



Universidade Federal de Goiás **conpeex**

"Ciência e Desenvolvimento Regional"



ANAIS DO VI CONGRESSO DE PESQUISA ENSINO E EXTENSÃO

PROLICEN

ÍNDICE DE ALUNOS

ÍNDICE DE ÁREAS DO CONHECIMENTO

27 a 30 de outubro de 2009

Apoio



FUNAPE
Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



C A P E S



CAIXA
Caixa Econômica Federal



BANCO REAL
ABN AMRO



Realização



UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
Aline Pereira do Nascimento Barbosa	Estágio e pesquisa: construindo laços de colaboração entre a escola campo e a universidade (1ª Etapa)
Amanda Corrêa Patrairca	A educação física na Universidade Federal de Goiás: saberes cotidianos, crenças e habitus profissional entre alunos egressos da licenciatura com atuação na educação básica
Amanda Pires de Mesquita	Educação ambiental no ensino de geografia
Amaury Barbosa de Amorim	Educação e Imagem da Criança nos Retratos de Luiz Pucci
Ana Paula Catarino de Araújo	A Leitura e a Produção de Crônicas no Ensino de História.
Ariane Carla Campos de Melo	Diários de aula: um instrumento de análise acerca do discurso da inclusão
Bruna Ferreira	DO VAI-DEM DA MEMÓRIA AOS TRILHOS DA HISTÓRIA: produção de material didático sobre a história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos
Bruno Magnum Pereira	Análise do processo de aprendizagem de conteúdos de cartografia em escolas da rede pública municipal de Goiânia (GO)
Carlos Antonio Pereira Junior	A REGRA DO OCTETO: obstáculo para a aprendizagem do conceito de ligação química.
Carolina Di Assis	Fruição e produção de leitura e de escrita literárias por alunos de línguas materna e estrangeira do Ensino Básico
Daniella do Amaral	UMA ETNOGRAFIA DO ESTÁGIO: a reescrita dialógica dos textos de formação do professor: fase 2
Danielle Regina de Ávila	A abordagem CTS no cotidiano de uma escola pública de Goiânia
Danúbia Jorge da Silva	CRIARCONTEXTO: análise das características linguístico-discursivas do gênero História em quadrinhos.
Danyara Borges	Inclusão e educação infantil: as adaptações e a implementação de ações no âmbito da gestão e da organização pedagógica
Danyelle Cristine Biagioli Gomes	A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: um análise de seu financiamento - Fundef e Fundeb
Denise Reis Rodrigues	Monteiro Lobato e o construtivismo piagetiano: contribuições da obra infantil de Monteiro Lobato para a educação
Diana Côrtes de Souza Ribeiro	Uma Experiência com Geometria Dinâmica
Diego de Souza Mendes	Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar

Aluno	Trabalho
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)
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
Edwirgens da Silva Pires	Como se ensina Geografia nas escolas de Catalao
Emílio Caetano Ferreira	Conservação de patrimônio cultural artístico e a formação do professor de artes visuais
Fabianna Simão Bellizzi Carneiro	O que o monstro mostra: debatendo a alteridade na literatura fantástica
Fábio Gomes Rocha	Práticas de Leitura, escrita e análise linguística: reflexões em contextos de ensino
Fernanda Cruvinel Pimentel	Formação de professores na modalidade a distância: estudo de caso no campo da educação física
Francine Melo Alves Fonteneles	O estágio e os saberes e práticas educativas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
Gabriel Rocha Madeira	A educação infantil em Goiás - concepções de criança e educação infantil veiculadas no Jornal O Popular (1986 - 1996)
Gabriela Paulino do Nascimento	Sociologia no ensino médio: o conceito de cidadania dentro do conteúdo programático e os procedimentos teórico-metodológico na rede estadual de ensino
Geisianne Barra de Aquino	Gestão e financiamento do ensino fundamental
Genis Frederico Schmaltz Neto	A produção textual reduzida à cópia da internet: da banalização do conhecimento à leitura crítica/re-escrita
Gislene dos Santos Fonseca	Pesquisa e produção de materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre “fome x cidadania: o programa ‘fome zero’ do governo Lula (2003 A...)”.
Heloiza Souza Viana	A categoria trabalho no conteúdo programático da sociologia no ensino médio dos colégios estaduais da rede pública em Goiânia
Ivan Carlos Pereira Gomes	Abordagem instrumental para práticas de ensino sobre fenômeno de interferência da luz
Jaciely Soares da Silva	Uma análise da memória histórica goiana
Janaina Policeno Costa	O Essencial E O Acidental na Produção Escrita do Aluno
Jessica França Dias	PROLICEN - PROGRAD/UFG: um estudo do programa bolsa licenciatura (1996-2008)
Joice Mara da Silva Prado	As contribuições da escola de educação infantil ao processo de socialização e individualização da criança

Aluno	Trabalho
Juscelimar Marcos Aurélio Milanez Junior	O trabalho pedagógico da educação física escolar: uma análise das experiências no estágio supervisionado do curso de educação física do campus Catalão da Universidade Federal de Goiás
Katiane de Oliveira Campos	Práticas integrativas de saúde no contexto do ensino básico
Ketly Magalhaes Teixeira	Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos Ketly Magalhães
Laís Núzia Silva	O esporte escolar em Goiás - dos princípios legais aos eventos esportivos escolares oficiais
Leonardo Moraes de Paula	O ensino lexical nos parâmetros curriculares nacionais
Letícia Vicente Pinto Teixeira	Os projetos de ensino de língua portuguesa: auxiliando na leitura e na escrita
Lívia Aparecida Pires de Mesquita	GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL: a valorização das referências culturais das comunidades rurais no município de Catalão (GO)
Lohayne Rodrigues Dias	A prática do folclore no ensino fundamental goianiense
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
Luciane da Silva Oliveira Peixoto	Ler e escrever artigo de opinião no ensino médio: uma proposta com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso
Ludimila Cássia Coelho de Andrade	Jogos estratégicos no ensino de matemática - refletir, implementar e avaliar
Ludimila Sabino da Silva Santos	A composição de tipologias para as respostas às questões discursivas dos vestibulares UFG 2008 e 2009
Ludimila Silva Ribeiro	Corpo e experiência estética na formação de professores de educação física: investigando a produção cultural e a intervenção pedagógica do grupo "Corpoencena"
Ludmila de Lima Sousa	Análise e observação do ensino da cartografia em escolas da rede municipal de Goiânia
Marcel Bordin Galvão Dias	Erosões Urbanas em Goiânia: Tipos principais, causas, impactos e sua compreensão voltada ao Ensino Médio
Márcia Pereira Dutra de Rezende	Produção e avaliação de modelos embriológicos alternativos para o ensino de Embriologia: uma proposta para a melhoria do Ensino de Biologia nas escolas públicas de Jataí - GO.
Marcos Junio Graciano de Souza	Produção de conhecimento em educação física e esportes na UFG/CAC - trabalhos monográficos 1993-2007
Mariana de Oliveira Lopes Barbosa	Educação Popular em Portugal no Pós 25 de abril de 1974

Aluno	Trabalho
Mariane Cardoso	A modelagem como meio para o ensino-aprendizagem da matemática na educação básica
Michele Ferreira da Silva	A Prática do Ensino de História no Ensino de Jovens e Adultos no Colégio CEJA Professora Alzira de Souza Campos em Catalão-GO
Nafren Ferreira Lima	Quer brincar comigo? As brincadeiras no cotidiano da educação infantil
Neuda Alves do Lago	A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior
Nielson de Souza Verdinelli Bolsonaro	Educação geográfica para a vida cidadã cotidiana: uma análise das possibilidades de construção do conceito de cidadania no ensino de geografia.
Ozanir Reinaldo de Lima	Cartografia escolar e geografia física: a prática pedagógica no ensino fundamental do município de Catalão-GO
Pâmela Cristina Machado Gonçalves	As teorias lingüísticas e as provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG
Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor	A construção das práticas acadêmicas de letramento na disciplina teórico-propedêutica "Introdução aos estudos da linguagem"
Pollyana Nascimento de Paula	Educação Física e Educação Ambiental: Refletindo sobre a formação e a atuação docente
Priscylla Karoline de Menezes	Geografia de Goiás: construção de materiais didáticos e para-didáticos voltados ao ensino básico
Rafael Ferreira Caixeta	As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação
Rafaela Carolina Lopes	As Políticas de Formação de Professores nos Países do Cone Sul - Semelhanças e Diferenças com o Caso Brasileiro
Rafaella Rodrigues Santos	A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOB ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ABORDAGEM CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS
Raquel F. Barbosa	Recursos para o ensino da matemática - O que são? Como usá-los?
Railson Gomes da Silva	A cor, a condição, e o lugar da escola: observação a partir de escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia
Rebert Fernando Topasso	Estudando as práticas de leitura, escrita e análise lingüística em contextos de ensino
Régia Estevam Alves	A utilização da música como metodologia
Ricardo Ferreira Miranda	Configurações sócio-educativas do educando no Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos de Goiânia-Go
Rodrigo Antonio dos Santos	Cartografia nas séries iniciais: análise crítica do material didático e para-didático disponível em Goiás.
Rodrigo Rodrigues de Freitas Brandão	HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E ENSINO: a história de Catalão através dos seus monumentos.



Aluno	Trabalho
Ruver Rodrigues Feitosa Ramalho	Ensino de ciências para jovens e adultos num curso técnico de nível médio em serviços de alimentação no CEFET - GO
Sebastião Carlúcio Alves Filho	A reescrita de textos na universidade e na escola: uma tentativa de melhorar o desempenho em produção de textos dos alunos do curso de letras do CAJ, e dos alunos de ensino médio de Jataí e região
Susigreicy Pires de Moraes	Educação e Saúde: desenvolvimento de Material Didático
Tatielle Goulart Carvalho	Repensando a educação física escolar e sua prática pedagógica
Tatielle Rodrigues Borges	Inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais nas políticas públicas do Estado de Goiás
Thais Tolentino Santos Souza	Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo
Thiago da Silva Rosa	As fontes dos saberes docentes de futuros professores em estágio supervisionado
Tomás Felipe Hamú de Aquino	Constituição e gerenciamento de recursos telemáticos e midiáticos para o ambiente da educação superior presencial desenvolvimento de estratégias para ambientes virtuais
Vinícius Felipe Oliveira	Alfabetização geográfica: pesquisa e testagem de material didático para o segundo ciclo do ensino fundamental de escolas rurais do município de Catalão (GO)
Vinicius Henrique Araújo Carvalho	Tudo passa pelo coração: reflexões sobre variáveis afetivas na escrita em inglês
Wanessa Moreira dos Santos	A história do curso de licenciatura do CAJ/UFG sob a ótica dos gestores, docentes e egressos
Willian do Amaral Barra	Revivenciando o Colmeia



ÍNDICE DE ÁREAS DO CONHECIMENTO

Artes Visuais / Letras

Ciências Biológicas / Física / Matemática / Química

Ciências Sociais / Pedagogia / Ciências da Computação

Educação Física / Enfermagem / Psicologia / Engenharia de Alimentos / Nutrição

Geografia / História

Artes Visuais / Letras

Aluno	Trabalho
Amaury Barbosa de Amorim	Educação e Imagem da Criança nos Retratos de Luiz Pucci
Carolina Di Assis	Fruição e produção de leitura e de escrita literárias por alunos de línguas materna e estrangeira do Ensino Básico
Daniella do Amaral	UMA ETNOGRAFIA DO ESTÁGIO: a reescritura dialógica dos textos de formação do professor: fase 2
Danúbia Jorge da Silva	CRIARCONTEXTO: análise das características linguístico-discursivas do gênero História em quadrinhos.
Emílio Caetano Ferreira	Conservação de patrimônio cultural artístico e a formação do professor de artes visuais
Fabianna Simão Bellizzi Carneiro	O que o monstro mostra: debatendo a alteridade na literatura fantástica
Fábio Gomes Rocha	Práticas de Leitura, escrita e análise linguística: reflexões em contextos de ensino
Gabriel Rocha Madeira	A educação infantil em Goiás - concepções de criança e educação infantil veiculadas no Jornal O Popular (1986 - 1996)
Genis Frederico Schmaltz Neto	A produção textual reduzida à cópia da internet: da banalização do conhecimento à leitura crítica/re-escrita
Leonardo Moraes de Paula	O ensino lexical nos parâmetros curriculares nacionais
Luciane da Silva Oliveira Peixoto	Ler e escrever artigo de opinião no ensino médio: uma proposta com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso
Ludimila Sabino da Silva Santos	A composição de tipologias para as respostas às questões discursivas dos vestibulares UFG 2008 e 2009
Neuda Alves do Lago	A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior
Pâmela Cristina Machado Gonçalves	As teorias lingüísticas e as provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG
Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor	A construção das práticas acadêmicas de letramento na disciplina teórico-propedêutica "Introdução aos estudos da linguagem"
Rebert Fernando Topasso	Estudando as práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino
Sebastião Carlúcio Alves Filho	A reescrita de textos na universidade e na escola: uma tentativa de melhorar o desempenho em produção de textos dos alunos do curso de letras do CAJ, e dos alunos de ensino médio de Jataí e região
Tomás Felipe Hamú de Aquino	Constituição e gerenciamento de recursos telemáticos e midiáticos para o ambiente da educação superior presencial desenvolvimento de estratégias para ambientes virtuais
Vinicius Henrique Araújo Carvalho	Tudo passa pelo coração: reflexões sobre variáveis afetivas na escrita em inglês

Ciências Biológicas / Física / Matemática / Química

Aluno	Trabalho
Aline Pereira do Nascimento Barbosa	Estágio e pesquisa: construindo laços de colaboração entre a escola campo e a universidade (1ª Etapa)
Ariane Carla Campos de Melo	Diários de aula: um instrumento de análise acerca do discurso da inclusão
Carlos Antonio Pereira Junior	A REGRA DO OCTETO: obstáculo para a aprendizagem do conceito de ligação química.
Danielle Regina de Ávila	A abordagem CTS no cotidiano de uma escola publica de Goiânia
Diana Côrtes de Souza Ribeiro	Uma Experiência com Geometria Dinâmica
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
Ivan Carlos Pereira Gomes	Abordagem instrumental para práticas de ensino sobre fenômeno de interferência da luz
Ludimila Cássia Coelho de Andrade	Jogos estratégicos no ensino de matemática - refletir, implementar e avaliar
Márcia Pereira Dutra de Rezende	Produção e avaliação de modelos embriológicos alternativos para o ensino de Embriologia: uma proposta para a melhoria do Ensino de Biologia nas escolas públicas de Jataí - GO.
Mariane Cardoso	A modelagem como meio para o ensino-aprendizagem da matemática na educação básica
Rafael Ferreira Caixeta	As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação
Rafaela Carolina Lopes	As Políticas de Formação de Professores nos Países do Cone Sul - Semelhanças e Diferenças com o Caso Brasileiro
Rafaella Rodrigues Santos	A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOB ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ABORDAGEM CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS
Ruver Rodrigues Feitosa Ramalho	Ensino de ciências para jovens e adultos num curso técnico de nível médio em serviços de alimentação no CEFET - GO
Susigreicy Pires de Moraes	Educação e Saúde: desenvolvimento de Material Didático
Thiago da Silva Rosa	As fontes dos saberes docentes de futuros professores em estágio supervisionado
Wanessa Moreira dos Santos	A história do curso de licenciatura do CAJ/UFG sob a ótica dos gestores, docentes e egressos
Willian do Amaral Barra	Revivenciando o Colmeia



Ciências Sociais / Pedagogia / Ciências da Computação

Aluno	Trabalho
Danyara Borges	Inclusão e educação infantil: as adaptações e a implementação de ações no âmbito da gestão e da organização pedagógica
Danyelle Cristine Biagioli Gomes	A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: um análise de seu financiamento - Fundef e Fundeb
Denise Reis Rodrigues	Monteiro Lobato e o construtivismo piagetiano: contribuições da obra infantil de Monteiro Lobato para a educação
Francine Melo Alves Fonteneles	O estágio e os saberes e práticas educativas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
Gabriela Paulino do Nascimento	Sociologia no ensino médio: o conceito de cidadania dentro do conteúdo programático e os procedimentos teórico-metodológico na rede estadual de ensino
Geisianne Barra de Aquino	Gestão e financiamento do ensino fundamental
Heloiza Souza Viana	A categoria trabalho no conteúdo programático da sociologia no ensino médio dos colégios estaduais da rede pública em Goiânia
Janaina Policeno Costa	O Essencial E O Acidental na Produção Escrita do Aluno
Jessica França Dias	PROLICEN - PROGRAD/UFG: um estudo do programa bolsa licenciatura (1996-2008)
Joice Mara da Silva Prado	As contribuições da escola de educação infantil ao processo de socialização e individualização da criança
Letícia Vicente Pinto Teixeira	Os projetos de ensino de língua portuguesa: auxiliando na leitura e na escrita
Nafren Ferreira Lima	Quer brincar comigo? As brincadeiras no cotidiano da educação infantil
Thais Tolentino Santos Souza	Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo



