor de ciências do Ensino Médio no que se refere aos alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e a inclusão escolar.

### **Conclusões**

Entendemos que o paradigma da inclusão de alunos portadores de altas habilidades implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da capacitação dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns.

Acreditamos que a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências (Nóvoa, 1997). Desta forma entendemos que o estudo das propostas de inclusão social e escolar de pessoas com necessidades educativas especiais deva ser abordado nos cursos de formação de professores, instância que também deve ser responsabilizada pela preparação de recursos humanos para essa nova demanda e na qual, tais questões podem e devem ser problematizadas.

Como a formação dos professores deixa a desejar em relação à Educação Inclusiva, o material instrucional vem na intenção de corroborar com sua prática pedagógica, servindo-lhes de suporte.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre em NOGUEIRA, Maria, A., *et al.* A Escola Conservador: as desigualdades frente à escola e à cultura. 9º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- BRANDÃO, Carlos R. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- Brasil. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.
- Brasil. LEI N. 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- FAZENDA, Ivoni (org.). Metodologia da pesquisa educacional – 9 ed – São Paulo: Cortez, 2004.
- FERRER, Rosana, M. O Acesso aos Níveis mais Elevados de Ensino como Garantia Constitucional do Aluno Portador de Altas Habilidades.
- GODOY, Maria de Fátima Reipert de. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas (Org.). Formação de Profissionais na Educação Especial In: Seminários Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: CIP, 2000.
- LAKATOS, Eva M., MARCONI, Mariana A.. Fundamentos da metodologia científica. – 5 ed – São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINEZ, Ángel, I. em GONZÁLEZ, Eugenio. A Criança Superdotada: Conceito, Diagnóstico e Educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- NETO, Lidiane L.; ALCÂNATARA, Maria M.; BENITE, Cláudio R. M.; BENITE, Anna M. C.. O Ensino de Química e a Aprendizagem de Alunos Surdos: uma interação mediada pela visão. Revista ABRAPEC, *impress*, 2007.
- QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. Revista Ponto de Vista. n. 4, 2002-2003.
- UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.
- NÓVOA, Antônio, Formação de Professores e Profissão Docente. Em: Nóvoa, A (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

#### **FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD**

1. Bolsa de Iniciação Científica – PROLICEN. IQ/UFG natinhapaula@hotmail.com
2. Graduando em Licenciatura em Química. IQ/UFG rego\_rafael@hotmail.com
3. Orientadora. IQ/UFG. anna@quimica.ufg.br

## **ENSINO DE CIÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS NUM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO NO CEFET – GO**

**RAMALHO**, Ruver Rodrigues Feitosa<sup>1</sup>; **COSTA**, Lorena Silva Oliveira<sup>2</sup>; **SANTOS**, Michelly Christine dos<sup>3</sup>; **VITORETTE**, Jacqueline Maria Barbosa<sup>4</sup>; **ECHEVERRÍA**, Agustina Rosa<sup>5</sup>

Palavras-chave: PROEJA, Ensino Técnico Integrado, Ensino de Ciências

### **1 JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

As propostas favoráveis à Educação Científica da população são defendidas por diversas linhas de pensamento que vão desde a importância dada à ciência para o desenvolvimento da sociedade até a visão pragmática de cidadão como consumidor responsável dos produtos tecnológicos. Assim, a Educação Científica e Tecnológica da sociedade é defendida com argumentos que se apóiam em razões econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras. Obviamente, da perspectiva desejada dessa educação dependerá o enfoque curricular em relação ao conteúdo científico. Defendemos uma necessária e urgente renovação do ensino das ciências tanto a longo prazo, numa perspectiva de desenvolvimento da sociedade, como a curto prazo visando o desenvolvimento das pessoas individualmente. Setores importantes da sociedade brasileira sustentam que para “construir um país que tenha, no século XXI, autonomia de decisão sobre seus destinos, é essencial investir em seus recursos humanos, em educação, ciência e tecnologia” (DAVIDOVITCH *et al.*, 2004). No âmbito educacional, essa necessidade está posta no Brasil e no mundo desde a década de 50, mas foi no final do século XX que adquiriu o caráter de um amplo movimento pela alfabetização científica da sociedade. O que se observa é que mesmo na diversidade de idéias há

uma convergência básica dos diferentes autores na necessidade de ir mais além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, de incluir uma aproximação à natureza da ciência e à prática científica e, sobretudo, de enfatizar as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, de modo a favorecer a participação dos cidadãos na tomada fundamentada de decisões. (AIKENHEAD, 1985 In CACHAPUZ *et. al* 2005,p.23).

Entendemos que as pessoas não precisam ser especialistas para poder participar do debate sobre o efeito estufa, por exemplo, que está vinculado numa primeira abordagem, à emissão de CO<sub>2</sub>, mas também, e fundamentalmente, a questões políticas e econômicas, como as matrizes energéticas e os interesses dos países, que determinam que alguns deles, como os Estados Unidos, se recusem a assinar o tratado de Kioto.

O debate acima exposto torna-se mais complexo se considerarmos o caso específico do Brasil onde mais de sessenta e cinco milhões de jovens e adultos, com 17 anos ou mais, não cursaram o ensino médio (BRASIL, 2005, p. 10-11).

O decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, mostra a decisão do governo brasileiro de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio com a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme o documento base do Ministério da Educação. O programa está sendo implantado, inicialmente, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, para atuar como referência na oferta do ensino, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET-GO implantou-se o curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na área de Turismo e Hospitalidade. Com o novo programa para a educação de jovens e adultos, muda-se também o conceito dessa educação, que deixa de ter uma função meramente compensatória e supletiva para ser abordada como um processo de formação de um grupo social com características específicas.

Para que um programa possa se desenhar de acordo com os marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto norteador básico é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica.

A respeito desse grupo de jovens e adultos, Oliveira (1999, p.60) fala de três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Esses sujeitos, na condição de "não-crianças" muitas vezes sofrem preconceitos quanto à capacidade cognitiva, pois ainda existem mitos sobre a incapacidade deles aprenderem e por isso muitos professores ficam descrentes dessa educação, não percebendo que um excelente recurso pedagógico é considerar a cultura popular e o conhecimento prévio dos alunos que é rico em experiências do convívio social e do convívio no trabalho. Esses sujeitos também trazem a marca da exclusão do sistema de ensino por diversos motivos: a necessidade do abandono dos estudos para trabalhar e sustentar a família; devido a muitos terem vivido a infância em áreas rurais e não terem tido acesso à escola; e ainda existem aqueles que quando crianças e adolescentes passaram pela escola, mas não tiveram aprendizagens significativas e quando submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos (HADDAD *et al*, 2000, p.126).

Considerando-se o jovem e adulto como sujeito histórico- cultural, conclui que não deve se retomar o passado para promover a educação, ou seja, seguir os moldes da educação oferecida para as crianças e adolescentes é uma certeza de fracasso (HADDAD *et al*, 2000, p.126).

Analisando todos esses aspectos, nota-se que a formação de professores para pessoas jovens e adultas exige, principalmente, compromisso político, conhecimento da realidade do aluno e uma atitude metodológica que extrapola os conhecimentos que se restringem ao domínio da técnica.

Com o PROEJA busca-se resgatar e promover a re-inserção de milhões de jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integrada (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (MOURA, 2006, p. 8).

A concepção de uma política, cujo objetivo de formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Além do mais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

## 2 OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é analisar os processos de elaboração conceitual em alunos participantes do curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA a partir de estudos e discussão de conceitos científicos presentes em temas de alta vivência para aquele grupo social (estudantes do EJA de um curso em alimentos). Outro objetivo é contribuir na elaboração do programa da disciplina de química, integrado aos

eixos temáticos<sup>1</sup> propostos pelo curso e com isso contribuir para a elaboração de um material didático específico para o curso.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências da UFV - NUPEC que realiza uma ação de interação entre alunos da licenciatura e do mestrado em Educação em Ciências e Matemática, professores formadores dos cursos de Química, Física, Biologia e Engenharia Civil da UFV e professores do Ensino Básico, num processo em que os participantes podem problematizar sua prática em discussões coletivas embasadas em referenciais teóricos. Dessa forma, os professores têm a chance de sair do isolamento de sua prática com participações em grupos de formação continuada e permanente facilitando a sua melhora como profissionais.

Este trabalho se caracteriza metodologicamente como pesquisa participante que está sendo executado nas seguintes etapas:

1. planejamento conjunto, com a participação de professores formadores, alunos de iniciação científica, incluindo o bolsista PROLICEN, um dos autores deste trabalho, alunos do mestrado em Educação em Ciências e Matemática, sendo que um desses alunos é o professor da turma, da estrutura curricular da disciplina de química para o curso. Esta etapa começou a ser executada em junho de 2008 e está em andamento.
2. planejamento conjunto entre professores pesquisadores, alunos do mestrado e alunos de iniciação científica das atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Esta etapa está sendo registrada em diário de campo;
3. ação pedagógica do professor pesquisador e do bolsista PROLICEN em sala de aula (execução do planejamento). Esta etapa está sendo registrada em VHS e diário de campo;
4. análise da dinâmica discursiva dos processos de ensino- aprendizagem dos conteúdos químicos discutidos nas aulas. Esta etapa está prevista para começar em outubro quando forem feitas as primeiras transcrições das aulas.

### 4 CONCLUSÃO

O projeto encontra-se em fase inicial de execução. As aulas continuarão a ser acompanhadas por todo o segundo semestre de 2008 e as transcrições já começaram a ser feitas para posterior análise após a qual, resultados conclusivos serão apresentados.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**, 2005. p.10-11,28-29.

CACHAPUZ, A.; de E GIL-PÉREZ, D., **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005, p.23.

---

<sup>1</sup> Os eixos temáticos do curso são: 1)Trabalho, Cultura e Alimentação; 2)Conhecimento, Tecnologia e Alimentação; 3)Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Sócio-Ambiental; 4) Serviços de Alimentação e Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda.

DAVIDOVICH, L. et. al, **Subsídios para a Reforma da Educação Superior**. Disponível em: <ftp://ftp.abc.org.br/refuni.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

MOURA, D. H. et al. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Salto para o Futuro**, 2006, p. 8. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/pro/060918\_proeja.doc> Acesso em 18 jun. 2008.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

#### **FONTE DE FINANCIAMENTO:**

PROGRAD

FINEP

1. Bolsa de Iniciação Científica – PROLICEN. IQ/UFG [ruverfeitosa@hotmail.com](mailto:ruverfeitosa@hotmail.com)
2. Aluna de mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática. IQ/UFG [lorennaufg@yahoo.com.br](mailto:lorennaufg@yahoo.com.br)
3. Aluna de Iniciação Científica – IQ/UFG
4. Professora. CEFET-GO. [jmbv@cefetgo.br](mailto:jmbv@cefetgo.br)
5. Orientadora. IQ/UFG. [agustina@quimica.ufg.br](mailto:agustina@quimica.ufg.br)

## **Sociologia no Ensino Médio em Goiânia: O conceito cidadania dentro do conteúdo programático e os procedimentos teóricos metodológicos na rede estadual de ensino.**

**NASCIMENTO, P.G.**<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** sociologia no ensino médio, conteúdo programático; procedimentos didático-metodológicos e cidadania.

### **Justificativa:**

Mesmo que os esforços para a implantação da sociologia na escola brasileira sejam antigos, e os interesses por esse movimento sejam permanentes no ideário educacional, poucas vezes ela tem sido objeto de análise por parte de estudiosos tanto das ciências sociais quanto da educação. Interessar-se pelo ensino de uma ciência, afirmou certa vez Costa Pinto (1944) ao referir-se ao ensino das ciências sociais no Brasil nos anos de 1940, é importar-se pelo modo como essa ciência subsiste "de modo útil, desenvolvendo-se e exercendo sua plena função cultural" (p. 15).

Investigar e discutir a sociologia no ensino médio é de especial relevância para a percepção do seu processo de construção e instituição na escola, bem como compreender os objetivos que por meio dela se pretende atingir.

Segundo a socióloga Cristina Costa *"o conhecimento sociológico é mais profundo e amplo que a simples formação técnica, representa a tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Ter uma visão sociológica do mundo que ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive."* (Cristina Costa, 1997).

A Lei 9.394 de 1996 (LDB) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) indicam um profundo reordenamento político-pedagógico, o que significa a implantação e construção de um projeto pedagógico pautado em princípios de: Autonomia, diversidade, identidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Fundado nestes princípios o objetivo do Ensino Médio esta expresso no vinculo dessa etapa da educação escolar "com o mundo do trabalho" e para o "exercício da cidadania" como bem

mostra o Artigo 35 da LDB, parágrafo 2 e 3: **Art.35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;".

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da LDB de 1996 definem de modo claro a possível contribuição da sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, onde chamo atenção principalmente para o "exercício da cidadania".

A sociologia, depois de tanto tempo fora das recomendações legais, volta a figurar na lei máxima da educação e em alguns programas escolares, contudo a disciplina no ensino médio é uma área

---

<sup>1</sup>Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. paulino.gabriela@bol.com.br



“nova” na escola e com escassa produção científica. Digo “nova” porque é uma disciplina cuja trajetória na escola é relativamente recente, datando de 1925, ano em que pela primeira vez foi oferecida obrigatoriamente nos currículos escolares brasileiros, introduzida pela Reforma Rocha Vaz. Ademais, ainda ocupa um lugar marginal no rol dos componentes curriculares figurando com pouca carga horária ou tendo seus conteúdos diluídos em outras ciências humanas, ou ainda como integrante do conjunto de práticas e disciplinas da parte diversificada do currículo, o que possivelmente a impede de conquistar e solidificar seu espaço numa estrutura de ensino ainda majoritariamente disciplinar.

Com efeito, a investigação sobre os procedimentos didático-metodológico e do conteúdo programático ainda é incipiente, – especialmente sob o regime militar de 64 – que teve como resultado a enorme distanciamento da disciplina com o ensino médio. Sugiro que a pouca elaboração teórica sobre ensino de sociologia, incluindo-se aqui não somente elaboração sobre conteúdos, mas também sobre sua didática, objetivo que deve cumprir nesse nível escolar, seu sentido enquanto disciplina dirigida a adolescentes do ensino médio e inserida numa “grade curricular” ao lado de outras de caráter humanístico, além de seu (possível) significado político tem como consequência a não legitimidade social da disciplina. Daí sua intermitência, instabilidade e fragmentação no sistema de ensino.

Uma questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio, e que chamo atenção novamente, são as expectativas e avaliações que fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se fala do poder de formação da disciplina, em especial na formação política, conforme o dispositivo legal (LDB nº. 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”.

De fato, encontramos uma visão favorável ao ensino das ciências sociais no discurso oficial sobre educação. É preciso ver que as mudanças propostas pela LDB de 1996 e pelos PCNs<sup>2</sup> implicam um profundo reordenamento político-pedagógico. O que significa a construção e implantação de um projeto pedagógico (organização curricular, orientação metodológica, organização administrativa, recursos etc.) que se pautar efetivamente pelos seguintes princípios: Flexibilidade, Autonomia, Identidade, Diversidade, Interdisciplinaridade e Contextualização. Fundamentado nestes princípios, o objetivo do Ensino Médio está expresso no vínculo dessa etapa da educação escolar “com o mundo do trabalho e a prática social”.

A orientação é para dirigirmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”, que seriam os dois grandes eixos norteadores que definem o novo sentido para o antigo 2º grau. Para os documentos oficiais, as ciências sociais contribuiriam no que tange à “compreensão das práticas sociais”, à “preparação básica para o trabalho” e ao “exercício da cidadania” ou, ainda, para o desenvolvimento de uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade. Exatamente devido a essa compreensão, a LDB, em seu artigo 36, estabelece que “ao final do ensino médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Bispo propõe a partir de sua análise do discurso oficial sobre o papel das ciências humanas e da sociologia em particular na formação do educando, que a “aquisição das competências está relacionada com a preocupação de inserção do educando no contexto do mundo da produção. Essa inserção está pautada nos três princípios da Reforma do Ensino: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade” (Bispo, 2003, p. 75).

O sentido da disciplina sociologia, como de outras, a exemplo da história e da geografia, é a de se constituir um “conjunto de valores”, uma “ética orientadora do comportamento do sujeito no meio social”. E, “para tanto, na perspectiva do discurso oficial, os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia contribuiriam, em primeiro lugar, para a constituição da identidade coletiva” (Bispo, 2003, p. 75). Bispo ressalta que a possível contribuição da disciplina, desenhada pelos formuladores da Reforma da Educação, no Brasil em fins da década de 1990, está intimamente relacionada a mudanças no mundo do trabalho. E conclui que:

---

<sup>2</sup>Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000, vol. 4.

*“em síntese, a Sociologia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas*

*contribuem para formar um cidadão com um perfil adequado às necessidades da sociedade tecnológica (...).”*

Uma característica específica no que tange a reinserção da sociologia no ensino médio diz respeito à falta de uma proposta homogênea quanto ao conteúdo programático a ser ministrado. Como bem lembrou Freitas a condição *sui generis* da disciplina atesta seus limites e possibilidades. De certo modo, as mudanças na estrutura do ensino básico, advindas da LDBEN, garantindo autonomia e respeitando a diversidade presente nas instituições escolares abre espaços para a produção do conhecimento e a reflexão acerca da realidade social a partir das próprias instituições escolares (Freitas, 2007).

A definição do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológico é uma das questões a serem enfrentadas pelos professores de sociologia, pensando nisso, é importante que se investigue como os professores que ministram as aulas de sociologia trabalham com a temática cidadania.

### **Objetivo:**

Este trabalho se propõe a

Investigar como os professores de sociologia no ensino médio em Goiânia têm trabalhado com a temática cidadania, a partir do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológicos, aja vista que, uma das questões em pauta no Brasil atualmente diz respeito à atitude dos cidadãos e sua formação. Um claro exemplo dessa preocupação está expressa no dispositivo legal nº. 9.964, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Atr.35, Parágrafo II quanto as finalidades do Ensino Médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando(...).”

A definição do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológico é uma das questões a serem enfrentadas pelos professores de sociologia, pensando nisso, é importante que se investigue como os professores que ministram as aulas de sociologia trabalham com o tema cidadania; uma vez que, muito se fala sobre o poder de transformação que essa disciplina tem principalmente no que diz respeito à “formação do cidadão”.

Levando-se em consideração as possíveis contribuições que o conhecimento sociológico tem a oferecer, é necessário que se investigue quais são os conteúdos programáticos, as metodologias, os recursos didáticos e as bibliografias que os professores de sociologia trabalham no Ensino Médio, identificando qual o nível de envolvimento dessa disciplina com a “formação do cidadão”.

### **Metodologia:**

Esta pesquisa será desenvolvida ao longo de um ano, de forma que, será feito um mapeamento junto a Secretaria Estadual da Educação-GO dos colégios estaduais que oferecem a disciplina de sociologia. Feito isso parte-se para a segunda etapa, a de fazer um levantamento junto aos professores que ministram essas aulas, dos planos de ensino a serem seguidos assim como o conteúdo didático-pedagógico e o material utilizado nas aulas de sociologia, de forma que, será possível depois em uma terceira etapa, a de análise do material coletado, conhecer como o tema cidadania é trabalhado pela sociologia no ensino médio.

A coleta de dados será centrada nas matrizes curriculares de ensino médio dos colégios, nos planos de ensino, no material didático-pedagógico e no cadastro dos docentes que ministram a disciplina.

## **Bibliografia:**

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília DF, 23dez. 1996.

Freitas, Revalino Antonio de. A Perspectiva da sociologia no ensino médio em Goiás. Anápolis GO, II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 5-6 nov.2007.

MEC. Conhecimentos de sociologia. In: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 99-133. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Sociologia, v, 3).

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. São Paulo, Tempo Social, v.15, n. 2, abr.2003, p. 5-20.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 1.ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997. 132p.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar, (1944). O ensino das ciências sociais no Brasil. *Sociologia*, São Paulo, vol. 6, nº 1.

BISPO, Mário. *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília, UnB, (junho) 2003. Orientador: Carlos Benedito Martins.

**Fonte de financiamento:** Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE BOLSA LICENCIATURA**  
**PROLICEN**

João Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>  
Ana Luiza Reis SILVA<sup>2</sup>

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

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado de "A Qualidade na Educação Básica Municipal: os sistemas e as escolas municipais do estado de Goiás", iniciada em maio de 2006. Tem como objetivo estudar a qualidade da educação básica municipal em municípios goianos, particularmente as questões que envolvem os sistemas e as escolas. Tendo em vista a complexidade da temática, torna-se fundamental apreender os principais conceitos, dimensões e reflexões já existentes na literatura, conhecer e analisar as políticas e ações implementadas em municípios goianos nos sistemas de ensino, na gestão escolar e no trabalho docente, no período de 1996 a 2005.

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, linha de pesquisa Estado e políticas educacionais. Coordenada por professores da FE/UFG, a presente investigação se propõe estudar a qualidade da educação em 18 municípios goianos. Trata-se de estudo interinstitucional que envolve 14 instituições de ensino superior do estado de Goiás e tem como principal parceira a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

O objetivo geral da pesquisa A qualidade do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go: políticas, projetos e ações é 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/1996.

A construção de um ensino de qualidade é um assunto bastante complexo e marcado por diversas visões. É importante que se conheça um leque de conceitos e definições de qualidade da educação para se elaborar uma análise que contribua com a temática. Nesse sentido, a pesquisa em andamento aproxima-se do conceito de qualidade da educação por meio do estudo de Dourado, Oliveira e Santos (2007) que propõe essa análise a partir da discussão das dimensões extra e intra-escolares.

Segundo os autores, as dimensões extra-escolares dizem respeito "às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas" (Dourado; Oliveira; Santos, p. 23, 2007). Desse modo, dizem respeito ao nível socioeconômico e cultural dos alunos que são tão importantes para a trajetória escolar e para a aprendizagem.

Já as dimensões intra-escolares dizem respeito mais propriamente às condições que interferem diretamente no cotidiano escolar. Elas foram agrupadas em quatro dimensões, a saber: a) condições de oferta da educação básica; b) gestão e organização do

<sup>1</sup> Orientador Faculdade de Educação/ UFG e-mail: joafo@terra.com.br

<sup>2</sup> Aluna bolsista Faculdade de Educação/ UFG e-mail: analuiza\_rs@hotmail.com

sistema e da escolar; c) formação, profissionalização e ação pedagógica; e, d) acesso, permanência e desempenho escolar.

As condições de oferta da educação básica compreendem as implicações diretas no processo de qualidade de ensino, tais como: a infra-estrutura, o ambiente escolar, os equipamentos e recursos pedagógicos, biblioteca e os livros didáticos. E, também, as implicações indiretas, tais como: merenda escolar, segurança na escola, autonomia financeira, etc.

A segunda dimensão, gestão e organização do sistema e da escola, diz respeito à estrutura organizacional, à organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, visando a garantia do aprendizado dos alunos e a participação da comunidade escolar, sendo então organizadas em Conselhos e fóruns.

A terceira dimensão, formação, profissionalização e ação pedagógica, diz respeito a importância da implementação de políticas educacionais que viabilizem a capacitação e o bom preparo do docente, para que melhore o desempenho dos alunos. A quarta dimensão trata do acesso, da permanência e aprendizagem dos alunos.

A década de 1990 foi caracterizada como um período fértil para o estudo das reformas educacionais. Essa década foi marcada pela realização de conferências mundiais que buscaram definir as diretrizes para a educação nos países em desenvolvimento. O Brasil participou desse momento e assumiu também compromissos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990). Além disso, assinou a Declaração de nova Delhi (1993), que preconizou a democratização do ensino, via universalização do ensino fundamental, assumindo-o enquanto um dever do Estado, postulando-o como direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no art. 4º, define 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 escola na idade própria.

Nesse quadro, os sistemas municipais de ensino passam a ter cada vez mais destaque na garantia do direito à educação obrigatória. 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.

Arelaro (2007), em seu artigo "FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação", afirma que a criação do Fundef interfere significativamente na definição das atribuições dos Municípios. O Fundef são recursos vinculados constitucionalmente para a educação, por meio da qual os municípios contribuirão com 15% do FPM, os estados com 15% do FPE, acrescido de mais 15% do IPI e 15% do ICMS. Os impostos que constituem a receita do Fundef é composta somente de recursos estaduais e municipais, cabendo à União a complementação destes recursos se seu valor não atingir o custo-aluno-ano definido nacionalmente, ou seja, a União fica isenta da obrigatoriedade de aplicação de sua arrecadação no ensino fundamental. Arelaro (2007) afirma que:

A implantação do FUNDEF contribuiu para acelerar o processo de municipalização do ensino fundamental, tornando os municípios os principais responsáveis pela oferta deste nível de ensino, efetivando a descentralização do ensino brasileiro. (2007, p. 3)

Quanto ao fracasso escolar, Dourado, Oliveira e Santos (2007), no estudo já indicado, afirmam que deve ser pensando como um dos problemas sociais refletidos na escola. Analisando-o como um dos problemas gerados pelas desigualdades sociais perceberemos que os alunos que não tiveram sucesso escolar são aqueles menos

favorecidos financeiramente e culturalmente. Pesquisas realizadas pelo Banco Mundial e pela Unesco (2002) demonstram uma forte ligação entre o desempenho escolar e o sucesso dos alunos com melhores condições econômicas, sociais e culturais.

Quando se trata da construção de uma educação de qualidade, logo se percebe como esta é uma questão importante, porque engloba todos os níveis de ensino e por isso alcança a todos. A pesquisa "A qualidade do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Goiânia-Go: políticas, projetos e ações" visa contribuir para a análise da oferta de uma educação de qualidade por meio do estudo das políticas e programas, e também dos fatores que interferem na construção do ensino fundamental municipal de Goiânia-Go a partir da aprovação da LDB em 1996 até o ano de 2005.

A metodologia adotada na pesquisa consiste em um estudo de caso, pautado na análise documental, em sentido lato, compreendendo o resgate de fontes escritas e orais, articulado à pesquisa bibliográfica especializada na área. A utilização de fontes documentais escritas, tais como relatórios, discursos, pronunciamentos, leis orgânicas, pareceres, resoluções, leis estaduais, federais e institucionais, recortes de jornais, 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 foi feito um estudo para a caracterização do município. Este estudo contém o histórico do município e indicadores gerais, tais como índices demográficos, econômicos, físicos políticos e sócio-culturais.

Para abrigar a capital do Estado de Goiás, foi fundada a cidade de Goiânia, por Pedro Ludovico, na data de 24 de outubro de 1933. A cidade foi uma das expressões da expansão da marcha para o oeste e estabeleceria a intermediação do comércio do Estado de Goiás com as demais regiões brasileiras. Planejada e dimensionada para uma população de 50.000 habitantes, surpreendeu com 150 mil habitantes já em 1961. A transferência da capital federal para o Planalto Central, oficialmente em 21/04/1960, impulsionou o desenvolvimento de Goiânia. Momento esse que Goiânia foi uma das cidades que mais cresceu no país na década de 1960, isso devido o fluxo intenso da migração das pequenas cidades e da zona rural.

Atualmente, Goiânia, com aproximadamente 1.244.412 habitantes (Seplan/Sepin, 2007), é considerada um pólo de desenvolvimento na região Centro-Oeste, o que pode ser atestado pela continuidade do fluxo migratório e da diversificação de suas atividades econômicas. Em 2005 o ICMS do município foi de R\$ 1.675.390,00, em maio de 2006 a SEPLAN registrou 5.117 estabelecimentos industriais no município de Goiânia.

A região Metropolitana de Goiânia (RMG) engloba 11 (onze) municípios, a saber: Goiânia, Trindade, Goianira, Santo Antônio de Goiás, Nerópolis, Goianópolis, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia, Aragoiânia e Abadia de Goiás. Conforme a Lei Complementar nº 27 de 30 de dezembro de 1999. Essa região concentra cerca de 35% da população do estado de Goiás, um terço dos eleitores, cerca de 80% dos estudantes universitários e, aproximadamente, 60% do PIB, o que a torna a mais expressiva região do estado (Seplan/Sepin, 2006). A população total estimada da RMG, em 2005, era de 1,9 milhões de habitantes (Seplan/Sepin, 2006).

O IDH do Município, em 2000, era de 0,832, enquanto a renda era de 0,813 e a educação era de 0,933, índices considerados elevados. Já a longevidade era de 0,751, índice de desenvolvimento humano classificado como médio. É importante ressaltar que, 1991 para 2000, todos os índices apresentaram crescimento (Seplan/Sepin, 2006). Goiânia ocupa o oitavo lugar em IDH quando comparada com as demais capitais do país.

Também foram coletados e analisados dados específicos sobre o ensino fundamental ofertado pelo sistema municipal referentes à matrículas, funções docentes,

estabelecimentos, número de turmas e rendimento e movimento escolar. Estes dados foram 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 Secretária de Planejamento do Estado de Goiás (SEPLAN/GO), dentre outros.

### 1 – Matrículas do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia de 1999 a 2005

Um dado importante a ser estudado é o número de matrículas por série no ensino fundamental municipal, conforme a tabela 1. Não foi disponibilizado no banco de dados, o número de matrículas do ano inicial de 1999 a 2003.

ANO	ANO INICIAL	1ª A 4ª SÉRIE	5ª A 8ª SÉRIE
1999	0	53.127	31.012
2000	0	53.378	33.308
2001	0	50.225	32.333
2002	0	54.482	35.441
2003	0	55.744	34.548
2004	9.800	54.608	33.242
2005	9.326	54.204	33.373

Fonte: MEC/INEP

### 2 - Funções Docentes

Quanto ao número de funções docentes na rede municipal de ensino em Goiânia, na TABELA 3<sup>3</sup>, observa-se um aumento do número de professores com formação de nível superior de licenciatura completa a partir do ano de 1998 se comparando com o número de professores com formação de médio magistério completo, que por sua vez a partir desse mesmo ano diminuiu significativamente. Isso porque ocorreram algumas mudanças nas políticas de valorização dos profissionais de educação, pela Secretaria Municipal de Educação, que será em parte abordada nesse relatório, mas ainda não concluída a análise.

Nível de formação de Professores da rede municipal								
ANO	Fund. Incomp	Fund. Completo	Médio Magist. Completo	Médio Outra Form. Completa	Sup. Licen. Completa	Sup.Comp. Sem Licen sem Magistério	Sp Com Sem Licen com Magistério	TOTAL
1996	0	35	1363	80	1291	85	101	2955
1998	1	3	1239	21	1775	45	79	3163
1999	0	12	1238	48	2014	120	322	3754
2000	0	26	1170	99	2899	15	47	4256
2001	0	6	942	60	3587	11	58	4664

<sup>3</sup> A Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou no banco de dados referente a função docente do ano de 1997.

2002	4	31	845	405	3734	130	357	5506
2003	0	1	501	6	5178	6	134	5826
2004	0	0	527	131	5381	71	57	6167
2005	0	4	529	77	6269	3	68	6950

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Goiás (2007)

### 3 - Estabelecimentos de Ensino

O número de estabelecimentos de ensino fundamental municipal no período de 1996 a 2005 é crescente. Porém no ano de 2003 houve uma redução de 34 escolas no município, o que se explica é que houve uma redução também no número de alunos no ensino fundamental, isso devido a redução de população que frequenta esse nível de ensino.

ANO	TOTAL	ANO	TOTAL
1996	147	2001	224
1997	135	2002	227
1998	155	2003	193
1999	166	2004	209
2000	178	2005	228

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Goiás (2007)

### 4 - Turmas do Ensino Fundamental municipal e rendimento e movimento escolar do Ensino Fundamental municipal de Goiânia-GO.

O número de turmas do ano de 1997 e 1998 não estavam disponíveis no banco de dados do MEC/INEP.

ANO	Número de turmas	Reprovados	Aprovados	Admitidos	Abandono	Transferência
1997	*	11.050	8.031	53.074	10.317	6.837
1998	*	9.619	4.322	64.937	9.191	5.977
1999	2.489	9862	5.046	42.598	10.757	6.052
2000	2.700	11.572	6.495	67.033	11.217	10.404
2001	2.742	10.218	5.380	68.959	10.791	12.693
2002	2.967	11.933	3.187	75.239	12.874	14.151
2003	2.893	316	3.83	1.809	305	233
2004	2.928	1.922	25.95	10.168	11.674	5.575
2005	3.009	1.643	26.68	8.762	12.030	5.526

Fonte: MEC/INEP

Até o presente momento, foi possível realizar a coleta e análise parcial dos dados apresentados, visto que no desenvolvimento da pesquisa possibilitará análises mais completas.

Neste processo da pesquisa, com o objetivo de compreender melhor os dados coletados e o referencial teórico utilizado, participamos de orientações coletivas e individuais,



reuniões e seminário sobre a referida temática. Também, participamos da aplicação de questionários aos gestores do Conselho Municipal de Educação. Logo, aplicaremos os questionários para o gestor da Secretaria Municipal de Goiânia, assim como também para os gestores de escola do Ensino Fundamental de Goiânia.

Participação também na apresentação do projeto de pesquisa em forma de pôster no Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG – 09/Outubro de 2007. Participante como ouvinte no Fórum Municipal de Educação: 10/Setembro de 2007 – Mini-auditório da Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARELARO, Lizete Regina Gomes. *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*: GT: Estado e Política Educacional/n.05. USP, 2007.

BRASIL Ministério da Educação. *Desempenho do sistema educacional brasileiro: 1994-1999*. Brasília: INEP, 2000

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Inep/MEC, 2007.

PREFEITURA Municipal de Goiânia. Goiânia. Acesso em 08/01/2008. <http://www.goiania.go.gov.br>.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado "fundão". In: Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *Financiamento da educação básica*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 1999, v. 1, p. 85-98.

SECRETARIA de Estado do Planejamento e Desenvolvimento. SEPLAN. Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação (SEPLIN). *Perfil Socioeconômico de Goiânia*. Acesso em 08/01/2008. <http://www.seplan.go.gov.br>.

## A MODELAGEM COMO MEIO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARDOSO, M.<sup>1</sup>, SOUZA, C. F.<sup>2</sup>

**Palavras-Chave:** Aprendizagem da Matemática, modelagem matemática, habilidades e competências, temas transversais.

### 1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

De que modo torna-se possível estabelecer um elo entre a matemática ensinada na escola e o mundo fora dela a fim de propiciar ao aluno um maior entendimento e entrosamento com as transformações pelas quais a realidade que o cerca está passando? Essa é a questão que orienta este artigo. O mesmo é o produto parcial do desenvolvimento do subprojeto do Programa Bolsas de Licenciatura/UFV (PROLICEN/2008), intitulado *A Modelagem Como Meio Para o Ensino-Aprendizagem da Matemática na Educação Básica* — vinculado ao projeto de pesquisa “*A Modelagem Como Metodologia de Ensino-Aprendizagem na Matemática*” desenvolvido pela Professora Crhistiane da Fonseca Souza, realizado no Laboratório de Educação Matemática, denominado MATEMATECA, da Universidade Federal de Goiás – *Campus Catalão*.

A sociedade está passando por diversas transformações — o aumento demográfico, a preocupação com o desenvolvimento sustentável, o desenvolvimento tecnológico, a fome, o meio ambiente, o consumo, os desastres naturais, o combate extensivo à corrupção, o governo etc. A escola não pode ficar alheia a tudo isso. É preciso desenvolver no aluno a capacidade de pensar crítica e independentemente a fim de não ficar estagnado e conseguir acompanhar toda essa mudança. Não será por meio de um ensino tradicionalista, conservador e conteudista que a escola conseguirá tal feito.

É nesse contexto que surge a modelagem matemática que, segundo Bassanezi (2004, p. 16), “consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. Assim sendo, é notável o potencial pedagógico intrínseco à modelagem. Ela é um meio eficaz de desenvolvimento de habilidades e competências que, além de serem um dos focos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se mostram ferramentas fundamentais para o enfrentamento das transformações tecnológicas, educacionais, ambientais e sociais deste novo milênio.

Por meio desta breve e concisa introdução, intenciona-se mostrar a importância da solidificação de um campo de pesquisa que privilegie a busca de soluções para os problemas da educação matemática e que ainda torne possível um encontro entre a matemática e o mundo.

### 2. OBJETIVOS

Segue abaixo os principais objetivos que nortearão este trabalho de pesquisa:

- Contribuir para a melhoria do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus Catalão* – UFV, realizando seminários de divulgação da Modelagem Matemática como metodologia de ensino de Matemática no ensino fundamental e médio.
- Fornecer subsídios para a transformação do conhecimento acadêmico mais avançado em conteúdo de ensino para a Escola fundamental e média.
- Elaborar propostas – modelos matemáticos para o ensino de matemática – no contexto do ensino fundamental e médio, produzindo assim um material didático que poderá servir de orientação aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática – CAC-UFV e outros profissionais de outras instituições educacionais.

- Elaborar exemplos de fenômenos do cotidiano que propiciem aos alunos refletirem a matemática e sua função social através dos temas transversais dentro da proposta de modelagem matemática.
- Propiciar a interação entre a matemática e a realidade vivenciada pelo aluno.
- Contribuir, por intermédio dos modelos matemáticos, no desenvolvimento de competências favoráveis ao exercício da cidadania para os alunos por meio da contextualização e interdisciplinaridade da matemática.
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
- Desenvolver oficinas utilizando as atividades elaboradas nesta pesquisa.
- Elaborar e publicar artigos sobre os resultados da pesquisa em anais de congressos, revistas etc.
- Transformar os resultados obtidos em fontes para a construção de conhecimento por meio da produção de artigos científicos, os quais serão escritos, em parceria, pela coordenadora do projeto e a aluna bolsista Mariane Cardoso.

### 3. METODOLOGIA

Inicialmente, será necessário aprimorar e desenvolver os conhecimentos nessa área de pesquisa, a saber, a modelagem matemática, além de conhecer algumas propostas de sua utilização como estratégia para o ensino e aprendizagem da Matemática tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio disponíveis na literatura. Ademais, existem alguns aspectos neste contexto que queremos focar: utilizar os temas transversais e a modelagem matemática como ferramentas motivadoras para o ensino de matemática. Estes modelos deverão envolver os temas transversais: saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Serão realizadas reuniões semanais com o intuito de compartilhar as experiências, orientar atividades futuras, avaliar as metas alcançadas, traçar novas direções e encaminhamentos das atividades propostas.

Como nova diretriz na proposta de trabalho faz-se necessário um levantamento das competências que serão abordadas pelos modelos matemáticos. Tais competências devem estar relacionadas às séries do ensino fundamental e médio. A partir das competências e da fundamentação teórica, serão elaboradas propostas de modelos matemáticos para serem trabalhados nas respectivas séries do ensino fundamental e médio, objetivando contemplar os temas transversais citados acima.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de seminários para alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus Catalão* – UFG e professores da rede municipal e estadual de ensino interessados pela pesquisa. A produção de um material com todos os modelos elaborados será outra forma de disponibilizar os resultados desta pesquisa aos interessados. Esta produção fará parte do acervo do Laboratório MATEMATECA, do Departamento de Matemática da UFG – *Campus Catalão*.

Complementa esta metodologia, a produção de um artigo científico que será escrito para contextualizar o desenvolvimento do projeto, bem como apresentar os resultados alcançados com a proposta dos modelos matemáticos elaborados. A intenção desta publicação é fazer da reflexão sobre os resultados desta pesquisa um meio para a construção do conhecimento em uma abordagem qualitativa - compreensiva de pesquisa.

### 4. DISCUSSÃO TEÓRICA

Para iniciarmos uma discussão teórica, cabe a pergunta: Mas, afinal, por que a Modelagem Matemática se faz necessária em meio à Educação Matemática?

É interessante notar que o conhecimento matemático constituiu-se historicamente do concreto para o abstrato, então é coerente e certo afirmar que se fazendo o mesmo caminho seja possível maximizar o aprendizado matemático. A Modelagem Matemática permite este

trajeto, uma vez que por meio dela é possível trabalhar um aspecto da realidade (concreto) tirando-lhe a essência matemática, problematizando-o (abstrato).

As crianças e adolescentes de hoje não se interessam mais tão facilmente pelos brinquedos de antes: o carrinho de madeira que não anda sozinho, a boneca que não fala nada etc. Isto porque esses brinquedos não conseguem competir com o colorido e tecnológico mundo que surge. É a internet, o controle remoto, os tocadores de música cada vez menores, dentre tantos outros. A Modelagem Matemática, por sua interação com a realidade e por privilegiar o movimento, a descoberta, a conquista, o descobrir por si só, a pesquisa, mostra-se um meio eficaz para tornar mais atraente o ensino e aprendizagem da matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a escola use os conteúdos para desenvolver nos alunos habilidades e competências, que favoreçam a formação de um cidadão crítico, reflexivo e participante da sociedade. A Modelagem é riquíssima em se tratando desse ponto. Ela permite trabalhar a ética, o respeito ao próximo e ao meio (inclua aí a natureza), o autoconhecimento etc.

Assim, a Modelagem Matemática possui potencial para contribuir para a minimização dos problemas educacional-matemáticos — e, também, problemas que transcendem o universo matemático — e contribuir, também, para a conquista das metas educacionais que surgem como paradigma neste novo milênio: criar cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres no mundo.

## 5. RESULTADOS / CONCLUSÕES PRELIMINARES

A pesquisa, inicialmente bibliográfica, está contribuindo no sentido de esclarecer o papel da Modelagem Matemática em sala de aula, bem como a importância da implantação de tecnologias educacionais facilitadoras do ensino e da aprendizagem e do acesso às mesmas. A Modelagem é um suporte pedagógico extremamente importante e rico para o professor, no que se refere à construção do conhecimento pelo aluno. Para este, ela vem potencializar o aprendizado e torná-lo atraente, além disso, abre para o professor um leque de possibilidades para ensinar de modo contextualizado e motivador, uma vez que permite fazer o caminho do concreto para o abstrato, que é a maneira histórica como se deu o surgimento e aprimoramento da matemática.

Está sendo possível descobrir que por meio da Modelagem Matemática o aluno pode aprender de maneira prazerosa. Uma vez que está fazendo algo que lhe desperta interesse, o aprendizado pode ser maximizado, causando ganhos tanto para o aluno quanto para o professor. Agora, a utilização deste recurso não pode ser confundida como um meio fácil e descompromissado de exercer a função docente. Pelo contrário, o seu uso exige planejamento, rigor, monitoramento e avaliação continuada por parte do professor.

Por tudo que aqui foi dito, essa pesquisa tem o potencial de ser uma experiência motivadora e de grande crescimento, uma vez que mostra que há diversas formas de desenvolver competências e trabalhar conteúdos de modo em um só tempo contextualizado, significativo e motivador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSANEZI, Rodney Carlos. *Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BIEMBENGUT, Maria Sallet; HEIN, Nelson. *Modelagem Matemática no Ensino*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

BIEMBENGUT, Maria Sallet. *Modelagem Matemática & Implicações no ensino-aprendizagem*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Projeto contemplado com Bolsa do Programa Bolsas de Licenciatura/UFG (PROLICEN/2008).

Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura/UFG (PROLICEN/2008). Departamento de Matemática / *Campus* Catalão / UFG. [cardoso.mariane@gmail.com](mailto:cardoso.mariane@gmail.com)

Orientadora. Departamento de Matemática / *Campus* Catalão / UFG. [crhifsouza@gmail.com](mailto:crhifsouza@gmail.com)

---

<sup>1</sup> Mariane Cardoso  
Bolsista PROLICEN – Dep. de Matemática – UFG/*Campus* Catalão  
[cardoso.mariane@gmail.com](mailto:cardoso.mariane@gmail.com)

<sup>2</sup> Crhistine da Fonseca Souza  
Orientadora PROLICEN – Professora no Dep. de Matemática da UFG/*Campus* Catalão  
[crhifsouza@gmail.com](mailto:crhifsouza@gmail.com)

**1. Título: “Imagem e Memória de Infância nos Retratos de Luiz Pucci”**

**SILVA**, Isabella Morena Pereira<sup>1</sup>; **SOARES**, Marcos Antônio<sup>2</sup>; **BARBOSA**, Ivone Garcia<sup>3</sup>

**2. Palavras Chave: Fotografia de Luiz Pucci, memória de infância, educação em Goiás.**

**3. Justificativa/ Base Teórica:**

“Imagem e Memória da Infância no retratos de Luiz Pucci” é um subprojeto de “Imagens e Histórias da Infância em Goiás, coordenado pelo professor Dr. Marcos Antônio Soares, o qual, está integrado à pesquisa “Políticas públicas e educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, desenvolvida pelo “Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos, coordenada pela professora Ivone Garcia Barbosa, com iserção no Núcleo de Estudos e Documentação, Educação da Educação da Universidade Federal de Goiás(FE/UFG). Neste subprojeto objetiva-se pesquisar a infância em seu contexto familiar e educativo em Goiás. Tal contexto expressado nas imagens fotografias, preferencialmente, nos retratos produzidos por Luiz Pucci, que na primeira metade do século XX foi um dos pioneiros da fotografia em Goiás. Estes documentos fazem parte do acervo fotográfico Museu da Imagem e do Som de Goiás(MIS/GO), instituição que possui parceria na realização do projeto. Somando-se 25 mil documentos(fotografias, cartões-postais, negativos e outros), o MIS/GO conserva e disponibiliza um acervo de aproximadamente, 11 mil fotografias relacionadas sócio-histórico, cultural e urbanístico de Goiás, principalmente entre as décadas de 1930 e 1950. Neste contexto, 260 fotografias pertencem ao álbum de Luiz Pucci, cujos registros acontecem dentro e fora do estúdio por diversos temas e situações(familiares, paisagem urbana, escolas, solenidades oficiais e principalmente imagens de crianças). A fotografia como fonte de pesquisa social, possui intrínseca significação ideológica e cultural.

**4. Objetivos:**

Partindo dessa perspectiva, propõe- se conhecer de modo sistemático a expressão fotográfica de Luiz Pucci e assim descobrir: como Pucci tratou a infância em sua obra? Quais elementos são constituidores das imagens que produziu e como se relacionaram com a história e a cultura de Goiás?

**5. Metodologia:**

O objetivo de investigação exige um aprofundamento na discussão teórica sobre a leitura de imagens e suas possibilidades na fotografia, pedindo para isso, realização de uma pesquisa bibliográfica em obras que tratam dessa temática. Para conhecer e analisar as imagens e memórias sobre infância e família na reproduções fotográficas de Luiz Pucci faz-se necessários três procedimentos,segundo a perspectiva dialética em pesquisa de MARX(1983),FRIGOTTO(1989),SCHAFF(1995), BARBOSA(2006) e SOARES(2006): Visitas aos arquivos do MIS/Goiânia; Participação de Informantes; E entrevistas com pessoas envolvidas com a produção fotográfica do artista. Visto que a visita ao MIS/ Goiânia para inventariar, organizar e analisar, de modo sistemático, documentos, informações e imagens fotográficas, relacionados à infância e à família, à educação e cultura em Goiás, já foi realizada por SAMPAIO(2007) no projeto “Educação e Imagem da criança nos retratos de Luiz Pucci antecessor a esse na pesquisa do professor Dr. Marcos Antônio Soares “Imagens e História da Infância: Mediações do olhar fotográfico sobre a criança e sua educação em Goiás. A análise

das imagens como documentos históricos terá como referências as obras de Moura (1983), Berger (1987), Bosi (1987), Ostrower (1988), Barros (1989) Kossoy (1989), Leite (1993), Dubois (1994), Essus (1995), Leite(2001), Valdez (2002), Ciavatta (2002), Flusser (2002), Foerste (2004).

## 6. Resultados e discussão:

Até o momento, não há dados conclusivos sobre o problema proposto, já que a pesquisa ainda se encontra em um estágio inicial de desenvolvimento. Encontra-se em andamento o processo de análise bibliográfica envolvida na temática da pesquisa. Em seguida será iniciada a análise sistemática das imagens para resolução do problema em questão.

## 7. Bibliografia:

- 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.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. "Memória e família". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa: Martins Fontes, 1987.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DUBOIS, Phillipe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus, 1994.
- ESSUS, Ana Maria Mauad de S. "Resgate de memórias". In: CASTRO, Hebe Maria Mattos & SCHOOR, Eduardo. *Resgate. Uma janela para oitocentos*. Rio de Janeiro: Top Books, 1995.
- FOERSTE, Gerda M. S. *Leitura de imagens*. Vitória: EDUFES, 2004.
- FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- MOURA, Carlos E. M.de. *Retratos quase inocentes*. São Paulo: Nobel, 1983.
- SCHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAMPAIO, Eloy San Carlo Maximo. *EDUCAÇÃO E IMAGEM DA CRIANÇA NOS RETRATOS DE LUIZ PUCCI SAMPAIO*. Subprojeto PROLICEN. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2007.

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.

VALDEZ, D. *História da infância em Goiás – século XVIII e XIX*. Goiânia: AEPPEL/UEG, 2002.

**8. Fonte de Financiamento: Prolicen / UFG.**

1. Bolsista do Programa de Licenciatura da PROGRAD/UFG; Graduando em Artes Visuais - Licenciatura na Faculdade de Artes Visuais da UFG; E-mail: morennadyskreto@hotmail.com
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



## PROLICEN-PROGRAD/UFG: UM ESTUDO DO PROGRAMA BOLSA LICENCIATURA

DIAS. J.F. <sup>1</sup> ;  
 BORGES.L.F. <sup>2</sup>;  
 ROSA.D.E.G. <sup>3</sup>  
 SILVA. A.F. <sup>4</sup>;

Palavra Chave: Formação, pesquisa e profissionalização docente

O presente texto trata da pesquisa em andamento "Prolicen-Prograd/UFG: um estudo do Programa Bolsa-Licenciatura (2007-2008)" realizada pela Pró-Reitoria de Graduação/UFG com início em agosto de 2008. O estudo propõe-se a investigar o Programa Bolsa-Licenciatura (PROLICEN), que vem sendo desenvolvido desde 1980 pela Secretaria da Educação Superior do MEC, visando valorizar os cursos de licenciatura e possibilitar a interação da universidade com a rede pública de ensino por meio da concessão de bolsas a alunos desses cursos.

Em 1992, com a implantação do Fórum de Licenciatura na UFG, o programa recebeu novo impulso e as bolsas passaram a ser distribuídas a partir da aprovação de projetos de pesquisa que contribuíssem para a melhoria dos cursos de formação de professores na UFG, incluindo os *campi*.

O objetivo geral do PROLICEN é incentivar, por meio da concessão de bolsas de iniciação científica, a participação de docentes e alunos dos cursos de formação de professores em projetos de natureza institucional que invistam na qualidade dos cursos de licenciatura, na permanência e conclusão de seus alunos e que visem a articulação com os demais níveis de ensino.

Os objetivos específicos do programa são:

- melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura;
- articular a licenciatura com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- apoiar o desenvolvimento de projetos de caráter pedagógico que resultem em produção de conhecimento e/ou de material didático para os diferentes níveis de ensino;
- promover pesquisa educacional que contribua para a formação de professores;
- viabilizar a iniciação científica dos alunos dos cursos de licenciatura.

Em 1994, a UFG obteve, do programa da SESU/MEC, o financiamento de 20 (vinte) bolsas para alunos de licenciatura, com duração de 4 (quatro) meses. As áreas contempladas pelo PROLICEN, nesse período, foram: Pedagogia, Letras, Física, Química, Educação Física, Música e Artes Plásticas. No ano de 1995, foram concedidas 20 (vinte) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura da UFG. A partir de então, o PROLICEN tornou-se instrumento fundamental da UFG, para sua política de valorização das licenciaturas e da ampliação de sua interação com a rede pública de ensino.

---

<sup>1</sup> Bolsista – Faculdade de Educação - jetonts@gmail.com  
<sup>2</sup> Bolsista -Faculdade de Educação -lyssaborjes@yahoo.com.br  
<sup>3</sup> Pró-Reitoria de Graduação - dalvagr@uol.com.br  
<sup>4</sup> Faculdade de Educação - silvaandrea@uol.com.br

A partir de 1996, o referido programa foi assumido pela PROGRAD/UFG, vinculado ao Fórum de Licenciatura, que passou a coordenar e a financiar, com recursos próprios, o PROLICEN. Dessa forma, ocorreu a reafirmação do interesse da UFG em investir na melhoria da qualidade da formação de professores. Nesse ano foram autorizadas de 29 (vinte e nove) bolsas, concedidas aos estudantes que propuseram os 19 (dezenove) projetos aprovados.

Com a progressiva adesão de novas áreas do conhecimento ao programa, foi sendo paulatinamente ampliada a demanda de bolsas do PROLICEN. No ano de 1997, foram aprovados 20 (vinte) projetos e 30 (trinta) bolsas concedidas. No ano de 1998, o número de trabalhos contemplados aumentou para 29 (vinte e nove) e, em 1999, a concessão foi de 18 (dezoito) bolsas com a aprovação de 17 (dezessete) projetos. É importante destacar que nesse período cada projeto poderia ser contemplado com mais de uma bolsa.

O Fórum de Licenciatura, em 2000, selecionou 29 (vinte e nove) projetos, sendo oferecidas 43 (quarenta e três) bolsas. Em 2001, a quantidade de bolsas foi mantida e o número de projetos aprovados aumentou para 31 (trinta e um).

Observa-se que a demanda por bolsas continuou aumentando, em 2002 foram eleitos 33 (trinta e três) projetos e as bolsas não sofreram alterações. No ano seguinte, 2003, o número de bolsas e projetos foi mantido. Contudo, em 2004, o número de projetos aprovados se elevou para 43 (quarenta e três). Nesse momento, o programa empreendeu esforços e ampliou em 2005, o número de bolsas para 53 (cinquenta e três). Em 2006 foram aprovados 61 (sessenta e um) projetos e concedidas 61 (sessenta e uma) bolsas.

No período em estudo, 2007, foram aprovados 47 projetos e concedidas 48 bolsas. E em 2008 houve uma queda. Foram propiciadas 54 bolsas com 54 projetos aprovados. A presente pesquisa propõe-se a conhecer os projetos aprovados pelo PROLICEN, no período 2007-2008, dando continuidade a pesquisa anterior com o recorte de 1996-2006. Busca elaborar uma caracterização geral dos projetos aprovados. Esse trabalho vem sendo realizado via o preenchimento de uma ficha de análise que contém a base de dados a ser estudado. As fichas identificam informações essenciais do projeto: título do trabalho, nome do orientador, titulação do orientador, área de conhecimento, nome do bolsista, unidade acadêmica do bolsista, curso, ano de realização da pesquisa, área do conhecimento, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, métodos e temas estudados.

Destaca-se a relevância do estudo visto que contribuirá para a compreensão e avaliação do programa e para o delineamento de futuras ações que busquem sua ampliação, e a oferta de subsídios para novas pesquisas. Além disso, contribuirá para a identificação das áreas que necessitam de estímulos e, em sentido amplo, ajudará na valorização da pesquisa na formação de professores e do profissional envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2006):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p.45).

O primeiro momento do trabalho se constituiu de estudo bibliográfico, em que foram feitas leituras criteriosas de obras que tratam da pesquisa e da formação de

professores no país. Esse estudo colaborou para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa. Bem como a leitura do relatório final da pesquisa anterior que é nossa base de referência. O segundo momento consistiu na organização, por ano, do material a ser analisado.

O terceiro momento consistiu no preenchimento da ficha para o registro dos dados dos projetos. Essas fichas vêm sendo preenchidas pelas bolsistas.

Nessa etapa ocorre a realização de leitura e releitura dos projetos aprovados pelo PROLICEN, entre 2007-2008, visando à coleta de dados que estão sendo sistematizados nas fichas de análise. A investigação encontra-se na fase de sistematização das informações apreendidas das leituras dos projetos. Posteriormente serão realizadas entrevistas com professores orientadores e bolsistas.

No quarto momento haverá a análise dos dados e das entrevistas. E por fim, a produção do relatório final da pesquisa. A divulgação de resultados acontecerá em eventos da área educacional que possam contribuir para ampliar o alcance da pesquisa e de sua análise, produzindo idéias e questionamentos para futuras pesquisas.

**Referências bibliográficas:**

- CARVALHO, Maria Cecília M. De. **Metodologia científica fundamentos e técnicas construindo o saber**. 17º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- DINIZ, Júlio Emílio Pereira e ZEICHNER, Kenneth M.. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Atlas, 2006.
- LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 2º edição. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



## **Fonte de Financiamento**

A presente pesquisa é financiada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

## **PROLICEN-PROGRAD/UFG: UM ESTUDO DO PROGRAMA BOLSA LICENCIATURA**

**DIAS.** Jéssica F. <sup>1</sup> ;  
**GOMES.** Danyelle .B.G <sup>2</sup> ;  
**ROSA.** Dalva Eterna G. <sup>3</sup> ;  
**SILVA.** Andréia F. <sup>4</sup> ;

Palavras-chave: cursos de licenciatura; Prolicen; iniciação científica, Universidade Federal de Goiás

O presente texto apresenta a pesquisa em andamento "Prolicen-Prograd/UFG: um estudo do Programa Bolsa-Licenciatura (1996-2006" realizada pela Pró-Reitoria de Graduação/UFG desde novembro de 2007. O estudo propõe-se a estudar o Programa Bolsa-Licenciatura (Prolicen), que vem sendo desenvolvido desde 1980 pela Secretaria da Educação Superior do MEC, visando valorizar os cursos de licenciatura e possibilitar a interação da universidade com a rede pública de ensino via a concessão de bolsas a alunos desses cursos. A partir de 1996, o referido programa foi assumido pela PROGRAD/UFG, vinculado ao Fórum de Licenciatura, que passou a coordenar e a financiar, com recursos próprios, o Prolicen. Dessa forma, ocorreu a reafirmação do interesse da UFG em investir na melhoria da qualidade da formação de professores.

O estudo vem sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2006):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p. 45).

Na investigação em curso, o "material bruto" que está sendo analisado consiste nos relatórios finais do Prolicen, que ainda não tinham sido alvo de nenhuma pesquisa. Desse modo, é demonstrada a relevância do estudo, visto que contribuirá para a compreensão e uma primeira avaliação sistematizada do programa. Além disso, poderá oferecer subsídios para o delineamento de futuras ações que busquem a melhoria e ampliação do programa. Também, contribuirá para a identificação das áreas que necessitam de estímulos e, em sentido amplo, ajudará na valorização da pesquisa na formação de professores e do profissional envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa propõe-se a conhecer os projetos aprovados pelo PROLICEN, no período 1996-2006, buscando elaborar uma caracterização geral dos projetos aprovados. Esse trabalho vem sendo realizado via o preenchimento da ficha de análise que consiste na base de dados estudada. As fichas identificam informações centrais do projeto, como: título do trabalho, nome do orientador, titulação do orientador, área de conhecimento, nome do bolsista, unidade acadêmica do bolsista, curso, ano de

<sup>1</sup> Bolsista Prolicen. Aluna do curso de Pedagogia da FE/UFG. E-mail: jetonts@gmail.com.

<sup>2</sup> Bolsista Prolicen. Aluna do curso de Pedagogia da FE/UFG. E-mail: danybiagioli@hotmail.com.

<sup>3</sup> Assessora da Pró-Reitora de Graduação. Profa. da FE/UFG. E-mail: dalvagr@uol.com.br.

<sup>4</sup> Profa. da FE/UFG. E-mail: silvaandrea@uol.com.br.

realização da pesquisa, área do conhecimento, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos e métodos e temas estudados.

A efetivação da pesquisa está organizada em vários momentos. O primeiro momento de realização do estudo constituiu-se de estudo bibliográfico, em que foram realizadas leituras criteriosas de obras que tratam da pesquisa na área da educação e da formação de professores no país. Esse estudo colaborou para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa. O segundo momento consistiu na organização, por ano, do material a ser analisado.

O terceiro momento constituiu-se pelo preenchimento da ficha para o registro dos dados dos projetos. Essas fichas foram preenchidas pelas bolsistas de iniciação científica. Nessa etapa, foram realizadas a leitura e a releitura dos projetos aprovados pelo Prolicen, entre 1996-2006, visando a coleta de dados que estão sendo sistematizados nas fichas de análise. A investigação encontra-se na fase de sistematização das informações apreendidas das leituras dos projetos.

No quarto momento, prevista para o ano de 2008 e primeiro semestre de 2009, haverá a análise dos dados coletados. Também está prevista a realização de entrevistas com bolsistas e orientadores beneficiados pelo Programa. Essa etapa busca conhecer como os envolvidos no Prolicen percebem as suas contribuições e limites para o desenvolvimento da pesquisa na área da educação e na iniciação científica. Por fim, no quinto momento, ocorrerá a produção do relatório final da pesquisa. A divulgação de resultados acontecerá em eventos da área educacional que possam contribuir para ampliar o alcance da pesquisa e de sua análise, produzindo idéias e questionamentos para as futuras pesquisas e para a melhoria do Prolicen.

#### Resultados, obtidos até o momento

Caracterização do Prolicen: O objetivo geral do Prolicen é incentivar, por meio da concessão de bolsas de iniciação científica, a participação de docentes e alunos dos cursos de formação de professores em projetos de natureza institucional que invistam na qualidade dos cursos de licenciatura, na permanência e conclusão de seus alunos e que visem a articulação com os demais níveis de ensino.

Os objetivos específicos do programa são:

- melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura;
- articular a licenciatura com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- apoiar o desenvolvimento de projetos de caráter pedagógico que resultem em produção de conhecimento e/ou de material didático para os diferentes níveis de ensino;
- promover pesquisa educacional que contribua para a formação de professores;
- viabilizar a iniciação científica dos alunos dos cursos de licenciatura.

Os documentos da Prograd/UFG indicam que já foram contemplados 346 projetos com bolsas de iniciação científica do Prolicen no interstício de 1996 a 2006. Foram analisados, pela pesquisa, 258 projetos contemplados. É importante salientar que este número não corresponde à totalidade de projetos aprovados no período investigado, representam a quantidade de projetos disponíveis no arquivo da PROGRAD/UFG. Ressalte-se que não constam dos arquivos da PROGRAD os projetos de pesquisa contemplados com bolsas nos anos de 1999 e 2001, por isso foram excluídos do estudo.

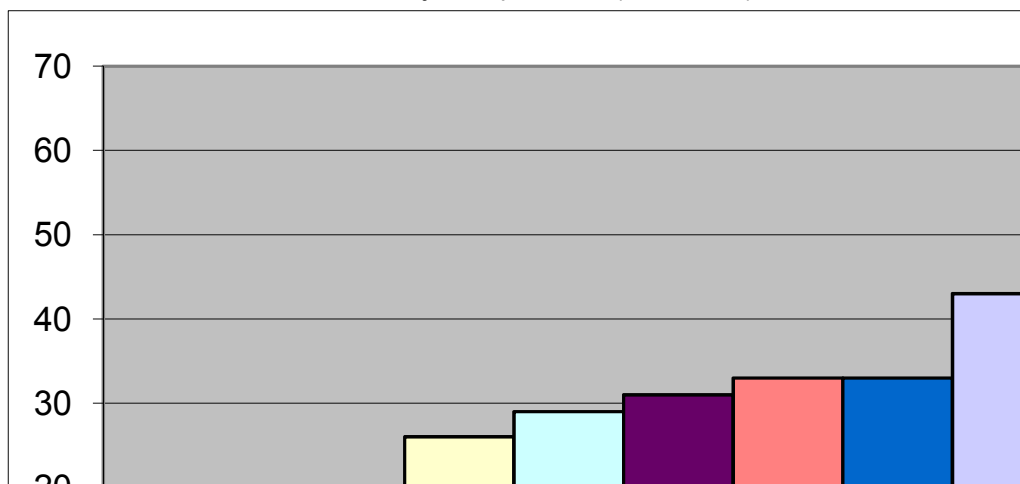
O Prolicen durante sua trajetória na PROGRAD demonstrou significativo crescimento no que se refere ao número de bolsas concedidas. Em 1996 foram concedidas 29 (vinte e nove) bolsas, com o atendimento a 19 (dezenove) projetos. Os cursos contemplados neste ano foram: Matemática, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia,

Física, Artes, Química e Geografia.