Educação Física / Enfermagem / Psicologia / Engenharia de Alimentos / Nutrição

Aluno	Trabalho
Amanda Corrêa Patrairca	A educação física na Universidade Federal de Goiás: saberes cotidianos, crenças e habitus profissional entre alunos egressos da licenciatura com atuação na educação básica
Diego de Souza Mendes	Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar
Fernanda Cruvinel Pimentel	Formação de professores na modalidade a distância: estudo de caso no campo da educação física
Juscelimar Marcos Aurélio Milanez Junior	O trabalho pedagógico da educação física escolar: uma análise das experiências no estágio supervisionado do curso de educação física do campus Catalão da Universidade Federal de Goiás
Katiane de Oliveira Campos	Práticas integrativas de saúde no contexto do ensino básico
Ketly Magalhaes Teixeira	Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos Ketly Magalhães
Laís Núzia Silva	O esporte escolar em Goiás - dos princípios legais aos eventos esportivos escolares oficiais
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
Ludimila Silva Ribeiro	Corpo e experiência estética na formação de professores de educação física: investigando a produção cultural e a intervenção pedagógica do grupo "Corpoencena"
Marcos Junio Graciano de Souza	Produção de conhecimento em educação física e esportes na UFG/CAC - trabalhos monográficos 1993-2007
Pollyana Nascimento de Paula	Educação Física e Educação Ambiental: Refletindo sobre a formação e a atuação docente
Tatielle Goulart Carvalho	Repensando a educação física escolar e sua prática pedagógica
Tatielle Rodrigues Borges	Inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas políticas públicas do Estado de Goiás

Geografia / História

Aluno	Trabalho
Amanda Pires de Mesquita	Educação ambiental no ensino de geografia
Ana Paula Catarino de Araújo	A Leitura e a Produção de Crônicas no Ensino de História.
Bruna Ferreira	DO VAI-DEM DA MEMÓRIA AOS TRILHOS DA HISTÓRIA: produção de material didático sobre a história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos
Bruno Magnum Pereira	Análise do processo de aprendizagem de conteúdos de cartografia em escolas da rede pública municipal de Goiânia (GO)
Diego Soares de Oliveira	Os Conteúdos de História Medieval nos Materiais Didáticos dos Cursos Pré- vestibulares e Cursos Supletivos, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2008)
Edwirgens da Silva Pires	Como se ensina Geografia nas escolas de Catalão
Gislene dos Santos Fonseca	Pesquisa e produção de materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre “fome x cidadania: o programa ‘fome zero’ do governo Lula (2003 A...)”.
Jaciely Soares da Silva	Uma análise da memória histórica goiana
Lívia Aparecida Pires de Mesquita	GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL: a valorização das referências culturais das comunidades rurais no município de Catalão (GO)
Lohayne Rodrigues Dias	A prática do folclore no ensino fundamental goianiense
Ludmila de Lima Sousa	Análise e observação do ensino da cartografia em escolas da rede municipal de Goiânia
Marcel Bordin Galvão Dias	Erosões Urbanas em Goiânia: Tipos principais, causas, impactos e sua compreensão voltada ao Ensino Médio
Mariana de Oliveira Lopes Barbosa	Educação Popular em Portugal no Pós 25 de abril de 1974
Michele Ferreira da Silva	A Prática do Ensino de História no Ensino de Jovens e Adultos no Colégio CEJA Professora Alzira de Souza Campos em Catalão-GO
Nielson de Souza Verdinelli Bolsonaro	Educação geográfica para a vida cidadã cotidiana: uma análise das possibilidades de construção do conceito de cidadania no ensino de geografia.
Ozanir Reinaldo de Lima	Cartografia escolar e geografia física: a prática pedagógica no ensino fundamental do município de Catalão-GO
Priscylla Karoline de Menezes	Geografia de Goiás: construção de materiais didáticos e para-didáticos voltados ao ensino básico
Railson Gomes da Silva	A cor, a condição, e o lugar da escola: observação a partir de escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia

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

BORGES, Tatielle Rodriguesⁱ; **LIMA**, Lana Ferreira deⁱⁱ; **SANTOS**, Cristiane da Silvaⁱⁱⁱ; **SILVA**, Roseane Patrícia de Souza e^{iv}

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

Introdução

Esta pesquisa teve como tema a “política pública de inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais - APNEE¹ no ensino regular do Estado de Goiás, nos anos de 1990 a 2006”. Seu início ocorreu no ano de 2007 com a leitura dos documentos que expressam a política de inclusão dos APNEE no Estado de Goiás.

Identificamos que no Brasil a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial é definida pelo termo Integração, todavia, o marco referencial para a elaboração e implementação de políticas no Brasil, nos anos de 1990 a 2002, foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, que preconiza a educação inclusiva.

Nesse sentido, atualmente, o movimento de inserção dos APNEE no ensino regular, está apoiado em dois paradigmas diferentes: Integração ou Inclusão. Entretanto, a indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar que encontramos acaba por constituir um desafio para o processo de inserção que preconiza a inclusão, uma vez que, 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).

Conforme essa autora, na integração escolar se cria uma classe especial dentro das escolas regulares, em que o aluno é quem 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. Como explica Mantoan (1997), a crítica mais forte às políticas de integração é 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 tem como meta, 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 APNEE, 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.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou a verificar e analisar como as tendências das políticas estaduais de educação direcionadas à inclusão dos APNEE no ensino regular no Estado de Goiás têm se materializado na realidade das escolas regulares e se as práticas pedagógicas ou teórico-metodológicas que servem para classificar os alunos em “normais” e

¹ A denominação “portadores de necessidades educativas especiais” será utilizada nesta pesquisa por ser a empregada pelos órgãos oficiais. 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). É importante salientar que o termo indica as necessidades especiais como próprias do indivíduo. Termos e expressões como Excepcional, Deficiente, Pessoas Portadoras de Deficiência, Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, que são imprecisos para o enfoque deste trabalho, só serão usados quando utilizados nos documentos mencionados.

“especiais” foram modificadas no interior da escola. Para tanto, os objetivos específicos para o estudo foram: a) identificar as condições arquitetônicas das escolas da rede regular de ensino para o acesso e permanência dos APNEE; 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 do estudo, utilizamos como delineamento metodológico a pesquisa de campo de caráter crítico-descritivo. Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os diretores/coordenadores e professores das cinco escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Catalão – GO selecionadas para o estudo, totalizando cinco diretores e sete professores de Educação Física. As perguntas versaram sobre o conhecimento da proposta de inclusão, tipo de deficiência e implicação para a prática pedagógica; os procedimentos didático-metodológicos das aulas e as dificuldades encontradas na participação dos APNEE dentre outras. As destinadas aos diretores relacionam ao conhecimento e aplicação das políticas educacionais relacionadas à inclusão.

Utilizamos ainda uma ficha de observação para registrar o número de APNEE matriculados e as condições arquitetônicas das escolas. Por se tratar de uma pesquisa de análise de discurso as categorias de análise foram criadas a partir dos conteúdos existentes em cada resposta analisada.

Na análise dos dados referentes às condições arquitetônicas das escolas estaduais do município de Catalão², identificamos que a maioria não estão adaptadas ou apresentam adaptações inadequadas. Entendemos que tais adequações foram construídas apenas para o cumprimento da lei sem considerar realmente a necessidade da pessoa com deficiência. Verificamos ainda que as escolas utilizam de justificativas alusivas ao ano de construção dos prédios para tentar amenizar o descaso frente às adaptações, afirmando que os prédios foram construídos antes do início das leis referentes às pessoas com deficiência, não necessitando de construções adaptadas.

Desse modo as escolas não se encontram adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, a despeito das tendências jurídico-normativas e das diretrizes educacionais que preconizam a inclusão. Como incluir se não existe acessibilidade?

Nas entrevistas realizadas com os(as) diretores(as)/coordenadores(as) identificamos nas respostas que alguns não demonstram um entendimento do conceito de inclusão escolar, pois desconhecem que esta não está voltada apenas para alunos com deficiência, mas também para todos os excluídos sociais (gênero, classe, raça, etc). Como aponta Mantoan (2003, p.24) “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educacional geral”.

Dessa forma, os conceitos defendidos por alguns dos diretores (as)/coordenadores (as) retratam que a inclusão é apenas garantir o contato/socialização dos alunos “ditos normais” com os alunos com algum tipo de deficiência, omitindo a importância de se adotar recursos materiais, humanos, didáticos e metodológicos que contemplem as necessidades dos alunos, com ou sem deficiências e que historicamente vem excluindo os alunos da rede escolar.

² Esses dados foram coletados pela aluna Taís Almeida dos Santos para a elaboração do seu artigo para conclusão do Curso de Educação Física do CAC/UFG. A aluna era participante do projeto anterior como bolsista do PIVIC.

Verificamos ainda a pouca participação dos diretores (as)/coordenadores (as) em cursos de capacitação/qualificação para um conhecimento aprofundado acerca da temática inclusão, o que nos leva a indagar: será que a rede municipal e estadual de ensino não ofereceu cursos voltados ao trabalho com APNEE? Ou será que foram oferecidos cursos, mas eles não participaram? Por que?

Tendo em vista que as escolas selecionadas para a pesquisa possuem APNEE, questionamos aos diretores (as)/coordenadores (as) quais foram às modificações que eles tiveram que fazer para incluí-los ou se não tivesse nenhum aluno nessas condições, se eles teriam como garantir o acesso e a permanência deles na escola. Nas respostas os diretores (as)/coordenadores(as) destacaram apenas as condições físicas da escola como um grande problema. No que diz respeito às modificações pedagógicas, grande parte dos entrevistados citaram como modificações a presença do professor de apoio³ nas salas de aula, o que acreditamos não ser suficiente para que o processo de inclusão ocorra, pois na proposta inclusiva o professor regente deve procurar juntamente com o professor de apoio construir novos processos de ensino-aprendizagem de acordo com as individualidades de cada aluno, utilizar recursos e estratégias que diversifiquem o ensino, ou seja, buscar alternativas criativas de como ensinar de forma a promover o avanço na aprendizagem de todos os alunos independente de suas deficiências.

Além disso, constatamos que a escola tem se adaptado em função das deficiências que estão presentes, e que no caso da deficiência auditiva acredita que apenas o curso de Libras é suficiente. Entretanto, não podemos esquecer que os problemas dos APNEE são diferentes mesmo tendo o mesmo tipo de deficiência. Por isto, segundo Carmo (1991), a escolaridade precisa ser enfocada, levando-se em conta as diferenças existentes no âmbito das comunidades dos deficientes.

Quando perguntados se as condições arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais da escola favorecem a inclusão dos APNEE nas aulas, alguns dos entrevistados responderam apenas se referindo às condições arquitetônicas, e disseram que estas não favorecem a inclusão. Com relação às condições pedagógicas e atitudinais, as falas de alguns diretores colocou que o problema está na aceitação dos APNEE por parte dos alunos "ditos normais" e que com a presença dos alunos com deficiência é possível propor mudanças na escola de forma a atender às suas necessidades.

No que se refere ao conhecimento sobre a parte da LDB e Declaração de Salamanca, no que se diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, observamos que alguns dos diretores (as)/coordenadores (as) não tem conhecimento algum sobre a LDB e Declaração de Salamanca, sendo que apenas uma das entrevistadas expôs o que trata a LDB e a Declaração de Salamanca.

Portanto, todas essas respostas mostram que os diretores (as)/coordenadores (as) "aceitam" a inclusão, mas pouco conhecem acerca do assunto. Podemos dizer, diante disso, que o desconhecimento sobre a questão da inclusão e as políticas públicas educacionais, impede as adaptações necessárias que podem ajudar na inserção educacional dos APNEE.

No que diz respeito às entrevistas feitas aos professores de Educação Física, algumas perguntas foram as mesmas feitas aos diretores (as)/coordenadores (as).

Sobre o conceito de inclusão, percebemos que as respostas se assemelham às dos diretores (as)/coordenadores (as), o que significa que eles também têm uma visão reduzida do conceito de inclusão, pois acreditam referir apenas à deficiência.

Assim como os diretores, os professores não procuraram cursos e/ou eventos científicos destinados ao trabalho com esses alunos. O que demonstra que muitos não estão preparados para trabalhar com APNEE.

Quanto à questão que se refere às modificações didático-pedagógicas (implicações pedagógicas – conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação, materiais dentre outras)

³ O objetivo do professor de apoio é "atuar em sala de aula, atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; de forma integrada com o professor regente, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas na série de sua atuação." (GOIÁS. Resolução CEE n.07 de 15/12/06. Goiás: Conselho Estadual de Educação, 2006.)

realizadas para incluir o APNEE nas suas aulas, as respostas apontam para um problema presente nas escolas, que é a não preocupação dos professores em adotar medidas que valorizam a inclusão, como por exemplo, currículos adaptados, atividades mais facilitadas, enfim, medidas que permitam a participação dos APNEE nas atividades, que sejam adequadas às suas possibilidades, em que eles sejam valorizados e integrados.

Por meio das respostas fornecidas verificamos que alguns professores não conhecem as implicações de cada tipo de deficiência para a elaboração de uma aula de Educação Física que atenda os limites e as potencialidades dos alunos.

Entretanto, o que podemos salientar é que se a aula for desenvolvida sem nenhum tipo de modificação esses alunos não participam das aulas, tendo em vista as necessidades desses alunos, que no mínimo deve ser modificado os mecanismos de informação e os materiais utilizados para que ele consiga realizar as atividades propostas (no caso do aluno com deficiência visual, auditiva, mental).

Conforme Gorgatti e Costa (2005) o processo de ensino-aprendizagem pode se diferenciar, quando necessário, quanto a utilização de mecanismos de informação e modificações nas regras das atividades desenvolvidas, nas adaptações do espaço físico, nas metodologias e recursos materiais utilizados.

Historicamente a forma como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas escolas vêm excluindo não só os alunos com necessidades especiais, mais também o menos habilidoso, o gordinho, tendo em vista que são aulas que têm como principal conteúdo o esporte, e nas quais os que estão fora dos padrões de normalidade (aptidão, rendimento, modelo de corpo, habilidade) são excluídos.

Uma aula desenvolvida nesses modelos faz com que os alunos mais habilidosos, desconsiderem os limites e as potencialidades dos outros colegas e por isso muitas vezes não têm paciência de conviver com a diferença e respeitar o tempo pedagógico, para aprender, daqueles que possuem necessidades especiais. Por isso a necessidade do professor de Educação Física conhecer não só o tipo de deficiência, mas as implicações que estas acarretam na elaboração das aulas de Educação Física, que irá incluir não só os alunos com necessidades especiais, como também os gordinhos, as mulheres, os menos habilidosos, dentre outros.

Nesse sentido, o princípio da inclusão prevê que essas dificuldades apresentadas podem ser superadas no ensino regular, ou seja, nesse ambiente de ensino todo tipo de interação que beneficie o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos deverá estar presente.

No que se refere ao conhecimento sobre LDB e Declaração de Salamanca no que diz respeito à inclusão, os professores demonstraram não conhecer essas leis, e que mesmo não tendo esse conhecimento parecem não estar interessados em conhecer do que se trata.

Verificamos nas falas que nem todas as escolas conseguiram se adequar a política de inclusão, e o que vem sendo feito ainda é muito pouco diante da realidade apresentada e dos 13 anos no qual a LDB foi implementada.

Destacamos ainda que apesar da LDB e da Declaração de Salamanca exigirem a contratação de pessoal qualificado/capacitado, adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas dentre outros, este fato não corresponde a realidade das instituições de ensino das quais os sujeitos pesquisados fazem parte, pois os professores não estão capacitados, e nem as escolas se encontram adaptadas arquitetonicamente para atender às necessidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. O que nos leva a reafirmar a ideia de que as políticas públicas educacionais garantem a matrícula e o acesso desses alunos, mas não podem garantir a permanência com qualidade, pois a lei foi mudada para uma política inclusiva, mas a estrutura excludente ainda permanece no interior da escola.