Com a progressiva adesão de novas áreas do conhecimento ao Programa, foi sendo ampliada paulatinamente a demanda por bolsas do Prolicen. No ano de 1997, foram aprovados 20 (vinte) projetos e 30 (trinta) bolsas concedidas. No ano de 1998, o número de trabalhos contemplados aumentou para 29 (vinte e nove) e foram concedidas 30 bolsas. O Fórum de Licenciatura, em 2000, selecionou 29 (vinte e nove) projetos, sendo oferecidas 43 (quarenta e três) bolsas. Em 2001, a quantidade de bolsas foi mantida, e o número de projetos aumentou para 31 (trinta e um).

Observa-se que a demanda por bolsas continuou aumentando. Em 2002 foram selecionado 33 (trinta e três) projetos. No ano seguinte, o número de bolsas e projetos foi mantido. É importante destacar que nesse período cada projeto poderia ser contemplado com mais de uma bolsa. Em 2004, o número de projetos aprovados elevou-se para 43 (quarenta e três), bem como o número de bolsas. O Programa empreendeu esforços e ampliou, em 2005, o número de bolsas para 51 (cinquenta e uma). Em 2006, foram aprovados 61 (sessenta e um) projetos e concedidas 61 bolsas para as diversas áreas do conhecimento que possuem licenciaturas na UFG. Esses dados demonstram a ampliação e consolidação do Prolicen na UFG, no período (1996/2006).

**Gráfico 1** – Prolicen: Número de Projetos aprovados (1996/2006)\*



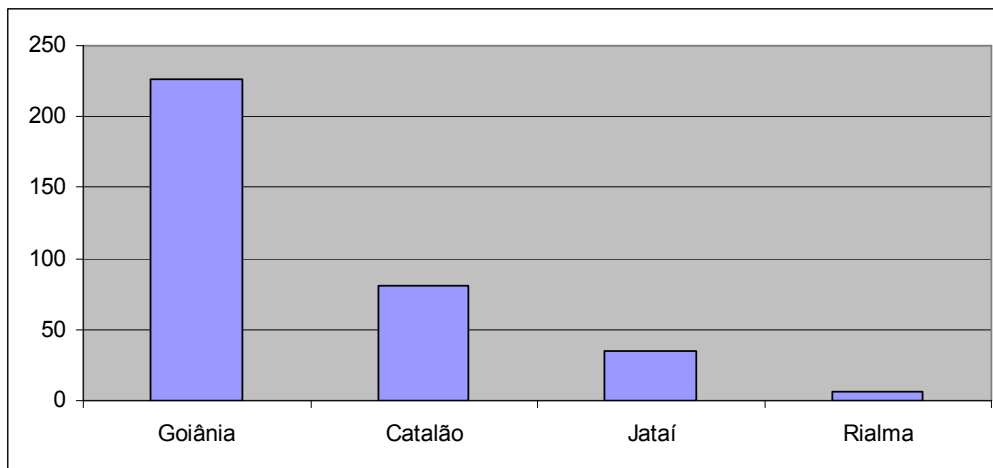
Fonte: PROGRAD/UFG.

\*Não constam do arquivo da PROGRAD os projetos referentes ao ano de 1999, por isso foi excluído da análise.

A análise dos referidos projetos propiciou a elaboração de uma série histórica do período em questão. A seguir, apresentaremos o número de projetos por Câmpus e a área do conhecimento e os cursos aos quais se vinculam.



**Gráfico 2** - Prolicen: projetos por Câmpus UFG (1996/2006)\*



Fonte: PROGRAD/UFG

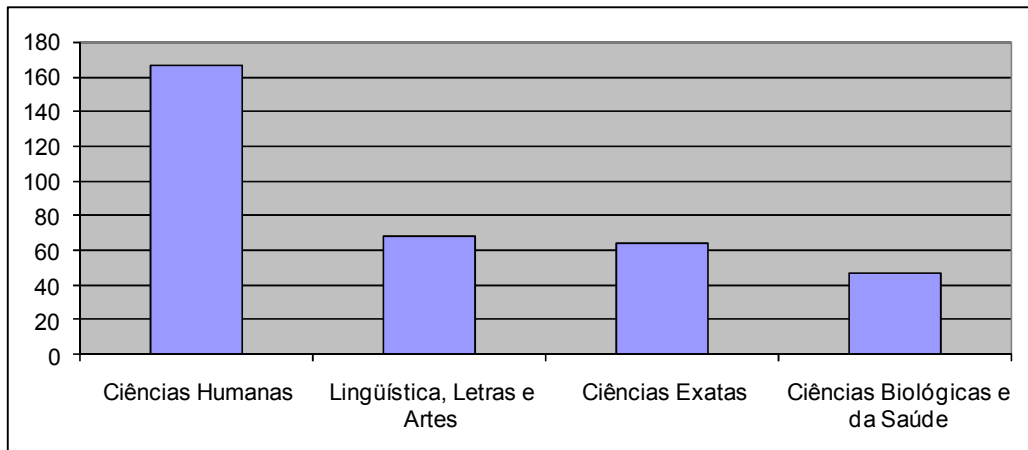
\*Não constam do arquivo da PROGRAD os projetos referentes ao ano de 1999, por isso foram excluídos da análise.

De acordo com o gráfico apresentado, a maior representatividade de projetos no Prolicen concentra-se no Câmpus de Goiânia, o equivalente a 65.3%, ou seja, 226 dos 346 trabalhos desenvolvidos. Em seguida, temos o Câmpus de Catalão com 23.4%, correspondente a 81 projetos, Jataí 9.6% correspondendo a 35 trabalhos e Rialma com 6 projetos ou 1.8%. É importante salientar que o Câmpus de Goiânia possui o maior número de cursos de licenciatura, totalizando quinze. São eles: Artes Cênicas, Artes Visuais e Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Educação Musical, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Os Câmpus de Catalão e Jataí oferecem os seguintes cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, ou seja, 9 cursos. Embora esses Câmpus tenham a mesma quantidade de cursos de licenciatura, o primeiro obteve maior participação no Prolicen. O Câmpus de Rialma se oferece apenas o curso de Matemática.

Como demonstra o Gráfico 3, a maioria dos projetos aprovados pelo Prolicen pertence a área de Ciências Humanas, 167 projetos, o equivalente a 48.3% da totalidade. Em seguida, a área de Linguística, Letras e Artes, com 68 projetos aprovados, equivalente a 19.6% dos trabalhos estudados. A área de Ciências Exatas desenvolveu 64 projetos, ou seja, 18.5% das pesquisas subsidiadas pelo Programa. As áreas de Ciências Biológicas e da Saúde tiveram 47 projetos contemplados, representando 13.6%.

**Gráfico 3** – Prolicen: projetos por área de conhecimento (1996/2006)\*

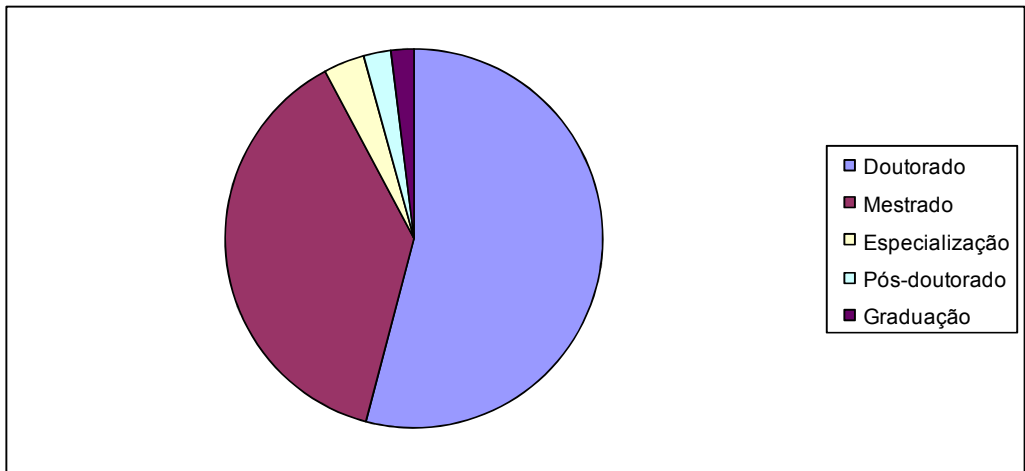


Fonte: PROGRAD/UFG

\*Não constam do arquivo da PROGRAD os projetos referentes ao ano de 1999, por isso foi excluído da análise.

Verifica-se no Gráfico 4 que a maior parte dos orientadores dos projetos aprovados pelo Prolicen, no período estudado, possui o título de doutor, representando 54% dos orientadores, 139 doutores. Em seguida, temos 98 orientadores com título de mestre, que representam 38%. Os especialistas correspondem a 3.5%, ou seja, 9 professores com essa titulação recebem apoio do Programa. Quanto aos graduados e pós-doutores equivalem, respectivamente, 2%, ou seja, 5 professores e 2.5%, isto é, 6 professores. É necessário registrar que o edital do Prolicen, até o ano de 2003, não definia exigência quanto à titulação mínima dos orientadores. A única definição consistia que os professores fossem do quadro efetivo da UFG. No entanto, a partir de 2004, os títulos de mestre ou doutor tornaram-se exigência para concorrer ao edital do Prolicen.

**Gráfico 4** – Prolicen: Titulação dos orientadores (1996/2006)\*



Fonte: PROGRAD/UFG

\*Não constam do arquivo da PROGRAD os projetos referentes ao ano de 1999 e 2001, por isso foi excluído da análise.

A pesquisa ainda está em curso, mas pelo apresentado são muitas as possibilidades de exploração dos dados obtidos. Destaca-se a relevância do estudo para compreensão e avaliação do Programa e a oferta de subsídios para novas pesquisas. Além disso, destaca-se a sua contribuição para a valorização da pesquisa na formação de professores e do profissional envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

**Fonte de Financiamento:** A presente pesquisa é financiada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás mediante a concessão de bolsas do Prolicen.

**Referências bibliográficas:**

- CARVALHO, Maria Cecília M. De. **Metodologia científica fundamentos e técnicas construindo o saber**. 17º ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DINIZ, Júlio Emílio Pereira e ZEICHNER, Kenneth M.. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Atlas, 2006.
- LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 2º edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

## A LEITURA E A PRODUÇÃO DE CRÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS CRÔNICAS DE MOACYR SCLiar

ARAÚJO, Ana Paula Catarino <sup>1</sup>, SANTOS, Regma Maria dos<sup>2</sup>.

**Palavras-chave:** Ensino- História- Interdisciplinaridade-Crônica

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O ensino de História tem ampliado suas dimensões com relação a sua prática, seja desenvolvendo atividades de pesquisa de coleta de documento alargando as concepções de objetos, de temas, seja redimensionando os paradigmas de construção do conhecimento histórico. A crônica insere-se, nessa perspectiva como uma nova possibilidade de análise da produção de uma memória, tecida cotidianamente nas páginas dos jornais. Nesse sentido, é que é propomos dar continuidade ao projeto desenvolvido em 2005 "Jornalismo e Literatura: entre a memória e a história - a leitura e a produção de crônicas no ensino de História", já que o mesmo apresentou resultados bastante satisfatórios. No presente projeto pretendemos trabalhar com as crônicas de Moacyr Scliar, procurando produzir resultados que explicita a produção do conhecimento construído, bem como oferecer instrumentalização didática, apontando novas perspectivas para o ensino de história em sua dimensão multidisciplinar. Diante desse campo de possibilidades, é que se elegeram as crônicas de Moacyr Scliar, para serem trabalhadas nesse projeto, selecionando as crônicas do seu livro "O Imaginário Cotidiano", que reúne uma coletânea de crônicas que foram publicadas no jornal Folha de S. Paulo, entre 1993 a 2001, para analisá-las, junto aos alunos da rede pública de Catalão. Percebendo que nestas crônicas são discutidas diversas temáticas tais como: a violência urbana, a política, a questão judaica, a religião, a família, os tipos humanos, a vida cotidiana, dentre outras. Em relação ao autor, Moacyr Scliar, é formado em medicina, profissão que exerce até hoje, sendo também um escritor contemporâneo, nascido em Porto Alegre (RS), em 23 de março de 1937. De uma família judia, passou a infância em um bairro pobre da cidade. Aos 70 anos, ocupa a cadeira de número 31 na Academia Brasileira de Letras, sendo autor de mais de 75 livros, em vários gêneros: conto, romance, crônica, ensaio, e literatura infantil. De sua vida e da experiência profissional como médico, desenvolveu-se então, uma linha de trabalho marcada por sua visão crítica da sociedade. Seus textos retratam a realidade e a fantasia do homem comum e de seus mundos - individual e social. Trata-se, na verdade, de um autor fértil, que domina tanto a técnica jornalística, como revela sua experiência de colaborador na Folha de S. Paulo, desde 1993, e de muitos outros periódicos, com o merecimento de vários prêmios, e da participação em mais de 17 escolhas de textos estrangeiros. Entre suas obras mais importantes estão: *A Guerra no Bom Fim* (1972), *O Ciclo das Águas* (1975), *Mês de Cães Danados* (1977), *O Centauro no Jardim* (1980), *A Orelha de Van Gogh* (1988), *Sonhos Tropicais* (1992), *A Paixão Transformada: História da Medicina na Literatura* (1996), *A Majestade do Xingu* (1997), *Saturno nos Trópicos* (2003), o mais recente acaba de ser lançado: *O Texto, ou a Vida – Uma Trajetória Literária* (2007). Para além da crítica que separa a prática literária, da prática jornalística, Silvia Helena Simões Borelli, localiza nesse embate a falsa dicotomia entre os produtos culturais de extração culta e erudita, e os produtos originados da produção industrializada da cultura, rotulados muitas vezes, de cultura padronizada, vulgarizada e popularesca. Segundo a autora "retoma-se pela crônica, a segmentação entre cultura de massa, cultura erudita e cultura popular". (Borelli, 1996:81).

A autora questiona sobre quem define essas fronteiras, que equivocadamente exilam os cronistas para fora do campo literário e apontam o mercado como última saída. Diante disso, refuta sublinhando que os cronistas são narradores que com sua escritura, resgatam tradições e matrizes culturais originárias. “Na crônica, tradições e rupturas, articuladas, tornam-se visíveis e fala, pela voz do cronista, historiador, intérprete, contador de histórias na modernidade”. (Borelli, 1996:84) As características ambíguas da crônica, todavia, longe de revelarem sua fragilidade, expressam sua potencialidade. Retomando o aspecto cultural, como enfatiza Borelli, na crônica estão presentes elementos híbridos que expõem a capacidade de diálogo do escritor com o seu tempo e seu público. Apesar de ser escrita, as crônicas não contêm elementos meramente pertencentes à cultura letrada, mas relacionam-se, e são permeadas pelo que há de mais popular, que é a tradição oral, e ainda são veiculadas por um meio de massa. Nesse sentido, não se pode esquecer de destacar suas múltiplas apropriações pela TV, pelo rádio, que inventaram cada qual, sua forma de divulgá-la. Tais características a aproximam do gosto popular, e nesse projeto, pretende-se, despertar no aluno o interesse pela leitura e pela escrita. Mas ainda, como sugere Borelli, é preciso ultrapassar os limites dicotomizantes que separam o erudito, o popular e o massivo, observando ainda que o cronista revela o atual, por isso a crônica é o próprio fato moderno, cujo consumo é imediato. O cronista possui a necessidade de captar esse instante poético e transformá-lo em narrativa, sendo tão ágil como o tempo que passa. Para, além disso: “A crônica escrita no jornal, em pleno século XX, é o lugar privilegiado do entrecruzamento do fato cotidiano e do acontecimento. Em uma sociedade da rapidez, que acopla elementos de formação cultural de diversas origens, dentre esses, os processos midiáticos, a narração do cotidiano transforma-se potencialmente em memória e história”. (Santos, 2005, p.108) É nesse sentido que propomos ampliar o estudo que vem sendo desenvolvido do ponto de vista teórico para a prática didático-pedagógica, ou seja, utilizar a crônica como documento de análise histórica em oficinas a serem desenvolvidas nas escolas, procurando, numa perspectiva interdisciplinar, aliar o conhecimento histórico à produção literária. Conforme Fonseca (2005), podemos compreender a interdisciplinaridade não como uma fusão de conteúdos, mas como uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias. A interdisciplinaridade, segundo Fonseca, pressupõe “a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas” (Fonseca, 2005:106). A autora Selva Guimarães Fonseca (2005) descreve que entre as principais discussões com relação às metodologias de ensino nos últimos 20 anos, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no ensino de História. E aponta para as pesquisas universitárias envolvendo as práticas de educação escolar que utilizam imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV. Para a autora a mudança na opção metodológica ajuda a ampliar o olhar do historiador, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível” (Fonseca, 2005:163) Algumas publicações recentes têm sido tomadas como referência para essa proposta, como os livros da Editora Contexto, que propõem formas de se utilizar o jornal, a televisão, o cinema, a música, a internet na sala de aula. Especificamente sobre o ensino e a pesquisa em História foi publicada em 2005 a obra *Fontes Históricas*, que aborda as possibilidades de se utilizar os documentos impressos, orais e visuais na pesquisa histórica. Na tese de Linguística e Semiótica de Thaís Montenegro Chinellato, *Crônica e Ideologia – contribuições para leituras possíveis* (1996), encontram uma relevante preocupação com a utilização da crônica na educação, o que a permite realizar, mediante análises sucintas, leituras que possibilitam revelar o potencial didático e formador da crônica. Propusemos então, selecionar as crônicas de Moacyr Scliar, tendo como referências as pesquisas desenvolvidas sobre o mesmo, e trabalhá-las com os alunos da rede pública do ensino fundamental e médio, abordando o contexto de sua produção, os temas por elas tratados, as concepções ideológicas do autor. Num segundo momento, estaremos propondo que os próprios alunos escrevam suas crônicas, abordando suas experiências pessoais, familiares e do grupo social ao qual pertencem. Esse exercício pretende, duplamente, despertar o interesse pela leitura e pela escrita, como também ampliar a percepção sobre a importância da memória e da história.

## OBJETIVOS

- Selecionar e discutir, com os alunos do ensino médio e fundamental, da rede pública de ensino, as crônicas de Moacyr Scliar do livro *O Imaginário Cotidiano* que reúne uma coletânea de crônicas que foram publicadas, no Jornal folha de S. Paulo, entre 1993 a 2001.
- Possibilitar aos alunos do ensino médio e fundamental o contato com crônicas de Moacyr Scliar atentando-se para a relação interdisciplinar entre literatura e história, a partir da contextualização e análise das mesmas;
- Estimular a prática da leitura de um texto literário como documento histórico, enfocando a relação entre memória e história;
- Propor a construção, por parte, dos alunos, de crônicas sobre sua realidade, enfocando suas experiências individuais e de seu grupo social;
- Elaborar artigo para publicação sobre os resultados da pesquisa e oficinas;
- Publicar o resultado da pesquisa e apresentá-lo em simpósios, congressos e afins;

## METODOLOGIA

Recentes pesquisas enfocam a crônica, problematizando-a em seu conteúdo e forma, apresentando possibilidades de abordagens teórico-metodológicas. Nosso objetivo é mostrar que diversos caminhos de pesquisa propõem-se e apresentam cada qual a seu modo, a multiplicidade de referências sobre a crônica como objeto de estudo, atentando para sua relação com a narrativa do tempo. Ao longo dessa pesquisa, retomaremos esses estudos, observando as particularidades que carregam. No entanto, pretendemos, por enquanto, ponderar sobre os aspectos gerais desses trabalhos. Nesse sentido, pensando nas especificidades da crônica como documento para o historiador, este trabalho será desenvolvido com a participação em reuniões semanais de orientações; com a participação em Encontros; Seminários; Simpósios; realizando cursos e assistindo a palestras; a participação nas reuniões do NIESC - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais do CAC/UFG; elaboração de relatórios e do artigo; e com a participação em encontros acadêmicos, apresentando comunicações sobre os resultados da pesquisa; Com relação ao trabalho específico da pesquisa, caberá realizarmos, a leitura e o fichamento dos livros listados na bibliografia, e a produção dos relatórios de pesquisa, seguindo os seguintes passos:

- Seleção de textos e leitura de bibliografia sobre crônica e sobre os autores selecionados;
- Elaboração de material didático-pedagógico;
- Elaboração de proposta com cronograma para apresentação nas escolas, definindo como serão as oficinas e solicitando o preenchimento de fichas para os alunos interessados;
- Ministrar as oficinas de leitura e análise de crônicas e solicitar a elaboração de crônicas pelos alunos;
- Elaborar o relatório final com a análise do processo desenvolvido e tendo como referência as crônicas produzidas pelos alunos. Construir um artigo a partir de um índice segundo as problematizações levantadas; escrevendo, por último a introdução que deve explicitar o tema, a delimitação, os objetivos, a justificativa, os caminhos teóricos de investigação e, então o desenvolvimento conforme os temas;
- Construir considerações finais, atentando-se, para as possibilidades ainda abertas para continuidade da pesquisa;

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se, na primeira etapa de realização. Estamos lendo a obra, a biografia do autor e a referência mais abrangente sobre crônica, conforme consta no cronograma.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense e emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ. / Estação Liberdade, 1996.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2ª ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHALLOUB, Sidney. E Pereira, Leonardo Affonso de M. (orgs). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 7.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leitura. In: Hunt, Lyn (org) *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CHINELLATO, Thaís Montenegro. *Crônica e Ideologia – contribuição para leituras possíveis*. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, Curso de Lingüística e Semiótica, 1996.

CONY, Carlos Heitor. *O Ato e o Fato*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.  
 Dimas, Antônio. Ambigüidade da crônica: literatura ou jornalismo? In: Littera.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, São Paulo. Papyrus, 2005.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOSBAWM, Eric. O ressurgimento da narrativa: alguns comentários. Trad. Denise Bottmann.

KARNAL, Leandro. (org) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão... [et al]. Campinas SP. Editora da Unicamp, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar e reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAES, Lycídio. *Brevidades (Crônicas)*. Regma Maria dos Santos (org./ apres.) São Paulo: Educ./ Oficina do Livro Rubens Borba de Moraes, 2002.

PINSKY, Carla B. (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, Regma Maria dos. E Nascimento, Edna M. P. da Silva, A pesquisa e o ensino de História: a crônica e a leitura do cotidiano. *Cadernos de História*. Uberlândia, v 15, n. 1, p. 37-46, set. 2006/ set 2007.

SANTOS, Regma Maria dos. *Memórias de um Plumitivo: Impressões cotidianas e história nas crônicas de Lucydio Paes*. Uberlândia: ASPPECTUS/FUNAPE-UFG, 2005.

SANTOS, Regma Maria dos. Memória e Processo de Criação - da literatura ao jornal. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, 13(2) 297-306. Jul./dez. 1997.

SANTOS, Regma Maria dos. As marcas da oralidade na escritura: ler, escrever e narrar. *Estudos de História*. Unesp-Franca, V. 6, n. 1, p. 87-90, 1990.

SCLIAR, Jaime Moacyr. *O imaginário Cotidiano*. São Paulo: Global, 2002.

SCLIAR, Jaime Moacyr. *O Texto, ou: a vida - uma trajetória literária*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

## **FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD/PROLICEN**

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de História, Campus Catalão/UFG e Bolsista Prolicen CNPq/UFG. E-mail: [ap.catarino@hotmail.com](mailto:ap.catarino@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora do Curso de História, Campus Catalão/UFG, Orientadora. E-mail: [regmasantos@yahoo.com.br](mailto:regmasantos@yahoo.com.br)



## 1. Título

PRÁTICAS de BORDADO : Uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade.

## 2. Nomes dos autores

**MENESES, H.B.; GUIMARÃES, L.M.**(orientadora)

## 3. Palavras-chave

Bordado – Ensino de Arte – Comunidade – Cotidiano.

## 4. Justificativa

Este trabalho tem por objetivo potencializar pedagogicamente uma investigação que enfatiza o artesanato, a cultura popular e os saberes tradicionais, geralmente encontrados em comunidades rurais, nas periferias da cidade de Goiânia. O contexto urbano é palco de inúmeras tradições que permanecem, se transformam, resistem e dialogam com o contexto industrial. O projeto PRÁTICAS de BORDADO : Uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade vincula-se ao projeto Arte em contexto de Comunidade da professora Leda Guimaraes, que vem desenvolvendo investigações sobre o tema dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG, como por exemplo, o projeto de PIBIC desenvolvido em 1999/2000 sobre “objetos populares do estado de Goiás” tendo resultado na publicação sobre as paneleiras da Cidade de Goiás e o projeto de extensão PROEXT sobre o universo do trabalho feminino artesanal, que resultou na publicação “A natureza feminina do Cerrado” publicado em 2006. Vemos então que a proposta aqui apresentada dá continuidade a essas investigações de caráter multiculturais para o ensino da arte. Dentro desse universo o recorte desse sub-projeto delimita seu foco de observação nas práticas de bordados de um grupo de mulheres que se reúnem há aproximadamente 40 anos para bordar toda semana.

O grupo apresenta um caráter informal, não-escolar, com 29 mulheres que desenvolvem atividades manuais (8 são bordadeiras, 12 fazem crochê, 1 pinta, borda e faz crochê, 6 bordam e fazem crochê, 1 costura e 1 desenha os moldes). A faixa etária aproximada dessas mulheres está entre 60 e 80 anos. Reúnem-se toda quarta - feira na casa de uma das participantes. As atividades são programadas e o calendário é feito no início do semestre. Os tipos de bordado são: Ponto cruz, ponto cheio, ponto reto e ponto oitinho.

## 5. Base Teórica

Os fundamentos históricos abordam a investigação de um grupo de mulheres, enfatizando o artesanato a cultura popular e os saberes tradicionais encontrado na comunidade. Daniel (2005) define comunidade como uma coleção de pessoas que estão unidas pelo lugar ou

não, circunstâncias e/ou histórias similares, interesses compartilhados e/ou ligações espirituais. Esse grupo portanto pode ser definido como uma comunidade na qual será feita uma pesquisa de campo podendo abordando aspectos estéticos vivenciais do trabalho feminino dessas bordadeiras. Richter (2003) diz que "Considerando que cabe a mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes". Podemos ver então colegas que trocam conhecimentos sobre os bordados que um dia foram ensinadas por suas avós. Assim podemos deduzir que a arte e a vida comungam no espaço escolar transmutando cotidiano em vivências promovendo acontecimentos e simultaneidades desencadeando processos de aprendizagens. Brandão (1980) afirma que Muitas vezes é interessante num caso começar a pesquisa por um fio de vida, por uma história de vida e passar pra uma interpretação mais analítica, mais crítica. Onde então através de experiências já vividas poderemos estudar a cultura popular.

Para Semprini (1999), o multiculturalismo é a capacidade de um sistema integrar uma diferença autêntica que não seja comandada "por cima" nem "pasteurizada" para se tornar dirigível. (p. 172) este autor nos diz que os problemas intrínsecos ao multiculturalismo convergem para o questionamento radical do projeto filosófico da modernidade. Este projeto diria respeito, em última instância, a um planejamento racional e político em que se pudesse, contemplar os múltiplos segmentos étnicos presentes em uma dada comunidade. Com a falência da via política em tratar "igual os iguais e desigual os desiguais", e mais, com a falência da política representativa em geral em criar condições razoáveis onde as pessoas pudessem viver e trabalhar com dignidade e as identidades étnicas mais arcaicas começam a voltar à tona, gerando nas sociedades modernas conflitos referentes à diversidade cultural. Cunha (2000) defende a formulação pública das políticas de formação profissional, com amplo espaço para a participação dos trabalhadores na definição dos rumos dessa formação profissional. Enquanto que na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa a vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é a ocupação de um posto, como trabalhador assalariado, numa divisão complexa de trabalho. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras.

## 6. Objetivos

- Estimular e sistematizar vínculos entre universitários e comunidade de bordadeiras, proporcionando troca de saberes, interação educacional, cultural, cidadania e meio ambiente.
- Inter-relacionar arte popular com fitoterápicos proporcionando a troca de conhecimentos.
- Elaborar um material pedagógico a partir da experiência que possa ser utilizado nas escolas de educação básica de Goiás.

## 7. Metodologia

Pretendo desenvolver este projeto unindo meus conhecimentos na área de farmácia e bioquímica com artes visuais, ressaltando conexões sobre aspectos visuais e fitoterápicos das plantas que compõem o repertório de saberes das bordadeiras, favorecendo a troca de saberes bem como o estudo das práticas do trabalho feminino (bordado).

Tentando reunir o interesse pelo ensino aprendizagem que acontece em situações de comunidade à possibilidade de compreender os processos não formais como fonte pedagógica de aprendizagem de arte e experiência significativa de cultura, vamos trabalhar

com dois grupos de bordadeiras, ambos com uma trajetória nos seus ofícios.

## 8. Resultados Esperados

Um olhar mais abrangente para esse universo de trabalho feminino traz para o ensino da arte outras possibilidades pedagógicas que podem contribuir para ressignificar a ação de arte – de educadores tanto em contexto de educação formal e não formal (informal), do eixo histórico ressaltando a sua importância para a construção e afirmação da identidade histórica /cultural local.

Esperamos chegar a um resultado final com uma publicação e um vídeo sobre o processo desenvolvido.

## 9. Conclusão

Meu trabalho está iniciando, portanto a minha expectativa é de fazer uma pesquisa vivenciando uma experiência de trocas de conhecimentos entre universidade, escola e comunidade, onde esta troca ocorre das técnicas de bordar com os saberes das artesãs sobre plantas medicinais.

## 10. Referência bibliográfica

BRANDÃO, Carlos. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Minas Gerais, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial – Manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo:2000.

DANIEL, John. **A Educação em um Novo Mundo Pós-Moderno**. XVI Congresso Mundial de Educação Católica. Brasília, abril de 2002

GUIMARÃES, Leda. **Artesanato: um tabu na academia**. In. Anais Anpap: São Paulo: SESC, 1996.

GUIMARÃES, Leda e CHAUD, Eliane. (2006) **Natureza Feminina do Cerrado**. Goiânia:UFG.

GUIMARÃES, L; GUIMARÃES, A e GOYA, F. **Objetos Populares da Cidade de Goiás-cerâmica**. UFG-SEBRAE, Goiânia:2001

LIMA, Nei Clara de. **Narrativas Orais: uma poética da vida social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

RICTHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. ***Docência transdisciplinar em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional***. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, PUC/SP. Tese de doutorado, 2007.

## 11. Fonte de financiamento

PROLICEN / UFG.

## **A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: uma análise de seu financiamento – Fundef e Fundeb**

**GOMES**, Danyelle Cristine Biagioli<sup>1</sup>  
**SILVA**, Andréia Ferreira da Silva<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** municipalização, qualidade do ensino, financiamento.

O presente subprojeto “A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: uma análise de seu financiamento – Fundef e Fundeb”, integra a pesquisa em andamento “A qualidade da Educação Básica Municipal: os sistemas e as escolas municipais do estado de Goiás” desenvolvida pela Faculdade de Educação-UFG desde agosto de 2008. Consiste em uma pesquisa interinstitucional que conta com parceria instituições de ensino superior goianas.

O estudo propõe-se a analisar a qualidade da educação em treze municípios goianos de diferentes regiões do estado e de diferentes configurações sócio-econômicas. Os municípios em análise são: Anápolis, Aparecida de Goiana, Catalão, Goianésia, Goiânia, Goiatuba, Jataí, Mineiros, Orizona, Pires do Rio, Rio Verde, São Luiz dos Montes Belos e Uruaçu. Envolve sete instituições de ensino superior do estado de Goiás: Universidade Estadual de Goiás, unidades universitárias de Pires do Rio, Anápolis, São Luis dos Montes Belos, Uruaçu, Goiânia-Laranjeiras, Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros (FIMES), Universidade de Rio Verde, Secretaria Municipal de Educação de Goiatuba, Campus da UFG de Jataí e de Catalão, sob coordenação da Faculdade de Educação/UFG. Estas instituições são responsáveis pela pesquisa nos municípios e participam de reuniões gerais do grupo uma vez por mês.

Objetiva aprofundar a compreensão das dimensões relacionadas à qualidade da educação básica, particularmente as que envolvem os sistemas e as escolas municipais, analisando as políticas e ações implementadas em municípios goianos, sobretudo as que dizem respeito às condições de oferta do ensino, incluindo o financiamento, a gestão e a organização do trabalho escolar, a formação, profissionalização do professor e o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

A dificuldade em definir conceitualmente a qualidade da educação, vincula-se, segundo Pádua de Oliveira (2005) à existência de diferentes visões de mundo que conduz à construção de expectativas, projeções e ideais de qualidade diferenciadas. Para a autora, o Brasil não dispõe de um número expressivo de pesquisas empíricas abordando esta temática, em especial, há insuficiência de estudos que analisem as diferentes regiões do país e os diversos níveis de ensino. É justamente buscando suprir esta lacuna que a presente pesquisa busca investigar a qualidade da educação municipal no Estado de Goiás, do ponto de vista teórico e empírico.

A presente pesquisa optou por fazer esta análise a partir das experiências municipais, por entender, como Souza e Faria que,

é urgente aprofundar o conhecimento científico em torno dos sistemas municipais públicos de educação no país, tornando-o permanente e articulado às possibilidades reais de intervenção das sociedades política e civil, sobretudo na esfera local (2004, p. 32).

As discussões sobre a municipalização do ensino brasileiro não são novas. Estão presentes desde o Ato Adicional de 1834, passando pelas discussões na Primeira República, nas Constituições Federais, na Constituinte dos anos de 1980 além da sua intensificação a

partir da redemocratização do país. Segundo Souza e Faria (2004), no caso brasileiro, o movimento de descentralização da educação via municipalização intensificou-se a partir da reforma do Estado, ocorrida nos anos de 1990. Esse processo trouxe a tona a problemática da educação municipal, sobretudo, porque a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB/1996 e da Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei do Fundef/1996, o município assume obrigações mais substantivas na oferta da educação infantil e do ensino fundamental. Muitos municípios criaram, organizaram, consolidaram ou ampliaram suas redes de ensino, tendo em vista a obtenção de recursos advindos do Fundef e de outros programas federais, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola. Daí a importância do estudo de seus impactos na educação municipal.

Para Souza e Faria (2004, p. 931), os municípios se viram diante de desafios concernentes, sobretudo:

à participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (LOS); elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs); constituição de seus Conselhos de Educação e também de Acompanhamento e Controle Social.

Cada um desses temas vem dominando a agenda de trabalho nos municípios, sobretudo, desde a aprovação da Constituição Federal em 1988. A intensificação desse debate ocorreu a partir da aprovação da LDB e do Fundef, em dezembro de 1996, onde também se destacam, sobretudo, a questão do financiamento da educação nos municípios, o regime de colaboração e a gestão democrática.

Em que pese os desafios e os problemas da educação municipal, Souza e Faria (2004) reconhecem os avanços advindos com o processo de municipalização do ensino, tornando-se difícil "negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática (p. 936)". Os autores alertam, no entanto, para a necessidade de maior espírito de solidariedade e cooperação entre os entes federados, superando tensões advindas do modelo federalista atual, que criam obstáculos para uma melhor redistribuição do poder decisório e não unicamente executor (p.936). Advogam, portanto, uma autonomia efetiva para os municípios, em que seja possível as escolas públicas construir um modelo mais autônomo, desenvolvendo "práticas pedagógicas que favoreçam, igualmente, a maioria e a cidadania de seus alunos" (p. 936).

A Constituição aprovada em 1988 estabelece que a atuação dos municípios, em termos educacionais, se dará prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Essas determinações colocavam também para o município duas grandes responsabilidades: a) a universalização do ensino fundamental obrigatório; b) a ampliação da educação infantil e a transformação de seu caráter assistencial para educacional.

Nessas duas responsabilidades se coloca a questão da qualidade da educação. A democratização do ensino fundamental para todos não se refere somente ao acesso às escolas, mas também a democratização da aprendizagem que se torna mais desafiante à medida que esse nível de ensino de fato democratiza-se.

O processo de municipalização do ensino fundamental, em curso desde os anos 1980, se acelerou a partir da criação do Fundef em 1996. Nos últimos anos, os municípios tornaram-se os principais responsáveis pela oferta do ensino fundamental, aprofundando, assim, a descentralização.

Na educação infantil o desafio é diferente do ensino fundamental, mas não menor. Não há nessa educação uma cobrança, pela sociedade, das aprendizagens dos conteúdos, não existem também avaliações que escancaram as deficiências dessa educação, como no ensino

fundamental. Mas por outro lado, há um contingente enorme de crianças, especialmente de 0 a 3 anos, fora das instituições educacionais.

Hoje, os municípios do Brasil lidam com dificuldades para oferecer educação infantil. Nos municípios de Goiás, a realidade da educação infantil não difere muito do contexto nacional e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) também enfrentam dificuldades na provisão de recursos financeiros e na gestão dessa etapa da educação.

No plano da gestão, segundo Souza e Faria (2005), novos desafios se apresentam aos municípios no que se refere à participação dos municípios no regime de colaboração junto aos demais entes federados: estados e União; à previsão da educação municipal na formulação de suas Leis Orgânicas (LO); à elaboração dos planos municipais de educação (PME) em consonância aos planos nacional e estaduais; à constituição de seus conselhos de educação e dos Comitês de Acompanhamento (Cacs), especialmente do Fundef, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), do Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE), do Programa Nacional Bolsa-Escola, dentre outros.

Um estudo que se propõe a analisar a qualidade da educação nos municípios, necessariamente, deve levar em conta os desafios enfrentados por estes. As novas determinações do arcabouço legal da educação, dos programas educacionais em curso e do financiamento da educação que passam a exigir uma atuação central deste ente federado que, por isso, necessitam ser investigados em suas condições atuais e possibilidades de mudanças.

O subprojeto busca conhecer melhor a realidade da educação nos municípios goianos, especificamente no que se refere a seu financiamento e implantação do Fundef e do Fundeb. Os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar os fatores inerentes às condições de oferta do ensino que mais interferem no processo de construção de uma educação municipal de qualidade no estado de Goiás;
- Estudar o financiamento da educação no Brasil como um fator inerente à garantia da oferta de uma educação pública de qualidade: histórico, determinações legais e políticas;
- Compreender a política de financiamento da educação brasileira a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da criação de fundos para o seu financiamento;
- Examinar os princípios, a organização legal e a implantação do Fundef (1996-2006) e Fundeb (2006-2020);
- Analisar o funcionamento e os recursos disponibilizados pelo Fundef e Fundeb para a educação básica municipal no estado de Goiás a partir dos dados do TCM-GO.

Por procedimentos metodológicos entendem-se modos de agir para a aquisição do conhecimento. São os caminhos a serem seguidos para se chegar a um fim que é o objetivo da pesquisa. A seguir, serão apresentados os caminhos que se pretende percorrer na construção do conhecimento:

1. Estudo bibliográfico da produção sobre a temática da educação básica municipal e da qualidade da educação;
2. Estudo do financiamento da educação no Brasil: histórico, determinações legais e políticas;
3. Análise da política de financiamento da educação brasileira a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da criação de fundos para o seu financiamento;

4. Análise do funcionamento e dos recursos disponibilizados pelo Fundef e Fundeb para a educação básica municipal no estado de Goiás a partir dos dados do TCM-GO;
5. Estudo dos princípios, da organização legal e da implantação do Fundef (1996-2006) e Fundeb (2006-2020);
6. Tratamento dos dados referentes ao financiamento da educação no estado de Goiás;

As atividades a serem realizadas fazem parte da dinâmica da referida pesquisa, focalizando o estudo no financiamento da educação no estado de Goiás. São elas:

1. Acompanhamento da pesquisa nos municípios participantes da pesquisa;
2. Participação na aplicação dos questionários para professores e funcionários das escolas municipais;
3. Participação no Seminário Aberto da Pesquisa;
4. Participação no Grupo de Estudos sobre o financiamento da educação brasileira.
5. Apresentação do projeto de pesquisa no CONPEEX/UFG.
6. Elaboração do relatório parcial da pesquisa;
7. Apresentação do projeto de pesquisa com os dados coletados no XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação/UFG;
8. Elaboração do relatório final da pesquisa.

Desse modo, o estudo contribuirá para a avaliação de políticas públicas implementadas e para a delimitação de novas necessidades nos sistemas e nas escolas, e, assim, para a elaboração de novas políticas.

Vale ressaltar que em março de 2008 foi assinado convênio entre a Universidade Federal de Goiás e o Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás (TCM-GO) que possibilita aos participantes da pesquisa o conhecimento dos dados referentes ao financiamento da educação no estado. O convênio permite o acesso às informações disponíveis no banco de dados do TCM-GO relativos a cada um dos municípios pesquisados. Essa tarefa consiste em uma das principais frentes de trabalho da pesquisa para o primeiro semestre de 2009. O grupo de estudo sobre a temática do financiamento da educação tem como objetivo preparar os pesquisadores para acessar e analisar os dados disponibilizados pelo TCM-GO.

### **Referências Bibliográficas:**

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: RIDELL, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial, Brasília, de 26 dez.1996.
- PÁDUA OLIVEIRA, Ana Maria. O custo aluno e as condições para um ensino de qualidade – o caso do Piauí. In: FARENZENA, Nalú (Org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2005.



SOUZA, Donaldo Bello de & FARIA, Lia C. Macedo. *Políticas, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil: bibliografia analítica (1996-2002)*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. *Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96*. ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.925-944. out/dez 2004.

**Fonte de financiamento:** Prolicen – PROGRAD/UFG

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Bolsa Licenciatura–Prograd/UFG. Faculdade de Educação/UFG. E-mail: danybiagioli@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora adjunto da Faculdade de Educação/UFG (orientadora). E-mail: silvaandreia@uol.com.br

## PRÁTICAS INTEGRATIVAS DE SAÚDE NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO

**CAMPOS, K. O.; SILVA, B. G. C.; MELO, M. B. ; SOUZA, M. A.; BARBOSA, M. A.**

**Palavras-chave: Educação, Saúde, Práticas Integrativas.**

Neste estudo investigaremos a aplicabilidade das práticas integrativas de saúde no contexto escolar, buscando verificar o conhecimento e a utilização dessas práticas de saúde na visão dos docentes do ensino básico. A utilização das Práticas Integrativas e Complementares (PIC) tem despertado um interesse significativo em relação ao seu uso, sendo já bastante utilizada para tratamento em países pobres e em desenvolvimento (SPADACIO, 2008).

Trata-se de um novo modelo de saúde, centrado na integralidade do indivíduo, atuando nos campos de promoção e recuperação da saúde, de forma a contemplar os princípios fundamentais do SUS de universalidade, integralidade e equidade, considerando o indivíduo de forma holística (BRASIL, 2006). Diferindo, portanto, do tradicional modelo alopático que é centrado na especialização (QUEIROZ, 2000).

Em 2006, foi aprovada a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS. Sua construção iniciou-se a partir de recomendações da Organização Mundial de Saúde e de algumas Conferências Nacionais de Saúde (BRASIL, 2006). Entre essas conferências destacamos a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) que ocorreu em 1986, que determinou em seu relatório final a introdução de Práticas Integrativas (chamadas até então de Práticas Alternativas) no âmbito dos serviços de saúde. Dez anos depois, na 10ª Conferência Nacional de Saúde, temos a inclusão no SUS em todo o País, de práticas de saúde como a Fitoterapia, Acupuntura e Homeopatia (BRASIL, 2006). Diversas conferências e seminários em saúde ocorreram até a aprovação em 2006 da PNPIC.

Entre as diretrizes da Política, destacamos o incentivo e o "apoio a experiências de divulgação dos conhecimentos básicos das PIC para profissionais de saúde, gestores e usuários", propondo o fortalecimento da participação social, mediante apoio técnico ou financeiro a projetos de qualificação de profissionais da área de informação e educação popular (BARROS, 2006). Nessa perspectiva de educação popular, a escola constitui um centro de ensino-aprendizagem de grande importância, onde se adquirem valores vitais fundamentais, sendo, portanto, um excelente local para se desenvolver programas de Promoção de Saúde (PELICIONE, 1999).

Em 1995 foi lançada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)/OMS na região da América Latina e do Caribe as 'Escolas Promotoras de Saúde', tendo como objetivo o fortalecimento entre os setores de saúde e educação nas práticas de saúde escolar (MOURA, 2007). Uma das características principais das Escolas promotoras de saúde é oferecer treinamento efetivo a professores e educadores (BRASIL, 2006).

Segundo FOCESI (1990) apud FERNANDES (2005) "a maior responsabilidade do processo de educação em saúde é a do professor, cabendo a este colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico do escolar", por esse motivo torna-se necessária a realização de capacitações e treinamentos para os profissionais do campo educacional. MOURA (1995) verificou o conhecimento e a utilização das práticas populares de saúde entre docentes e alunos de escolas de primeiro grau e

concluiu que há necessidade de termos mais trabalhos que busquem averiguar o conhecimento das populações a respeito do tema em questão.

Tendo-se em vista o papel que a escola representa na formação do indivíduo, a importância do professor nesse processo de formação e a busca de se expandir e firmar o conhecimento e o acesso das PIC pela população através da educação popular busca-se com este trabalho levantar e ampliar o conhecimento, verificar a utilização e a aplicabilidade das PIC na opinião de docentes do ensino básico.

## **OBJETIVOS**

- Promover a integração entre o curso de Graduação em Enfermagem em Licenciatura e a educação básica, por meio da educação em saúde voltada para os docentes em ambiente escolar, abordando noções sobre Práticas Integrativas de saúde.
- Levantar o conhecimento de professores do ensino básico de uma instituição educacional pública no município de Goiânia – GO sobre Práticas Integrativas de saúde.
- Investigar a aplicabilidade de conhecimentos sobre Práticas Integrativas de Saúde no ensino básico de uma instituição educacional pública no município de Goiânia – GO, na percepção de professores.
- Oferecer aos professores do ensino básico de uma instituição educacional pública no município de Goiânia – GO cursos de capacitação em noções básicas de Práticas Integrativas de saúde.

## **METODOLOGIA**

O trabalho será desenvolvido em uma instituição pública da cidade de Goiânia-GO. Pretende-se realizar um estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa, que para Estrela (2005) é um método que “busca explicar a realidade em termos de conceitos, comportamentos, percepções e avaliações das pessoas”. Será utilizado como instrumento de coleta um roteiro semi-estruturado, que será aplicado com o intuito de comparar o conhecimento dos docentes, que optarem em participar do estudo, antes e depois da exposição destes ao assunto em questão.

Além disso, pretende-se também desenvolver atividades diversificadas com a intenção de capacitar os professores sobre noções básicas de Terapias Integrativas de Saúde.

Serão ministrados no decorrer do trabalho cursos e oficinas junto aos professores, com o intuito de promover conhecimento acerca da história das práticas integrativas, os seus benefícios e riscos do uso indevido, destacando-se áreas da Medicina Tradicional Chinesa como: Acupuntura, Homeopatia, Fitoterapia e da Medicina Antroposófica, já que estas são as mais utilizadas no SUS (Brasil, 2006), além de abordar os desafios para o futuro e aplicabilidade dessas Práticas no Ensino Básico. Será utilizada a metodologia participativa com problematização da realidade dos docentes, permitindo sempre a participação destes durante a exposição dos temas, mantendo uma interação efetiva. Sendo assim, serão realizadas aulas expositivas dialogadas, técnicas de grupo, vivências, leituras e grupos focais. Para Iervolino; Pelicione (2001) o grupo focal tem sido muito utilizado como método educativo em saúde, respondendo a contento a nova tendência educativa “que tem se deslocado da perspectiva do indivíduo para a do grupo social e da educação calcada em conteúdos e abordagens universais para a educação centrada na perspectiva cultural de seus possíveis beneficiários“. Durante os grupos focais, pretende-se direcionar a discussão, em alguns momentos, na direção da aplicabilidade das Práticas Integrativas de Saúde por parte dos professores no contexto do Ensino Básico.

Para o desenvolvimento do projeto, serão utilizados recursos como: data show, lousa, gravuras, vídeos, músicas, cartazes, e outros recursos educativos que venham a encaixar com os objetivos no desenvolver do trabalho.

#### **RESULTADOS:**

Em fase de desenvolvimento do trabalho.

#### **CONCLUSÕES:**

Em fase de desenvolvimento do trabalho.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BARROS, N.F. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: uma ação de inclusão*. Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232006000300034&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232006000300034&lng=pt) acessado dia 30/08/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – PNPIC-SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica*. – Brasília: Ministério da saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde*. – Brasília: 2006. Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/esc\\_prom\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/esc_prom_saude.pdf) acessado em 02/09/2008.

ESTRELA, C. *Metodologia Científica- Ciência Ensino Pesquisa – 2º ed*. São Paulo. Artes Médicas 2005

FERNANDES, M.H.; ROCHA, V.M.; SOUZA, D.B. *A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos. Rio de Janeiro 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702005000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200004) acessado em 10/04/2008.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/575.pdf> Acesso: 10/04/2008

MOURA, João Batista Vianey Silveira et al. *Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos. Rio de Janeiro 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000200006&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000200006&script=sci_arttext&lng=pt) acessado em 01/09/2008

PELICIONI, M.C.F.; TORRES, A.L. *A Escola Promotora de Saúde*. São Paulo 1999. Disponível em <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/escola.pdf> acesso em 01/09/2008.

QUEIROZ, M.C. *O itinerário rumo às medicinas alternativas: uma análise em representações sociais de profissionais da saúde*. Caderno de Saúde Pública. Rio de

Janeiro 2000. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v16n2/2086.pdf> acessado dia 30/08/2008.

SANTOS, M.G.; DIAS, A.G.P.; MARTINS, M.M. *Conhecimento e uso da medicina alternativa entre alunos e professores de primeiro grau*. Revista Saúde Pública. São Paulo 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101995000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) acesso dia 04/09/2008.

SPADACIO, C.; BARROS, N.F. *Uso de medicinas alternativas e complementares por pacientes com câncer: revisão sistemática*. Revista de Saúde Pública. São Paulo 2008. Disponível em [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102008000100023&lang=pt](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000100023&lang=pt) acesso dia 04/09/2008.

## **UNIDADE ADÊMICA**

Faculdade de Enfermagem – UFG  
[www.fen.ufg.br](http://www.fen.ufg.br)

## **FONTE DE FINANCIAMENTO**

Nenhuma.

## **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**TARTUCI Dulcéria<sup>1</sup>; BORGES, Danyara<sup>2</sup>**

### **PALAVRAS – CHAVE**

Educação Infantil; Necessidades Educativas Especiais; Práticas Educativas.

### **I. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Propomos neste trabalho, desenvolver um estudo que possibilite caracterizar e analisar os processos e as práticas educativas vivenciadas pelas crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil.

Discutir a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, no contexto da Educação Infantil, implica conhecer o tipo de atendimento educacional que tem sido oferecido a estas crianças e, neste estudo, nos interessa mais especificamente os modos de atuação do educador.

De acordo com a perspectiva vigotskyana, o desenvolvimento tem sua gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura, daí a importância de oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais experiências de qualidade, no âmbito da Educação Infantil. Segundo Vygotsky (1993), a linguagem é uma produção humana que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho. Depreende-se daí que, quanto maiores forem as oportunidades de vivências e as interações sócio-culturais, maiores serão as possibilidades de crescimento e desenvolvimento daqueles que as vivenciam, pois, ao privilegiar-se a idéia de desenvolvimento cultural, ressalta-se a complexidade do processo, ou seja, que o desenvolvimento humano não ocorre apenas pela acumulação gradual de mudanças isoladas, mas, e principalmente, pelo processo de interação com outros seres em desenvolvimento.

### **II. OBJETIVOS**

Geral:

Partir do referencial teórico acima exposto, este estudo visa analisar os processos e as práticas educativas em que as crianças com necessidades educacionais especiais estão envolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Específicos:

- Fazer um levantamento do número de matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil e na Escola Especial.
- Analisar o trabalho e a qualificação das professoras que atuam em turmas de Educação Infantil que atendem crianças com necessidades educacionais especiais.
- Compreender a visão das professoras acerca de suas práticas educativas com crianças com necessidades educacionais especiais.

### **III. METODOLOGIA**

Em função do tema e das questões a ele inerentes, adotar-se-á uma metodologia qualitativa de pesquisa, que melhor atende à preocupação de pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, ou seja, de relacionar os determinantes internos e externos do problema.

Para André (1993), as pesquisas qualitativas se caracterizam fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. A autora destaca ainda que o estudo da prática escolar não pode se restringir somente ao que se passa no cotidiano de uma instituição; e deve, sim, envolver um processo de reconstrução dessa prática, sendo necessário, para isso, um referencial teórico que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. Conforme Monteiro (1998), este tipo de pesquisa

privilegia o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados.

De acordo com as fases características de uma pesquisa qualitativa (de exploração, decisão e descoberta) foi levantado um referencial teórico capaz de servir como sustentação para a análise e a compreensão dos dados coletados através de pesquisa empírica. Paralelamente ao levantamento bibliográfico, foi definido como universo da pesquisa as professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública municipal de Catalão-GO, que atendem crianças com necessidades educacionais especiais. Foram estabelecidos contatos para o início das observações da prática e do cotidiano docente, bem como das entrevistas. Após mapeamento das instituições educacionais do município de Catalão-GO que atendem à Educação Infantil, constatou-se que apenas uma das escolas municipais recebia, na fase inicial da pesquisa (segundo semestre de 2007), essas crianças. Eram, no total, duas crianças matriculadas na Educação Infantil, uma com surdez e a outra com síndrome de Down.

Foram realizadas observações nas turmas onde se encontravam as duas crianças e entrevistas com as professoras responsáveis pela educação de uma dessas crianças. A criança surda, Juliana de 2 anos, freqüentava o Maternal I, e a outra criança, Elaine, com síndrome de down, de 5 anos de idade, freqüentava o Jardim I. Duas professoras eram responsáveis pela educação de Juliana. Vamos nos referir a elas como Ivone e Nair. À outra professora, responsável pela educação de Elaine, vamos nos referir como Rosa. Os nomes das crianças também são fictícios.

Após cruzamento dos dados obtidos, ou seja, a triangulação e a organização dos dados da presente pesquisa, com base no aporte teórico, procedeu-se à redação do presente relatório da pesquisa.

#### **IV. RESULTADOS/DISCUSSÃO**

Na análise dos processos e das práticas educativas das professoras da Educação Infantil, com as crianças com necessidades educacionais especiais, três pontos principais serão abordados. São eles: o acesso e a matrícula nas instituições educacionais de crianças de 0 a 6 anos com necessidades educacionais especiais; o que as dinâmicas vivenciadas pelas crianças com necessidades educacionais revelam sobre as práticas educativas da Educação Infantil; a visão das professoras sobre suas práticas educativas envolvendo as crianças com necessidades educacionais especiais.

*O acesso e a matrícula nas instituições educacionais de crianças de 0 a 6 anos com necessidades educacionais especiais*

De acordo com as pesquisas realizadas nas escolas privadas e públicas municipais no município de Catalão-GO, não existe um número significativo de matrículas dessas crianças na Educação Infantil e este número tem caído ano após ano. Além disso, nos dados registrados percebemos que essas crianças estão matriculadas de modo inadequado em uma etapa educacional que deveria estar sendo oferecida às crianças menores de seis anos, pois constatamos a presença de crianças até 12 anos. Essa presença sugere que a organização das turmas tem como princípio a "idade mental", desconsiderando-se a idade cronológica das crianças.

*O que as dinâmicas vivenciadas pelas crianças com necessidades educacionais revelam sobre as práticas educativas da Educação Infantil*

Em uma das salas de aula observadas, na que se encontrava Juliana, a criança surda de 3 anos de idade, pudemos constatar que ela se estava bem adaptada; tinha atitudes comuns como qualquer outra criança, as vezes gosta de brincar em grupo, outras vezes, não, observadora e atenta, ela se mostrava determinada a conseguir o que desejava, buscava alcançar um resultado positivo. Conforme constatamos em um episódio das observações;

*"A Juliana estava tímida no primeiro momento, assim que entrou para a sala de aula, ficou sentada em um cantinho apenas observando os demais, mas logo se aproximou de mim e ficou mexendo no meu cabelo e na minha bolsa" (Diário de Campo).*

Elaine, a outra criança selecionada para esse estudo, tem síndrome de down, e o que mais chamou nossa atenção no caso de Elaine foi o fato de que quase todo o tempo, ela se

mantêm isolada do resto da turma e raramente procura se aproximar e interagir. A professora de Elaine sempre buscava incentivá-la para que ela fizesse as atividades e interagisse com os demais, aproximando-se dela, sentando perto, conversando etc.

*“A professora entregou para cada aluno uma folha e pediu para eles recortarem as vogais e, em seguida, pregar em cima do desenho da qual a vogal correspondia à inicial. A Elaine não se interessou pela atividade e ficou só olhando; às vezes, colocava a cabeça sobre a mesa e ficava quietinha por muito tempo” (Diário de Campo).*

Percebemos na turma que as outras crianças dão um tratamento diferente a Elaine. Elas a tratam como se tivesse idade inferior a elas e estão sempre chamando a sua atenção. Não a recriminam e nem a tratam mal, mas tomam um cuidado excessivo com se as suas atitudes fossem colocá-la em perigo. Isto é, as crianças a protegem e acabam por desconsiderar a capacidade até mesmo dela se cuidar de forma independente, como podemos ver no episódio narrado a seguir.

*“Elaine se levantou e foi beber água, então duas meninas foram até ela e pegaram no seu braço dizendo pra ela ficar sentada” (Diário de Campo).*

As atitudes das crianças com Elaine revelam o cuidado que é dispensado a ela no contexto da Educação Infantil. Cabe indagarmos sobre a forma como são construídas essas atitudes das crianças em relação às outras crianças com deficiência, seja no âmbito das instituições escolares, seja em outros contextos, uma vez que as discussões acerca da infantilização das pessoas com deficiência mental é um tema muito presente na bibliografia da área. Existe uma desconsideração das experiências vividas por essas pessoas, a favor de uma visão de idade mental.

No caso de Juliana, é normal vê-la em situações em que se espera encontrar crianças de sua idade, mesmo tendo dificuldades, isso não a impede de fazer coisas que goste. Ela tem atitudes comuns às crianças de sua idade; o que a diferencia das demais é o fato de ela não poder ouvir, falar, enfim, dominar a língua dos outros colegas ouvintes. Isto a coloca em uma situação bem diferente no acesso às atividades desenvolvidas na turma. Juliana pode correr, brincar, chorar, se divertir etc., porém, ela não pode falar o que deseja, falar com as outras crianças e cantar músicas ou contar histórias, por exemplo. A criança surda acaba por recorrer apenas aos gestos; no entanto, não percebemos nenhum questionamento, por parte das professoras, acerca do uso da língua de sinais ou mesmo de seu aprendizado. Não existe nenhum questionamento por parte da professora em relação à condição de uma criança surda na turma e o que deveria ser propiciado a ela para a aquisição da linguagem, assim como para a sua educação.

Quanto a Elaine, as dificuldades a impedem de interagir e de fazer as outras coisas, mas, isto pode ser também pelo modo como ela é “acolhida” ali que talvez, não a ajude a agir como se espera que uma criança de sua turma aja.

A interação é um caminho de mão dupla e não ocorre apenas pelo desejo de um. É a situação vivenciada que pode ser facilitadora ou não. Isto significa que um ambiente inclusivo tem que romper com as crenças, as concepções que não vêem as crianças com necessidades educacionais especiais como “crianças capazes”. São as situações que lhes são propiciadas que lhes dão condições para que se desenvolvam e aprendam. E como bem nos indica Vygotski, todo bom ensino adianta o desenvolvimento, portanto, todo tempo é tempo de aprender e desenvolver – um “bom ensino” –, e, no caso da Educação Infantil, vivências de situações significativas de aprendizagem.

Apesar de terem reconhecidas as suas necessidades educacionais especiais e o fato de que, devido a isso deveriam receber um tratamento também de qualidade e com diferenciações, pôde-se observar que as professoras não usam meios ou estratégias especiais para lidar com essas crianças, ou seja, não podemos afirmar que as práticas educativas vivenciadas por elas sejam adequadas e atendam às necessidades especiais.

*A visão das professoras sobre suas práticas educativas envolvendo as crianças com necessidades educacionais especiais.*

Sobre a visão das professoras, o que se destaca é que elas sentem muita falta de uma boa preparação para trabalharem com a inclusão e, em quase todo o tempo da entrevista, falam sobre isso (apenas as professoras de Juliana responderam à entrevista).



*Nenhuma orientação, nada, nada. Apesar de a gente reclamar muito, falar, pedir às vezes, mas nenhuma. (Nair)*

As professoras dizem que uma das maneiras que encontram para tentarem melhorar o trabalho delas, é pedirem informações para seus colegas de serviço e se aproximarem mais da criança, dando maior atenção e carinho.

*As professoras, os colegas de trabalho ajudam; a gente procura mais, assim, dar muito carinho, muito amor, dar mais atenção, é o que eu penso!(Ivone)*

Percebe-se que a falta de orientação não permite que as professoras exerçam o seu papel com qualidade, pois o caminho que elas encontram parte do pressuposto de que, cuidando-se mais das crianças com necessidades educacionais especiais, dando-se maior atenção e mais carinho, compensa-se a educação adequada e o tratamento que elas necessitam. Isto significa que esta atenção não é direcionada por ações pedagógicas planejadas e dirigidas a essas crianças. Outro fato é que essas professoras buscam informações junto aos seus colegas de trabalho, contudo, os mesmos parecem não apresentar condições para ajudá-las.

As professoras entendem por inclusão o fato de uma criança com necessidades educacionais especiais freqüentar a escola regular. A professora Ivone não conseguiu responder o que entendia por inclusão. Para Nair:

*Considero uma inclusão, só que acho assim; quando pensaram nessa lei, esqueceram de preparar os professores. Inclusão, pra mim, é a pessoa estar na sociedade, independente de qualquer coisa; independente se é negro, branco, independente de religião; isso pra mim é inclusão.*

Uma resposta simples na qual, mais uma vez, a professora mostra sua indignação por não receber instrução e preparação para a prática inclusiva. Nair completa sua resposta pela negativa do que deveria ser inclusão que é o professor sentir-se seguro e capacitado para oferecer a toda criança condições favoráveis de aprendizagem. E quando perguntada sobre qual é a sua opinião sobre continuar trabalhando com crianças necessidades educacionais especiais, ela responde:

*Olha condições não tenho, porque torno a repetir, por falta de preparação, mas pelo menos tenho experiência (Nair).*

Já a professora Ivone diz que, por não ter preparação, a criança deveria ir para uma escola especial.

*Não; preparada, preparada eu acho que tem, no caso, igual, eu vou dizer assim; eu acho que tem que ser é escola especializada; eu acho porque aqui a gente não tem tanta prática pra trabalhar, mas, se for o caso, a gente aprende né, fazer o que, né?*

As observações e a entrevista revelam que as duas professoras estão despreparadas e sentem necessidade de formação. Porém, este despreparo não diz respeito apenas às práticas inclusivas; percebemos que a dificuldade de atuação diz respeito à formação geral, à formação para atuação na Educação Infantil, pois as práticas pedagógicas demonstram a ausência de um projeto institucional ou mesmo de uma atuação planejada. Percebemos um atuar pautado em cuidados e em atividades para preencher o tempo vago. Essa condição essa retrata a situação vivida pelas instituições de Educação Infantil e a falta de um projeto pedagógico para esta etapa educacional.