Ensinar na perspectiva da inclusão é redefinir o papel da escola, do professor, da educação, é reconhecer e valorizar as diferenças, enfim implica uma mudança, uma ruptura com a atual organização da escola. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses.

Se levarmos em consideração dezessete anos depois da Conferência Mundial, quinze anos da Declaração de Salamanca, treze anos da LDB, a realidade educacional brasileira, em linhas gerais, continua a mesma, com os mesmos discursos. Na prática verifica-se ainda a grande discrepância em relação ao que diz a Lei, e a realidade educacional. Nessa perspectiva a inclusão escolar vem se pautando em um discurso no qual a equidade de oportunidade como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso escolar, isentando mais uma vez, a escola e as políticas públicas de quaisquer responsabilidades pelo fracasso e a disseminação dos mecanismos de exclusão social (CARMO, 1991). Assim, precisamos entender que democratizar a educação significa propiciar a todos não só o acesso, mas a sua permanência e terminalidade com qualidade na escola.

Esperamos que os resultados obtidos aprofundem os debates referentes ao tema, bem como ampliem 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 APNEE no ensino regular, bem como auxiliem 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 a 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.
- 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: Memnon, 1997. 235 p.
- SANTOS, T. A. **Condições Arquitetônicas das escolas da rede regular estadual e privada de ensino de Catalão-GO**: analisando o acesso dos alunos com deficiência física e visual. 2008. (Artigo de conclusão de curso). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2008.

Fonte de financiamento: PROLICEN



- ⁱ Aluna bolsista. Curso de Educação Física do CAC/UFG – tatielle.rodrigues@yahoo.com.br
- ⁱⁱ Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – lanafi2002@gmail.com
- ⁱⁱⁱ Coordenadora. Curso de Educação Física do CAC/UFG – crisfrutal@hotmail.com
- ^{iv} Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – rpss2002@hotmail.com



CARTOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO

LIMA, Ozanir Reinaldo de ¹

ROSA, Odelfa – Coordenadora do Projeto ²

PEDROSA, Laurindo Elias – Sub-Coordenador ³

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

No mundo de hoje assimilamos novos tempos e espaços, onde as explosões tecnológicas, as informações e os conhecimentos se processam de forma acelerada provocando em nós, cidadãos, um pensar diferente com muitas possibilidades. Na realidade se fizermos uma retrospectiva histórica, percebemos que à cada novo momento, o conhecimento se faz e refaz com um determinado tipo de tecnologia. Paralelamente a isso, o homem primitivo sempre esteve preocupado em perceber, desvendar e representar o espaço por ele trilhado em benefício próprio e, tão logo, começou a traçar seus primeiros esboços nas paredes das cavernas e nos mais diversos tipos de materiais como papirus, metais, peles, assim como suas primeiras figuras e símbolos.

Dentre os meios de expressão e representação do mundo real, podemos destacar a percepção que os membros dos grupos tinham de seu ambiente físico, seu território, seu espaço e da sua própria cultura, pois representavam e localizavam fenômenos que o cercavam como acidentes naturais, os quais se encontravam mais intimamente a eles ligados. Neste contexto, é justificável que desde sua origem, a relação homem natureza acompanha o desenvolvimento geográfico e cartográfico. A localização do homem e de suas atividades desvenda sempre a distribuição dos elementos sobre a superfície terrestre. Essas distribuições no espaço e no tempo, isto é os elementos homem-natureza variam na ordem espacial e temporal. A ligação entre o espaço e o tempo é uma característica importante na Geografia e Cartografia, já que se referem ao entendimento de como o homem reagiu e vem reagindo diante dos elementos da natureza ao longo do tempo.

Assim, à cada novo momento histórico a tecnologia foi evoluindo e hoje estamos entremeados a todo o instante e com muita rapidez de novos produtos e novos conhecimentos, diante de uma sociedade tecnológica. Uma preocupação sempre se fez presente na história da sociedade humana, a organização do espaço (elementos físicos e a Cartografia dos territórios). Desenvolvemos, pois a ciência geográfica preocupada em representar os elementos contidos no espaço geográfico. Neste sentido a Geografia e a Cartografia passam a ser entendidas a partir de um ponto, extrapolando para espaços maiores associados à questão temporal, pois a cada novo elemento geográfico criado, como por exemplo, uma cidade, uma escola, uma fábrica entre outros, ocorre de uma forma diferenciada transformando a natureza no espaço e no tempo.

A partir desse entendimento e diante dessa fase explosiva de tecnologias, mesclam-se muitas observações associadas a muitas dúvidas sobre o conhecimento e a compreensão das habilidades, noções e conceitos espaciais, bem como de sua aplicabilidade pelos professores em sala de aula através de elementos representativos que

¹ UFG- Catalão – Licenciatura em Geografia; e-mail: oszanir23@hotmail.com

² UFG – Catalão – Departamento de Geografia; e-mail: odelfa@uol.com.br

³ UFG – Catalão – Departamento de Geografia; e-mail: lepedrosa@yahoo.com.br

compõe o espaço geográfico. Entendemos, porém, que a representação do espaço geográfico se torna bastante simples a partir do momento em que se descobre que a imagem pode ser a forma visual de representar a informação a ser comunicada. Concomitante a isso, a Geografia física possui uma interação com a Cartografia que representa no espaço os fenômenos que nele acontecem. O conhecimento geográfico e cartográfico reflete as transformações porque passa a sociedade. Por esse motivo vale salientar a preocupação com o aprendizado das habilidades espaciais e elementos físicos que permitam a representação do espaço geográfico sobre o mapa. O aprendizado desses conhecimentos visa habilitar os alunos a se localizar, se orientar e a representar os elementos do espaço através de mapas, capacitando-os assim, o aluno a perceber o espaço no qual ele está inserido.

Precisamos ensinar nossas crianças a perceber os elementos do espaço geográfico, construir seus pré-mapas, para depois fazer a leitura de mundo sobre o mapa. A interpretação dos elementos geográficos ganha significado quando, a criança consegue perceber como se dá a organização do espaço, para em seguida, fazer a leitura de uma representação gráfica, compreendendo as representações cartográficas. Concomitante a isso, soma-se a questão de como trabalhar nos anos iniciais, pois as aulas são ministradas por profissionais que não tiveram em sua formação pedagógica um preparo mais direcionado a essa especificidade geográfica. Para que esse aprendizado seja concretizado é necessário investir no professor a fim de que ele tenha domínio de conhecimentos específicos da disciplina de Geografia que estuda o espaço geográfico e da Cartografia que representa este espaço.

A cartografia é considerada como um recurso valioso na representação dos fenômenos permitindo uma leitura dos fatos geográficos em termos qualitativos e quantitativos. No entanto sabemos que para fazer a leitura do espaço geográfico, é de fundamental importância entender os mapas. O mapa ajuda a compreender a dimensão de um determinado espaço, além de visualizar a ocorrência de elementos sobre a superfície terrestre. Contudo um dos grandes problemas levantados em nossa pesquisa refere-se a não compreensão e construção do mapa. Como podemos representar um determinado espaço, sem perceber e conhecer? Como fazer a leitura de mapas se não aprendemos trabalhar com noções espaciais que envolvem a lateralidade, orientação, localização, proporção, legenda e simbologia? De que forma os professores podem repassar o conteúdo, se não tiveram um aprendizado adequado em relação a esse tema? Quais são as consequências dessas dificuldades para os estudantes e para o ensino de Geografia de maneira geral?

Discutir atualmente a qualidade que se busca para o ensino básico de forma geral, é sem dúvida tarefa muito importante, pois estamos diante de muitos problemas e questionamentos que nos fazem repensar e apontar novos caminhos para o ensino escolar básico que promove a formação da cidadania. Nessa perspectiva, a cidadania se revela para o estudante como necessidade de adquirir conhecimentos, conceitos, procedimentos básicos por meio de vários conteúdos e informações condizentes com a atualização didáticos pedagógica. Notadamente que esses conhecimentos se complementam com a devida exploração das noções espaciais e dos elementos físicos da natureza sobre a superfície terrestre.

Contudo, para garantir uma educação geográfica e cartográfica participativa e integrada, é viável que professor e aluno construam de forma criativa o processo ensino aprendizagem, enfocando sempre a vida do aluno na comunidade, município, estado através de práticas pedagógicas diferenciadas em que o professor assuma o papel de mediador para fazer os ensinamentos do conteúdo geográfico escolar. Em razão disto, é que surge a proposta de pesquisa para trabalharmos com futuros profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental provocando questionamentos, verificando suas deficiências e contribuindo com novos conhecimentos a esses professores.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos estudantes pedagogos em relação ao conhecimento das habilidades, noções espaciais e elementos físicos da natureza visando possibilitar um aprofundamento para a compreensão dos mapas e buscar compreender de que forma eles entendem o espaço e sua representação, contribuindo com um novo significado à prática dos professores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer uma aproximação entre a ciência Pedagógica, Geográfica, e Educação Básica, por meio de referencial teórico sobre noções espaciais e elementos físicos da natureza.
- Despertar no professor a importância de trabalhar as noções espaciais e os elementos físicos para cada série do Ensino fundamental.
- Avaliar a percepção dos futuros professores do curso de Pedagogia da UFG/CAC em relação ao entendimento cartográfico e geográfico.
- Discutir as deficiências em relação às noções espaciais e elementos físicos da natureza entre a prática docente e os estudantes da Pedagogia.
- Contribuir para que o estudante de Pedagogia perceba que alguns conteúdos são essenciais na Geografia para desempenhar uma boa qualidade no ensino básico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para averiguar o objetivo proposto, envolverá os estudantes que cursam o 6º e 7º período de Pedagogia do Campus Catalão/UFG, com uma abordagem etnográfica, de caráter qualitativo. Revisão de literatura, leitura de obras referentes às questões psicológicas da criança, ensino de Geografia e Cartografia, Parâmetros Curriculares Nacionais, sistematização, análise e representação de dados e informações de fontes primárias e secundárias farão parte da pesquisa. Para referenciar nossas discussões será aplicado um questionário diagnóstico envolvendo questões geográficas e cartográficas.

Na seqüência será proposto um rol de atividades referentes à construção e representação do espaço conhecido do aluno. Na primeira parte teremos a representação livre das atividades práticas (diagnóstico) e na segunda parte sugestões de diversos tipos de atividades com a ajuda da pesquisadora e bolsista do PROLICEN. Após a coleta de dados será feita uma análise das atividades contribuindo para uma aproximação entre o Curso de Pedagogia, Geografia e Educação Básica possibilitando aos futuros professores à compreensão das noções espaciais e elementos físicos da natureza de acordo com as atuais propostas dos PCNs.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PARCIAIS

A pesquisa se encontra em fase de andamento, por isso os dados serão parciais. Após leituras feitas a partir de bibliografias referentes ao tema pesquisado, será aplicado num primeiro momento um questionário diagnóstico para verificar o entendimento dos futuros Pedagogos em relação às noções espaciais e elementos físicos da natureza como relevo, clima, solos e outros que permitam a representação do espaço geográfico sobre o mapa. A seguir o aluno participante fará a representação livre do caminho de casa até a escola e por ultimo será proposto diversos tipos de atividades para trabalhar o conteúdo cartográfico e físico em sala de aula do Ensino Fundamental. Portanto no momento não será possível apresentar os resultados e as discussões previstas para o final da pesquisa.

CONCLUSÕES PARCIAIS

As conclusões parciais apontam que essa pesquisa será desenvolvida com a finalidade de contribuir para as discussões acerca das noções espaciais e elementos físicos da natureza com os estudantes Pedagogos, no sentido de obter uma melhoria da qualidade do ensino da disciplina de Geografia na primeira fase do Ensino Fundamental. A preocupação central do tema estará voltada para as noções espaciais e elementos físicos da natureza imprescindível para o conhecimento geográfico. Para o entendimento desses conteúdos devem ser desenvolvidas habilidades básicas com as crianças desde as séries iniciais, pois sem elas torna-se difícil fazer abstrações e representações do espaço bidimensional para o tridimensional. A criança por não possuir habilidades com as noções espaciais e elementos físicos deve ser encaminhada para a prática através de atividades que obedeçam ao seu processo cognitivo. É preciso que o professor se envolva em situações de aprendizagem sobre o tema noções espaciais e elementos físicos e que lhes permitam demonstrar familiaridade com determinados conceitos espaciais para o entendimento deste conteúdo na disciplina de Geografia.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. J. **O Espaço geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, R. D. de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. ed. Contexto: São Paulo, 2001.

CALLAI, H. C. (org.) **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Inijuí, 1991.

CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas**. 2ª ed., São Paulo: Contexto. 2006.

CASTROGIOVANNI, A.C. *et al.* **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, L. S de. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **História e Geografia**- Ministério da Educação. Secretária da Educação do Ensino fundamental, 3ª ed., Brasília, 2001.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade do mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

ABORDAGEM INSTRUMENTAL PARA PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE FENÔMENO DE INTERFERÊNCIA DA LUZ

GOMES¹, Ivan Carlos Pereira
SABINO², José Ricardo

Palavras-Chave

- Instrumentação para o ensino
- Interferência da luz

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A Física, como parte fundamental da cultura humana, emprega uma abordagem científica para se observar e compreender os fenômenos no mundo ao nosso redor. Isso justifica seu estudo em todos os níveis. O aprendizado da Física modifica a visão pessoal do mundo, desmistificando o senso comum, muitas vezes incorreto, levando a novas descobertas e ao desenvolvimento intelectual e tecnológico. Como uma ciência experimental, os modelos criados para se explicar fenômenos físicos devem estar apoiados em práticas experimentais.

Vimos, lecionando as disciplinas de Física básica no curso de Licenciatura em Física, com constante acréscimo de instrumentação nas disciplinas experimentais, outrora desenvolvida por professores e estudantes do próprio curso ou adquiridos com recursos do próprio IF (Instituto de Física), que o aprendizado da Física tem se tornado uma atividade prazerosa aos estudantes. Nesse sentido, os tópicos de ótica, lecionados na disciplina de Física 4, que continuam sendo apresentados quase na sua totalidade de forma teórica, dificulta o ensino de conceitos importantes.

Por outro lado, a demonstração de alguns conceitos físicos pode não conduzir a formação de licenciados com conhecimento assentado. O envolvimento do estudante de licenciatura na pesquisa e construção de instrumentos faz-se essencial para que desenvolva seu senso crítico e compreensão, "incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia" (BRASIL, 1996). 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 (MOREIRA; OSTERMANN, 1993), compreendendo assim, mais uma das finalidades do ensino superior: "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (BRASIL, 1996).

A proposta de contemplar a confecção de instrumentação e elaboração de roteiros didáticos de experimentação representa o primeiro passo na reestruturação do ensino de ótica.

Luz e ondas

No estudo de lentes, espelhos e instrumentos de ótica, utiliza-se o modelo da ótica geométrica, segundo o qual representamos a luz por meio de raio, linhas retas que mudam de direção quando sofrem reflexão ou refração através de uma superfície. Porém, existem muitos aspectos da luz que não podem ser explicados mediante o uso de raios. 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 onda resultante depende das amplitudes das ondas e de suas respectivas fases. O que resulta decorre da natureza

¹ Instituto de Física/Universidade Federal de Goiás. ivancpg@yahoo.com.br.

² Instituto de Física/Universidade Federal de Goiás. jrsabino@if.ufg.br.

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 pela ótica física.

Um efeito caracteristicamente ondulatório, encontrado quando há superposição de ondas, é o efeito de interferência. Foi Thomas Young quem primeiro chamou atenção para esse fato, dando o exemplo de dois conjuntos de ondas na água que chegam juntos a um canal estreito, observando:

"se entrarem no canal de tal forma que as elevações de um coincidem com as do outro, produzirão como resultado elevações maiores; mas se as elevações de um coincidem com as depressões do outro, preencherão exatamente essas depressões, e 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 a lei geral da interferência da luz" (YOUNG apud NUSSENZVEIG, 1998).

Os efeitos de interferência podem ser estudados com mais facilidade quando combinamos ondas senoidais com uma única frequência e comprimento de onda (YOUNG et al., 2004). Na ótica, uma onda senoidal caracteriza uma luz monocromática (com uma única frequência). Embora seja fácil produzir ondas de água ou ondas sonoras com uma única frequência, as fontes de luz comuns não emitem luz monocromática, contudo existem diversas maneiras de gerar um feixe de luz com essa característica. Uma lâmpada de descarga de gás, tal como uma lâmpada de mercúrio, emite luz com um conjunto discreto de cores e cada cor possui uma banda muito estreita de comprimento de onda.

Anéis de Newton

Se colocarmos uma lente plano-convexa sobre uma placa de vidro plana, forma-se entre elas uma lâmina de ar de espessura variável, permitindo observar franjas de interferência sob a forma de anéis concêntricos (NUSSENZVEIG, 1998). Este fenômeno é chamado de anéis de Newton. Eles já haviam sido observados por Robert Boyle em 1663, mas Newton determinou com grande precisão a relação entre seus raios e a espessura da camada onde se formam, dando uma explicação ondulatória ao fenômeno. Além disso, usou-os para medidas altamente precisas de comprimentos de onda da luz.

Uma aplicação prática importante das franjas é testar até que ponto uma superfície ótica é plana. Colocando uma superfície qualquer em contato com uma superfície plana padrão, e observando as franjas de interferência formadas, é possível notar as linhas de nível da superfície testada.

OBJETIVOS

- Estimular o desenvolvimento de instrumentação da prática de ensino de ótica física;
- Elaborar materiais didáticos que possam ser utilizados em laboratórios de Física;
- Planejar protótipos experimentais para observação do fenômeno de interferência da luz;
- Familiarizar com fenômenos de interferência da luz em filmes finos;
- Elaborar roteiros para prática com a instrumentação desenvolvida;

METODOLOGIA

- Revisar os conteúdos de ótica física do currículo do curso de Licenciatura em Física;
- Construir dispositivos experimentais com materiais existentes no laboratório de Física 4, utilizando lentes e lâminas de vidro planas;
- Elaborar roteiros de práticas experimentais dos fenômenos de interferência da luz para o laboratório de ótica (Física 4) contendo: revisão teórica do conteúdo de interferência em filmes finos e anéis de Newton;
- Gabaritar experimentos de interferência para apresentação em semanas científicas acadêmica e aplicação em sala de aula do curso de licenciatura;

- Aplicar a metodologia de construção de lentes plano-convexa por polimento utilizando abrasivos a base de óxido de alumínio.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

O presente projeto se desenvolveu dentro da reformulação do laboratório de Física 4 do Instituto de Física. Esta reformulação inclui a melhoria de equipamentos mais antigos, a instalação de novos e a confecção, a priori, de protótipos que contemplem fenômenos físicos não explorados.

A concepção do atual experimento, protótipo, demandou um tempo inicial relativamente longo. A busca pela viabilização de um protótipo que pudesse ser fabricado com baixo custo e que pudesse proporcionar a visualização do fenômeno proposto foi laborioso. O projeto desenvolvido buscou economia em seu processo de confecção, utilizando instrumentos e aparelhos que não eram mais utilizados do laboratório de Física 4 e equipamentos de outros institutos.

As lentes formam o instrumento mais importante do protótipo construído, pois são nelas que visualizamos o fenômeno a ser estudado, anéis de Newton. Por exigirem grande precisão na fabricação, as lentes foram fabricadas por uma empresa externa, mesmo não havendo financiamento do projeto. As especificações para fabricação foram as seguintes: lente plano-plano: exigência de alto grau de polidez em suas superfícies; lente plano-convexa: para a visualização do fenômeno a lente deveria ter um raio de 12,3m ou 0,081 dioptria.

Usualmente os fabricantes de lentes corretivas descrevem as especificações de fabricação em termos de potência, definida como o inverso da distância focal expressa em metros. A unidade de potência é a dioptria. Portanto uma lente com $f=0,50\text{m}$ possui uma potência igual a 2,0 dioptrias. Os números em uma receita de óculos geralmente referem-se à potência expressas em dioptrias (YOUNG et al., 2004).

O experimento possui relativa versatilidade, pois medindo o diâmetro dos anéis de Newton para diferentes comprimentos de onda poderíamos: determinar o comprimento de onda para obtermos o raio de curvatura das lentes ou determinar o raio de curvatura das lentes para obtermos o comprimento de onda da luz utilizada. A variável desconhecida pode ser escolhida de acordo com os objetivos do experimento ou da aula do dia. Segundo os níveis de investigação no laboratório de ciências proposto por Tamir (1991 apud BORGES, 2002) o experimento proposto pode se enquadrar no nível 1 ou 2. Tamir esclarece a categorização destes níveis da seguinte maneira:

"No nível 1, o problema e procedimentos são definidos pelo professor, através de um roteiro, por exemplo. Ao estudante cabe coletar os dados indicados e obter as conclusões. No nível 2, apenas a situação-problema é dada, ficando para o estudante decidir como e que dados coletar, fazer as medições requeridas e obter conclusões a partir deles."

Apesar de todo instrumental estar praticamente pronto (figura 01) não houve tempo suficiente para gabaritação e aplicação em aulas de laboratório para as turmas de licenciatura em física. A concepção inicial do aparato instrumental, assim como a confecção de todos os componentes, demandaram bastante tempo.



Figura 01 – Aparato montado sem fonte de luminosa.

CONCLUSÃO/COMENTÁRIOS FINAIS

Como já bem dito, o projeto demandou tempo relativamente longo para confecção, comprometendo a aplicação, a coleta de dados e o estudo de viabilidade de implantação definitiva do experimento no laboratório de Física 4. Porém há de se destacar avanços na instrumentação para o ensino desenvolvido.

O projeto permite continuidade, para aperfeiçoar e se estabelecer como prática definitiva nas aulas de laboratório para turmas do curso de Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, dez., 2002.

BRASIL. Lei nº 9394: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

MOREIRA, Marco Antonio, OSTERMANN, Fernanda. Sobre o ensino do método científico. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, vol. 10, n. 2, p. 108-117, agosto 1993.

NUSENZVEIG, H.M. **Física Básica**: ótica, relatividade, física quântica. 1º edição. São Paulo: Edgard Blucher, 1998.

TAVARES, G.; VENCATO, I. **Apostila de laboratório de Física 3 e 4: ótica e eletromagnetismo**. Goiânia, UFG, 2005.

YOUNG, H.D., FREEDMAN R.A., HUNGH D.Y., SANDIN, T.R., FORD A.L. **Física IV**: ótica e física moderna. 10º edição. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2004.

A REESCRITA DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA: UMA TENTATIVA DE MELHORAR O DESEMPENHO EM PRODUÇÃO DE TEXTOS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DO CAJ, E DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE JATAÍ E REGIÃO

ALVES-FILHO, Sebastião Carlúcio¹

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos²

Palavras-chave: reescrita, universidade, produção de textos, ensino/aprendizagem de língua materna.

1. JUSTIFICATIVA

Neste trabalho, apresento os resultados de um estudo que visou investigar a influência da prática da reescrita na melhoria da habilidade de produzir textos escritos dos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (UFG/CAJ).

Partindo das considerações feitas por Fernandes (2007, p. 01) de que um texto escrito *não é uma unidade fechada e, muito menos, um produto acabado, mas um trabalho linguístico e discursivo, processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e reelaborações*, é que foi proposto aos futuros professores de Língua Portuguesa que serão formados pela UFG/CAJ a utilização da reescrita como proposta de melhoria da formação acadêmica.

Antunes (2003, p.54) diz que

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, um escritor é considerado competente quando é capaz de olhar para o próprio texto e verificar se ele está confuso, ambíguo, incompleto, etc. É capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

Grande parte dos alunos de Letras entrou na universidade com dificuldade em produzir textos escritos. Segundo Fernandes (2007), uma das hipóteses que pode explicar esse “fracasso da redação” são as práticas educacionais adotadas pelas escolas de Ensino Médio que consideram a produção de textual apenas como uma forma de avaliar o aluno. Para constatar se isso realmente acontece foi feita uma pesquisa nas escolas de ensino médio de Jataí para tentar entender como se dá o ensino de produção de textos.

Ao mesmo tempo em que busquei conhecer as práticas em sala de aula nas escolas de ensino médio, ofereci ajuda aos alunos do curso de Letras da UFG/CAJ para que, com a prática da reescrita, pudessem melhorar sua capacidade de produzir textos escritos.

1.2 “A REESCRITA É UMA FORMA DE PRATICAR ANÁLISE LINGUÍSTICA”

¹ Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, cbastian2@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, lurdinhapaniago@terra.com.br

O título deste tópico é o trecho de uma resposta dada por alguns professores do Ensino Médio de escolas de Jataí a questão "O que você entende por prática da reescrita em sala de aula?" do questionário utilizado nessa pesquisa.

É objetivo essencial da AL, segundo Geraldi (1997, p.74),

A reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico utilizado.

Para Marcuschi (2008), o aluno chega à sala de aula com sua competência comunicativa já bastante desenvolvida e, por isso, o dever da escola não é ensinar o que ele já sabe e nem reprimir ou desconsiderar as capacidades de interação já instaladas. Nesse sentido, deve se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Este trabalho com a língua deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual.

2. OBJETIVOS

O principal objetivo desse trabalho é contribuir com a qualidade de ensino oferecido em instituições de Ensino Médio em Jataí. Como objetivos específicos podem ser apontados:

a) O auxílio aos alunos de Letras do CAJ na melhoria da qualidade de suas produções textuais.

b) investigação sobre como vem sendo trabalhado o conteúdo "gêneros textuais" em sala de aula de EM.

c) investigação sobre a utilização da re-escrita em salas de aula de EM.

Todo resultado desta investigação servirá de subsídio para planejamento de curso a ser oferecido ao professores de Em de Jataí e região.

3. METODOLOGIA

Este trabalho foi dividido em duas partes. A primeira teve como meta buscar compreender como se davam as aulas de produção de textos em escolas públicas e privadas de Jataí, e colher dados que serviriam de base para a criação de um curso oferecido aos professores destas escolas pela UFG/CAJ. Para isso, foi entregue aos professores dessas escolas um questionário com perguntas referentes ao trabalho em sala de aula.

As respostas do questionário entregue aos professores de Língua Portuguesa servirão de subsídio para um curso que será ministrado pela professora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago previsto para acontecer em junho deste ano a esses mesmos professores do Ensino Médio de Jataí e região.

A segunda parte deste estudo visou investigar as influências da prática da reescrita na melhoria da habilidade em produzir textos escritos dos alunos do curso de letras do CAJ/UFG e, de certa forma, tentar contribuir positivamente na formação acadêmica desses universitários. Para isso, foram oferecidos atendimentos, a princípio, somente aos alunos do curso de Letras do CAJ (inglês e português). De segunda a sábado, eu estava no Campus à disposição dos alunos que precisassem de ajuda para melhorar estruturalmente seus textos.

Nesses atendimentos, os alunos deveriam trazer os textos que lhes eram pedidos em todas as disciplinas do curso e que eles estavam com dificuldade em produzir. A ideia era que o aluno traria o texto feito e, com a prática da reescrita sob minha orientação, ele conseguiria melhorar a estrutura do texto trazido.

Os textos trabalhados nesses encontros eram copiados e arquivados para posterior análise, na qual, foram catalogadas todas as modificações encontradas na reescrita. Os resultados dessa análise foi comparado a estudos já feitos por outros autores que se interessaram por este tema.

4. RESULTADOS

Neste trabalho, proponho um estudo que segue as perspectivas metodológicas da Linguística Aplicada (LA). Para Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência social, pois visa estudar os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos usuários da língua no contexto de ensino/aprendizagem ou fora dele. Segundo o autor, a LA é entendida como

Uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na redução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA-LOPES, 1996 p. 23)

Nesse sentido, foi feita uma investigação para se chegar a uma conclusão a respeito da influência que a prática da reescrita exerceu sobre a habilidade de produzir textos escritos dos alunos de Letras da UFG/CAJ. Minha atenção recaiu sobre as modificações feitas nas seguintes partes constituintes do texto: **parágrafos, períodos, estrutura do texto dissertativo**. A hipótese levantada é a de que o aluno, ao revisar seu texto, faria alterações não apenas de ordem gramatical. Essas alterações teriam como meta não só deixar o texto mais correto gramaticalmente, mas sim, mais coerente com uma melhor representação das ideias do autor.

Os dados para realização deste trabalho foram coletados no Campus de Jataí da Universidade Federal de Goiás em todas as turmas do curso de Letras. Os alunos participaram de atendimentos fora do horário das aulas nos quais recebiam ajuda para reescrever os textos pedidos pelas diversas disciplinas do curso. Estes textos foram copiados e dentre eles alguns foram selecionados para análise.

Dentre os textos analisados, as duas versões apresentadas a seguir servem de exemplo da influência exercida pela reescrita na melhoria da produção textual.

A banalização do belo (primeira versão)

O que é beleza? Qual é o modelo de beleza perfeita? Há alguns anos as respostas à estas perguntas seriam simples e provavelmente não envolveriam nenhuma tecnologia, pois como dizia o poeta, "a beleza está nos olhos de quem vê". Mas o passar dos anos impregnou tantos avanços em nossas mentes e vidas que hoje é quase impossível não relacionar beleza com alguma modificação estética, por menor que ela seja.

Sendo assim, a resposta para as perguntas acima poderia ser: beleza é parecer a atriz da novela das 8. Qualquer que seja a resposta, ela sempre será uma comparação. A beleza natural vem perdendo espaço tanto na mídia quanto na cultura. Atrizes e apresentadoras aparecem cada vez mais esticadas, com lábios mais inflados e olhos mais repuxados. Socialites internacionais torram fortunas em plásticas, lipoaspirações e implantes, e a cada novo procedimento se mostram mais monstruosas e obcecadas. A busca pela perfeição inatingível é tamanha que, quando acabam o dinheiro ou as opções, até óleo de cozinha é injetado no rosto para substituir o colágeno. Afinal, vale tudo em nome da beleza, certo?

Nem sempre. A reconscientização já é uma causa abraçada por algumas áreas da saúde, como a medicina ortomolecular e a nutrição. Através de estudos e experimentos, profissionais destas áreas tentam nos mostrar que é

possível viver bem sem se mutilar, através de boa alimentação e exercícios físicos. O bem estar na terceira idade é tão importante quanto no resto da vida.

A real beleza (versão reescrita)

O que é beleza? Qual é o conceito de belo? Existe beleza ideal? E, se existe, esta é desejável? Cada dia mais perguntas acerca deste assunto crescem e dominam a mídia e os nossos pensamentos, nos levando a acreditar que tudo vale a pena quando o objetivo é se tornar mais atrativo aos olhos alheios e aos nossos próprios. O conceito de beleza tem evoluído de tal maneira que é impossível ler algo sobre o assunto hoje e repassá-lo como verdadeiro no próximo encontro com as amigas.

Na década de 60, belo era ter seios fartos e quadris largos. A musa inspiradora pesava mais de 60 quilos, tinha a pele corada e cabelos cacheados, e mesmo assim era o padrão de beleza. O conceito da época era ditado pela naturalidade, pela real beleza. Magreza em demasia era sinal de doença.

Mas hoje em dia tudo mudou. Exemplo claro são as modelos mortas esporadicamente pela inanição alimentar causada pela anorexia. Exemplo recente é a mais nova miss Austrália, que distribui 48 quilos em 1,80 metros de altura. E não é dizer que exemplos como estes ainda existam por falta de esclarecimento. O problema é a falta de amor próprio, ou talvez excesso dele. A vaidade é tamanha que não leva a pessoa a enxergar o processo de auto-destruição que ela inicia em sua vida. E, infelizmente, o mundo da moda – principal criadouro de modelos cadavéricas – só incha quando elas murcham.

Por outro lado, temos os que não se importam com os quilinhos a mais. Isto seria normal, e até saudável, se não tivesse se tornado a referencia do desleixo e falta de amor próprio. O aluno gordinho é ridicularizado e apelidado na escola, pelos coleguinhas. Aí se frustra e come mais ainda para suprir a rejeição. O vizinho gordinho nunca é chamado para o futebol da rua, porque nenhum time quer o jogador que não consegue correr, e este passa a viver recluso e encontra na comida seu melhor aliado. Ninguém quer namorar a moça gordinha, pois seus amigos caçoarão. Cria-se assim mundos separados por gigantes muros do preconceito.

Para que haja a beleza, é necessário primeiramente que haja a noção de belo. Belo não é ser parecida com a atriz da novela das oito, nem tirar costelas para conquistar a cintura mais cobiçada do bairro, muito menos passar dias a pão e água para entrar no jeans da adolescência. Belo é conhecer cada pessoa e achar na mesma, belas e únicas particularidades. Afinal, como dizia o poeta, “a beleza está nos olhos de quem vê”.