## V. CONCLUSÕES

Depois de quase certo tempo estudando o tema *inclusão* e analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma determinada instituição educacional por professoras da Educação Infantil, concluímos a imensa importância que deve ser dada a este tema e as dimensões que ele pode alcançar, além da necessidade do mesmo estar mais presente nos cursos de formação docente, no cotidiano dos acadêmicos das diversas licenciaturas. Através das observações e entrevistas realizadas, percebemos ainda que as condições que a escola oferecia para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais não permitiam que elas se desenvolvessem como de fato, poderiam. Percebe-se que, ali, o que realmente faltava não era atenção, cuidado e interesse, mas, sim, condições apropriadas de educação, como as entrevistas comprovaram que, além de não estarem

preparadas para trabalhar com as práticas inclusivas, as professoras nem ao menos sabiam falar sobre o assunto, desconheciam o que é inclusão, ou sabiam muito pouco. As professoras também não hesitaram ao responderem que sentiram espanto e medo ao receberem essa criança, e que receberam-na porque não tinham como evitar a situação; porém, tentavam fazer o melhor que podiam para desenvolverem um bom trabalho. É claro que o melhor que podiam fazer não garante a essas crianças uma educação de qualidade, que propicie a elas condições de desenvolvimento. Afirmam não se sentirem em condições para continuarem desenvolvendo a tarefa de trabalhar com essa criança. mesmo já tendo atuado durante todo o ano de 2007. Isso nós pudemos confirmar apenas com o olhar de quem observou o cotidiano na instituição. Por fim, os dados indicam a necessidade de um maior investimento, de uma política de acesso à Educação Infantil para todas as crianças na Educação Infantil, incluindo-se aí uma política de formação inicial e continuada de seus professores.

Portanto, o despreparo e a falta de informação são barreiras que impedem que os professores e demais profissionais da educação exerça com dignidade seu trabalho. Sabemos que essa situação não é restrita à condição vivida por essas professoras que recebem as crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil, pois, assim como elas, outras professoras recebem crianças que, apesar de não apresentarem deficiência, não conseguem aprender e, às vezes, suas professoras não conseguem nem mesmo dar uma atenção especial, como as professoras de Juliana procuram fazer. Enfim, as professoras sabem da necessidade de uma "atenção diferenciada" e até mesmo de "recursos especiais", contudo não conhecem e não sabem como estas dimensões podem ser consideradas no planejamento e na organização de suas práticas educativas.

Este estudo demonstra, portanto, a necessidade de uma formação de professores que contemple a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, contudo, ressalta-se também a necessidade de uma formação geral de maior qualidade, pois a atuação das professoras de Educação Infantil não sugere saberes específicos da profissão docente. O problema não diz respeito apenas à ausência de conhecimentos sobre a deficiência, mas também a uma formação geral sobre a educação das crianças pequenas.

O desconhecimento das professoras não é uma responsabilidade individual; faz parte de um projeto mais amplo das políticas de formação docente, bem como dos próprios projetos pedagógicos e de gestão das instituições, uma vez que a responsabilidade é institucional.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP, Papirus, 1995.

MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora, FEME/UFJF, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y language. Conferencias sobre Psicología – Obras Escogidas – vol. 2*. Madri: Visor, 1993. (original 1934).

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa de Licenciatura - PROLICEN (PROGRAD)

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. do Departamento de Pedagogia CAC-UFV. Membro do CIEEd. E-mail dutartuci@brturbo.com.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia CAC-UFV. Bolsista de Prolicen. E-mail danyara\_borges@hotmail.com

## **ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO ENSINO DA CARTOGRAFIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

**SOUSA**, Ludmila de Lima<sup>1</sup>; **OLIVEIRA**, Ivanilton José de<sup>2</sup>.

### **Palavras-chave:**

Cartografia (ensino-aprendizagem); educação fundamental; ensino de Geografia; diagnóstico do ensino-aprendizagem; rede de ensino de Goiânia.

### **JUSTIFICATIVA**

No ensino da geografia o professor pode, por vários motivos, não conseguir apresentar a matéria proposta no começo do curso ou não aprofundar o conteúdo em algumas aulas. Simielli (1999) escreve sobre isso, quando analisa a cartografia no ensino fundamental e médio:

O professor retém apenas uma parte do programa oficial em função do tempo, dos conteúdos e dos métodos, de seus objetivos, sua capacidade e interpretação pessoal, suas necessidades e a motivação de seus alunos.

Interessa-nos, no entanto, investigar quais são, especificamente, os maiores problemas apontados pelos professores – usando os dados que serão coletados. Há todo um instrumental e uma carga teórico-metodológica da cartografia de base, ligados às concepções de escala, projeções, redes de localização, orientação etc., que precisam ser abordados concomitantemente à construção da linguagem cartográfica – que envolve os raciocínios acerca da legenda e sua aplicação na construção da imagem do mapa.

A interpretação a ser feita sobre esses problemas, através de avaliações realizadas com os professores e alunos, abrirá o caminho para a elaboração de uma “forma de ensinar mais interessante”. O desgaste pode acontecer por muitos fatores, um desses está relacionado com o que, conforme diz o professor Luís Carlos de Menezes em “Formar Professores: uma tarefa da Universidade” (MENEZES, 1986), ao relatar algumas imperfeições do professor:

(...) E isto é mais do que saber das estatísticas, ter uma capacidade de formular pensamentos gerais a abstratos a partir dos problemas concretos. Como ‘repetidor de aulas’ o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina.

### **OBJETIVOS**

O objetivo base do trabalho é observar, analisar e interpretar as práticas dos professores de Geografia da rede municipal de Goiânia, no tocante ao trabalho com a linguagem cartográfica (mapas), e propor abordagens alternativas para os possíveis problemas encontrados.

A observação, análise e a interpretação acontecerão através de questionários e avaliações, a serem aplicados a professores e alunos, pois se entende que uma avaliação dessa natureza exige conhecer todos os lados envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa não tem como objetivo solucionar imediatamente os problemas dos professores e alunos, e sim oferecer métodos mais eficazes como forma de aprendizado e alfabetização cartográfica, visando um melhor aproveitamento no uso dessa linguagem.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa abrangerá a análise e interpretação de questionários, aplicados aos professores no âmbito do projeto intitulado *Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem da Cartografia na educação fundamental: estudo de caso da rede municipal de Goiânia-GO*, coordenado pelo Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira. Esse projeto objetiva avaliar as dificuldades e as afinidades dos professores e alunos da rede pública de ensino de Goiânia em relação aos conteúdos de cartografia, definidos em 2 eixos principais – conforme proposto por Simielli (1999): o aluno mapeador consciente e o aluno leitor-crítico de mapas.

A análise dos dados oferecidos e a sua interpretação ajudarão na compreensão da natureza dessas dificuldades e nortearão a elaboração de didáticas de ensino que ajudem na busca por soluções para os problemas constatados.

O auxílio pretendido será elaborado com base em leituras de artigos, de pesquisas já existentes sobre esse assunto (como o proposto por Paganelli, Antunes e Soihet, 1981) e dos questionários e avaliações que serão aplicados na rede pública municipal de Goiânia, entre docentes e estudantes.

Esses resultados irão subsidiar a elaboração de materiais didáticos para auxílio aos professores e, por extensão, também aos alunos, no âmbito de outro projeto, intitulado *Elaboração de materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia*, coordenado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

- Diagnóstico do perfil dos professores de Geografia da rede municipal de Goiânia
- Identificação das principais dificuldades dos docentes quanto ao ensino de cartografia
- Identificação das maiores afinidades dos docentes quanto ao ensino de cartografia
- Identificação das principais dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos da cartografia
- Definição de temáticas para a formação continuada de professores, em relação a conteúdos de cartografia no ensino-aprendizagem da disciplina Geografia.

## **CONCLUSÃO**

Tenho como preocupação a educação pública, por isso o interesse á esse projeto. Com o questionário que já está elaborado e que será entregue na secretária da educação municipal, será possível fazer uma análise direta e objetiva, pois, se o ensino é feito de forma clara pelo professor, que também, compreende a matéria que está ministrando, o desenvolvimento será notoriamente melhor. O projeto, então atuará nesse ponto. Ele irá esclarecer os professores sobre como é feita à cartografia, quais os melhores métodos a serem aplicados, como extinguir as dificuldades que eles, os professores, tem etc. Será visado a aprendizado dos alunos, isso de acordo com cada caso e escola. A auxílio á melhoria do ensino da cartografia está sendo buscada pelo projeto, pois para a criança essa orientação é fundamental.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MENEZES, Luís Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís Carlos; FISCHMANN, Roseli (Org.).

**Universidade, Escola e Formação de Professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-124.

PAGANELLI, Tomoko Lyda; ANTUNES, Aracy Rego; SOIHET, Rachel. **A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico:** etapas da construção do espaço. Rio de Janeiro, 1981. mimeo.

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

#### **FONTE DE FINANCIAMENTO**

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)

---

1. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA). Lud.sousa@hotmail.com;
2. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA). ivanilton.oliveira@gmail.com.

**TÍTULO:** A cor, a condição, e o lugar da escola: observação a partir de escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia.

**NOME DOS AUTORES:** SILVA, Railson Gomes da, ; SOUZA, Lorena Francisco de, ; RATTI, Alecsandro José Prudêncio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação – escola pública – espaço urbano – lugar

## **JUSTIFICATIVA**

Este resumo está ancorado em pressupostos referentes ao ensino de geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais e à relação entre prática pedagógica e à temática étnico-racial. No campo da Geografia Escolar (LACOSTE, 1992) tem se consolidado o de que esta área do ensino deve apontar para a construção do saber entre alunos(as) e professores(as), para a formação de um senso crítico e do espírito de cidadania (CAVALCANTI, 1998; 2002).

Por sua vez os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêm que a Geografia inclua a pluralidade cultural como tema transversal (MEC, 1998) e assim reconheça que a diversidade é inseparável da identidade nacional se apresenta como uma riqueza etnicocultural, patrimônio sociocultural que pode possibilitar a superação da discriminação e valorize a trajetória particular dos diferentes grupos étnico-raciais.

Além de enfatizar os problemas e avanços das temáticas étnico-raciais na Geografia, este trabalho também visa compreender as relações entre professores/as, estudantes, escolas, espaço e lugar. Neste sentido esta pesquisa se vincula a outras realizadas que correlacionam o pertencimento étnico-racial e de gênero e a condição social do(a) docente (SOUZA, 2007) ou do discente (CIRQUEIRA, 2008) e seu espaço escolar.

Levantando assim uma questão: o que significa a escola para estudantes e professores/as no tocante a sua localização, condições físicas, relação com o bairro e composição social, étnico-racial e de gênero?

## **OBJETIVOS:**

Geral

Identificar e relacionar a relação entre Geografia e Escola a partir da relação entre localização e lugar da escola pública na representação de membros do corpo docente e corpo discente e da correlação com dados educacionais oficiais.

Específicos

Identificar e relacionar as correlações entre localização e composição social, étnico-racial e de gênero dos corpos docentes e discentes das escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Goiânia.

Verificar e analisar como os/as professores/as de Geografia compreendem relação entre os bairros que residem, a escola em que ensinam e o bairro em que esta se situa.

Verificar como membros do corpo discente compreendem a relação entre os bairros que residem, a escola em que estudam e o bairro em que esta se situa, se a mesma se situa como lugar.

Relacionar dados educacionais referentes ao Ensino Médio e EJA para Goiás, o Centro-Oeste e o Brasil ( com base nos dados da Secretaria de Estado da Educação e não Censo Escolar/INEP) com a realidade das escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Goiânia.

## METODOLOGIA

Levantamento bibliográfico.

Levantamento de dados do censo escolar das escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Goiânia e das escolas de Goiás do Centro-Oeste e do Brasil ( com base no Censo Escolar/INEP) e de outros estados relativos à educação no Brasil no tocante ao Ensino Médio e EJA.

Entrevistas semi-estruturadas com os(as) professores(as) de Geografia que compõem o corpo docente das escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Goiânia.

Aplicação de questionários com os(as) estudantes do ensino médio e do EJA que compõem o corpo discente das escolas pesquisadas na Região Metropolitana de Goiânia.

Sistematização e análise dos dados coletados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael S dos. A geografia a África e os negros no brasileiros. In: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Continuada e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 200, P. 173-184.

CASTORGIOVANNI, Antônio Carlos, CALLAI, Helena Copeti, SCHÄFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003, 200p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Editora; Alternativa, 2002, 192p.

\_\_\_\_\_. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.3ª Ed.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Trajetórias sócioespaciais de estudantes negros e negras na Universidade Federal de Goiás. Monografia de Graduação em Geografia. Goiânia: IESA, 2008, 52p.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Geografia e Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006, 384p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.

REZENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo : Loyola, 1986, 184p.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento: trajetórias sócioespaciais de professoras negras em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Goiânia: IESA, 2008, 52P.

STRAUTCH, Lourdes Manhães de Mattos. Educação e comportamento espacial. **Revista Brasileira de Geografia**. Vol. 42 (1),1980,p. 31-51.

VESENTINI, José William (org.). Geografia e Ensino - Textos críticos. São Paulo: Papirus, 1989, 202p.



## GEOGRAFIA E AGROECOLOGIA

### Produção, organização e disponibilização de materiais didáticos para a Rede Escolar da Microrregião de Catalão-GO: as experiências agroecológicas nas áreas de Cerrado.

SILVA, K. T

MENDONÇA, M. R

**Palavras-chaves:** Ensino de Geografia; Agroecologia; Materiais Didáticos; Áreas de Cerrado.

#### Justificativa/Base teórica

As diversas mudanças ocorridas na sociedade, principalmente as econômicas em virtude das inovações tecnológicas propiciaram intensas transformações sócio-territoriais no Brasil e, especificamente nas áreas de Cerrado. Novas necessidades sociais e ambientais são criadas e, paralelamente, o mercado busca a otimização do trabalho e dos recursos naturais, evidenciando a *contradição viva* expressa na forma de produzir e de se apropriar da riqueza social.

Esse descompasso, característica da sociedade capitalista contemporânea se materializa no ensino de geografia. Exemplificando: a partir dos anos (19)70 o Cerrado foi tomado pela avalanche técnica e científica para se tornar o "celeiro do país", ainda que o meio ambiente e os homens que aqui viviam (e vivem) fossem (são) completamente secundarizados e desrespeitados. A modernização da agricultura, como ficou conhecido esse processo, ainda hoje, não possui uma reflexão cuidadosa por parte dos profissionais do ensino de geografia que acabam reproduzindo os discursos hegemônicos, sem uma análise reflexiva e crítica.

Segundo os professores um dos gargalos está na deficiência e quase ausência de materiais didáticos alternativos que possam ser utilizados no processo ensino-aprendizagem. De fato, tem se observado a enorme carência de discussões acerca de diversos assuntos e temas relevantes para uma formação crítica e reflexiva nos alunos, como é o caso da relação entre Geografia e Agroecologia. Há uma ausência considerável nos livros didáticos de assuntos relacionados a problemática do Cerrado, bem como, sobre as transformações sociais e ambientais na realidade dos *Povos Cerradeiros*<sup>1</sup> e das práticas de uso da terra ocorridas nos últimos anos.

No Sudeste Goiano há diversos usos e formas de exploração da terra, com predominância da agricultura familiar/camponesa e de grandes empresas rurais com propriedades tecnificadas e, também, propriedades tradicionais com pouca incorporação técnica. A maioria utiliza intensas quantidades de agrotóxicos provocando desastres sociais e ambientais significativos.

O problema é maior quando essas ações são trazidas para o espaço da sala de aula e não são analisadas e, pior, são tidas como a única forma de produzir, esquecendo-se das práticas agroecológicas, saudáveis ao meio ambiente e aos homens.

Esta realidade que vem sendo posta pela modernização do capital no campo tem causado impactos sócio-ambientais nas áreas de Cerrado, como queimadas, desmatamentos, poluição de solos e águas.

Com a Revolução Industrial e o advento da sociedade a partir dos pilares do capital houve a construção de um paradigma político-cultural em que homem e natureza estão desvinculados. Criou-se assim, uma consciência individualista que fez com que o homem

<sup>1</sup> - termo utilizado por MENDONÇA (2004) com o intuito de designar os camponeses e trabalhadores da terra, indígenas, quilombolas, proprietários tradicionais e demais trabalhadores que historicamente viveram e vivem nas áreas de Cerrado.

deixasse de se sentir parte da natureza, assumindo uma postura antropocêntrica, que acaba por justificar e legitimar a exploração do homem sobre a natureza. Para GONÇALVES,

A idéia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma idéia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra [...] (GONÇALVES, 1989, p. 35).

Logo, compreende-se que a dicotomia homem x natureza na sociedade ocidental capitalista está intimamente ligada aos interesses hegemônicos de dominação e submissão do homem pelo homem. Contudo ainda há formas de *(Re)Existências* em relação a modernização como é o caso das práticas agroecológicas realizadas por camponeses no município de Catalão e adjacências.

Estas práticas camponesas têm persistido, precisamente nas áreas de relevo enrugado e naquelas próximas aos centros urbanos, *(re)existindo* à expansão do *agrohídronegócio*.

E em função dos prejuízos sócio-ambientais decorrentes da modernização da agricultura surge a necessidade de resgatar as práticas mais sustentáveis e menos agressivas ao meio ambiente, as quais possibilitam a reprodução cultural dos povos a partir da experiência dos camponeses.

Dessa forma torna-se necessário incorporar essas discussões no contexto da sala de aula, a fim de que, o indivíduo adquira consciência da construção/produção do espaço e tenha capacidade crítica de refletir e analisar a realidade para além dos discursos hegemônicos implementados pelo capital.

## Objetivos

- Possibilitar reflexões sobre as transformações sócio-espaciais nas áreas de Cerrado, em especial na Microrregião de Catalão/GO;
- Acompanhar as experiências agroecológicas em Catalão e adjacências, bem como fazer registros através de fotografias, vídeos, depoimentos, entre outros;
- Disponibilizar e testar os materiais didáticos produzidos na primeira etapa da pesquisa para outras escolas do município de Catalão;
- Salientar a importância das experiências agroecológicas como essenciais para o meio ambiente e para a saúde humana;
- Possibilitar a interação Universidade/Comunidade através da pesquisa e da disponibilização de materiais didáticos na forma impressa e em CD-ROM;

## Metodologia

Buscando alcançar os objetivos propostos está sendo realizada uma revisão bibliográfica (teses, dissertações, livros, artigos, entre outros) que tem possibilitado uma melhor fundamentação teórico/conceitual em relação aos temas: geografia, Cerrado, agroecologia e educação. Além disso, tem se realizado pesquisas em escolas do município de Catalão, com a aplicação de questionários para alunos e professores de geografia e ciências. Com o intuito de analisar se o tema é do conhecimento dos professores e alunos e se tem sido incorporado nas discussões em sala de aula.

Outra forma utilizada e que é fundamental para o desenvolvimento e andamento da pesquisa é o acompanhamento das práticas agroecológicas na região. Serão realizadas entrevistas com representantes das Comunidades Rurais e agricultores/camponeses que trabalham com agroecologia em suas propriedades, e, ainda, visitas a essas Comunidades

para o registro em forma de fotografias e vídeos, bem como a visita à feira agroecológica realizada todas as quartas-feiras no bairro Ipanema em Catalão.

## Resultados e Discussão

A Agroecologia considera o camponês enquanto sujeito no processo das práticas agrícolas, respeitando as experiências e a história de vida dos camponeses, os quais possuem uma identidade sócio-cultural com a terra. Além de respeitar o meio natural, sendo, por conseguinte, uma forma menos agressiva ao ambiente, possibilitando a reprodução do homem e da natureza, uma alternativa mais sustentável.

Partindo desse pressuposto, a adoção das práticas agroecológicas tem sido uma maneira de *(Re)Existir* dos agricultores camponeses. Cerca de vinte Comunidades Rurais do Sudeste Goiano estão em processo de transição agroecológica, isto é, estão começando a produzir a partir dos preceitos da Agroecologia, o que leva a diminuição do uso de agrotóxicos.

Levando em consideração essa realidade presente no Cerrado, se faz necessário que o ensino de geografia proporcione aos alunos uma reflexão em torno desses fenômenos, tendo a possibilidade de compreender o processo de modernização da agricultura, suas influências, bem como, a reflexão sobre a importância das práticas agroecológicas para o meio ambiente e para a saúde humana.

## Considerações finais

É bem verdade que a ausência das reflexões em torno da realidade local no contexto sala de aula não é responsabilidade apenas do professor, ou da escola, mas é resultado de todo um sistema imposto pela lógica do capital, o qual utiliza a educação como um meio de reproduzir seu discurso.

Em função disso, a educação não tem sido pensada com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes da realidade e de seu papel enquanto sujeitos na construção da história.

Assim sendo, espera-se que esta pesquisa contribua consideravelmente para que ocorram mudanças que possibilitem uma reflexão mais comprometida, não com os interesses do capital, mas com os interesses que podem levar a emancipação social.

## Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação - referências - elaboração**: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002. 22 p.

BIZERRIL, M. X. **O Cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências**. *Jornal Ciência Hoje*, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. FARIA, D. S. **A escola e a conservação do Cerrado**: uma análise no Ensino Fundamental do Distrito Federal. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 10, jan/jun. , 2003, p. 19-30.

CARLOS, A.F.(org.) **A Geografia na sala de aula**. Contexto. São Paulo, 1999.

**Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia – Uso e Conservação da Biodiversidade.** Rio de Janeiro, abril de 2007.

FERNANDES, M. B. ; MARQUES, M. I. M. ; SUZUKI, J. C. (Org.). **Geografia agrária: teoria e poder.** Expressão Popular. São Paulo, 2007

GONÇALVES. C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** Editora Contexto. São Paulo, 1989.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Editora Papirus. Campinas, 2005.

GUZMÁN, E. S. ; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** Expressão popular. São Paulo, 2005.

GUTERREZ, I. (org.). **Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterrez.** Expressão Popular. São Paulo, 2006.

MENDONÇA, M, R. A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano. 459 p. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital.** Tradução de Isa Tavares- São Paulo: Boitempo, 2005

MORAES, A. C. R. **O meio ambiente e Ciências Humanas.** Editora Hucitec. São Paulo, 2002.

NETO, F. G. **Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura.** Brasiliense. São Paulo, 1990.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná.** Annablume, São Paulo, 2006.

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção.** Belo Horizonte: Lê, 1991, 128 p.

\_\_\_\_\_. **Geografia em debate.** Belo Horizonte: Lê, 1990, 104 p.

**Fonte de Financiamento:** PROGRAD/PROLICEN.

**SILVA, K. T** - Kálita Tavares da Silva – Graduanda – Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – [kalitatawares@hotmail.com](mailto:kalitatawares@hotmail.com)

**MENDONÇA, M. R** - Marcelo Rodrigues Mendonça – Prof. Dr. do Curso de Geografia – Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – [mendonca@pesquisador.cnpq.br](mailto:mendonca@pesquisador.cnpq.br)

## **A REIMPLANTAÇÃO DA SOCIOLOGIA: ou compreende a realidade ou sucumbe.**

FREITAS, Valéria de L. Souza. [valeriafreitas02@hotmail.com](mailto:valeriafreitas02@hotmail.com)

UFG/ Campus Jataí

**ROCHA**, Paula Eliane Costa. [Elianecostarocha.paulal@gmail.com](mailto:Elianecostarocha.paulal@gmail.com)

UFG/Campus Jataí

**SILVA**, Suely Santos. [suelyjti@hotmail.com](mailto:suelyjti@hotmail.com)

UFG/Campus Jataí

Palavras-Chave: Educação; Sociologia; formação social e crítica.

### **Justificativa/Base Teórica**

Este trabalho visa pesquisar a reimplantação da disciplina de Sociologia nas Escolas de Ensino Médio bem como a implantação, como tema transversal no Ensino Fundamental (6º a 9º ano), na região sudoeste do Estado de Goiás. Originou da necessidade demandada pela indicação da urgência da retomada das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no currículo do Ensino Médio previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) no início da década de 1990, e posteriormente no Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE). Esta demanda se mostra como imprescindível dentro dos objetivos que visam permitir que os alunos possam efetivamente desenvolver a capacidade crítica e questionadora. Portanto, o ensino de Sociologia com qualidade necessita ser assegurado urgentemente.

A Sociologia sempre foi algo mais do que a tentativa de reflexão sobre a moderna sociedade. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, e um desejo de interferir no rumo desta civilização, tanto para manter como para alterar os fundamentos da sociedade que a impulsionaram e a tornaram possível. (MARTINS, 1994, p. 33).

É do conhecimento de todos, que a escola além de seu caráter pedagógico de (instruir, ensinar e educar) deve preocupar-se com os destinos dos seus egressos. Portanto, ela deve (re) pensar as conseqüências que a retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia ocasionaram durante a Ditadura Militar e que repercute na forma como os pais atualmente criam/educam seus filhos.

A princípio parecia que a retirada da disciplina de Sociologia e Filosofia do currículo - medida tomada na vigência do Regime Militar - alteraria apenas a capacidade de participação política dos jovens, tornando-os mais passivos e, portanto, desinteressados das questões políticas. Porém, o transcorrer do tempo mostrou de forma incisiva, que os efeitos da ausência de capacidade crítica afetariam todas as demais esferas da vida cotidiana; social, econômica, trabalhista, familiar, entre outras. O que naquele momento anterior deveria evitar transtornos sócio-políticos acabou, entre outras conseqüências, por ampliar a violência urbana e rural, aumentar a periculosidade dos jovens e a colocá-los na faixa etária que mais

morre ou fica inválida no Brasil. Essa situação desespera pais, educadores e a sociedade como um todo. Que se encontram sem saber a quem recorrer. Os pais cobram da escola e a escola culpa os pais/famílias pelos desajustes juvenis.

Qualquer tentativa de formação do sujeito, sem as contribuições que a Sociologia pode dar no sentido de, tanto possibilitar a formação crítica quanto de resolver questões formativas, terá problemas. Segundo Durkheim (1999), a Sociologia é a ciência das instituições, da sua gênese, e do seu funcionamento, ou seja, "toda crença, todo comportamento é instituído pela coletividade". Dessa forma, se a coletividade havia anteriormente incluído estas disciplinas como fundamentais na formação crítica, portanto, sua retirada pelos militares, foi arbitrária e inconseqüente.

A retomada das disciplinas de Sociologia e Filosofia propostas no PNE e no PEE do Estado de Goiás, e que têm como meta nº 06, "*incorporar as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo por serem imprescindível para a formação do aluno*" e, conforme Resolução 291/2005 do Conselho Estadual de Educação (CEE) Art. 1º "*Os estudos de Filosofia e Sociologia constituem em parte integrante do ensino fundamental e médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com início obrigatório a partir de 2007*" estas iniciativas se inserem no campo da certeza de que estas disciplinas são importantes para a formação do cidadão autônomo.

Essas disciplinas "*Visam a contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu relacionamento com o meio social e o meio ambiente, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho*". Sendo assim, percebe-se a importância da incorporação das disciplinas de Filosofia e de Sociologia, nos currículos do ensino médio, como fundamental no sentido de contribuir para a formação crítica reflexiva dos estudantes durante o percurso escolar para que eles incorporem elementos formativos e participativos socialmente. A ausência da formação humana acarreta desdobramentos na vida coletiva.

Há grupos que operam o ressentimento coletivo que se nutre do sentimento partilhado de injustiça sofrido por grupos sociais cujo estatuto se degrada e que se sentem privados dos benefícios que eles tiravam de sua posição anterior. É uma frustração coletiva que se esforça por encontrar responsáveis ou bodes expiatórios. (CASTEL, 2005, p. 51).

As ações educativas que ocorrem na escola tem sido insuficientes para dar conta das questões que ocorrem no ambiente escolar.

### **Objetivo:**

- Verificar em que condições estão ocorrendo e se está ocorrendo o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), da LDB 9.394/1996 e da Resolução CEE nº 291/2005, que obriga a retomada da Sociologia para garantir a formação crítica e criativa dos alunos.

### **Objetivo específico:**

- Colher dados de como está sendo reimplantada a disciplina de Sociologia na rede pública e particular levantando dados sobre os conteúdos programáticos, notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a serem obtidos na Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

### **Metodologia:**

A investigação basear-se-á em levantamento bibliográfico e de documentos legais disponibilizados nos site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e nas Subsecretarias e Secretarias Municipais de Educação da região sudoeste de Goiás.

### **Discussões:**

O ensino de Sociologia e de Filosofia está sendo reimplantado com apenas uma aula semanal, o que é insuficiente para que se possa garantir qualquer mudança mínima na formação do estudante;

Os docentes não possuem formação adequada nessas áreas o que obriga o sistema de ensino a alocar essas disciplinas como complementação de carga horária aos docentes de outras áreas;

Os estudantes em geral acabam sentindo rejeição às essas disciplinas por não conseguirem compreender a importância delas na sua formação intelectual;

### **Conclusões:**

A pesquisa se encontra em andamento, mas já é possível concluir que não basta legalmente instituir o retorno das ditas "disciplinas críticas" sem atentar para a necessidade de: formação adequada dos docentes, aumento de número de horas aulas anuais e condições adequadas e específicas para o ensino da área de Ciências Humanas.

### **Referências bibliográficas:**

CASTEL, Robert. Trad. de Lúcia M. Endilich Orth. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CATANI, Afrânio e MARTINEZ, Paulo H. (orgs). **Sete ensaios sobre o Collège de France.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, **Sociologia para educadores.**

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução** à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Ed. Nacional; São Paulo, 1978.  
 \_\_\_\_\_, **A pedagogia moderna.**



GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs) 3ª ed. In: **Trabajo, empleo, actividad** São Paulo : Cotez (Buenos aires – Argentina ) CLACSO, 2002.

LOMBARDI, José Caludinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luis (orgs) **Capitalismo, Trabalho e educação** Campinas São Paulo : Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOWY, Michael. O positivismo ou o princípio do Barão de Münchhausen. In: **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Trad. Juarez Guimarães& Suzanne Felicie Lëwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia.** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: primeiros passos)

MARCELINO, Nelson. **Introdução às ciências sociais.** Ed. Papyrus: São Paulo, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Ver. Paolo Nosella. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. O trabalho alienado In: **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_, & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 8. ed. Trad. José Carlos Bruni & Marco Aurélio Nogueira. São Paulo : Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_, & ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** Trad. Maria Lucia Como , Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA Paulo. (org.) **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo:UNESP/Ucitec, 1980.

QUITANEIRO, Tânia **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** Ed. UFMG: 1996.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Trad. Maurício Tragtemberg. Vitor Civita, 1974.

## APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Os trabalhos que comporão os Anais do V CONPEEX/V Seminário PROLICEN deverão ser apresentados sob a forma de resumo expandido de **até cinco páginas**, contendo os seguintes elementos:

- Título
- nomes dos autores (unidade acadêmica e endereço eletrônico – como nota de fim de texto)
- palavras-chave (no máximo quatro)
- justificativa/Base teórica
- objetivos
- metodologia
- resultados, discussão
- conclusões
- referência bibliográfica
- fonte de financiamento

Os nomes dos autores devem vir completos, sendo o último nome em caixa alta e negrito. O nome do aluno bolsista vem em primeiro lugar, seguido do nome dos colaboradores e do nome do orientador. EX: PARANHOS, R. D.; COSTA, S. S.; PIOCHON, E. F. M.

A referência bibliográfica deverá estar de acordo com as normas ABNT-NBR 6023 de agosto de 2002.

As citações no texto deverão ser feitas de acordo com as normas ABNT-NBR 10520 de julho de 2002.

Os resumos deverão ser digitados com fonte Arial 11 (**word for windows**), espaços SIMPLES entre linhas, folha A4, em área com margens de 2,5cm (superior, inferior, esquerda e direita).

## **A prática do Ensino de história no ensino de jovens e adultos no colégio CEJA Prof<sup>a</sup>. Alzira de Souza Campos em Catalão-GO**

SILVA, Michele F. da; SILVA, Luzia Márcia R.<sup>1</sup>

Palavras-chave: Ensino de história. Educação de Jovens e Adultos. Ensino médio. Ensino noturno.