Neste texto, houve um aumento de dois parágrafos na versão reescrita em relação à primeira versão. Isso aconteceu, pois o autor resolveu acrescentar algumas ideias que não estavam presentes no texto anterior. Algumas perguntas que não eram respondidas na primeira produção foram desenvolvidas na reescrita. Esse tipo de observação feita pelo aluno comprova que o mesmo, ao reler seu próprio texto, não se apega apenas a questões de ordem gramatical.

No primeiro parágrafo da versão reescrita, há o aumento da quantidade de períodos em relação à primeira versão. Isso acontece, pois há uma modificação significativa no conteúdo do texto, da primeira para a segunda versão.

Na versão reescrita, o aluno acrescenta algumas perguntas na introdução do seu texto e passa a respondê-las no seu desenvolvimento, ao contrário do que havia feito na primeira versão, quando deixou seu tema desenvolvido sem conclusão.

Com relação à estrutura dissertativa dos textos, pode notar que as modificações apresentadas podem ser fruto de uma melhor análise da primeira versão por parte do aluno.

Segundo Silva (2005), a dissertação é a construção de uma opinião de modo progressivo, a partir da problematização de uma questão. A característica principal da

dissertação, segundo ele, é a atenção que se dá ao exame da questão, pela sua relevância, tornando-se inconveniente apresentar imediatamente uma resposta.

Na primeira versão do texto, o autor sugere algumas perguntas que não são respondidas. Ao discutir que *A busca pela perfeição inatingível é tamanha que, quando acabam dinheiro ou as opções, até óleo de cozinha é injetado no rosto para substituir o colágeno*, o autor se esquece de responder às perguntas *O que é beleza? Qual é o modelo de beleza perfeita?* as quais foram propostas no primeiro parágrafo.

Na reescrita, o aluno reestrutura o conteúdo do seu texto para que possa responder as perguntas propostas no primeiro parágrafo e concluir sua dissertação apresentado uma solução para tais problemas. Considero, então, que a versão reescrita apresentou uma melhora significativa em relação à primeira versão no que diz respeito à estrutura dissertativa.

Comentários Finais

Neste trabalho, visei mostrar os resultados conseguidos através da prática da reescrita no que diz respeito a melhoria da qualidade dos textos escritos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí.

A partir desse estudo, pode-se chegar a conclusão de que a reescrita é uma forma de fazer com que os alunos se auto-avaliem e utilizem esse processo não apenas para corrigir desvios de ordem gramatical em seus textos. É evidente que isso não acontece sempre. Algumas vezes, o autor apenas reescreve o que foi marcado na correção feita pelo professor. Quando isso acontece, segundo Serafini (*apud* RUIZ, 2001 p. 51), *há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais*.

As modificações feitas nas redações reescritas por uma parte dos alunos que participou dessa pesquisa mostram que a leitura e a reflexão acerca do que haviam escrito na primeira versão do texto fizeram com que percebessem os desvios que deveriam ser corrigidos.

Tendo em vista os resultados que cheguei ao decorrer da análise, considero que a reescrita deve ser uma prática constante no Ensino Médio, pois quando chegar à universidade, o aluno já não terá mais em mente a ideia de um texto acabado já na sua primeira versão escrita, se tornará um revisor da própria produção e, assim, se tornará um escritor competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação (2000). Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa.
- DA SILVA, S.R. **A (re)escrita de alunos iniciantes do curso de letras português**. 2005 (mimeo)
- FERNANDES, E.M.F. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2007.
- FERNANDES, E.M.F. **A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor**. 2007.
- MARCUSCHI, B. Algumas reflexões sobre o texto texto e o texto escolar. In. XAVIER, A.C. (org.) **O texto na escola: produção, leitura e avaliação**. Recife: Ed. do autor, 2007.
- MOITA-LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RUIZ, E.M.S.D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

CORPO, CLASSE SOCIAL, GÊNERO FEMININO E SEXUALIDADE: (DES)NATURALIZANDO LINGUAGENS E MARCAS DO UNIVERSO ESCOLAR¹

MENDES, D. S.

NICOLINO, A. S.

PALAVRAS-CHAVE

Corpo. Classe Social. Gênero. Sexualidade.

JUSTIFICATIVA

O belo, em nossa sociedade, está sempre relacionado a juventude, ao corpo novo e rígido, sem cicatrizes, sem marcas, manchas e gorduras extras. O cuidado diário pode ser mencionado como exemplo de policiamento constante, aliado a sensação de culpa e responsabilidade por adquirir massa gorda. Grande parte das mulheres se tortura por não ter um corpo esculpido em formas rígidas e delineadas, o que, muitas vezes, só é alcançado sob evasivas formas de intervenção (silicone, lipoaspiração, cirurgias); por não ter cabelos lisos, escovados (obtidos por meio de chapinha japonesa e escova progressiva), bem como uso de saltos, no intuito de expandir a feminilidade e despertar a sedução. Em outras palavras, tal rearranjo que se faz com o próprio corpo pode indicar a busca de uma nova identidade, muito próxima da vendida nos meios de comunicação, como forma de obter um reconhecimento social.

A reflexão de como esse corpo é visto, sentido e representado parte de um conceito de beleza virtual e globalizado, que não tem haver com o corpo real da maior parte das brasileiras, sobretudo, por representar corpos de modelos quase esqueléticas, muitas com aspecto de desnutridas, sustentando um protótipo feminino inalcançável para a grande maioria das mulheres. O corpo em si, denota uma linguagem de sedução, exercendo então, poder.

O cuidado de si, relacionado à imagem corporal, nos remete a novos questionamentos ou à busca de novos paradigmas, como a compreensão da dinâmica social a que estamos inseridos, as exigências atribuídas a feminilidade, as veiculações de imagens corporais que os meios de comunicação transmitem diariamente, o distanciamento dos atributos físicos atrelados em qualidades morais, bem como a influência da população no envolvimento do processo de contemplação, reforço de modelos corporais e a vivência da sexualidade humana discriminatória e hegemônica.

A literatura mostra a cobrança pessoal e social por um determinado padrão de beleza, bem como as linguagens que ele representa. Assim, não estar de acordo com os padrões, ou seja, não ter as medidas e curvas corporais estipuladas, pode desencadear incómodos, tanto para quem se encontra fora deste perfil ideal, como para quem o visualiza. No entanto, uma cultura centrada na supervalorização corporal, muitas vezes, não se preocupa com outros elementos fundamentais para o convívio humano, como o respeito, a amizade, o companheirismo, o cuidado com o outro, a afetividade.

Para formalizar a investigação sobre a interseccionalidade das temáticas levantadas, estabelecemos como objetos de análise o corpo e gênero de jovens pobres, de forma a resgatar referenciais adequados a estas visões voltando-nos para alguns valores e concepções atribuídos ao corpo na atualidade, bem como a relação desses elementos com a classe social, de forma a levantar, identificar, problematizar e refletir sobre as interligações presentes nessas categorias de análise. Neste estudo, o enfoque se direciona para o ambiente escolar, visando bairros periféricos da grande região de Goiânia/GO, prendendo-nos aos gestores escolares (diretor, coordenador pedagógico e coordenador de turma), professor@s de Educação Física, Biologia e Português, por serem considerados figuras importantes no diálogo com

escolares, ao que tange gênero e sexualidade (BRASIL, 1998), e estudantes das duas últimas turmas do Ciclo III, por ser nesta fase que começam a trabalhar o corpo, manifestam vaidade, com isto, sensibilizando-se para amplas questões da corporeidade.

OBJETIVO GERAL

Levantar com os estudantes do ciclo III, de escolas públicas localizadas na periferia de Goiânia, o significado que el@s dão para o seu corpo, considerando suas vertentes, bem como os conflitos vivenciados no seu cotidiano no que tange gênero e poder aquisitivo. Levantados suas necessidades, inquietações e concepções sobre tais questões, propomos identificar e discutir, conjuntamente com os gestores e professores de cada escola, as temáticas referentes ao corpo, gênero e classe social, preparando-os para serem agentes multiplicadores e de transformação. Como forma de enriquecer esse diálogo, identificar a percepção da direção e professores sobre as demandas e necessidades elucidadas pelos jovens, em tais questões, bem como suas concepções e estratégias teórico-metodológicas que utilizam em sua prática pedagógica. Para isso, reuniremos os dados coletados d@s professor@s, de forma a identificar seu conhecimento sobre tais assuntos, o que el@s consideram importante dialogar sobre tais temáticas e o que observam como sendo necessidades reconhecidas pelos estudantes como relevante. O mesmo processo se dará com @s gestor@s educacionais, que apresentarão informações sobre o que eles sabem sobre as abordagens em foco e o que eles consideram fundamental para ser trabalhado com @s professor@s e estudantes. Ao final, tais dados serão apresentados, confrontados e discutidos, inicialmente com professores e gestores, em oficinas de formação oferecidas por nós a cada escola, e depois divulgado e dialogado com os estudantes em atividades acadêmicas elaboradas e realizadas pelos próprios educadores, em seus campos de atuação.

METODOLOGIA

Tipo da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, visto que os objetivos propostos sugerem uma investigação preocupada com o aprofundamento e abrangência da compreensão do grupo analisado (MINA O, 2004). Os procedimentos metodológicos se valem de estudos clássicos das Ciências Sociais e a escolha pela metodologia da pesquisa-ação baseou-se em Thiollent (2004) e Freire (1980), por ser entendida como pesquisa de campo, que tem como objetivo promover mudanças de ordem psicossocial, além de proporcionar ampla e explícita interação entre pesquisador e participantes.

Thiollent refere que a pesquisa-ação trata-se de método que consegue agregar várias técnicas para lidar com o problema levantado, sendo o meio, entre outros tipos de investigação nas ciências sociais e educacionais, que oferece melhor sustentação e que mais se aproxima das necessidades emergenciais da comunidade em estudo. Segundo o autor, toda pesquisa-ação tem que partir de uma necessidade de resolução de problemas, advinda de um determinado contexto social e que isso se dá através de ação coletiva, sendo os agentes os elementos mobilizadores dessa intervenção, ou seja, pesquisador e participantes envolvidos, em uma ação coletiva, participativa, construtiva, dialógica e interventora, com fins de conscientização e transformação da realidade investigada, de forma a vivenciar o contexto a que pertence de maneira crítica, reflexiva e atuante.

Características do Local e da População em Estudo

O universo pesquisado será composto de três instituições públicas, situadas na região da grande Goiânia/GO, que atende jovens residentes da periferia, de baixo poder aquisitivo. A população em foco será composta por escolares do gênero feminino e masculino cursando o último ano do ciclo II, com faixa etária entre 13 e 17 anos, estimando uma média de 180

estudantes. Com relação aos professores, serão selecionados aqueles que ministram aulas no ciclo III para as turmas em voga, das disciplinas de Educação Física, Biologia e Português. Referente aos gestor@s escolares, propõe-se três participantes de cada escola, diret@r, coordenad@r pedagógic@ e coordenad@r de turma, somando um total de nove participantes envolvidos.

Delineamento do Estudo

Como instrumento de coleta de dados será feita a observação participante, utilizando um diário de campo direcionado por um roteiro semi-estruturado, e aplicado o questionário semi-estruturado, entregue aos estudantes, professores e gestores, que permitirão extrair informações prévias (temas geradores) que servirão para a elaboração e construção das oficinas de formação. É importante mencionar que informações advindas de outras fontes, como conversas informais, formais e observação também farão parte das análises, no sentido de complementar e ampliar as discussões e entendimentos sobre o objeto em foco.

A apreciação e interpretação dos dados se valerá do método de análise de conteúdo, que compreende pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial dos dados orientada por categorias – corpo, gênero, classe social, juventude e sexualidade – que servirão de parâmetro para o processo de seleção, classificação, conexão, generalização e sistematização dos dados, na tentativa de ultrapassar o alcance descritivo da mensagem, para atingir uma interpretação mais profunda (MINA O, 2004). Após, categorizar os dados, os mesmos serão apresentados, interpretados e discutidos conjuntamente com os professores, no formato de oficina de formação. Em seguida, os docentes apresentarão os dados e dialogarão em suas práticas pedagógicas com @s estudantes sobre tais temáticas, contando com nossa participação durante todo o processo.

A redação do primeiro relatório de pesquisa se voltará para o problema proposto nesta fase de pesquisa, descrevendo a metodologia e fontes utilizadas para a investigação, bem como a interpretação e síntese das análises de conteúdo, por meio da apresentação das considerações finais da investigação. Ao final, será elaborado um artigo científico para publicação em periódico especializado.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com esta pesquisa:

- Realizar diagnóstico da existência e do trato pedagógico das questões de corpo, gênero e classe social, de estudantes das duas últimas turmas do ciclo III de escolas públicas da periferia da cidade de Goiânia, possibilitando comparar com outras pesquisas já desenvolvidas por grupos de pesquisa parceiros (UFRGS; UFSC; UFPR; UNICAMP e UEG) e no interior da rede cedes, do ministério do esporte.
- Sistematizar e analisar as informações coletadas, de forma a considerar os conhecimentos e saberes produzidos naquele contexto, difundindo-os em formato de artigo e apresentando em eventos científicos, no sentido de contribuir em novas linguagens no campo da Educação Física. Tal processo educativo insere-se em uma discussão e perspectiva materialista-dialética fundamentada em referenciais críticos, que dialogam de modo espiral as categorias: códigos corporais, subjetividade estética, questões de gênero, classe social, práticas corporais, escola e a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da aplicação de questionários pilotos com estudantes de uma escola estadual, localizada na região central de Aparecida de Goiânia, verificamos que a maioria dos estudantes do período noturno deixaram perguntas referente as temáticas gênero e sexualidades em branco, alguns descreveram que não sabiam sobre o assunto. Já no período matutino, os estudantes responderam as questões, contudo, tiveram dificuldades de sistematizar seus

conhecimentos, especialmente, sobre sexualidade e gênero. Algumas circunstâncias podem ter contribuído para o melhor elaboração e preenchimento das respostas, apontamos o horário de aplicação do questionário próximo do horário de intervalo, no caso do período noturno, os quais estavam aparentemente motivados a irem embora, visto a ausência de professores nesse segundo momento. Na parte da manhã os questionários foram entregues antes do intervalo e os quais estavam cientes que teriam aula e não seriam liberados.

Com relação aos questionários coletados dos professores e gestores, os mesmos apresentaram poucos dados sistematizados em conceitos e discussões científicas sobre sexualidade e gênero. Com dificuldades em materializar informações que são dialogadas e vivenciadas, como situações de preconceito e discriminação. Assim, identificar, problematizar e reconhecer que tais conflitos estão presentes em seus diálogos, em sua prática pedagógica e interação com seus pares e estudantes, foi pouco sinalizado nas repostas. Tal análise parte de descrições subjetivas, como os estudantes precisam saber tudo sobre gênero e sexualidades, relatar que não enfrenta dificuldades com os estudantes e quando indagados sobre as dificuldades enfrentadas na escola deixaram em branco, escreveram que não há ou ampliam muito a resposta, como preconceito e falta de infra-estrutura.

Com base das respostas e reflexões obtidas na aplicação do questionário piloto, as questões foram revisadas e algumas reformuladas, de forma a adequar linguagem e compreensão, segundo questionamentos e dificuldades que foram identificadas tanto na descrição das respostas, quanto feitas durante a aplicação questionário;

Os dados iniciais reforçam a grande importância desta pesquisa na problematização, discussão, instrumentalização e reflexão sobre tais temáticas não somente na comunidade escolar, mas também na elaboração e efetivação de políticas públicas permanentes, conscientizadoras e dialógicas sobre tais assuntos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais** - Brasília: MEC/SEF, 1998, 446 p.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. átia Silva. São Paulo: Moraes, 1980, 102p.

MINA O, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 8 ed. São Paulo/Rio de Janeiro. HUNITEC/ABRASCO, 2004, 264 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

¹ Projeto de pesquisa financiado pelo Programa de Bolsa de Licenciatura - PROLICEN

²Licenciando do curso de Educação Física - UFG / GO. Bolsista de Iniciação Científica – PROLICEN. diegomenzzo@hotmail.com.

³Professora adjunta da FEF/UFG-GO. Doutora em Enfermagem Psiquiátrica pela USP. Membro do LABPH SIS - Laboratório de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (FEF/UFG-GO). Aline.nicolino@gmail.com.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO DA CRIANÇA

PRADO,Joice Mara da Silva.UFG – Campus de Catalão GO.
joicemaraprado@yahoo.com.br

BARBOSA,Eliza Maria. UFG – Campus de Catalão GO.
elicac8@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Infantil; teoria histórico-cultural; práticas educativas; conhecimento escolar.

Justificativa / Base teórica:Esta pesquisa construiu-se sobre a hipótese de que há amplamente divulgado entre professores da educação Infantil um paradigma orientador das práticas que se baseia nas teses fundamentais do construtivismo que subsidiam uma forma bastante específica de conceber a escola de Educação Infantil. Entre essas idéias está a da centralidade na criança, em seus processos de aprendizagem individual, a valorização do conhecimento do cotidiano, em detrimento de outros universalmente e cientificamente validados, a ausência do planejamento por parte do professor, o lúdico como eixo da prática educativa, entre outros. Todas essas idéias em destaque são coincidentes com um modelo que elegeu o desenvolvimento infantil como o princípio orientador das ações educativas, produzindo assim um modelo para as práticas que se adapte às características típicas de cada estágio. Sendo assim, o que temos é um comportamento tutelar por parte do professor e a criança como sujeito que negocia os significados que ela própria atribui aos objetos, todos eles, é bom que se diga, com significados culturais previamente legitimados.

A aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação, expressa o objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, só podendo ser alcançado, mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Destacamos entretanto, que o acesso às creches e pré-escolas é sem dúvida um grande desafio somente superado pelo desafio ainda maior de construirmos propostas curriculares que sejam democráticas na medida em que respeite as diferenças sócio-econômicas, de gênero, faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que também garanta a todas elas o acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade expressos pelos saberes cientificamente fundados e repassados de geração em geração como forma inclusive de continuação da espécie humana.

Esta perspectiva anunciada por teóricos da chamada Escola de Vigotski se diferencia da matriz teórica Psicogenética que concebe o desenvolvimento psicológico como fruto de um processo espontâneo e o conhecimento como resultado da ação coordenada que permite assimilar o real às estruturas de transformação (Piaget, 2003). Por esta razão, neste trabalho nos referimos a esta matriz como psicológica pragmática por sua origem filosófica em teóricos do pragmatismo que evidenciam o aspecto ativo das aprendizagens e suas implicações para os processos de ensino. Por sua vez o desenvolvimento é concebido quase sempre a partir de um naturalismo, sem que se expresse conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove: as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva.

Segundo Carvalho (2002) Vygotsky sempre se preocupou com as repercussões de suas reflexões teóricas no campo da educação, orientando-se sempre pelo princípio norteador de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

De acordo com Vygotsky (apud CARVALHO, 2002), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano. Neste caso, Vygotsky afirma que o sistema escolar faz com que aos indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lida com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Aqui localizamos a defesa de uma nova perspectiva para o trabalho escolar, que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela intervenção dos processos culturais (idem, p. 10). O conhecimento historicamente acumulado se converte, enquanto conteúdo das aprendizagens, em aquisições que vão desenvolvendo nas crianças suas características humanas não naturais.

Em função disso a partir de um ponto de vista legal a função das creches e pré-escolas está claramente afirmada como uma função educativa que prima pelo cuidado e educação de forma indissociável. Sendo que

função da Educação Infantil deve se estabelecer a partir das necessidades específicas das etapas do desenvolvimento infantil promovendo uma Educação Infantil que reconheça o direito das crianças de terem acesso a um ensino sistematizado e conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, próprios da educação formal.

Nesta direção, esta pesquisa teve como propósito demonstrar quais as contribuições que de fato as instituições de Educação Infantil têm dado ao processo de desenvolvimento social e intelectual das crianças menores de seis anos. Para tanto, identificamos que quando as práticas educativas se constituem por um conjunto de atividades que ao serem desenvolvidas tomam como principal protagonista a própria criança, suplanta a concepção de ensino e os campos de saberes são substituídos pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências.

Objetivos: Evidenciar elementos das práticas educativas expressos nas escolhas das atividades propostas às crianças bem como a forma como elas são desenvolvidas pelas professoras;

Compreender os elementos que indicam o perfil de formação que está sendo reproduzido com as crianças, apostando que tal perfil contribui de forma mais, ou menos efetiva para os processos de desenvolvimento e formação humana e cultural das crianças.

Metodologia: Entendemos que as pesquisas não têm por obrigação dar respostas imediatas aos problemas emergenciais que surgem nas escolas, visto que por sua natureza e processo de construção esse objetivo torna-se inviável. Entretanto isto significa que não nos voltamos para os problemas do cotidiano escolar, ao contrário, cada vez mais a complexidade dos contextos educativos escolares vem sendo sistematicamente retratada por meio das pesquisas qualitativas que possui como uma de suas principais características tomar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento. De acordo com essa perspectiva acreditamos que os dados coletados têm um potencial de expressar um maior conhecimento sobre o que de fato ocorre nas instituições educativas no cotidiano das pré-escolas observadas.

O primeiro passo para a realização da coleta de dados foi um contato com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-Go para obter uma autorização formal para realizar a coleta que se deu nas seguintes escolas: Escola Municipal Nilza Aires (Escola 01) e Escola Municipal José Sebba (Escola 2).

Foram selecionadas as salas de crianças de 04 e 05 anos de idade em cada instituição de Educação Infantil para serem observadas. Na escola 01 a turma observada era de crianças de 04 anos de idade e composta por um total de 17 crianças. Na escola 02, as crianças tinham 05 anos completos num totalizando 15. Chamamos professora 01 aquela que atuava na sala das crianças de 04 anos e consequentemente professora 02 a que atuava na sala das crianças de 05 anos na escola 02. Quanto à formação das professoras, as informações obtidas são de que a professora 01 possui formação em nível de magistério. A professora 02 é formada em Pedagogia pela UFG do Campus de Catalão-Go.

Observamos e anotamos os elementos que caracterizam todas as atividades desenvolvidas ao longo da rotina diária das crianças. As observações foram registradas com o auxílio da grade de observação do dia-a-dia, cuja estrutura prevê variáveis e modalidades, não havendo, portanto, um registro literal das atividades desenvolvidas nos contextos investigados. Os dados coletados expressam-se pelos gráficos e porcentagens apresentados a seguir.

Resultados / discussão: Formalizamos os dados, transformando os dias de observação em minutos para que produzíssemos percentuais de tempo dedicados a cada atividade nas turmas observadas. O gráfico 01 e 02 ilustram respectivamente os dados da escola 01 e 02.

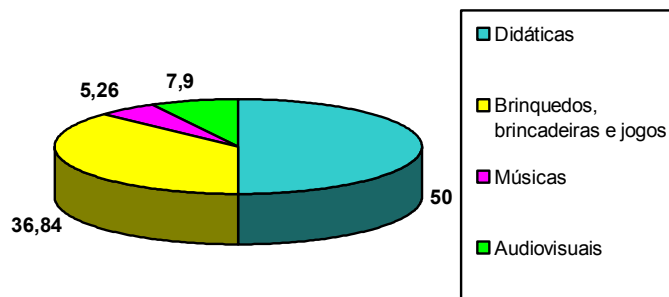


Gráfico 01 da escola Escola Municipal Nilza Aires.

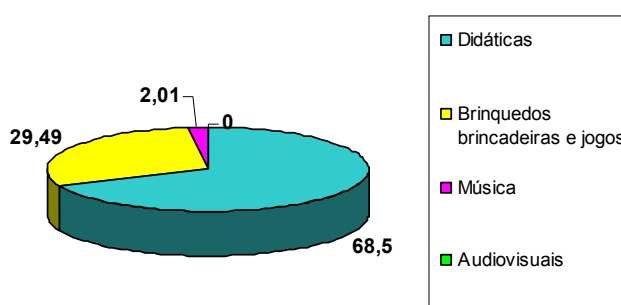


Gráfico 02 da Escola Municipal José Sebba

As gestões da professora 01, Escola Nilza Aires, são respectivamente: 49, 02% a gestão é disciplinar (DIC) ou seja, a professora só intervém no sentido de manter a organização e disciplina entre as crianças. Por sua vez, 31, 12% corresponde a gestão direta (DRT) em que a professora conduz a atividade do início ao fim, indicando passo a passo o que as crianças devem fazer e 19,68% corresponde a gestão em que a professora não intervém em nenhum momento da execução da atividade, representada pela sigla NRI. A principal ausência é da gestão pedagógica que corresponde aos momentos em que a professora dirige a atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da atividade pelas crianças. Isso significa que a concepção presente nessas atividades apóia-se na perspectiva construtivista que encara o desenvolvimento como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta se dê. É preciso haver um determinado nível de desenvolvimento para que certos tipos de aprendizagens sejam possíveis. Ou seja, só se deve ensinar aquilo que as crianças já conseguem realizar sozinhas.

As gestões da professora 02, nas atividades didáticas da Escola José Sebba, corresponde em 22,50% a gestão disciplinar (DIC); 18,79%; a gestão direta (DRT); 17,61% corresponde a nenhum tipo de intervenção (NRI) e 41,10% a gestão com intervenção pedagógica (CIP): quando o professor dirige a atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da atividade pelas crianças. Observamos uma diferença nas ações pedagógicas das professoras da escola 01 e 02, pois a gestão da professora 02 se destaca mais por intervenções pedagógicas mostrando assim que as atividades didáticas propostas por ela constituem-se de conhecimentos ou conceitos que as crianças ainda não dominam e por isso necessitam do auxílio de informações da professora.

O tempo dedicado a atividades de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola 01 é de 36,84% e na escola 02 é de 29,49%. Percebe-se que a escola 01 dedica um tempo maior a essas atividades do que a escola 02. Esses

números nos indicam que ao contrário do que acontece com as crianças de 05 em que prevalecem as atividades didáticas, aqui há um predomínio nas atividades de brincadeiras e jogos pois as crianças são menores e por isso têm nas experiências lúdicas a possibilidade de desenvolver-se intelectual e emocionalmente.

As gestões das professoras 01 e 02 nas atividades de brinquedos, brincadeiras e jogos, as gestões da professora 01, são respectivamente: 23,81% a gestão é disciplinar (DIC); 55,78% corresponde a gestão direta (DRT) e 20,41% corresponde a gestão (NRI). A partir destes dados percebe-se que as brincadeiras eram conduzidas pela professora mas somente no sentido de estabelecer regras, não havendo uma participação efetiva da mesma durante as brincadeiras que possa sugerir uma mediação cultural que amplia o universo de significações das crianças.

A gestão das professoras nas atividades de músicas e audiovisuais é respectivamente: Na escola 01 a gestão nas atividades com músicas é direta (DRT) em 42,86% do tempo; o tempo em que não se realiza nenhuma gestão é de 57,14%. Nas atividades audiovisuais 100% a professora realiza a gestão (DRT), ou seja conduz a atividade do início ao fim. Na escola 02 a gestão é 100% direta (DRT) nas atividades de música. Durante o tempo de nossas observações a professora da escola 02 não desenvolveu nenhuma atividade audiovisual. Como se pode perceber pelos gráficos 01 e 02, o tempo dedicado às essas atividades de música e audiovisuais é insignificante em relação ao tempo dedicado às demais atividades. Na escola 01 somente 5, 26% do tempo é utilizado para atividades de música e 7, 90% em atividades audiovisuais. Na escola 02 por sua vez o tempo dedicado à música é de 2,01% em 100% do tempo e as atividades audiovisuais não aparecem em nenhum momento.

Conclusões: As análises realizadas indicam uma tendência nas práticas pedagógicas em repetir os mesmos conhecimentos com as crianças indicando assim e mais uma vez um modelo que assumiu o desenvolvimento (neste caso, o nível de desenvolvimento já alcançado) como ponto de partida e de chegada das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas e isso corresponde portanto à função que as instituições estão efetivamente desenvolvendo.

Em suma, a perspectiva que tentamos defender ao longo deste trabalho de que as experiências de conhecimento das crianças são de natureza social, apoiam-se nas circunstâncias dos contextos onde essas experiências se produzem e favorecem para que estes conhecimentos empíricos avancem para um estado de formalização semelhante aos princípios lógicos próprios do conhecimento científico. Não conseguimos visualizar outra possibilidade de organização para as experiências educativas que se produzem nas pré-escolas que não por este princípio racional que coloca em xeque uma suposta possibilidade de que a criança alcance os conhecimentos culturalmente legitimados pelo simples encadeamento de conteúdos informais originários de suas experiências espontâneas e que se realizam sem intervenções pedagógicas efetivas.

Entretanto, Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Toda essa discussão subsidia-nos para afirmar que as práticas analisadas aqui indicam uma função educativa contrária aquela defendida por esses autores e também inadequada do nosso ponto de vista que entende que a função deveria ser garantir o acesso das crianças aos conhecimentos formais e culturalmente produzidos como condição indispensável para as crianças produzirem-se como sujeito social e cultural.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, D. C de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.



ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A; (Org.). **Psicologia**. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

LUDKI, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Programas da Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2001. 1 CD-ROM.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Fonte de financiamento: Programa de Bolsa de Licenciatura/ PROLICEN- Universidade Federal de Goiás. Curso de Pedagogia – Campus de Catalão-UFG.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE¹

PAULA, N.P.²
INÁCIO, H.L.D.³

PALAVRAS - CHAVE: Educação Física; Educação Ambiental; Meio Ambiente; Educação Física Escolar.

- **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:**

Este projeto objetiva investigar aspectos presentes na relação entre Educação Física e Meio Ambiente, especialmente aquelas que se dão por meio das práticas corporais de aventura na natureza (PCANs). A partir desta relação, desenvolver uma pesquisa/intervenção baseada em dois eixos: a formação dos professores de Educação Física, com conteúdos relacionados a esta temática e, a inclusão das práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar.

Entendemos a Educação Física como um campo de saberes relacionados à Cultura Corporal (SOARES et al, 1992), e que a formação profissional deve responder aos anseios e necessidades da sociedade que gera, reproduz e recria tal cultura corporal e por outro lado, a compreensão do processo curricular em uma dada disciplina na escola é tarefa desafiadora, tendo se em vista a complexidade das práticas escolares, que abrangem, entre outros aspectos, a seleção cultural dos conteúdos a serem implementados.

Apple (2000, p.53) argumenta que o processo de construção curricular não é “uma montagem neutra de conhecimentos”, mas “sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que um grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”.

Sob esse foco, situa se hodiernamente a questão socioambiental, dadas as consequências de degradação das ações humanas sobre o meio. Assim, a Educação Ambiental surge como uma necessidade das sociedades contemporâneas e deve ser contemplada nos currículos escolares, visando a formação de uma consciência e capacitação prática dos educandos em prol do meio.

Para que haja o desenvolvimento em torno de valores socioambientais, é necessário que a Educação Ambiental se dê de maneira contínua em todas as áreas do conhecimento. Essa integração dos conteúdos de Meio Ambiente nas diversas áreas de ensino favorecerá a compreensão da complexidade e amplitude da realidade ambiental, que envolve além do ambiente biofísico, as condições sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais (BRASIL, 1997; CARVALHO, 2004).

A orientação educativa, voltada às questões do Meio Ambiente, aparece em nível mundial desde 1972, como reflexo dos movimentos sociais ecológicos de décadas anteriores, como, por exemplo, na Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), conhecida como Conferência de Estocolmo, a qual já traz em sua Declaração a importância da Educação Ambiental como estratégia fundamental no desenvolvimento de uma conduta de responsabilidade com a proteção e melhoria do Meio Ambiente.

Tal perspectiva educacional faz se presente no Brasil, principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), incluindo o Meio Ambiente como tema transversal no currículo da educação básica. E, em 1999, a lei de nº 9795, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo em seu Art. 2.º:

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. (BRASIL, 1999, p.01).

A disciplina de Educação Física, nos PCNs, é focalizada como uma área de ensino importante nas reflexões sobre as questões ambientais, como segue:

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos [...], pela própria natureza dos seus objetos de estudo. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte ganham importância fundamental por constituírem instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre Meio Ambiente. (BRASIL, 1997, p.49).

A inserção da dimensão socioambiental na Educação Física Escolar potencializa a compreensão do educando como elemento integrante da natureza - incluindo suas dimensões biológica, psicológica, social e cultural, e, a responsabilidade social para com o ambiente natural e sociocultural. (BRASIL, 1998, p.39).