A proposta desta pesquisa surgiu de uma preocupação com o ensino de história ministrado a jovens e adultos que cursam o ensino médio em regime supletivo, no turno noturno, com duração de um ano e seis meses. Encontrou abrigo no projeto "Ensino de História no sudeste goiano: reflexões e práticas" que desde 2005 tem tido como preocupação, conhecer e refletir sobre o Ensino de história que está sendo desenvolvido na região onde se situa a cidade de Catalão.

Tal preocupação se fundamenta no fato de sempre interrogar que ensino de história é ministrado a estudantes deste sistema de ensino? Quais são suas preocupações? Suas dinâmicas e estratégias? Que relações os alunos, que recorrem a este modelo de escolarização, têm com a história e seu Ensino? O Ensino de história ministrado bem como o modelo de Ensino no qual se desenvolve contribuem efetivamente para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa que os instrumentalize para a prática da cidadania?

As políticas de escolarização de jovens e adultos no Brasil são uma constante e já foram implementados vários modelos e foram também pensados e propostos outros tantos inclusive o método Paulo Freire que é referência mundial de proposta progressista para este tipo de educação e serve de baliza para análise das propostas historicamente implementadas.

Me instiga conhecer sobre o modelo de educação praticado na escola CEJA em Catalão por ser esta uma escola dedicada especialmente á formação de jovens e adultos sendo referência quando se trata de educação de jovens e adultos. O ensino de história por suas características e particularidades desempenha papel importante na perspectiva de construção da cidadania, sendo assim, estabelecer uma porta de entrada para conhecer o modelo de educação desenvolvido nesta instituição pelas práticas que são efetivadas no ensino de história é importante não só para discussão sobre o EJA mas também para entendermos como as práticas levadas a efeito na escola têm contribuído para a formação significativa de seu público alvo.

Conhecer o trabalho que vem sendo realizado é fundamental para que se possa planejar possíveis atuações junto aos professores de história de Catalão e região que atuam neste modelo de ensino que venham contribuir melhorar cada vez mais o ensino de história aí desenvolvido.

Nessa pesquisa pretendemos compreender como tem se dado a prática do Ensino de História no EJA(Ensino de Jovens e adultos), no ensino médio regime supletivo, no colégio CEJA Prof<sup>a</sup>.Alzira de Souza Campos desde sua fundação em

---

<sup>1</sup>Curso de História do CAC/UFG. Luzia.marcia@uol.com.br

1995 até os dias atuais. Queremos ainda refletir sobre o modelo de educação de jovens e adultos levado a efeito no CEJA a partir do modo como o Ensino de história é trabalhado. Após o desenvolvimento da pesquisa produziremos textos contendo reflexões desenvolvidas a partir da pesquisa para socializar com os professores e instrumentalizar a reflexão sobre o Ensino de história e seus significados para a formação de jovens e adultos em escola supletivo de ensino médio.

Para realizar nosso trabalho estamos realizando uma preparação teórica para instrumentalizar o debate sobre questão do ensino de história e educação de jovens e adultos. Estamos também desenvolvendo uma reflexão sobre a utilização de documentos oficiais e documentos escolares como fonte para realização de pesquisa histórica.

O próximo passo será levantar e estudar a legislação do MEC que normatiza a Educação de Jovens e Adultos para compreender o campo em que a experiência histórica estudada se situa. Depois estudaremos a documentação oficial da escola CEJA e os planos de curso da área de história, o material didático utilizado pelos professores, e procederemos a uma observação participante do desenvolvimento das aulas de história, aplicaremos um instrumento de coleta de dados a direção, professores de história e alunos para compreender suas perspectivas em relação ao ensino de história no ensino supletivo para jovens e adultos.

Após a coleta de todos os documentos e uma análise deles sistematizaremos as reflexões desenvolvidas na produção de textos para serem socializados com os sujeitos envolvidos na pesquisa e também com outros estabelecimentos de ensino que trabalhem com a modalidade de ensino EJA.

#### Bibliografia:

- ABUD, Kátia M. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: **Encontros com a História nº 2/ XIV Encontro Regional de História ANPUH-SP**. Bauru: EDUSC, 2001.
- BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Saraiva s.n.t.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.
- CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**. São Paulo: EDUC, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- FONSECA Selva Guimarães. **"Caminhos da História Ensinada"**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA Selva Guimarães . **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCO, Alexia de Pádua et alli. O Ensino de História: problemas e perspectivas. In: **Cadernos de História**, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, n. 8, mar.99/ mar.2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2001.

- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª edição, Petrópolis: vozes, 2001.
- HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006
- LUPORINI, Teresa Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História. In: História e Fronteiras, vol I, - **XX Simpósio Nacional da ANPUH**. Florianópolis, julho de 1999.
- NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história**. Campinas: Papirus, 1996.
- Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia, Ministério da Educação e do desporto e SEF. 2ª ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2002.
- SANTOS, Aparecida de F. Tiradentes dos. **Desigualdade Social & dualidade escolar**. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, Marcos A. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- \_\_\_\_\_. **História: O prazer do ensino e da pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

**Fonte de financiamento: PROGRAD/PROLICEN – UFG**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**Título: A Apropriação Do Objeto De Conhecimento E Intervenção Da Educação Física: Implicações No Trabalho Pedagógico Dos Professores De Educação Física Da Rede Municipal De Ensino De Goiânia.**

**LEITE**, Luciana Cristina Sousa\*. **SILVA**, Hugo Leonardo Fonseca da\*

**Palavras-Chave:** objeto de conhecimento e intervenção da Educação física escolar, professores, organização do trabalho pedagógico.

## **I – JUSTIFICATIVA / SUPORTE TEÓRICO**

A Educação Física ao longo de sua história passou por diferentes focos de trabalho/ensino dentro da instituição escolar, como está não é um local isolado da sociedade essas influencias se dão devido as característica impostas pelo sistema/ordem vigente-capitalismo. Sendo utilizada a buscar uma melhorara na capacidade física/produtiva dos trabalhadores – condicionamento físico, formação de atletas de alto rendimento - esportivização. A base teórica que apoiava essa forma de atuação da EF escolar era a biológica, onde sua pratica pedagógica está centrada na teoria Tecnicista, com o eixo na aptidão física.

Os movimentos renovadores da década de 80 iniciam uma revisão dos fundamentos que legitimam a EF enquanto prática educativa, objetivando a superação de uma EF de cunho reprodutivista, que compreende o homem como ser puramente biológico. Para tal superação busca-se utilizar de teorias criticas da educação e da integração da EF com as ciências humanas e sociais.

\*Acadêmica do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física na Universidade Federal de Goiás. Aluna bolsista do PROLICEN, e-mail: [lulucristina@gmail.com](mailto:lulucristina@gmail.com).

\*Professor Assistente no Centro De Ensino E Pesquisa Aplicada À Educação – CEPAE. Orientador do PROLICEN, e-mail: [hgleofs@hotmail.com](mailto:hgleofs@hotmail.com)

Tendo como base um projeto histórico baseado no materialismo histórico dialético que busca

compreender o conhecimento como fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Mais ainda, para perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e por isso a cientificidade e historicidade do processo cognitivo. (Taffarel & Escobar data);

e em uma abordagem pedagógica fundamentada na Pedagogia histórico crítica que entende o homem como um ser social que se forma no interior das relações, ao se apropriar das objetivações construídas histórica/social/culturalmente pelo gênero humano, a escola/educação terá o papel de mediar o contato do indivíduo com o que foi produzido historicamente pelo homem, tendo por objetivo construir um indivíduo capaz de se apropriar dessas construções e de interferir criticamente na sua realidade social/na sociedade.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANE, 2005).

Com essa proposição crítica a EF sai da análise do ato motor propriamente dito, e busca o movimento enquanto um fenômeno cultural construído através das influências de um todo social visando à formação de um indivíduo consciente do seu papel social, dito de outra forma " ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da " consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômico que sobre ele recaem"(BRACHT, 1995)

Como objeto de conhecimento e intervenção a EF aborda a cultura corporal que é entendida como "resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27), tendo no esporte, na ginástica, nas lutas, nos jogos, na dança elementos de sua manifestação. Castellani afirma que a EF deve "dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, porquanto construídos historicamente". (CASTELLANI, 1997).

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia organiza seu currículo dentro da perspectiva dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, que é uma nova forma de organização da escola, de seus tempos, espaços, saberes, experiências sócio-culturais, de forma que pudesse atender a sua função social compreendida como a socialização do conhecimento garantindo a aprendizagem do aluno. A EF dentro dessa proposta tem por objetivo ampliar a compreensão dos educandos acerca do corpo e de seus significados biológicos, culturais e sociais. Mais do que uma prática curricular obrigatória, é preciso reconhecer a legitimidade/importância dos saberes da cultura corporal (jogos,

ginástica, lutas, esporte, atividades expressivas e rítmicas) na escola como conhecimentos necessários à formação do educando numa perspectiva crítica norteada pelo princípio da ação-reflexão-ação. Acrescenta-se ainda que a proposta intenta a auto-educação corporal dos educandos no contexto em que vivem.

Os professores têm a função social de manutenção, modificação ou superação da atual ordem social através da formação de seres conscientes e críticos da sua realidade, tendo o papel de transmitir o conhecimento para os alunos de forma a instigá-los a reflexão, e apropriação dos mesmos.

Observa-se que devido a essas mudanças no trato da EF escolar, os professores apresentam dificuldade no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, e com isso a profissão se desvaloriza dentro das escolas. Nesta análise buscaremos elencar a não apropriação do objeto de conhecimento da EF por parte dos professores, sem, contudo desconsiderar a falta de estrutura, baixos salários, desvalorização da profissão, são todos motivos que também levam a essa dificuldade. Segundo Palafox

se o professor se encontra fora do alcance dos conhecimentos e da prática social necessária para compreender como ele, enquanto profissional e cidadão, se constrói historicamente para situar-se no mundo, dificilmente poderá tomar consciência sobre o porquê determinadas "coisas" ou fenômenos acontecem em sua área de atuação e, muito menos, será capaz de propor alternativas para transformar sua realidade de trabalho com base num projeto de sociedade mais humana e democrática. (PALAFOX. 1997)

Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que tenha consonância com as proposta fundamentadas de uma EF crítica e da rede municipal de ensino de Goiânia torna-se necessário que os professores tenham apropriação do objeto de conhecimento e intervenção ( cultura corporal). Assim, conscientes, dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. Partindo da análise da Educação Física dentro de uma pedagogia histórico crítica, apresentar a importância de se conhecer e se apropriar do objeto de conhecimento e intervenção da Educação Física para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que busque a formação de indivíduos críticos e participantes ativamente na construção da sociedade.

Esta pesquisa baseia-se em Saviani na sua abordagem sobre a pedagogia histórico-cultural, e no coletivo de autores na formulação do objeto de conhecimento da educação física enquanto "cultura corporal". A base metodológica será a triangulação proposta por Trivinos.

## II - OBJETIVOS

- Realizar estudos sobre as configurações do objeto de conhecimento e de intervenção da disciplina curricular Educação Física, a partir da produção acadêmica que caracteriza seu movimento renovador iniciado na década de 1980;
- Pesquisar e analisar a relação entre objeto de conhecimento e intervenção da área de conhecimento Educação Física, a seleção,



organização e sistematização dos saberes/conhecimentos do currículo e a organização do trabalho pedagógico.

- Identificar a apropriação do objeto de conhecimento e intervenção da Educação Física que os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Goiânia possuem;
- Investigar as idéias, pensamentos, representações que os/as professores/as de Educação Física têm a respeito do objeto de conhecimento e intervenção da área;
- Levantar dados sobre as origens e as formas/modos de apropriação do objeto de conhecimento e intervenção da Educação Física presentes nas representações e no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Ensino de Goiânia;
- Observar e analisar a correlação entre a apropriação que os professores/as de Educação Física têm do objeto de intervenção e conhecimento da área, o trato do conhecimento a ser transmitido-assimilado nas aulas e o desenvolvimento do trabalho pedagógico;

### III - MÉTODO DE PESQUISA

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. Para a materialização desse trabalho destacamos os seguintes passos metodológicos:

Realizaremos uma revisão crítica da literatura sobre: a) as teorias pedagógicas da Educação Física; b) o objeto de conhecimento e intervenção da Educação Física presente nessas teorias; c) a organização do trabalho pedagógico e currículo na Educação Física Escolar, orientada por essas abordagens. Tal revisão de literatura dar-se-á 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 pelos seguintes instrumentos: a) a realização de entrevistas semi-estruturadas, orientadas pelos objetivos dessa investigação; b) observação e descrição (em diário de campo) do trabalho pedagógico realizado pelos professores de Educação Física; c) análise documental, cujos principais objetos serão os planos de ensino de Educação Física das escolas e planos de aula dos professores;

Os dados da investigação serão analisados a partir da técnica de triangulação de dados, buscando descrever, analisar, compreender e explicar o fenômeno investigado à luz das suas relações com a totalidade social, isto é nos seus nexos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos (TRIVIÑOS, *ibid.*).

A síntese desse trabalho será um dos pontos de partida, juntamente com os resultados da investigação do projeto geral, para o desenvolvimento de um Seminário em Educação Física Escolar, procurando aproximar os avanços da produção acadêmica da área com a realidade concreta dos professores de Educação Física da Goiânia.

Os critérios de seleção das unidades escolares e dos professores a serem investigados serão definidos a partir dos seguintes aspectos: a) abranger, no mínimo, uma unidade escolar por áreas de atuação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, de acordo com regiões definidas pelas Regionais de Ensino; b) professores/as de Educação Física licenciados/as na área, que desenvolvem trabalho pedagógico no ensino fundamental, que organizem seu trabalho pedagógico (realização de planejamento e sistematização do trabalho pedagógico) e que tenham disponibilidade para colaborar com a investigação

#### IV- REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especialidade. In: SOUSA, Eustáquio Salvador & Vago, Tarcísio Mauro. **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica Cultura - 1997.

CASTELLANI, Lino Filho. Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM 8(1): 11-19, 1997.**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo. Ed.Cortez. 1992.

PALAFIX, Gabriel H. Munoz. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Movimento - Ano III - N. 4 - 1996/1.**

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. 9º Ed. – Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 2005.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

#### V- FONTE DE FINANCIAMENTO

Bolsa fornecida pela Pró-reitoria de Graduação no projeto de pesquisa do PROLICEN.

## As teorias lingüísticas e as provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG

GONÇALVES, P. C. M.; RIBEIRO, E. R.<sup>1</sup>

Palavras-chave: Teorias lingüísticas, língua portuguesa, vestibular, ensino.

No decorrer da história, a defesa do vestibular como um referencial que deve ser observado quando se elaboram programas e currículos para os ensinos fundamental e médio vem ganhando força, sobrepujando opiniões contrárias. Conforme afirma Vianna (1991, p. 101), "O vestibular acaba sendo o grande condicionador das atividades da escola e dos alunos no final do 2º grau". Ou, nas palavras de Rocco,

o vestibular, quer se queira, quer não, vem se transformando em um *imperativo categórico* a nortear o ensino – seja quanto à seleção dos conteúdos tratados, seja quanto ao próprio encaminhamento técnico-pedagógico do tratamento de tais conteúdos, seja, ainda, no tocante à feição e orientação do material didático que se utiliza nas escolas (ROCCO, 1995, p. 24).

Elaborado privilegiadamente por professores qualificados do ensino superior, o vestibular tem sido visto, comumente, como o espaço em que, por excelência, se tematizam os conteúdos mais relevantes de cada disciplina, a partir de concepções teóricas modernas e apropriadas.

Pesquisas realizadas no país vêm demonstrando, conforme sustenta Balzan (1998, p. 56) que "mudanças consideráveis vêm sendo registradas na qualidade do ensino, como decorrência das inovações introduzidas no processo de seleção dos candidatos". Na opinião de Rocco (1995, p. 24) as características da nossa realidade escolar, sobretudo a de 2º grau, não nos permite negar ou mesmo "desconhecer o alto nível de influência que o vestibular exerce sobre o ensino".

Duas pesquisas realizadas por Rocco, uma no final da década de 1970 e outra na década de 1990, trouxeram resultados importantes para a reflexão sobre a influência do vestibular na qualidade de ensino nos níveis que o antecedem. As duas pesquisas foram realizadas com redações da FUVEST e revelam, segundo a autora, "uma evidente e nítida melhoria no desempenho escrito de vestibulandos da FUVEST" (ROCCO, 1995, p. 31).

Outra pesquisadora, Sousa (2002), em uma pesquisa sobre a redação no vestibular da UFG, também dá o seu depoimento sobre a ascendência do vestibular sobre as práticas pedagógicas nos outros níveis de ensino. Segundo ela,

O vestibular da Universidade Federal de Goiás, há algum tempo, apresentava somente a dissertação como proposta para a redação. A partir de estudos e pesquisas desenvolvidos por professores dessa universidade, na década de 80, ocorreu uma mudança para essa forma que temos hoje, com a dissertação, a narração e a carta argumentativa. Isso representou, também, uma mudança na prática de ensino da produção de texto na escola [...] (SOUSA, 2002, p. 195).

Apesar de a maioria das pesquisas concentrarem sua atenção nos efeitos da prova de redação dos vestibulares na produção escrita de alunos nos níveis fundamental e médio, também a inclusão das provas discursivas pode ser considerada um fator que tem contribuído para melhorar não apenas a escrita como também a leitura dos alunos. Para Vogt, tanto a redação como também as questões discursivas dos processos seletivos têm contribuído, sobremaneira, para "um avanço na capacidade intelectual dos candidatos que passaram a ler mais e a melhor exercitar suas prerrogativas de indivíduos pensantes, aptos

<sup>1</sup> Curso de Letras – Campus Catalão. [pammelamachado@hotmail.com](mailto:pammelamachado@hotmail.com); [erislane@bol.com.br](mailto:erislane@bol.com.br).

a ir além da escolha de uma entre quatro ou cinco alternativas" (VOGT, 1992, p. 3).

O que dissemos acima justifica, em especial, a escolha do *corpus* da pesquisa, a saber, as provas de língua portuguesa elaboradas para o vestibular da UFG. Quanto à fundamentação teórica de nossa pesquisa, partimos do conceito de dialogismo, proveniente do sentido amplo atribuído por Bakhtin (1995) ao termo diálogo. Para o autor,

o diálogo, no sentido estrito do termo não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Por questões metodológicas, distinguimos essas duas maneiras de compreender o diálogo (entre interlocutores e entre discursos), as quais são traduzidas por Brandão (1997, p. 286) do seguinte modo: "além do outro explicitado na figura do destinatário, temos ainda o outro, na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos".

Fundamentando sua teoria nas idéias de Bakhtin sobre o dialogismo, Authier-Revuz (2004) privilegiou a questão da "heterogeneidade do discurso", desenvolvendo uma oposição conceitual muito utilizada pelos lingüistas: a heterogeneidade "mostrada" e a heterogeneidade "constitutiva". Na verdade, o conceito de heterogeneidade proposto por Authier-Revuz (2004) dá uma precisão teórica ao conceito bakhtiniano de dialogismo.

A leitura de Bakhtin (2000, p. 317) revela-nos sua preocupação principal, a saber, a defesa de que o diálogo é constitutivo de todo e qualquer enunciado. Segundo o autor:

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema [...]. (BAKHTIN, 2000, p. 317).

Deste modo, em vista do que apresentamos acima gostaríamos de analisar as provas de Língua Portuguesa do vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG) ao longo da história, observando o diálogo que se estabelece entre os manuais de candidato, as provas (em especial as discursivas) e os estudos lingüísticos.

Partimos da hipótese de que nem sempre há correspondência entre o que se propõe no manual e alguns enunciados produzidos pelos professores nas provas, o que permite dizer que o intuito discursivo desses últimos, às vezes, parece caminhar em outra direção. Vejamos como exemplo, a questão 02 da prova de Língua Portuguesa do processo seletivo realizado em 2000.

"Considere os enunciados a seguir.

A- Os atletas não se prepararam bem, onde se saíram mal nas competições.

B- Onde há fumaça, há fogo.

C- Vivemos numa economia globalizada, onde os produtos industrializados não têm uma só nacionalidade.

D- Saiu de casa cedo onde só voltou depois que todos dormiam.

Segundo a norma padrão da língua portuguesa

1- ( ) o relativo onde pode ser empregado, estabelecendo relação conclusiva entre orações, como no enunciado A.

2- ( ) o emprego do relativo onde, no enunciado B, está inadequado, porque ele não tem um referente explícito.

3- ( ) o relativo onde, no enunciado C, está empregado adequadamente, porque se refere a uma expressão com valor de lugar virtual.

4- ( ) o verbo voltar, no enunciado D, exige que o relativo onde seja

precedido por "a" ou "para" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2002).

Neste enunciado, a intenção discursiva dos professores não toma como objeto de trabalho o texto ou o discurso como aparece proposto no manual destinado aos alunos, mas tão somente períodos sem autoria e sem nenhum elo no fluxo da comunicação verbal, com o propósito de avaliar a memorização de regras específicas do uso do pronome relativo *onde*, corroborando, assim, a prática tradicional de apresentação de trechos descontextualizados para a análise de elementos gramaticais.

Assim, quanto às provas de Língua Portuguesa (especialmente as discursivas) do Vestibular da UFG, algumas questões nos intrigam e gostaríamos de discutir na pesquisa proposta, cujos objetivos são:

1. reconstituir o movimento dos discursos relativos aos estudos gramaticais e lingüísticos que, segundo nossa interpretação, são constitutivos das provas elaboradas pela UFG;
2. observar, pela análise das provas de Língua Portuguesa, se os diálogos que os manuais estabelecem com discursos relacionados a teorias lingüísticas também se repetem nos enunciados das questões;
3. refletir sobre as implicações que tais questões trazem ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental, médio e mesmo superior.

Para a consecução dos objetivos propostos com esta pesquisa, haverá revisão bibliográfica e análise de dados. Primeiramente, a pesquisa será fundamentada teoricamente, através de fichamento dos textos considerados relevantes, alguns dos quais aqui apontados, e, em seguida, será elaborada a primeira parte do texto escrito a partir das leituras efetuadas. Depois disso, será realizada a análise das provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG. Finalmente, tentar-se-á uma síntese entre teoria e prática, procurando demonstrar como têm sido aplicados os estudos lingüísticos nos enunciados das referidas provas.

Como ponto de partida da pesquisa, apresentamos, a seguir, algumas mudanças sofridas pelos manuais do candidato dos vestibulares da UFG nas áreas de língua portuguesa e redação, ao longo de quase trinta anos (1975-2004), em parte como decorrência da aplicação de teorias lingüísticas em sua elaboração.

De 1975 a 1986, os programas para a prova de língua portuguesa da UFG permaneceram praticamente inalterados. No programa para a prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG para o ano de 1975, a ênfase é dada aos conteúdos gramaticais, seguidos por tópicos de estilística, tais como principais figuras de estilo, conotação e denotação, o que revela que, de certo modo, a UFG acompanhou as transformações que ocorriam no âmbito dos objetivos do ensino de português, pois, segundo Soares (2002), desde a reforma proposta por Marquês de Pombal nos anos 50 do século XVIII até o final do século XIX, estudava-se a língua portuguesa através de "dois conteúdos, que hoje denominaríamos 'disciplinas curriculares': gramática e retórica".

Em 1976, aos conteúdos de gramática já existentes, relativos especialmente à morfologia e à sintaxe, ao programa foram acrescentados outros, vinculados à fonética e à fonologia principalmente. Além disso, uma importante mudança ocorreu com o acréscimo do esquema da comunicação como conteúdo da prova de língua portuguesa. Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/ 71) já dava indícios de que a teoria da comunicação havia ultrapassado os limites das Universidades quando alterou a denominação da disciplina Português para

*comunicação e expressão* nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em 'comunicação' desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e Literatura brasileira* (SOARES, 2002, p. 169)

Tanto a alteração do nome da disciplina português para *comunicação e expressão*

e *comunicação em língua portuguesa* como também a inclusão do esquema da comunicação no programa do vestibular da UFG decorreram do surgimento da teoria da comunicação "como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação" (SOARES, 2002, p. 169).

De 1987 a 1990, foram mantidos os mesmos tópicos relativos à gramática, bem como certos temas da estilística e da teoria da literatura, apresentados pelos manuais nos anos anteriores. Entretanto, excluiu-se o esquema da comunicação, provavelmente em razão dos "duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua", o que fez, inclusive, com que fossem "eliminadas as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa, e recuperada a denominação *português* [...]" (SOARES, 2002, p. 170).

Além disso, provavelmente em decorrência da introdução da sociolinguística nos currículos de formação de professores, o vestibular da UFG, incluindo como conteúdo do programa de língua portuguesa "as variedades lingüísticas", pretendia fazer o mesmo alerta que, segundo Soares (2002, p. 171), a escola fez "para as diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada 'padrão culto', que se lhes pretende ensinar nas aulas de português".

Neste período, estudos na área da teoria da variação lingüística, sob a influência de Labov, já haviam sido realizados no Brasil. Fernando Tarallo costuma ser citado com frequência como uma das primeiras referências da área, publicando, em 1985, **A pesquisa sociolingüística** "em que divulga, além dos resultados de uma pesquisa sua sobre aspectos sintáticos do português do Brasil, a metodologia de trabalho de Labov, os resultados de alguns dos trabalhos desse lingüista e os pressupostos que subjazem a essas pesquisas" (MENDONÇA, 2006, p. 160).

Em 1991 e 1992, apesar de não constar mais no programa a teoria da comunicação, ainda como ressonância de sua aplicação à análise e estudo da língua portuguesa, são incluídos gêneros como fotografia e quadrinhos para serem interpretados, revelando, ainda, uma mudança em relação aos critérios para a seleção dos textos. Nas orientações aos candidatos, com a inclusão do item "associação da palavra à imagem: interpretação de quadrinhos, publicidade, fotografia", observa-se a manutenção do conceito de língua como comunicação.

Destacamos, também, que os itens: "organização das idéias: relações lógicas entre as idéias, unidade e coerência do texto" evidenciam aquilo de que trata Soares (2002, p. 173) em relação à contribuição da lingüística textual, a qual vem, nas palavras da autora, "ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática [...] chegue ao texto".

Para os vestibulares de 1991 e 1992, o que mais chama a atenção é a inclusão do livro **Os quadrinhos** de Cagnin (1975), ainda em decorrência do espaço que a teoria da comunicação ocupou na área de Letras e no ensino de português.

Em 1993 e 1994, merece nossa reflexão a inclusão das obras de Fiorin e Savioli (1993), Koch (1993); Koch e Travaglia (1995). Conforme ressalta Mendonça (2006, p. 150), muitas obras publicadas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 já "apontavam o texto ora como elemento central nas aulas de língua, ora como objeto de estudo pela lingüística".

A autora nos dá, assim, pistas a partir das quais pode ser justificada a inclusão das obras de Fiorin e Savioli (1993), Koch (1993); Koch e Travaglia (1995) na bibliografia sugerida aos vestibulandos. Apesar de as duas últimas obras citadas possuírem um caráter teórico e a primeira fins didáticos, já que os autores desta têm por finalidade básica "auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos" (FIORIN e SAVIOLI, 1993, p. 3), as três obras têm em comum a preocupação central com o texto.

Até o presente momento, a conclusão a que pudemos chegar com a pesquisa é que a Lingüística tem uma relevância social inquestionável e que, por isso, seu estudo pelos futuros professores de Português é imprescindível.

Visto que o vestibular costuma exercer grande pressão sobre os programas das disciplinas dos níveis fundamental e médio, com grande influência sobre a seleção dos conteúdos curriculares, acreditamos que, ao contrário do que defende Rocha (s./d., p. 55),

para quem "Um curso Superior de Letras tem como finalidade básica a formação de professores e, complementarmente, a finalidade de despertar o interesse pela pesquisa, que será desenvolvida nos cursos de pós-graduação", a pesquisa é fundamental à prática do professor. Com isso, estamos de acordo com autores como Ilari (1992, p. 05) que defende a importância da lingüística para o futuro professor de português, pois, assim, a pesquisa será o modo, por excelência, de se pensar e direcionar a prática escolar.

### Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALZAN, N. C. Inovações nos exames vestibulares: em direção à transformação e à equidade (avaliação após onze anos de experiências). **Revista da rede de avaliação institucional da educação superior (RAIES)**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 51-60, set. 1998.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- CAGNIN; A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1993.
- ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1993.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.
- MENDONÇA, M. C. **A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI**. 2006. 249 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ROCCO, M. T. F. O vestibular e a prova de redação. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 11, p. 23-39, jan./jun. 1995.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática na escola?** Belo Horizonte, (mimeo.s/d).
- SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SOUSA, K. M. de. **A redação no vestibular: textos que realizam gêneros ou tipologias?** 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato: processo seletivo 2002**. Goiânia, 2002.
- VIANNA, H. M. Pesquisa sobre a terceira série do 2º grau em capitais brasileiras. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 3, 1991.
- VOGT, C. Entrevista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 11 ago. 1992.

Fonte de financiamento: PROLICEN/ PROGRAD

## O CINEMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Contextualizando relações sociais

Lia Ribeiro Bello<sup>1</sup>  
 Orientadora: MARTINS, A. F.

Palavras-Chave: ensino formal, cinema, artes visuais, cultura visual

### JUSTIFICATIVA

“A máquina do cinema reintroduz assim o sujeito na imagem, mas desta vez do lado o espectador e do seu investimento imaginário, não do lado da assinatura do artista.” (DUBOIS, Philippe, Cinema, vídeo, Godard. São Paulo: Cosac Naify, 2004)

Apesar de o cinema existir e configurar um meio de articulação de narrativas há mais de cem anos, ainda é recente a sua inserção efetiva no ambiente da educação formal. A obra de arte cinematográfica, desde a melodramática até a mais engajada, possibilita variadas formas de trabalho em sala de aula, cabendo ao mediador refletir sobre a cultura fílmica do grupo em questão, a faixa etária do mesmo, e que tipo de discussão ele gostaria de levantar durante suas aulas de acordo com a disciplina ministrada.

São veiculados, para o grande público, filmes que pertencem a alguns gêneros fílmicos, europeus e norte-americanos, considerados “mais vendáveis”. Sendo os mais assistidos, no Brasil, acabaram por formar espectadores pouco *treinados visualmente*, que necessitam ler legendas e têm pouco tempo de observar as imagens. Desse modo, na média geral, espectador brasileiro passou a se preocupar mais com a história narrada que com as imagens; sendo assim conteúdo e forma não caminham juntos, enquanto deveriam.

Com a grande preocupação em entender a história narrada, o espectador criou entraves para a leitura de imagens. Tal fato pôde ser confirmado ao iniciar os trabalhos previstos neste projeto, com estudantes de EJA da rede estadual de Goiás. Os alunos demonstraram grande dificuldade em analisar imagens não só fílmicas, como também pouca facilidade em se expressar em formas textuais.

Em vista do cinema brasileiro ser ainda pouco valorizado em relação ao estrangeiro e por propiciar caminhos de estudo sobre aspectos culturais brasileiros; além de ser uma boa forma para se discutir sobre produção cinematográfica a partir, principalmente, de interpretação de imagens, é de escolha do projeto trabalhar com cinema brasileiro dentro da sala de aula em turma de EJA.



## OBJETIVOS

A proposta de trabalho apresentada tem o objetivo primeiro de propiciar aos alunos a oportunidade de analisar os aspectos visuais dos filmes, já que, na maioria das vezes as pessoas preocupam-se muito mais com o aspecto verbal das narrativas, e menos com o ambiente visual; o segundo objetivo é desenvolver o exercício de se discutir cinema no contexto da educação regular, no ambiente do ensino de Artes Visuais com adultos. Também é objetivo desenvolver uma metodologia de trabalho em sala de aula, em que os alunos possam conhecer a história do cinema brasileiro, evidenciando a causa de ser ele, até hoje, vítima de preconceito. No decorrer das discussões, os temas abordados serão tratados de acordo com o interesse dos alunos. No processo, eles serão motivados a desenvolver a análise crítica.