Nesse contexto, pesquisadores e docentes da Educação Física, têm empreendido esforços para inserir a dimensão socioambiental nessa área de conhecimento, entendendo que, para além do trabalho pedagógico com jogos, esporte, ginástica, luta, dança / atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, essa disciplina também objetiva desenvolver, nos sujeitos / educandos, valores e atitudes de responsabilidade sobre o Meio Ambiente.

Assim, a partir das reflexões e vivências corporais, a Educação Física tem a finalidade, entre outras dimensões na contemporaneidade, de relacionar práticas corporais com um ambiente saudável, reconhecendo os direitos de todo cidadão, como previsto na própria Constituição:

Todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p.146).

Por isso, de acordo com a Carta Magna nacional, a importância da promoção da "[...] educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente [...]". (BRASIL, 1988, p.146).

Dada a importância da Educação Ambiental no currículo escolar, como uma dimensão a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, no sentido de promover reflexões e ações quanto à realidade socioambiental, considera-se significativo realizar um estudo diagnóstico sobre a Educação Física em conexão com a Educação Ambiental.

Neste sentido, visualizamos duas possibilidades de investigação, complementares: a) a formação dos professores, com conteúdos relacionados a esta temática e, b) a inclusão das PCNs na Educação Física Escolar; o projeto de pesquisa ora apresentado buscará desenvolver ações investigativas nestes dois eixos.

Inácio (2006) observou que a maioria dos trabalhos divulgados que estabelecem relação entre Educação Física e Meio Ambiente, não se refere ao contexto escolar, mas aborda majoritariamente temas como políticas públicas, modelos de desenvolvimento,

relação ser humano / natureza, ecologia humana urbana, educação ambiental, esportes de aventura na natureza.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade da inserção da temática ambiental no planejamento de ações pedagógico-didáticas da Educação Física, sob enfoque transdisciplinar, possibilitando o contato de educandos e professores com novos conceitos como: Educação Ambiental, Meio Ambiente, modelos de desenvolvimento, impactos ambientais, ecoturismo, ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, ambiente saudável, bem como oportunizar a vivência com novos conteúdos e novas formas de aprender / ensinar, favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes como cooperação, amizade, respeito, tolerância, autonomia, solidariedade.

Daí, a intenção de repensar a Educação Física conectada com uma proposta de Educação Ambiental, particularmente desenvolvida por meio das PCANs.

As PCANs fazem parte de um rol de práticas que surgem na modernidade e são mantidas pela lógica de mercado; contudo, apresenta algumas peculiaridades que lhes diferencia da maior parte de outras atividades típicas da área da Educação Física e dos esportes:

- não são realizadas em espaços padronizados;
- dependem, em muitos aspectos, de condições meteorológicas;
- apresentam como atração bastante significativa um risco à saúde;
- estão muito mais presentes no campo do Turismo que da Educação Física, entre outras.

- OBJETIVOS:

- Identificar e compreender quais, e em que medidas são utilizadas práticas corporais e/ou Atividades de Aventura na Natureza que possibilitem uma maior interação dos alunos e professores ao Meio-Ambiente, seja as escolas de ensino fundamental, seja nos cursos de formação;
- Sistematizar elementos de crítica e proposição que visem contribuir para uma melhor interação dos alunos da Educação Física Escolar com as práticas corporais e/ou Atividades de Aventura na Natureza, visando uma melhor relação e conscientização da relação Natureza / Ser Humano;
- Sistematizar elementos de crítica e proposição para melhorias no processo de formação inicial e continuada de professores de EF, relacionando a importância da Natureza para sobrevivência do Ser Humano;
- Conhecer os problemas colocados pela prática pedagógica e espaço da Educação Física no ensino básico, e em que medidas estes demandam, por parte dos professores de Educação Física, a conscientização da importância e da preservação do Meio-Ambiente.
- Identificar e compreender quais - e em que medidas são tomadas atitudes de preservação e conservação do Meio Ambiente pelo professor de Educação Física;
- Identificar se os alunos, a partir das aulas de Educação Física conseguem formar valores sobre o meio-ambiente;
- Observar se o professor de Educação Física tem em seus objetivos e sua práxis pedagógica, a Educação Ambiental como meta, e quais meios utilizam para isto.

- METODOLOGIA:

- No que diz respeito à formação inicial e continuada, a investigação será primordialmente documental, por meio da qual buscaremos identificar nos fluxos

curriculares dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e / ou bacharelado) das Instituições Federais de Ensino Superior, disciplinas voltadas à temática deste projeto; uma vez identificadas tais disciplinas, deveremos tomar contato com seus planos de ensino, com os Projetos Político - pedagógicos dos cursos nos quais estão inseridas, diagnosticando os conteúdos abordados, as referências utilizadas e as experiências pedagógicas específicas;

- Uma vez identificados os espaços onde se dão algumas iniciativas de formação voltadas ao conteúdo das PCANs, iniciaremos uma nova etapa, a qual consistirá em submeter os(as) professores (as) de tais conteúdos a um questionário, buscando conhecer o contexto, a forma e as práticas pedagógicas presentes nestas ações.

- Em relação à temática deste projeto como conteúdo da Educação Física Escolar, a pesquisa requer uma ampla etapa exploratória (até o final de 2009), a qual abrangerá escolas das redes públicas na cidade de Goiânia, buscando identificar se e em quantas escolas, as PCANs são utilizadas como conteúdo nas aulas de Educação Física.

- No decorrer desta etapa exploratória, será desenvolvida também uma extensa revisão de literatura, buscando encontrar relatos de experiências que estejam acontecendo (ou que já aconteceram) em outras localidades, seja no estado de Goiás, seja fora dele.

- Um próximo passo será - a partir do que encontrarmos (ou não), planejar e implementar experiências de inserção destes conteúdos em aulas de Educação Física; para tanto, elegeremos algumas escolas e turmas, a partir de critérios que ainda serão estabelecidos. Neste ponto - o qual deve se iniciar no primeiro semestre de 2010, submeteremos este projeto ao Comitê de Ética da UFG, com os devidos instrumentos de pesquisa listados e os documentos exigidos para a realização da pesquisa.

• RESULTADOS ESPERADOS:

Esperamos com este trabalho identificar como se dá a relação entre a Educação Física e a Educação Ambiental, observando questões que se dão por meio de práticas corporais de aventura na natureza (PCANs), baseadas na formação dos professores de Educação Física e a inclusão dessas práticas nas aulas de Educação Física e se essas práticas possibilitam uma maior interação entre os alunos, professores e Meio – Ambiente.

Através de elementos sistematizados de críticas, esperamos contribuir para uma melhoria no processo de formação inicial e continuada em EF, enfatizando a importância da Natureza para a sobrevivência do Ser Humano, construindo então uma consciência mais ampliada da relação Meio Ambiente e a vida.

Esperamos ainda, conhecer quais e em que medidas são tomadas atitudes de preservação e conservação do Meio Ambiente pelo professor de Educação Física e se, nas aulas de Educação Física, são formados valores, nos alunos, sobre o meio – ambiente.

No que se diz respeito a formação inicial e continuada, esperamos que existam nos fluxos curriculares, disciplinas voltadas para tal temática do projeto, onde estas devem estar inseridas no PPP dos cursos, para que os futuros professores, sejam preparados para lidar com tal temática, onde quer que seja seu campo de atuação futuro.

E no que se diz respeito a Educação Física Escolar, durante a etapa exploratória, esperamos diagnosticar quais e em quantas escolas as PCANs são utilizadas como conteúdo das aulas de Educação física e que os professores tenham como meta em seus objetivos e práticas pedagógicas a Educação Ambiental como meta de proposição de uma determinada prática corporal.

Se encontradas ou não, as PCANs nas escolas, esperamos ainda, planejar e implementar experiências de inserção destes conteúdos nas aulas de Educação Física, nas escolas e turmas escolhidas.

• REFERÊNCIAS E LEITURAS EM ANDAMENTO

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da Educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASCINO, Fabio. Educação Ambiental: princípios, historia e formação de professores. 3 edição, 1999.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 2 ed. São Paulo: Gaia, 1993

GUIMARÃES, S. S. M. et al. Educação física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 3, 2007.

INÁCIO, H. L. de D. et al. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (orgs). Experiências em educação física para outra formação humana. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, vol.3, 2005.

_____. Travessuras e artes na natureza: movimentos de uma sinfonia. In: INÁCIO, H. L. de D. Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção. Pensar a Prática, 9/1, Jan./Jun., 2006.

_____. O ecoturismo como vetor de desenvolvimento territorial sustentável: um estudo de caso no alto vale do Itajaí (tese de doutorado em sociologia pública). UFSC, 2007.

PENTEADO, H.D. Meio Ambiente e formação de professores. S.P.: Cortez Editora. 2ª ed.1997.

REIGOTA, M. A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Luiz Henrique. Educação física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. Revista Digital, Buenos Aires, Año 11, nº 100, Septiembre, 2006.

SEGURA, Denise de Souza B. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. 2001.

SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. (org) Práticas Corporais: experiências em educação física para outra formação humana. 1ª ed. Vol 01 a 04. Florianópolis: Nauembru Ciência e Arte, 2005

TAVARES, RJP. A Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores de Educação Física, Rio Grande: FURG, 2002

VARGAS, José Eduardo Nunes de. A educação ambiental no contexto da educação física escolar. Revista Digital, Buenos Aires, Año 10, nº 69, Febrero, 2004.

¹ Projeto de pesquisa financiado pelo Programa de Bolsa de Licenciatura - PROLICEN

² Licencianda do curso de Educação Física - UFG / GO. Integrante do GEPELC - FEF / UFG. Bolsista de Iniciação Científica – PROLICEN. pollyanadepaula@hotmail.com

³ Professor adjunto da FEF/UFG-GO, Doutor em Sociologia Política – Líder do GEPELC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, lazer e Comunicação (FEF/UFG-GO), membro do LABPHYSIS - Laboratório de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (FEF/UFG-GO) - Sócio Pesquisador do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. betoinacio@gmail.com

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA[1]

PIMENTEL, F.C.[2]
LAZZAROTTI FILHO, A.[3]
SILVA, A.M.[4]

PALAVRA-CHAVE: Formação de professores; Educação a Distância; Educação Física; Tecnologias de informação e comunicação;

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Pretendemos investigar o processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade Educação a Distância, da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com especial atenção para peculiaridades do campo da educação física no seu processo ensino-aprendizagem das disciplinas de caráter teórico-prático e para a experiência no âmbito corporal.

Estudar a relação entre educação e tecnologias, condição central dos cursos na modalidade a distância, é tarefa complexa. No que diz respeito a relação entre a Educação Física e tecnologias considera-se ainda mais complexa, visto que este campo é marcado pelo saber fazer. Dessa forma, o conhecimento que extrapola essa característica denominada freqüentemente de “prática”, muitas vezes é negado.

Podemos inferir que tal fato decorre da herança histórica que o constitui no empirismo do saber fazer, da valorização da técnica, da tática, das habilidades físicas e da condição morfo-fisiológica. Ao mesmo tempo, a Educação Física tem no fazer, isto é, na experimentação corporal, nos conhecimentos historicamente construídos sobre a cultura corporal – sistematizados em formas de jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, entre outras - práticas culturais pelas quais o ser humano manifesta integralmente sua corporeidade numa dimensão lúdica – a centralidade de seu objeto de trabalho, sobretudo quando da formação e atuação de professores da educação básica.

Compreendemos, então, que esse campo de conhecimento/intervenção tem nestas práticas corporais a constituição de sua identidade. Pensar na formação de professores que atuarão com a educação do corpo mediada por tecnologias de comunicação e informação (TIC) assume contornos diferenciados daquilo que tradicionalmente vem sendo feito, constituindo-se como um desafio que merece ser investigado.

OBJETIVOS

O objetivo geral proposto para esta pesquisa consiste em: Analisar o impacto das tecnologias de comunicação e informação no processo de formação de professores de Educação Física na modalidade a distância, correlacionando com a especificidade da Educação Física na sua relação com o corpo e com a experiência no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, dentre os objetivos específicos propomos: Identificar o perfil socioeconômico, experiências com as práticas corporais e expectativas profissionais dos alunos nos oito pólos do curso; Identificar o perfil acadêmico e a experiência com as práticas corporais dos professores do curso nas diversas funções de coordenação ao tutor de pólo; Investigar o grau de desenvolvimento do curso no que diz respeito a incorporação e incremento das tecnologias de informação e comunicação (TIC); Acompanhar e correlacionar o resultado das avaliações desenvolvidas no interior das

disciplinas, como foco naquelas de natureza teórico-prática, com as metas determinadas pelo corpo docente; Identificar e analisar o processo ensino-aprendizagem de conteúdos específicos da Licenciatura em Educação Física na percepção dos alunos; Identificar e analisar o processo ensino-aprendizagem na percepção do corpo-docente.

METODOLOGIA

O estudo em questão pode ser caracterizado como um estudo de caso no curso de licenciatura em educação física na modalidade a distancia. Trata-se de uma pesquisa social de nível explicativo, dedicando-se à obtenção de novos conhecimentos relativos a um determinado aspecto da realidade. Neste caso específico, buscando analisar o impacto das tecnologias de comunicação e informação a partir da modalidade de educação a distancia no processo de formação de professores de Educação Física.

Quanto à natureza operacional e técnica da investigação, devem ocorrer cinco fases articuladas entre si, quais sejam:

1ª) Diagnóstico do perfil de alunos e professores, conforme indicado nos objetivos. Para tal, será aplicado um questionário eletrônico para a totalidade dos alunos matriculados, bem como outro tipo de questionário a ser aplicado a totalidade dos professores envolvidos.

2ª) Diagnóstico dos locais de aulas presenciais nos pólos e do nível de incorporação e incremento das TIC no uso de ferramentas tais como páginas, plataformas, bibliotecas virtuais, revistas digitais, banco de dados, chats, vídeos, arquivos de áudio e videoconferências, a partir de protocolo de análise da plataforma moodle de disciplinas dos três primeiros semestres.

3ª) Registro e análise co-relacional entre as avaliações obtidas pelos alunos e as metas estipuladas pelos professores-formadores nas disciplinas desenvolvidas nos três primeiros semestres, com foco nas disciplinas de cunho teórico-prático apresentadas no quadro abaixo:

Grade de Disciplinas de Cunho Teórico-Prático a serem investigadas

Disciplinas	Carga Horária	Fluxo Semestral
Pesquisa e ensino em ginástica escolar	64h	1º Semestre
Anatomia funcional do movimento humano	64h	1º Semestre
Pesquisa e ensino em jogos e brincadeiras	64h	2º Semestre
Anatomia sistêmica	64h	2º Semestre
Pesquisa e ensino em natação	64h	2º Semestre
Pesquisa e ensino em atletismo	64h	3º Semestre

O foco nestas disciplinas acima elencadas, mostra-se como uma estratégia metodológica e justifica-se em função de sua característica teórico-prática ou sua proximidade com o âmbito corporal, fator que tende a acirrar o contraste e permitir melhor responder aos objetivos e metas almejados, onde melhor mostram-se as peculiaridades do campo da educação física.

4ª) Entrevista do tipo semi-estruturada com alunos buscando conhecer sua percepção sobre o processo ensino-aprendizagem do curso a distância, correlacionando o uso das TIC com suas experiências anteriores com as práticas corporais. Para tal, serão selecionados alguns entrevistados por dois critérios: aleatoriamente, pelo menos um em cada pólo e intencionalmente, aqueles que venham a ser selecionados como "interlocutores privilegiados", seja porque já exerçam a função de professor ou porque não

tenha nenhuma experiência com a docência; seja porque esteja entre os mais jovens ou entre os mais velhos; ou porque apresente ótimo aproveitamento ou esteja em vias de desistir como decorrência de baixo aproveitamento. Critérios que permitam compreender e avaliar melhor o processo por aqueles que destoam da média do grupo de alunos. Estas entrevistas, em seu total, não devem ultrapassar ao número de dez.

5ª) Entrevista do tipo semi-estruturada com pelo menos um professor formador, um orientador acadêmico, um tutor presencial escolhidos aleatoriamente, além do coordenador geral do curso. Além disso, serão selecionados intencionalmente outros professores por critérios semelhantes a aqueles apontados acima para os alunos por sua condição diferenciada em relação ao conjunto dos professores. O total de professores a ser entrevistado não deve ultrapassar ao número de dez.