## METODOLOGIA

Primeiramente será feito o levantamento bibliográfico, para iniciar os estudos daqueles aspectos a serem discutidos, conteúdo e forma no cinema, bem como estratégias a serem dadas em sala de aula. O planejamento e desenvolvimento das atividades junto aos alunos observarão, em cada etapa, alguns momentos distintos. No primeiro, uma introdução teórica sobre aspectos da linguagem cinematográfica a serem observados nos filmes selecionados, os quais têm ligação direta com o tema a ser desenvolvido. Após as aulas teóricas, os filmes serão exibidos juntamente com análise crítica de seus diretores e/ou críticos de cinema e os alunos poderão expor as primeiras impressões que tiveram de cada filme. Em seguida as películas serão passadas novamente quantas vezes forem necessárias e possíveis, isso será de acordo com a sala de aula. Durante a apresentação dos filmes, várias discussões sobre eles acontecerão e ao final será pedida uma análise crítica sobre as obras cinematográficas.

A proposta é de trabalhar com os alunos durante um ano, segundo semestre de 2008 e primeiro de 2009. Esta pesquisa será orientada pela investigação de como o trabalho com filmes brasileiros pode ser desenvolvido numa turma de Educação de Jovens e Adultos, no ensino de artes visuais.

## RESULTADOS

Como resultado deste projeto espera-se que os alunos tragam imagens cotidianas que acreditam estar relacionadas aos filmes, em seguida ocorrerá uma mini-exposição dessas, em que cada aluno explicará o motivo de sua escolha. Ocorrerão discussões sobre a inserção de filmes no ensino de artes visuais e da cultura visual.

A expectativa é a de que a participação no projeto propicie, aos alunos, a ampliação de seu repertório cultural, das possibilidades de expressão e de interação crítica com a indústria cultural como um todo.

**REFERÊNCIAS:**

DUBOIS, Philippe, **Cinema, vídeo, Godard**, São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FLUSSER, Vilem, **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

OLIVEIRA, Marilda oliveira de, **Arte, educação e cultura**, RS: Ed. da UFSM, 2007.

XAVIER, Ismail, **Alegorias do subdesenvolvimento**, Ed. Brasiliense

---

<sup>1</sup> Discente da Faculdade de Artes Visuais; liabello@gmail.com.

UnRegistered

## **Os Conteúdos de História Medieval nos Materiais Didáticos dos Cursinhos Pré-vestibulares e Cursos Supletivos, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2008)**

OLIVEIRA, Diego Soares de<sup>1</sup> e DUARTE, Teresinha Maria<sup>2</sup>

Palavras-Chave: Materiais didáticos, História Medieval, Ensino público e discussões pedagógicas.

### **1. INTRODUÇÃO**

Por processo seletivo, ingressei no Curso de História no Campus de Catalão, em 2007, e desde o momento em que tive aulas sobre a História Medieval, já me senti interessado, me identificando com a disciplina. Como a grade curricular do curso de História do CAC/UFG visa a formação de bacharéis e licenciados em História, a mesma tem como objetivo a formação de pesquisadores e de professores de História, simultaneamente, por entender que um professor é antes de tudo um pesquisador que ensina seus alunos a pesquisarem, problematizarem, criticarem e construir o conhecimento, assim, desde o começo do curso, através das disciplinas do núcleo comum, como é o caso de História Medieval, já somos levados a refletir sobre certas problemáticas acerca do ensino escolar. Em específico, nesta disciplina, somos levados a pensar propostas pedagógicas em relação ao ensino dos conteúdos medievais.

Desta forma, as minhas especulações como um licenciando em História, levaram-me ao conhecimento do projeto **Os Conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2006-2008)**, da prof<sup>a</sup>. Dra. Teresinha Duarte Mendes, aprovado em Reunião do Curso, e que propunha se desenvolver em 3 etapas. Já foram desenvolvidas as duas primeiras etapas: **Os Conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2006)** e **Os Conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2007)**. Para este ano de 2008, propõe se desenvolver a 3<sup>a</sup> etapa do referido projeto, com as investigações acerca d'**Os Conteúdos de História Medieval nos Materiais Didáticos dos Cursinhos Pré-vestibulares e Cursos Supletivos, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2008)**.

Nesta 3<sup>a</sup> etapa, propomos investigar os conteúdos de História Medieval, nos materiais didáticos dos cursinhos pré-vestibulares e dos cursos supletivos, adotados nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão. Por quê nos "materiais didáticos", ao invés dos livros didáticos, como havia sido pensado inicialmente, no projeto da orientadora? Ao longo do desenvolvimento do projeto percebeu-se, que como nestes cursos há como característica o fato de serem intensivos e, portanto, breves, normalmente não são usados livros, mas outros tipos de materiais, como textos e apostilas.

As pesquisas desta etapa completarão o que já foi produzido, pensado e formulado acerca do ensino escolar público dentro da temática de história medieval. Para mim, é, antes de mais nada, uma satisfação pessoal de ver e analisar como se tem trabalhado História Medieval nestas instâncias educativas, além, de ser uma oportunidade única na minha formação profissional, especialmente como professor de História.

Nesta etapa do projeto, nos propomos, também a fazer uma análise similar àquela que foi feita dos Livros Didáticos de História adotados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a finalidade de apontar as deficiências bem como as possíveis soluções e

---

<sup>1</sup>. Bolsista de PROLICEM. Curso de História. Campus de Catalão – UFG. [dsoaresdeoliveir@yahoo.com.br](mailto:dsoaresdeoliveir@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>. Orientadora/ Professora Adjunta do Curso de História. Campus de Catalão. [teresinha\\_duarte@yahoo.com.br](mailto:teresinha_duarte@yahoo.com.br)

complementações que poderemos articular entre o ensino acadêmico de História com o ensino escolar fora da universidade.

## 2. OBJETIVOS:

São estes os objetivos deste projeto:

- Verificar como os conteúdos de História Medieval são tratados nos materiais didáticos dos cursinhos Pré-vestibulares e Supletivos, nas Escolas públicas Estaduais de Catalão, neste ano de 2008.
- Pesquisar como o Feudalismo e o Cristianismo são discutidos nestas instâncias educativas;
- Analisar as possíveis diferenças básicas entre o Supletivo e os cursinhos Pré-vestibulares, assim como as semelhanças entre os dois, dentro da disciplina História Medieval.
- Observar se há nos cursinhos e nos cursos supletivos uma discussão acerca da História de Portugal Medieval e se há uma relação entre a cultura medieval portuguesa e a brasileira.
- Averiguar se há sugestões didático pedagógicas, nos materiais didáticos usados para o ensino dos conteúdos de História Medieval.
- Contribuir com a organização do livro paradidático – trabalho organizado e desenvolvido pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresinha Maria Duarte, coordenadora deste projeto e professora de História Medieval, no Curso de História do CAC/UFV, com os alunos da disciplina – *História Medieval: textos e documentos*.
- Sistematizar os resultados da disciplina, em relatórios, que serão encaminhados à Prograd/UFV e também aos professores de História da Rede Estadual de Ensino, com o intuito de ajudar-lhes a suprir as carências dos conteúdos de História Medieval, nos seus materiais didáticos.

## 3. METODOLOGIA

Na metodologia, propomos, em primeiro lugar, fazer um estudo bibliográfico acerca do ensino de História Medieval no Brasil, através de leituras, fichamentos e discussões críticas com a orientadora. Em um segundo momento, faremos um levantamento dos materiais didáticos de História que são adotados nos Cursinhos Supletivos e Pré-vestibulares nas Escolas públicas Estaduais de Catalão. Depois, iniciaremos uma análise desses materiais, como seus autores discutem os processos históricos como o Cristianismo na Idade Média e Feudalismo. Ocasão que nos permitirá perceber se os autores fazem ou não uma confusão nos recortes temporais e se aprofundam ou não sobre o assunto referido bem como a verificação se há, nesses materiais didáticos para os cursos supletivos e cursinhos, alguma discussão acerca do papel do Cristianismo e da Igreja Medievais como formadores do conhecimento intelectual, cultural, social e político, ou se o conteúdo se baseia em “chavões” preconceituosos, como, por exemplo: “A Igreja era responsável pelo atraso das populações medievais” ou “No feudalismo, todos os trabalhadores eram servos, explorados pelos seus senhores”. Procuraremos perceber, também, se é dada a história medieval portuguesa e se for, veremos se há uma relação entre a cultura portuguesa e a brasileira. Estaremos atentos se os referidos materiais didáticos trazem trechos de fontes históricas medievais, se as discutem com igual importância como os exercícios, avaliações e outras atividades pontuativas. Estaremos, inclusive, averiguando se os recursos das imagens e gravuras são apresentados e se há sugestões de filmes que facilitam a aprendizagem do período medieval. Esta análise repetir-se-á em todos os materiais didáticos, que forem encontrados, na pesquisa. Os resultados das análises de cada material

serão anotados, em separado, e depois, comparados, para se perceber como os conteúdos de História Medieval são tratados pelos seus autores, semelhante ao que já foi produzido nas duas primeiras etapas do projeto. Por fim, os resultados destas análises serão sistematizados em comunicações para Eventos, em relatórios ou artigos, etc. As cópias serão encaminhadas à Prograd/UFG e aos professores de História da Rede Pública Estadual de Catalão.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Como estamos iniciando a execução do projeto, nesta fase, detivemo-nos em uma discussão de uma bibliografia que nos oriente e embase para a etapa seguinte que será a visita às instituições de ensino de cursinhos pré-vestibulares e supletivos, para a colheita do material e para as posteriores análises.

As bibliografias já analisadas retomam certas discussões sobre o ensino de História e especificamente Medieval. Assim, Circe BITENCOURT retratou como é mistificado o professor como o detentor e transmissor do verdadeiro saber. Porém, o papel do professor de História, é ensinar o aluno a respeitar os pontos de vista de outros, ou seja, a exercer o papel democrático. Assim, o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a fazer parte da construção do saber. Para que o aluno consiga assimilar de forma mais coesa os conteúdos de história, é importante o recurso das imagens dos livros ou materiais didáticos como as gravuras e os filmes.

Jesús TAPIA & Enrique Cártula FITA afirmaram que a relação professor e aluno na sala de aula é um processo motivador, isto é para que o aluno se interesse pelas aulas de História, o professor deve despertar seu senso cognitivo por meio de recursos didáticos, mas não por uma relação passiva e externa, ou seja, por mera obrigação.

Maria Auxiliadora SCHIMDT & Marlene CAINELLI, discutiram a construção do ensino de História ao longo dos tempos. Surgido na França do século XVIII, o ensino de História teve um caráter positivista. No Brasil este modelo tradicional de datas, cronologias e anacronismos, foram debatidos em meados de 1980 e proposto, novos modelos a partir da década de 1990, quando a desmotivação ou crise do ensino de história obrigou os historiadores a elaborar novas maneiras de confeccionar história com urgência. Hoje o ensino de história está preocupado em formar alunos que consigam usar o senso crítico para finalidades exclusivas de formação social e cultural de si e de todos.

Ivone M. DIAS, ressaltou que a História Medieval é carregada de preconceitos que ainda é referida como Idade das Trevas, e que, na pesquisa acadêmica, estes termos foram superados. Outro preconceito é de que no Brasil não é possível escrever uma história antiga ou medieval de qualidade equivalente às produzidas na Europa. Estes e outros preconceitos desmotivam o próprio professor de ensinar aos alunos referidos conhecimentos, e de onde se inscreve a superficialidade dos conteúdos ministrados em sala de aula.

#### **5. CONCLUSÕES**

Em síntese, pode-se averiguar que os autores aqui citados, tenderam a uma única perspectiva sobre a aprendizagem, que o ensino é uma prática capaz de transformar o aluno num construtor de cidadania e que o professor é a engrenagem – mas não a peça única - para que o aluno consiga realizar esta função. Pensar isso no ensino sobre Idade Média é discutir com o aluno e leva-lo a perceber, a partir de suas vivências e práticas, que tudo o que fazemos ou fizemos, tem relação com as práticas medievais. Pois, somos ocidentais e partilhamos da cultura ocidental que foi forjada a partir dos medievais.

Tanto os cursinhos Pré-vestibulares quanto os Supletivos também se enquadram nesta nova maneira de ensinar História. Sejam com as imagens, textos-documentos, práticas didáticas, etc. Pois, os alunos destes cursos devem estar aptos a identificar que a religião medieval, as suas festas, a sua cultura são elementos que hoje influenciam na formação do ser social.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITENCOURT, Circe. "Livros Didáticos entre textos e imagens". In. BITENCOURT, Circe et. Ali. *O saber histórico na sala de aula*. S. Paulo. Contexto. 2004. pp. 69-90. C. Repensando o ensino.
- COELHO, Maria Filomena. "Breves reflexões acerca da História Medieval no Brasil" In. *Atas da VI Semana de Estudos Medievais*. Rio de Janeiro: 2006. pp. 29-33.
- DIAS, Ivone M. "Perspectivas da pesquisa de História Medieval no Brasil". In *ESTUDOS Medievais* (2: 1994: Brasília). Editora da Universidade de Brasília. 1994. pp. 47-52.
- MELLO, José Roberto de Almeida. "O pesquisador em história medieval e o público brasileiro". In. *ESTUDOS Medievais* (2: 1994: Brasília). Editora da Universidade de Brasília. 1994. pp. 43-46.
- SCHIMDT, M. Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História – SP: Scipione*. 2004. pp. 9-47, 135-157
- TAPIA, Jesús A. & FITA, Enrique Cártula, *A motivação em Sala de aula*. O que é, como se faz. 4ª edição, São Paulo: Loyola, 2001. pp. 65-132

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA:** a valorização das referências culturais de educadores e educandos

Lívia Aparecida Pires de **MESQUITA**<sup>1</sup>; Estevane de Paula Pontes **MENDES**<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação escolar rural. Ensino de geografia. Construção do saber. Cultura local. Catalão (GO).

### **1 Justificativa/base teórica**

O estudo da educação escolar rural ganha novo enfoque a partir da década de 1990, alicerçado na necessidade de refletir acerca de currículos que considerem o território e a cultura dos alunos que moram na zona rural. Esse contexto é marcado pela necessidade de considerar o homem do campo como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, assim como de valorizar o meio onde se vive na formação escolar e nos currículos escolares. Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada em 2001 propõe-se a adequação da escola à vida do campo. Desse modo, qualquer proposta didático-pedagógica, seja no campo ou na cidade, deve ser organizada de acordo com a LDB e as diretrizes operacionais, mas com respaldo na realidade local. Nota-se, com isso, uma possibilidade de a educação rural estar no âmbito do direito à igualdade e do respeito à diferença.

A educação é uma atividade necessária para o funcionamento da sociedade, pois promove conhecimentos e experiências culturais às pessoas. Ela abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. É através dela que se democratizam os conhecimentos científicos e se forma a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. Frente a isso, o processo educativo requer uma direção de sentido, de orientação sobre as finalidades e meios para sua realização conforme o tipo de sociedade e de homem que se quer formar. Sendo assim é essencial que a educação não se separe da realidade da população do campo, o que levará o aluno a contextualizá-la e, assim, buscar saídas para os problemas do seu cotidiano, haja vista a necessidade de escolas do e no campo, com projetos político-pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo.

Ao tratamos de educação, vários fatores encontram-se inter-relacionados no processo de ensino e de aprendizagem, como qualificação do profissional da educação; condições de trabalho; incentivo ao estudo e à pesquisa e a escolha de conteúdos escolares que valorizem as representações do universo de educandos e educadores. Outra questão que envolve a educação no seu contexto são as mudanças econômicas, espaciais, culturais e, principalmente, tecnológicas que são responsáveis pelo agravamento dos problemas que a escola vem enfrentando ao corresponder às necessidades de formação de seus alunos. Esses problemas intensificam-se no meio rural, onde é implantado um ensino que não valoriza e/ou não trabalha a realidade local.

Diante dessa realidade, nota-se que é necessário criar e implantar políticas específicas que contribuam para o rompimento desse processo discriminador e que fortaleça, assim, a identidade das comunidades locais, contribuindo para que haja um atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não é desigual. Dessa forma, propõe-se uma educação escolar rural que esteja voltada para a população rural, ressaltando a necessidade de considerar o contexto do campo, no que se refere à cultura específica, quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, com o espaço e com o meio ambiente, como também o modo de viver, de organizar a família, o trabalho e o cotidiano.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Bolsista PROLICEN. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA). E-mail: lívia.mesquita@hotmail.com.

<sup>2</sup> Profª Dra. do departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA). E-mail: iemendes@ibest.com.br.

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo geral**

- a) Compreender as principais discussões sobre a educação escolar rural brasileira e os aspectos que interferem na melhoria da qualidade desta, levando em consideração a valorização das experiências cotidianas das comunidades do campo, bem como sua cultura e seus valores específicos.

### **2.2 Objetivos específicos**

- a) Organização do referencial teórico-metodológico sobre a educação escolar rural e o ensino de geografia;
- b) Estudo e análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), e dos trabalhos que exploram a realidade local (MENDES, 2005, 2008; FLORES, 2000; BISPO e MENDES, 2007; VENÂNCIO, 2008).
- c) Estudo e análise dos conceitos e categorias geográficas, como territórios, região e lugar.

## **3 Metodologia**

Para realização desta pesquisa foi feito uma revisão de literatura sobre a educação escolar rural, o ensino da disciplina geografia, dos trabalhos que exploram a realidade local do município de Catalão, Estado de Goiás, particularmente das comunidades rurais, como também dos conteúdos dos livros didáticos adotados pelas escolas rurais, além de uma sistematização, análise e representação de dados e informações de fonte secundária.

A revisão de literatura possibilitou a delimitação da problemática trabalhada o que permitiu representar para, num segundo momento, analisar. Nesse sentido, a pesquisa em dados de fonte secundária, Relatório - Situação da Infância e Adolescência Brasileira (UNICEF, 2004), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2002) e Panorama da Educação do Campo (2007) teve como propósito examinar, principalmente, as questões referentes: a) ao grau de formação do professor que leciona no campo; b) transporte escolar para os alunos; c) migrações; d) escolaridade dos filhos de produtores e os demais problemas enfrentados.

## **4 Resultados, Discussão**

No Brasil, até o atual momento, a educação escolar rural apresenta um difícil quadro. Nos documentos oficiais sobre a educação a população rural aparece apenas como dado, como números citados de uma população esquecida - é o que demonstra o Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileira (2004), produzido pelo UNICEF. Segundo as informações apresentadas nesse Relatório, uma criança que nasce no campo tem quase três vezes mais possibilidade de não frequentar a escola que uma criança nascida na cidade.

Um dos fatos que contribui para esse problema é a distância que separa as crianças da escola, há, também, os casos em que não existem escolas no campo e as crianças e jovens são forçados a se deslocarem até a cidade para estudar. Contudo, os problemas destacados no Relatório não se restringem apenas ao acesso à escola, a baixa qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos rurais, também, é alarmante. Geralmente, o conteúdo ensinado nas cidades é levado para o campo, desconsiderando as realidades locais. Não há uma preocupação em relacionar os conteúdos ensinados na escola com as vivências das crianças em casa ou mesmo no trabalho no campo. Os educadores do campo também apresentam níveis mais baixos de escolaridade, sendo que, a maioria deles não foi preparada para atuar em comunidades rurais. Além disso, recebem praticamente a metade do salário daqueles que trabalham na área urbana.

A partir dos dados gerais sobre a população rural (Relatório - Situação da Infância e Adolescência Brasileira (UNICEF, 2004), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2002) e Panorama da Educação do Campo, 2007), observou-se que a situação no município de Catalão (GO) não é diferente do quadro nacional, pois os dados analisados sobre as comunidades rurais do município demonstram



que a maioria dos produtores rurais acima de 25 anos possui baixa escolaridade. Acredita-se que isso seja reflexo da oferta da educação pública de ensino na zona rural, que possuía apenas o "ensino primário" (MENDES, 2005).

Somente a partir da década de 1990, a segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª série) foi estendida para a zona rural. Essa situação é, ainda, agravada pela localização das escolas de ensino médio. Mendes (2005), no seu estudo sobre a produção rural familiar no município de Catalão (GO), no período de 2000 a 2005, salienta que os jovens que querem continuar seus estudos são obrigados a vir para cidade, o que contribui para migração dos jovens produtores. Essa situação é preocupante, considerando a necessidade de sucessão do patrimônio e as dificuldades vivenciadas pelos filhos dos produtores rurais do município de Catalão (GO) para continuar no campo. Os jovens que almejam conquistar independência financeira, frente à possibilidade remota de obtê-la na unidade produtiva, são obrigados a procurar outra ocupação na cidade.

A ausência de investimentos públicos no meio rural; a baixa remuneração do trabalhador rural; a pequena oferta de trabalho; o enfraquecimento das propriedades; o fascínio pelo urbano; a modernidade, entre outros, levam à perda da importância dos trabalhadores rurais, influenciando a migração de jovens produtores rurais, que buscam na cidade melhores oportunidades de emprego e remuneração, de trabalho e de educação, com a expectativa de melhores condições de vida.

Diante desta realidade, nota-se que para haver uma educação de qualidade no campo é necessário que ela esteja voltada para a população rural, que o ensino leve os alunos a aprender a pensar, analisar e a relacionar seu aprendizado com sua vivência fora da sala de aula. Sendo que o planejamento de ensino e de aula deve contemplar as dificuldades gerais e específicas dos alunos, priorizando os conteúdos que tenham valor utilitário para suas vidas. (MENDES, 2005).

Dessa forma, a escola tem como principal tarefa a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de bases para todos os indivíduos. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros como condição de acesso ao trabalho, à cidadania e à cultura. Negar ao povo do campo o acesso a uma educação de qualidade contribui para aumentar ainda mais as diferenças entre o campo e a cidade. O campo como território, como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, é onde se realizam todas as dimensões da existência humana, por isso deve ser compreendido e valorizado.

## **5 Conclusões**

Através da leitura e análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo aprovadas em 2001, verificou-se que há uma enorme distância entre os direitos conquistados e a realidade da educação no Brasil. A melhoria da educação escolar, mais especificamente, o trabalho de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem no Brasil, está condicionada a mudanças significativas na estrutura econômica, sócio-cultural e política, que caracteriza a nossa organização social. A partir desse entendimento acredita-se que, ao trazer a vivência do aluno para a sala de aula, poder-se-á estimular a motivação, o interesse e o envolvimento de professores e alunos na construção do saber.

A educação escolar precisa fazer parte do cotidiano do aluno rural, sendo assim, criar, inovar e refletir, acerca do currículo e das culturas do povo do campo, é uma prática que deve ser adotada urgentemente, com isso poder-se-á incentivar o aluno a compreender sua participação na produção e reprodução espacial, como um ser integrante de uma comunidade, capaz de defender suas idéias, e recriar formas de vivência. Dessa forma, a escola tem como principal tarefa na sociedade a democratização dos conhecimentos, de garantir uma cultura de bases para todos os indivíduos. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros, mas infelizmente, ela não tem chegado a todos, apresentando ainda muitos problemas relacionados à sua universalização.

A ausência de investimentos na educação rural só ajuda a manter o ciclo de pobreza. Sem boas condições de vida, como escolas de qualidade, remuneração do trabalho de todos os integrantes da família na propriedade rural, acesso ao crédito, mercado para seus

produtos e outros, a população do campo, muitas vezes, vê-se obrigada a migrar para os centros urbanos em busca de oportunidades. Nas cidades essas famílias acabam exploradas em subempregos, vivendo em condições precárias.

Acredita-se que a educação rural deve voltar-se para o propósito de inclusão dessa população rural na condição de protagonistas de um projeto social global, pois a escola tem um compromisso com a vida, é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais. Sendo assim, a escola precisa estar presente na vida das comunidades e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo, ajudando-os no processo de humanização e reafirmação como sujeito de seu próprio destino e de sua própria história.

## 6 Fonte financiadora

Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) / UFG  
 Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA) – Departamento de Geografia CAC/UFG  
 Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação CAC/UFG

## Referência

- ARAÚJO, P. O norte para a aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, 2008. p. 32-39.
- AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).
- BENCINI, R. Escola rural: o orgulho de estudar. **Nova Escola**, São Paulo, 2005. p. 42-47.
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Org.) **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília: UnB, 2001. v. 3. 95 p. (Por uma educação básica do campo).
- BISPO, C. L. de S. MENDES, E. de P. P. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 9, 21 p. 2008. (No prelo).
- BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 113 p. (Coleção Primeiros Passos; 38).
- \_\_\_\_\_. **Casa de escola**. Campinas: Papyrus, 1983. 248 p.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).
- CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília: UnB, 2001. v. 3. 95 p. (Por uma educação básica do campo).
- CALLAI, H. C. CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGS/AGB, 1999. p. 65-74.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 150 p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. 144 p.
- CASTELAR, S.; MAESTRO, V. **Geografia**. 2. ed. São Paulo: Quinteto. 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 192 p.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 224 p.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.;

- AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).
- FERRARI, M.; GUIRRO, R. Trabalho de todos e de cada um. **Nova Escola**, São Paulo, 2006. p. 26-35.
- FLORES, M. M. L. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas** Catalão (GO) (1988-2000). 2000. 164 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).
- GENTILE, P. A educação, vista pelos olhos do professor. **Nova Escola**, São Paulo, 2007. p. 32-39.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).
- KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica no campo**. 3. ed. Brasília: UnB, 1999. v. 1. 98 p. (Educação do Campo).
- LAMARCHE, H. (Coord.). **Agricultura familiar: comparação internacional**. Tradução Ângela M. N. Tijjwa. Campinas: Unicamp, 1993. v. 1-2, 336 p. (Coleção Repertórios).
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas**. São Paulo: Cortez, 2003. 120 p.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 262 p. (Coleção Magistério 2º Grau).
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2005. 108 p. (Série Trilhas).
- MENDES, E. de P. P. **Identidades sociais e suas representações territoriais: as comunidades rurais no município de Catalão (GO)**. In: ALMEIDA, M. G.; CHAVEIRO, E. F.; BRAGA, H. C. (Org.). **Geografia e cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Vieira, 2008. p. 137-165.
- MENDES, E. de P. P. **A produção rural familiar em Goiás: as comunidades rurais em catalão**. 2005. 294 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.
- MENDES, E. de P. P.; FERREIRA, I. M. Geografia: ensino e profissão. **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 3, p. 10-20, 2000.
- MENDES, E. de P. P. As transformações sócio-espaciais e o processo de ensino em Geografia no município de Catalão (GO). **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 2, p. 72-79, 1999.
- MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.
- MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 5. 129 p. (Educação do Campo).
- OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49. (Coleção Repensando o Ensino).
- OLIVEIRA, A. U. et al. **Para onde vai o ensino de geografia?**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando o Ensino).
- PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 44 p.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto. 2002.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994. 136 p.
- SEABRA, G. F. **Fundamentos e perspectivas da geografia**. João Pessoa: UFPB, 1997. 106 p.
- VENÂNCIO, M. **Território de esperança: tramas territoriais da agricultura familiar na comunidade rural São Domingos em Catalão (GO)**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989. 201 p.

## MONTEIRO LOBATO E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

**RODRIGUES, D.R.<sup>1</sup>.**  
**BORZUK, C.S.<sup>2</sup>.**

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação Infantil; Epistemologia Genética; Monteiro Lobato; Psicologia.

### JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

De forma lamentável, temos observado que obras de grandes autores que têm contribuído historicamente no campo da educação infantil, para a compreensão da educação da criança, têm caído em esquecimento ou sendo até mesmo ignoradas na prática pedagógica. Destacamos, para efeito deste trabalho, a obra infantil de Monteiro Lobato que, ao que tudo indica, configura-se como a primeira produção genuinamente construtivista do país.

Monteiro Lobato utilizou suas lembranças infantis, vividas em Taubaté, uma cidade do interior de São Paulo, para apresentar suas primeiras formulações para crianças. Lançar sua primeira versão do livro. Ele foi descobrindo o mundo através de brinquedos simples e de recursos variados, como o sabugo de milho, carrinho feito de lata, e em tudo que poderia ser transformado ou adaptado por ele para tornar a brincadeira ou o brinquedo em diversão de criança. Lobato foi construindo um mundo cheio de encantos com muita criatividade em sua obra literária.

Observamos também, que se tem formado professores baseando-se em teorias e conceitos construtivistas, as quais ganharam força na década de 90 com mudanças na reforma educacional e principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante das hipóteses levantadas, faremos uma investigação da obra de Monteiro Lobato, tentando fazer relações com o modelo construtivista de Jean Piaget.

Considerando que Lobato iniciou seus escritos no ano de 1921, publicando a obra literária infantil "A menina do nariz arrebitado", e a partir daí uma série de outros livros infantis, de forma sistematizada, usando uma metodologia baseada na intuição, faremos uma investigação da relação de sua obra infantil publicada no ano de 1931 "Reinações de Narizinho" com os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget começou também no ano de 1921 a analisar crianças em momentos de brincadeiras, sendo este um dos momentos de socialização da criança através da troca e da comunicação. Através destas observações, foi registrando as atitudes e a fala delas e, através desta análise, foi tentando compreender o processo de raciocínio destas crianças em seu período infantil. Dessa forma, Piaget foi construindo explicações para os estágios de desenvolvimento da criança, através da caracterização das estruturas de inteligência. Para Piaget, a criança é capaz de construir seu próprio mundo através da intuição, do animismo infantil, do jogo de faz-de-conta e do jogo simbólico.

Considerando remota a idéia de que existisse uma relação entre os autores dado ao contexto político-social diferenciado em que viviam, pretendemos verificar também a expectativa de cada um deles em relação à educação escolar, haja vista que ambos não acreditavam na forma de ensino que vigora na época em seus países. Tanto Lobato quanto Piaget acreditavam no conhecimento construído pelo sujeito, que eram norteados pelo modelo da Escola Ativa.

Os métodos ativos, oriundos da Escola Ativa, defendidos e sistematizados por Piaget, fomentavam o início de uma renovação no ensino em meados do século XIX na Europa e teve Edouard Claparède como seu precursor. Nos Estados Unidos seu precursor foi John Dewey estendendo-se por vários países.

Os elementos que definem estes métodos têm como base a reciprocidade das relações entre indivíduo e sociedade, o interesse como fator primordial para se aprender, a

natureza como alvo indispensável de observação, a necessidade de iniciar uma vida prática e a oposição entre memorização e compreensão pessoal.

Estes elementos estão presentes, em teoria, na obra de Piaget, e, ao que tudo indica, aplicados de maneira bastante clara nas obras de Lobato.

Considerando, que a obra de Monteiro Lobato possua estes elementos, de cooperação, reciprocidade e criatividade, certamente defendê-la e acrescentá-la à prática pedagógica na educação infantil será de grande valia e satisfação. Acrescentando também, que a obra de Monteiro Lobato tem uma leitura prazerosa e de encantamento, capaz de envolver e aflorar o pensamento das crianças e, com isso, facilitar o aprendizado que partiria do interesse e da curiosidade das crianças levando conseqüentemente ao desenvolvimento intelectual e moral.

## OBJETIVOS

- Investigar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Monteiro Lobato na literatura e o Construtivismo Piagetiano.
- Verificar a fertilidade da obra de Lobato para o desenvolvimento de projetos na educação infantil.
- 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 ou jogo de faz-de-conta, o pensamento egocêntrico, animista, artificialista e finalista da criança, tendo a intuição como lógica predominante deste período.
- Elaborar uma proposta de intervenção na educação infantil tendo como referência a obra infantil de Lobato e os pressupostos piagetianos.

## METODOLOGIA

Foram previstos, para o desenvolvimento desta pesquisa, quatro momentos:

- levantamento bibliográfico;
- coleta de dados a partir do confronto das categorias analíticas com a obra de Monteiro Lobato;
- levantamento dos conteúdos curriculares destinados à educação infantil;
- elaboração de uma proposta de intervenção na educação infantil;

A análise da obra infantil de Monteiro Lobato será realizada a partir de quatro categorias analíticas, a saber: *concepção de infância, concepção de desenvolvimento, estrutura do pensamento e organização da vida social da criança.*

Entende-se a concepção de infância por reconhecimento ou não da especificidade psicológica da criança, ela é dotada de características, interesses, pensamento, afetividade etc, distintas do adulto, ou ela possui as mesmas características, apenas ainda não totalmente desenvolvidas?

A concepção de desenvolvimento diz respeito à construção das características humanas, e ocorre no confronto entre maturação biológica e a experiência particular, havendo a necessidade de construção do conhecimento por parte do sujeito;

Por estrutura do pensamento estudaremos as funções variáveis, ou seja, aquilo que varia consideravelmente de um nível mental a outro.

Quanto à organização da vida social da criança, estudaremos a relação entre adultos e crianças. Uma relação fundamentada na reciprocidade, na cooperação e na autonomia e não mais no autoritarismo.

Diante destas colocações, através de um levantamento bibliográfico, propomos o confronto das relações existentes entre a obra infantil de Lobato e a obra de Piaget e a partir daí, elaborar uma proposta de intervenção na educação infantil baseada na obra infantil de Monteiro Lobato e os pressupostos da teoria de Jean Piaget.

## RESULTADOS

Considerando que estamos na fase inicial de nossa pesquisa, ainda não há dados a

serem apresentados.

## CONCLUSÃO

Como a pesquisa está em desenvolvimento, ainda não existem dados a apresentar. Diante disso, podemos dizer que o intuito final desta pesquisa é, através da identificação de 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 ou o jogo do faz-de-conta, elaborar uma proposta de intervenção escolar para a educação infantil, que contribua na prática pedagógica, mostrando a relevância da obra infantil de Monteiro Lobato.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1983.  
 MELLO, Guiomar Namó. *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.

Documentos consultados:

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.  
 \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.  
 \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ SEF. Brasília, 1997.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD – UFG



<sup>1</sup> RODRIGUES, Denise Reis; Bolsista PROLICEN, discente do curso de Pedagogia/CAJ/UFG,  
drr@pedagogia.grad.ufg.br

<sup>2</sup> BORZUK, Cristiane Souza; Orientadora do projeto, docente do curso de Psicologia/CAJ/UFG,  
csborzuk@yahoo.com.br.

## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 6º AO 9º ANO EM DISCUSSÃO

SILVA, Reila de Jesus<sup>1</sup>; MORAES, Eliana Melo Machado<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Gramática - Concepção de linguagem - Ensino e Aprendizagem

### JUSTIFICATIVA

Este projeto de extensão tem por objetivo promover uma discussão entre professores de Português da rede pública de ensino de Jataí e região e professores e acadêmicos do curso de Letras do Campus Jataí/UFG, para discutir o seguinte problema: quando os professores trabalham com os "conteúdos", o "que" e "como" trabalham? Há um trabalho voltado para as práticas de leitura, produção de textos e análise lingüística, conforme as orientações dos PCN-LP (1998)? Para compreender o problema apresentado é preciso levar em conta os discursos oficiais e acadêmicos, que se difundem a partir do final da década de 70 e início da década de 80 e ao longo dos anos 90, sobre o ensino de Português e sua repercussão no discurso e nas práticas do professor em sala de aula.

Tradicionalmente, o ensino de Português privilegia a transmissão de conteúdos gramaticais com ênfase no ensino de regras. Esse privilégio dado à gramática normativa, em contrapartida pesquisas lingüísticas no país, questiona esse tipo de ensino que toma a concepção de língua no sentido de encobrir apenas uma variedade lingüística, que é a chamada língua padrão. 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. Portanto, este conceito é extremamente elitista (Possenti,1997). Como mostra Soares (1985), o fracasso escolar das crianças das camadas populares é decorrente, em grande parte, dessa visão elitista e preconceituosa dos fenômenos lingüísticos. Estes discursos provocam uma desestabilização no ensino da disciplina, particularmente, na tradição do ensino gramatical. Batista (1997:101) afirma que, quando se ensina Português na escola "ensina-se, fundamentalmente, a *disciplina gramatical*." Embora os professores trabalhem com diversos saberes (conteúdos gramaticais, elementos da teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), o que priorizado é o ensino gramatical. Não haveria uma tendência inversa, que consistiria em abandonar, totalmente o trabalho sistemático com conhecimentos lingüísticos em detrimento de um trabalho assistemático com a leitura e produção de textos? A partir disso, o que os professores trabalham? Portanto estudar e discutir com os professores as novas concepções de linguagem tendo em vista as orientações apresentadas nos documentos oficiais (PCN-LP, Orientações Curriculares), refletir sobre as propostas para o ensino da linguagem através das práticas da leitura, da escrita e da análise lingüística a partir do gênero.

### OBJETIVOS

Promover discussões teórico-metodológicas sobre as práticas dos professores de Português tendo em vista o ensino de "conteúdos" nas escolas públicas de Jataí e Região das redes municipal e estadual de ensino. Estudar e discutir as novas concepções de linguagem tendo em vistas as orientações apresentadas nos documentos oficiais (PCN-LP, Orientações Curriculares, etc.)

Refletir sobre as propostas para o ensino da linguagem através das práticas da

<sup>1</sup> Campus Jataí – Curso de Pedagogia – reilajes@hotmail.com

<sup>2</sup> Campus Jataí – Curso de Letras – elianamoraesufg@yahoo.com.br



leitura, da escrita e da análise lingüística a partir do gênero.

## **METODOLOGIA**

Para atingir os objetivos propostos, realizaremos conjuntamente com as Secretarias de Educação do Estado e Município de Jataí um estudo (diagnóstico) sobre as possíveis dificuldades apresentadas pelos professores na execução de suas atividades no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e da análise lingüística, tendo como ponto de partido o gênero, seja ele discursivo e/u textual.

Posteriormente, a partir do diagnóstico realizado, faremos um estudo dos pontos mais conflitantes apresentados pelos professores. Em seguida, discutiremos com o grupo de trabalho da UFG, constituído por professores e acadêmicos, o plano de estudo e trabalho, bem como a elaboração de material didático para a realização dos encontros pedagógicos com os professores das redes de ensino. Os encontros pedagógicos serão para duas turmas de 40 professores de língua portuguesa que estejam em exercício nas salas de aula do Ensino Fundamental. Esses encontros serão quinzenais e terão a duração de 8 horas cada um deles. O projeto prevê a duração de um ano, iniciando no primeiro semestre letivo de 2008 e sendo concluído no segundo semestre de 2009. Prevê ainda que ao final de cada semestre, serão realizadas avaliações de produções de trabalhos em reflexão com os professores-cursistas. Encontros e Seminários serão realizados na UFG para divulgação dos resultados obtidos através da execução do projeto de extensão.

## **RESULTADOS**

Durante os meses de junho e julho foi realizado conjuntamente com as Secretarias de Educação do Estado e Município de Jataí um diagnóstico, por meio da aplicação de um questionário exploratório aplicado aos professores para conhecer as possíveis dificuldades apresentadas por eles na execução de suas atividades no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e da análise lingüística.

A partir das respostas apresentadas pelos professores foi possível observar que os professores das escolas (municipal e estadual) solicitaram que seja trabalhado no curso de extensão, em primeiro lugar a produção textual, em segundo a leitura e, em terceiro o ensino da gramática.

O projeto encontra-se na fase de planejamento e elaboração das atividades a serem desenvolvidas pelos professores e acadêmicos no curso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A princípio, nossos olhares já se direcionam para um viés específico e nosso plano de estudo começa a ganhar mais consistência, haja vista que estamos informados sobre algumas características e planos de trabalho dos professores, como por exemplo, os livros didáticos por eles utilizados, os gêneros que usam em sala de aula, os temas que abordam, etc. Esperamos que este trabalho atinja o seu *non plus ultra* para que possamos diagnosticar e sanar, pelo menos, algumas das dificuldades apresentadas pelos professores no tocante ao ensino de leitura, escrita e análise lingüística. Em seguida, a partir do diagnóstico realizado, faremos um estudo minucioso acerca dos pontos mais críticos evidenciados pelos professores. Posteriormente, sob o amparo das teorias, almejamos estar idôneos a discutir com acadêmicos e professores da UFG nossos planos e objetivos de trabalho. E estaremos aptos a elaborar material didático para os professores da rede pública de ensino.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: Discurso e saberes Escolares*.

Martins Fontes. São Paulo – SP. 1997. 145p.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 3ª ed. (Série princípios) São Paulo: Ática. 78p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. V. 2. Brasília – DF. 1997. 144p.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado de Letras. ALB. Campinas – SP. 1997. 95p.

SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986. 96p.

## **Conceitos Básicos de História Contemporânea para a fundamentação das práticas didáticas e pedagógicas do Licenciado em História no Ensino Médio.**

**GONÇALVES, Ítalo Bruno Paiva<sup>1</sup>**  
**PINTO, João Alberto da Costa<sup>2</sup>**

Palavras – chave: História Contemporânea, Livro Didático, Historiografia e Ensino.

É de fundamental importância para o estudo e ensino, independente do âmbito da disciplina, uma análise mais crítica a cerca dos conceitos que a permeiam, pois são os mesmos que cristalizam a disciplina. Assim, este projeto tem como propósito contribuir ao licenciado em História, no caso aos da Universidade Federal de Goiás, com “subsídios epistemológico-conceituais” nas suas práticas didáticas de ensino de História Moderna e Contemporânea. No entanto, tal procedimento não se resumirá em apenas mais um referencial de enunciações e significados, em vista que o mesmo estará fundamentado a partir do modelo teórico marxista.

Segundo João Bernardo (2006), teórico português marxista da corrente heterodoxa, a qual este projeto se fundamenta, os conceitos históricos que é o propósito da pesquisa em analisar nos livros didáticos, tais como: **Capitalismo, Colonialismo, Democracia, Socialismo, Comunismo e Fascismos**, possuem um caráter duplamente operacional, pois o conceito histórico seria uma forma de nos ajudar a interpretar o passado e moldar o futuro. Diz ele:

Quanto ao passado, não se trata de assimilá-lo ao presente, mas pelo contrário, de mostrar a sua diferença em relação às tendências que tornam o presente num futuro.

Quanto ao futuro, não se trata de concebê-lo como uma projeção do presente, mas pelo contrário, de projetar nele as tensões dinâmicas em que detectamos a ruptura com o passado (Revista História Revista UFG, p.196, 2006).

Portanto, acreditamos que o licenciado tendo um aparato mais crítico para abordar os conceitos dentro das inúmeras perspectivas historiográficas, Positivista, Annales, Marxista, portanto da história, a sua análise perante os fatos históricos dentro do Ensino de História Moderna e Contemporânea não ficará restrita somente às interpretações dos livros didáticos, o que implicará desde já na construção e exercício do conhecimento histórico processado a partir da sua realidade totalizante, onde o espaço para a sua execução será através da sua prática institucional escolar, exercendo assim o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, demonstrando e quebrando o preconceito, em que somente a academia produz o conhecimento científico e o professor apenas como um reproduzidor do saber.

Para tal pretensão, ou seja, de pesquisar os conceitos básicos de História Contemporânea, parti então de uma perspectiva marxista da totalidade histórica, sob a qual é meu ponto fundamental teórico para as indagações, questionamentos, comparações das “fontes históricas”, que são os livros didáticos do Ensino Médio e as obras historiográficas.

Em virtude do vasto campo da história contemporânea, obviamente não seria possível fazer um mapeamento completo dos seus conceitos operacionais, assim delimitamos o nosso enfoque de estudo e que também não será por completo, que partirá de uma análise do livro didático para o Ensino Médio até chegarmos às fontes historiográficas, ambos dentro de uma perspectiva comparativa. Só ressaltando que ambos são produtos historiográficos, apenas faço a distinção entre livro didático e livro historiográfico como um recurso de facilitar o entendimento do leitor.

---

1FCHF-História, [italobrun@yahoo.com.br](mailto:italobrun@yahoo.com.br)

2FCHF-História, [joaoacpinto@yahoo.com.br](mailto:joaoacpinto@yahoo.com.br)

Mas antes de adentrarmos ao livro didático, penso ser necessário fazer algumas considerações. Pensar em livro didático primeiramente no Brasil é pensar em políticas públicas, ou seja, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pois são a partir dos seus programas educacionais que se regularizam os materiais didáticos de ensino escolar, além é claro dos grandes interesses financeiros que estão por trás das Editoras que em conjunto acredito que limitam e dificultam ainda mais o melhoramento da produção didática, fazendo com que, os livros didáticos em sua maioria se transformem em um conteúdo de "narrativa acontecimental" (MIRANDA; LUCA, 2004), ou seja, em um caráter meramente informativo, descritivo, acrítico.

Conforme consta na referência bibliográfica do Plano de Trabalho, os livros didáticos que utilizei foram os do Mário Schmidt Furley, cujo título "Nova História Crítica" (2005) e o livro dos autores Alceu Pazzinato e Maria Helena, "História Moderna e Contemporânea" (2002), em virtude de ambos darem um panorama bem cronológico, mesmo que limitados, em especial do Pazzinato que apenas contextualiza o mundo Moderno-Contemporâneo que parte desde o surgimento do capitalismo, passando pelo colonialismo, socialismo e comunismo na Europa, os governos fascistas, as Guerras Mundiais, ao contrário do Furley que é volume único, portanto o seu conteúdo vai desde a Grécia Antiga até o mundo atual nas suas 840 páginas. O caráter básico dos dois livros é apresentar uma histórica factual, marcada por descrever os episódios políticos mais conhecidos, conquistas e guerras entre as nações de uma maneira bem desconexa em muitas vezes, levando muito pouco em consideração os conceitos-explicativos que utilizaram para evidenciar certo fato histórico.

Em relação às fontes historiográficas, obviamente que também fizemos um recorte, onde priorizamos distintos teóricos que trabalharam o contexto histórico do século XIX e o XX, na tentativa de achar em suas obras temas que estivessem relacionados e em muitos casos fossem os mesmos aos dos conteúdos didáticos como forma de ampliarmos ainda mais análise. As obras que consultamos foram a do João Bernardo (1998), o livro "Labirintos do Fascismo", onde o autor desenvolveu um trabalho bem profundo a respeito da História dos *fascismos* na Europa, e que em linhas gerais estariam baseados segundo suas próprias palavras na "Coesão Social (Organização Social)" e na "Revolta" – Em virtude do difícil acesso a obra no Brasil a consulta se processou pela sua tese de doutorado de 1998 cujo possui o mesmo título. Hannah Arendt, notável estudiosa alemã fez um excelente trabalho chamado "Origens do Totalitarismo", logo após a Segunda Guerra Mundial, onde faz uma análise dos *movimentos totalitários* do século XX, principalmente os da *Alemanha Nazista* e da *URSS comunista* (bolchevique) de Stálin, resgatando seus antecedentes na corrida do *Colonialismo* em África e Ásia por parte dos países europeus. Por fim, Eric Hobsbawm e os livros "Era dos Impérios", onde faz uma análise do século XIX (1871 – 1914), das práticas do *Capitalismo Monopolista*, passando pelo florescimento da *democracia*, da corrida *imperialista* protagonizadas pelas grandes potências européias que desencadeou na Primeira Guerra Mundial. O outro volume é a "Era dos Extremos, o Breve Século XX", onde procurou analisar as Revoluções Socialistas pelo mundo, principalmente a Russa, o capitalismo mundial, o período entre as duas Guerras Mundiais, caracterizado pelo aparecimento dos "movimentos autoritários" até a Guerra Fria, a disputa entre o *comunismo* e *capitalismo*.

Em virtude da limitação do espaço, aqui não irei apresentar o mapeamento dos conceitos - Capitalismo, Colonialismo, Democracia, Socialismo, Comunismo e Fascismos -, na perspectiva comparativa presentes nos livros didáticos e na produção historiográfica, em vista que o mesmo já tivera sido feito no relatório final do projeto.

Assim, passamos para a conclusão da pesquisa que teve a pretensão de fazer um mapeamento conceitual, com o objetivo de evidenciar como um conceito, ou fato histórico pode conter inúmeras interpretações e contribuições. Como por exemplo, as distinções de capitalismo mercantil para mercantilismo, de socialismo para o comunismo e democracia liberal, assim como fascismo para o totalitarismo, e este para autoritarismo e ditadura, etc. No entanto, pensar em inúmeras hipóteses explicativas dentro da história não é explicar e muito menos aceitar como verdade aquela realidade colocada. Considerando essa

premissa, e partindo por uma análise marxista, portanto científica da sociedade, chegamos ao resultado, ainda que não por "completo", que os livros didáticos aqui examinados com os seus "modelos explicativos", ou melhor, em descreverem a realidade histórica, implica em pensar que a história é formada por objetos, coisas inanimadas que não precisam ser interrogadas, questionadas, relacionadas, enfim isso significa segundo Lucien Goldman, "que já tomaram implicitamente uma posição pela ordem social atual, que consideram normais e que nem mais lhes parece necessitar de justificação" (GOLDMAN, 1976, p.38).

Pensamos de acordo com Goldman (1976) que a história tem sua "importância prática", assim como consideramos que o professor tem também o seu valor e importância, acreditamos que o professor na sua prática didática não pode ficar preso aos olhares que os livros didáticos impõem sobre a história e que por sinal quase sempre é de uma maneira acrítica e "passiva" diante dos fatos históricos. Em oposição a esse estado de coisas, o licenciado deve utilizar-se da sua liberdade intelectual, desenvolvendo ao máximo a sua "consciência histórica" e a de seus alunos, saindo da visão do eu individual para alcançar em maior proporção a do coletivo, revertendo assim essa lógica de ensino formalmente distante e sem responsabilidade social com a realidade. Por isso a elucidação conceitual é de extrema relevância para se pensar História, pois é a partir dela também que a história ganha corpo.

Essas observações que fizemos sobre os livros didáticos só asseguram o valor que nós damos aos mesmos, independente da sua área específica de ensino, pois acreditamos que o livro didático é uma importante ferramenta para a difusão do saber, que serve tanto ao licenciado quanto ao aluno, portanto de grande relevância social. Por isso buscamos desenvolver uma pesquisa a respeito do conteúdo didático, em especificamente na área de História Moderna e Contemporânea, apontando suas falhas, no caso o modelo metodológico acrítico que os livros adotam como forma de contribuir minimamente para o ensino mais humano, e que este saber histórico se transforme em ato político para a mudança da ordem social.

Por fim, gostaríamos de evidenciar que é necessário que se pense em educação, em livros e a sua aplicabilidade em sala de aula de uma forma conexa, e que incentive ainda mais a pesquisa dentro dessa temática, pois voltando para a realidade da própria graduação em Licenciatura de História da Universidade Federal de Goiás, o que se percebe é uma exacerbação de discussões educacionais soltas e distantes do conteúdo histórico; apontam-se novos métodos de ensino, estratégias de aulas, no entanto, não se discute história, contribuindo para que a disciplina a ser ministrada pelo professor na escola continue a ser a ditada pelo livro didático, e assim é continuar infelizmente a caminhar nos erros que esses relatório buscou apontar, ou seja, é alimentar e enxergar uma história única, descritiva, e muitas vezes preconceituosa, sem nenhum valor de crítica e desnecessária para a realidade de quem está estudando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- BERNARDO, João. Propostas para uma Metodologia da História. In *História Revista*, Goiânia, v. 11, n. 2, julho – dezembro de 2006, pp. 193 – 197.
- BERNARDO, João. *Labirintos do Fascismo – Entre a Ordem e a Revolta*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FURLEY, Mário Schmidt. *Nova História Crítica*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005.
- GOLDMAN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia - O Que é Sociologia?* São Paulo: Difel, 1976.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A Era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In *Revista Brasileira de História*, São Paulo: vol. 24, nº 48, São Paulo, 2004.
- PAZZINATO, Alceu & SENISE, Maria Helena Valente. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 2002.
- VIANA, Nildo. *Escritos Metodológicos de Marx*. Goiânia: Editora Alternativa, 2007.
- WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.



Fonte de Financiamento: PROLICEN – Programa Bolsas de Licenciatura.

**TÍTULO:** Sociologia no Ensino Médio. A categoria TRABALHO: uma leitura a partir do conteúdo programático e dos procedimentos teórico-metodológicos nos colégios da rede pública em Goiânia.

**AUTORA:** VIANA, Heloiza Souza[1]

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Sociologia, Ensino Médio, Propostas Oficiais, Conteúdo Programático, Trabalho.

**Início do Projeto:**

O projeto de pesquisa objetiva investigar como os professores de sociologia no ensino médio em Goiânia, têm desenvolvido suas atividades docentes, a partir do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológicos sobre a categoria *TRABALHO*. Estando a sociologia em fase de consolidação no ensino médio, a pesquisa esta norteadada por uma série de questões, como saber a habilitação dos professores de sociologia, o enquadramento na escola (se é substituto, adjunto ou efetivo), quantas e quais turmas ele(a) leciona, a carga horária total com a disciplina de sociologia e com outras possíveis disciplinas e o plano de ensino utilizado em sala de aula.

Segundo o site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia possui sessenta e cinco escolas estaduais que contêm o ensino médio, e treze escolas estaduais que possuem EJA (educação de jovens e adultos), essas escolas são o foco da pesquisa.

O projeto em sua fase inicial busca investigar quais são as bases bibliográficas existentes, até então, nota-se uma escassez de pesquisa sobre essa temática.

O PCNEM (parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio), servirá como apoio à reflexão sobre o planejamento de aulas e desenvolvimento do currículo da escola ( o qual é sua finalidade), sugere que algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor de Sociologia são:

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.
- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.

Segundo o PCNEM a categoria trabalho, é uma das categorias mais fundamentais das Ciências Sociais presentes no ensino médio, juntamente com os conceitos de cidadania e cultura, porque permitem



inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também da Economia, do Direito, e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a escola. A pesquisa tem por finalidade investigar todas essas questões, analisar a real situação do ensino de sociologia em relação a categoria: trabalho, no ensino médio. É importante que os alunos descubram-se como agentes sociais, que se situem no conhecimento sociológico do trabalho, considerando-se que o tema esta associado com vários outros conceitos como: consumo, mercadoria, desemprego, exploração, lucro etc, o estudo da Sociologia como ferramenta de análise social sobre a questão do trabalho se faz muito relevante para que seja pesquisado.

#### Referência Bibliográfica:

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, p. 73-83

Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Brasília.

Bolsista-PROLICEN

---

[1] Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia-UFG.  
[heloizasviana33@hotmail.com](mailto:heloizasviana33@hotmail.com)

## **DO “VAI-DEM” DA MEMÓRIA AOS “TRILHOS” DA HISTÓRIA: produção de material didático sobre história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental**

FERREIRA, Burna<sup>1</sup>  
 FREITAS, Eliane Martins<sup>2</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** História, Ipameri, monografia, ensino de história.

### **JUSTIFICATIVA**

Tem sido recorrente no curso de história do Campus Catalão/UFG a construção de monografias de fim de curso, cuja temática e/ou objeto envolvam a história local e história regional. Essas discussões caminham no sentido de compreender o próprio lugar, bem como o que dá sentido à vida dos sujeitos; suas angústias, seus anseios. A maioria das monografias que discutem o sudoeste goiano é construída a partir do binômio progresso/atraso; há sempre o tempo do apogeu contrapondo-se ao da decadência. No que tange à cidade de Ipameri as escolhas não são diferentes, parte dos temas diz respeito à história da cidade (principalmente de 1920 a 1950) e à chegada da ferrovia.

Nesse sentido a presente pesquisa visa de um lado analisar as monografias de fim de curso produzidas pelos egressos do Curso de História do Campus Catalão/UFG que envolvam a história da cidade de Ipameri. E, de outro, utilizar essa produção como base para produção de material didático para o ensino fundamental. Pois, embora seja recomendação dos PCNs, a história local tem sido pouco trabalhada nas salas de aula. Dentre os motivos para tanto podemos apontar a dificuldade de material didático acessível aos professores do ensino fundamental, bem como o fato de os graduandos optarem por pesquisar apenas os períodos conhecidos como apogeu e decadência da cidade, trazendo em seus trabalhos a noção de cidade “vocacionada” ao progresso, além de atribuírem à ferrovia as causas desse progresso.

Seguindo essas bases, o tema gira em torno da produção historiográfica sobre Ipameri e sua repercussão nas salas de aula. Entretanto, a presente pesquisa não visa produzir uma nova “história” sobre a respectiva cidade, mas, sistematizar e problematizar a produção já existente através de uma “reflexão da reflexão”, buscando compreender porque os alunos não conhecem a história da própria cidade. Como já foi citado, as monografias utilizadas serão apenas as que de alguma forma retratem a história da cidade, uma vez que o intuito maior dessa pesquisa é pensar que tipo de “história” tem sido construída ao longo do curso e no que os discentes se basearam para construir seus trabalhos.

Sendo assim, buscaremos pensar sobre o trabalho realizado pelo Curso de História bem como, sua contribuição na atuação dos egressos na rede regular de ensino, visando compreender a apropriação do conhecimento histórico e sua transmissão. E como, através desse conhecimento, a escola tem produzido o seu próprio saber, uma vez que, segundo Bittencourt, a escola não é um espaço de “vulgarização” ou reprodução do saber acadêmico, mas de produção de um saber próprio, construído em meio a uma “cultura escolar”, mas que está diretamente relacionado ao saber acadêmico. (BITTENCOURT, 2004: 38).

Analisaremos ainda, a produção do conhecimento no interior do Curso via monografias produzidas pelos alunos. Além de realizar uma pesquisa científica sobre a história de Ipameri-GO, através de documentos e jornais ainda existentes na cidade, considerando os períodos analisados nas monografias.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVOS GERAIS**

- refletir sobre a produção do conhecimento histórico realizado no curso de História do Campus Catalão/UFG referente à história de Ipameri-GO e sua contribuição para a construção de uma história local, visando à compreensão das seguintes questões: porque os alunos da rede regular de ensino não conhecem a história da própria cidade? E, que tipo de "história" tem sido construída ao longo do curso de graduação em história?

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- refletir sobre a produção do conhecimento histórico realizada no Curso de História do Campus Catalão/UFG e sua contribuição para a melhoria do ensino fundamental;  
- conhecer e analisar o material didático utilizado nas salas de aula do 4º e 5º anos do ensino fundamental, no município de Ipameri-GO;  
- realizar uma pesquisa científica sobre a história de Ipameri-GO;  
- produzir material didático sobre história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

A presente proposta divide-se em três momentos inicialmente buscaremos ler, fichar e analisar as monografias de fim de curso produzidas pelos egressos do Curso de História do Campus Catalão/UFG cuja temática ou objeto envolva a história de Ipameri e as práticas de ensino de história. No segundo momento, realizaremos uma pesquisa nas escolas de Ipameri levantando o material didático utilizado e, concomitantemente, coletaremos os dados históricos sobre a história de Ipameri. E, finalmente, no terceiro a partir da documentação levantada buscaremos produzir material didático sobre história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

## **DESCRIÇÃO DAS FONTES**

As fontes a serem utilizadas, na primeira etapa da pesquisa, são as monografias de fim de curso produzidas pelos discentes do Curso de História do Campus Catalão/UFG cuja temática ou objeto envolvam a história de Ipameri. Dessa forma, foram escolhidas as seguintes monografias:

- BRANDÃO, Hilma. *História política de Ipameri nas décadas de 20 e 30*. 98 págs. CAC/UFG: 2000. Orientadora: Eliane Martins de Freitas;
- CALDAS, Silvio. *História Memória da Cidade de Ipameri nas décadas de 20 e 30*. 48 págs. CAC/UFG: 2001. Orientadora: Célia Rocha Calvo;
- ROSA, Cláudia Araújo. *Representações sobre a Ferrovia em Ipameri nas décadas de 20 e 30: a "Sala de Visitas" do Estado de Goiás*. 49 págs. CAC/UFG: 2002. Orientador: Paulo César Inácio;
- VAZ, Maria Rosilda. *O Apito do Trem: A chegada da ferrovia em Ipameri*. 40 págs. CAC/UFG: 2004. Orientadora: Terezinha Maria Duarte Mendes.

O estudo produzido por Brandão, possui 98 páginas e se encontra dividido em três capítulos tendo como objetivo refletir sobre a história de Ipameri nas décadas de 20 e 30.

Período que, segundo a autora, ficou conhecido pelo senso comum como o momento do "progresso" da referida cidade.

Para a construção do trabalho, utilizou como fonte de análises documentos escritos como: jornais (O Ipameri, A Semana, Diário Oficial do Estado de Goiás, e Gazeta de Ypameri); o livro Ipameri Histórico I, II e documentos oficiais de autores diversos. Autores como Zicman (1985) e Le Goff (1990) serviram como apoio teórico para lidar com os documentos impressos.

O trabalho realizado por Caldas possui 48 páginas e também se encontra dividido em três capítulos. O primeiro "Ipameri: **Onde fica essa cidade**", mostra como a história de Ipameri é contada nas obras escritas e, ao mesmo tempo como é recontada pelos moradores. O segundo capítulo, "**Ipameri nas obras escritas e memórias**" e o terceiro "**Viver e trabalhar em Ipameri**" busca a memória da cidade através dos moradores e tem como objetivo resgatar o cotidiano dos moradores a partir de entrevistas.

Para a construção de sua pesquisa, Caldas utilizou como fonte obras do memorialista João Veiga, "**Ipameri Histórico**", volumes I e II, (1968 e 1994), além do uso da fonte oral. O autor buscou em Portelli o apoio para lidar com a fonte oral.

A pesquisa construída por Rosa, possui 49 páginas e se encontra dividida em dois capítulos sendo que o primeiro abrange as imagens construídas em torno da ferrovia e o segundo aborda a ferrovia a partir dos projetos políticos de reorganização do espaço público.

A autora utilizou como fonte os jornais produzidos nas décadas de 20 e 30 como: "O Ipameri", "O Jornal", "A Semana" e "Gazeta de Ypameri", além de livros de locais como: DAHER, ROSA E VEIGA. Autores como Capelato (1988), Zicman (1985) e Vieira (1984) serviram como suporte teórico para lidar com as fontes impressas.

O estudo realizado por Vaz, possui 40 páginas e também se encontra dividido em dois capítulos tendo como tema a chegada da ferrovia em Ipameri e como objetivo discutir as transformações ocorridas na cidade a partir de 1913.

A autora utiliza como fonte, entrevistas com moradores da cidade. Autores como Alessandro Portelli, Joan del Álcazar Garrido e Raphael Samuel serviram de referencial teórico para lidar com as fontes orais.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da Escola*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CABRINI, Conceição E OUTROS. *Ensino de História: revisão urgente*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, Ciro F. E VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas*. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: EDUFU, v. 01, ns. 12-13, 2004/2005.
- 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. "Memória e História Local: a produção dos memorialistas". In: *Boletim NIESC*. Catalão: UFG, vol. nº 01, ed. nº 2, dez/1998.
- FREITAS, Eliane Martins de (Org.). *Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História - CAC/UFG (1995/2001)*. Uberlândia-MG: Editora Aspectus, 2002.

FREITAS, E. M., SANTOS, I. M. O Ensino de História: da pesquisa na graduação à atuação na sala de aula In: IV CONPEEX - Congresso de Pesquisa, ensino e extensão. *Anais eletrônicos do IV CONPEEX - Congresso de Pesquisa, ensino e extensão*. Goiânia-GO: PROGRAD/UFG, 2007.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia da Letras, 1998.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia na Universidade*. Campinas: Papirus, 1995.

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

MOLINA, OLGA. *Quem engana quem? Professor x livro didático*. Campinas: Papirus, 1988.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Giselda Brito. A dissociação entre a licenciatura e a pós-graduação em História. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília: CAPES, v. 2, n. 3, mar. 2005. Disponível on line: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)

SILVA, Marcos A (org). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

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.

VEIGA, João. *Ipameri histórico*. Goiânia: Editora Kelps, vols. I e II, 1969, 1994.

VIEIRA, M<sup>a</sup> Pilar A. E outros. *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1989.

#### **FONTE DE FINANCIAMENTO**

**PROGRAMA DE LICENCIATURA/ PROLICEN - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/  
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

---

<sup>1</sup> Graduanda em História – CAC/UFG – Bolsista PROLICEN [brunafgenerale@hotmail.com](mailto:brunafgenerale@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em História, professora do Departamento de História do CAC/UFG – [emartinsdefreitas@yahoo.com.br](mailto:emartinsdefreitas@yahoo.com.br)