A análise dos dados será desenvolvida com o auxílio do software ATLAS TI@ que permite o cruzamento de dados qualitativos e quantitativos provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa, conforme desenvolvemos em pesquisas anteriores (cf SILVA & DAMIANI, 2005). Segue-se, então, a análise do impacto das tecnologias de comunicação e informação de terceira geração no processo de formação profissional, considerando-se as peculiaridades da educação a distância, tanto avaliando aspectos objetivos do curso, quanto os aspectos mais subjetivos provenientes da percepção dos sujeitos envolvidos.

Para isso estaremos nos apropriando da metodologia de análise de conteúdo e estabelecendo categorias (BARDIN, 1977) por meio de procedimentos sistemáticos que permitam a inferência de conhecimentos acerca do processo de formação profissional desencadeado, obtendo indicadores das condições de produção e apropriação de informações e conhecimentos.

Os procedimentos constituem-se como etapas (TRIVIÑOS, 1987), quais sejam, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial organizada a partir das categorias explicativas construídas com base nos dados de campo e seu confronto com uma base teórica conceitual e das categorias do objeto e da pesquisa chegaremos as categorias explicativas do fenômeno estudado.

RESULTADOS ESPERADOS

O processo de pesquisa permite visualizar diferentes metas a serem atingidas como seu desdobramento, inclusive com perspectiva de construção de tecnologias sociais ligadas a concepção, implantação e avaliação de processos de educação a distância. Destaca-se que seus resultados permitiriam balizar e ajustar os procedimentos para os próximos semestres deste curso, permitindo que esta mesma turma alvo da pesquisa possa usufruir seus resultados, bem como outras que possam vir a serem oferecidas pela UFG. Criam-se metodologias e instrumentos de avaliação a partir desta investigação verticalizada subsidiando outro estudo mais horizontal que busca estabelecer uma correlação com a análise de outros cursos já implantados, produto a ser consolidado como tese de doutorado (cf. Lazzarotti, 2008).

A percepção de professores e alunos, a luz da discussão teórica, permitiria uma compreensão sobre a corporeidade dada pelo contraste entre a experimentação prática que tradicionalmente conforma a educação física com a virtualização da experiência e o uso de outras linguagens que não a corporal. Fornecerá, assim, subsídios para compreender a “cibercultura” e ao processo que vem sendo chamado de “virtualização do corpo” que se encontraria em curso, identificado, sobretudo entre os jovens usuários de videogames e outros jogos em rede, outro produto que se constitui como tese de doutorado (cf. Salles da Silva, 2008).

Ainda nesta direção, os projetos político pedagógicos de licenciaturas em

educação física na modalidade à distância, pela própria natureza complexa e efêmera dos cursos, permitem um contraste com os projetos de cursos presenciais e, inclusive, com os marcos legais consolidados nas diretrizes curriculares. Tal contraste permitirá alavancar outra meta, subsidiando estudo que se encontra em desenvolvimento e que trará como produto uma dissertação de mestrado (cf. Carvalho, 2007).

BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**; tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado. Base e Superestrutura. Relações e Mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CARVALHO, L. P. **A formação de professores de educação física: análise a partir de projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura em educação física da região oeste do Paraná**. Projeto de dissertação de mestrado, programa de pós-graduação em Educação Física/UFSC, 2007.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética de intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- FOULCAULT, M. **Vigiar e punir: história das prisões**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARASIM, Linda, TELLES, Lúcio, TUROFF, Murray, ROXANNE, Starr. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**: Tadução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2005.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 254p.
- INÁCIO, H. L. D. **O ecoturismo como vetor de desenvolvimento territorial sustentável: um estudo de caso no alto vale do Itajaí**. (tese de doutorado em sociologia política). UFSC, 2007.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- MORAES, R. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa. Ed. Odile Jacob, 2002.
- SALLES DA SILVA, A. P. **Vidas em jogo: uma análise da cibercultura a partir de sua repercussão na formação de jovens**. Projeto de tese de doutoramento, programa de pós-graduação em Educação Física/UFSC, 2008.
- SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias: impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- SETZER, V. W. **Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional**. São Paulo: Caderno Cedes, Ano XIX, nº. 48, ago/1999.
- _____. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade humana**. Autores Associados:Campinas, 2001.
- _____. **Corpo e diversidade cultural**. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Autores Associados, Campinas, 2002.



_____. Das relações estéticas com a natureza. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Autores Associados, Campinas, 2007.

SILVA, A. M. & DAMIANI, I. R. (org.) **Práticas Corporais**: experiências em educação física para outra formação humana. 1ª ed. Vol 01 a 04. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

[1] Pesquisa Financiada pela UFG por meio do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) e pelo CnPQ através do Edital-universal/2008.

[2] Graduanda do curso de Educação Física. Bolsista de iniciação Científica – PROLICEN. Integrante do GEPELC. FEF/UFG. fernandafefug@gmail.com

[3] Doutorando em Educação Física pela UFSC e Integrante do GEPELC. Docente da Faculdade de Educação Física da UFG. arilazzarotti@gmail.com

[4] Pós-doutora em Educação Física pela Universitat de Barcelona. Lider do LabPhysis Docente da Faculdade de Educação Física da UFG. anamarciasi@uol.com.br



**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**

VIANA, H.S*

FREITAS, R.A**

JUSTIFICATIVA:

O projeto se propõe a investigar como a categoria *trabalho* está sendo desenvolvida pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, nas escolas estaduais em Goiânia, e verificar a situação dos professores nas escolas, bem como analisar o conteúdo programático e procedimentos teórico-metodológicos por eles utilizados.

A história da Sociologia enquanto disciplina do ensino médio tem se caracterizado pela intermitência. Presença e ausência têm marcado de tal forma a disciplina que a mesma ressoa da provisoriidade do conteúdo didático-pedagógico e também metodológico.

Observando essa situação a partir da reinserção da Sociologia, a situação é preocupante, principalmente quando se analisa o interior do Brasil. O diretor de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) Dilvo Ristolf, ressalta que de todos os professores que lecionam nas redes públicas da educação básica, de 5 a 8 série, do ensino fundamental, e dos três anos do ensino médio, 353.747 não têm formação específica nas disciplinas em que atuam.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCENEM), a categoria trabalho – juntamente com a “cidadania” e “cultura” – é uma das categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no ensino médio, porque permitem inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, Antropologia, Política, Economia, Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a escola.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho, através da produção/distribuição de bens e da prestação de serviços, se torna o eixo organizador da sociedade. Analisar as relações que se estabelecem e se desenvolvem através dele demonstram o quanto o mesmo é o elemento organizador da vida social.

Importante reflexão é de como a educação está ligada ao trabalho, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo primeiro inciso dois diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” e ressalta no artigo segundo: “...tem por finalidade o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, é fundamental que os alunos descubram-se como agentes sociais, situando-se no conhecimento sociológico do trabalho. Do ponto de vista metodológico, o professor tem em

* Estudante de Ciências Sociais (licenciatura), faculdade de Ciências Sociais UFG. Voluntária do Programa de Bolsa de Licenciatura UFG (PROLICEN), edição 2008-2009; email: heloizasviana33@hotmail.com

** Professor adjunto da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Orientador do Programa de Bolsa de Licenciatura UFG (PROLICEN), edição 2008-2009; email: Freitas@fchf.ufg.br

mãos determinados recursos didáticos – músicas, filmes, dados estatísticos, seminários, reportagens – que permitem relacionar em que época e em qual contexto social esses materiais foram produzidos e assim promover uma reflexão.

As possibilidades didáticas de que a relação professor-aluno, mediada pela categoria trabalho encontram-se, portanto dadas, cabendo a ambos desenvolver o conhecimento sobre a vida social de forma mais profunda, utilizando recursos didáticos e metodológicos à disposição.

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 a vários outros conceitos e categorias, como: consumo, mercadoria, desemprego, exploração, lucro, renda, classe social.

O conteúdo programático e didático-metodológico é um campo aberto que os professores da disciplina de Sociologia têm de enfrentar, mas é também essa definição que lhes podem possibilitar uma mudança qualitativa da disciplina, diferenciando-a das demais. Se, de um lado, já existe à disposição uma relativa produção de material didático-pedagógico, de outro lado, o fato de se encontrar “aberta” enquanto disciplina (MEC, 2006), garante aos professores a possibilidade de participarem diretamente na produção e difusão do conhecimento sociológico de seus alunos.

Assim, a reinserção da sociologia no ensino médio envolve neste momento diversos aspectos, com destaque para aqueles que se relacionam diretamente com a produção e utilizados dos recursos didáticos e metodológicos. Para superar os obstáculos que impedem a constituição de uma “cultura disciplinar” envolve o desenvolvimento de procedimentos teóricos e metodológicos que sejam capazes de atender aos interesses específicos da disciplina (Freitas, 2007b).

Nesse sentido, investigar como a categoria trabalho é apreendida pelos alunos do ensino médio torna-se relevante, do ponto de vista didático e metodológico para que se possa observar como os professores de sociologia no ensino médio estão construindo seus caminhos e fortalecendo a disciplina.

OBJETIVO:

A pesquisa objetiva saber como a categoria trabalho está sendo desenvolvida pelos professores de Sociologia no Ensino Médio, nas Escolas Estaduais de Goiânia, avaliando assim a prática docente.

Estando a sociologia em fase de reinserção no ensino médio, a pesquisa esta norteadada por uma série de questões, como a habilitação dos professores de sociologia, o enquadramento funcional na escola (se é substituto ou efetivo), quantas e quais turmas 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.

PALAVRAS -CHAVE: Ensino Sociologia, Conteúdo programático, Trabalho.

METODOLOGIA:

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano, através de um mapeamento junto a Secretaria Estadual da Educação – GO das escolas que oferecem a disciplina de sociologia. Em seguida através do contato com os professores da disciplina, será feito o levantamento do conteúdo programático, dos planos didático-pedagógicos e do material utilizado para ministrar as aulas.

Através desse percurso metodológico será possível investigar como o tema “trabalho” é ministrado na Sociologia do Ensino Médio na rede pública em Goiânia.

RESULTADOS:

Tabela 1

PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM GOIÂNIA, POR FORMAÇÃO ACADÊMICA E TIPO DE HABILITAÇÃO – 2009

Graduação	Habilitação		Total
	Bacharelado	Licenciatura	
Ciências Sociais	6	6	12
História	3	6	9
Pedagogia	-	2	2
Biologia	-	1	1
Geografia	-	1	1
Filosofia	-	2	2
Direito	2	-	2

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

Tabela 2

CARGA HORÁRIA SEMANAL COM A DISCIPLINA SOCIOLOGIA, NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM GOIÂNIA, POR FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E CARGA HORÁRIA SEMANAL – 2009

Graduação	Até 7h	8 – 14h	15 - 21h	22 – 28h	Acima 28h
Ciências Sociais	4	1	1	-	-
Outra Graduação	7	5	1	-	-

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

Tabela 3

CARGA HORÁRIA SEMANAL COM OUTRAS DISCIPLINAS, NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM GOIÂNIA, DOS PROFESSORES GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS, POR CARGA HORÁRIA SEMANAL – 2009

Disciplinas	Até 7h	8 – 14h	15 - 21h	22 – 28h	Acima 28h
Área afim	-	1	1	-	-
Outras áreas	-	-	-	-	1

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

Dos professores analisados, os formados em Ciências Sociais são, pela UFG e possuem bacharelado e licenciatura, sendo o mais antigo(a) formado em 1983 e o mais novo(o) formado (a) em 2004. Todos os professores possuem habilitação em licenciatura, os que não são formados em Ciências Sociais apenas três destes professores tem alguma especialização em sociologia.

Todos os planos de ensino de sociologia tem como bibliografia básica o autor Pêrsio Santos de Oliveira "Introdução a Sociologia". Somente em um colégio analisado a sociologia foi ministrada em 2008 nas três séries do Ensino Médio, e grande parte dos colégios contemplou apenas o segundo ano secundário.

Todos os Planos Político Pedagógicos, assim como os planos de sociologia, mencionam que as aulas ministradas devem se preocupar em despertar no aluno o senso crítico, para que se percebam como sujeitos modificadores da realidade, que os alunos sejam estimulados a ter uma postura reflexiva e critica do mundo em que vivem. Conforme a OCN (orientações curriculares nacionais) propõem, orientam que os alunos saiam da compreensão de senso comum e passem a ver além do que esta posto.

Não são todos os planos de ensino que mencionam a palavra trabalho em suas propostas, mas seguem com os temas: Estruturas Sociais, Instituições, Modos de Produção, Classe Social, Capitalismo. Para a discussão desses temas ou que se cheguem até eles é inviável falar deles, sem mencionar a categoria: trabalho. Aos planos de ensino que mencionam "trabalho" em seu conteúdo programático, todos referem-se ao processo de produção e suas relações e exigências do mercado.

CONCLUSÕES:

Percebe-se que essa temática está em consonância com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é a de vincular a educação a realidade do trabalho, em vários eixos temáticos da Sociologia apresentado nesses planos de ensino abordam de forma direta ou indireta essa categoria, afinal pressupõem-se que ao término do Ensino Médio os alunos ingressem ao mundo do trabalho, reafirmando novamente a importância dada ao tema.

O projeto de pesquisa enfrentou alguns impasses, como a greve das escolas estaduais de Goiânia no segundo semestre 2008 (quando se iniciou a pesquisa), o recesso escolar de Dezembro e Janeiro, o sitio da Secretaria Estadual da Educação no qual foi feito o mapeamento das escolas que oferecem o ensino médio e EJA se encontra desatualizado, algumas escolas visitadas não possuíam ensino médio ou EJA, praticamente em todos os colégios as visitas deveriam ser feitas de manhã, período em que se encontravam os diretores, coordenadores e professores, que só podiam atender a pesquisa somente na hora do recreio, assim em um dia era possível visitar apenas uma escola.

Foram necessárias várias visitas ao mesmo colégio, pois os materiais recolhidos: matriz curricular, plano político pedagógico, cadastro do professor de sociologia e o plano aula de sociologia; eram recolhidos em partes, muitas vezes não era possível falar com o diretor(a) pelo telefone para a autorização do recolhimento dos dados, outros disseram que não desejavam a visita da pesquisa, argumentando que seguiam o que a Secretaria da Educação orienta e isso era o suficiente, e por essa dificuldade fez-se necessário visitar os colégios sem aviso prévio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003, p. 112-143.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo. Brasília DF, 23 dez. 1996.

CUR, Carlos Roberto Jamil. *O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas*. Educação em Revista, Belo Horizonte, p. 73-83.

COAN, Marival CEFETSC – TUMOLO, Paulo Sérgio PPGE-UFSC – GT: Trabalho e Educação / n. 09. *A categoria trabalho nos textos didáticos utilizados para o ensino de sociologia no Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3259—Int.pdf>.

FARINA, Marli Burato. *O Papel da escola frente ao processo de democratização no Brasil*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas). 140 p.

FREITAS, Revalino Antonio de. *A licenciatura em ciências sociais diante da reinserção da sociologia no ensino médio*. Caxambu MG, 31. Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, 22-26 out. 2007a.

FREITAS, Revalino Antonio de. *Perspectivas da sociologia no ensino médio em Goiás*. Anápolis GO. II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 5-6 nov. 2007b.

FREITAS, Revalino Antonio de. *A sociologia no ensino médio: obstáculos à sua institucionalização*. Goiânia GO. III Semana de Ciências Sociais, 12-14 nov. 2007c.

LORENZONI, Ionice. *Educação básica tem grandes carências em todas as regiões*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id_10951.

FRIGOTTO, G. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. São Paulo, 2005 – Ceteb.com.br

MEC. *Conhecimentos de Sociologia*. In: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília.

MEC/SEB, 2006. p. 99-133. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v.3).

MORAES, Amaur 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.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN/UFG.

CONFIGURAÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DO EDUCANDO NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR HUGO DE CARVALHO RAMOS DE GOIÂNIA-GO

MIRANDA, R.F.ⁱ
CHAVEIRO, E. F.ⁱⁱ

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Colégio da Polícia Militar, Configurações sócio-educativas.

Justificativa e base teórica

Diferentes autores do campo da investigação das práticas educativas desenvolvem um esforço para compreender quem é o aluno atual. Esta pergunta – quem é o aluno atual – justifica-se pela perplexidade com que professores coordenadores pedagógicos e diretores se vêem diante de atos rotineiros dos alunos nomeados de indisciplina, doentio, desrespeitoso e, sobretudo, desinteressado ou como alunos hiper-ativos.

Mais que uma perplexidade, os atores da escola chegam a reclamar por antigas pedagogias que têm como base o autoritarismo, as táticas disciplinares, a imposição do silêncio por vias de ameaça. Por isso ocorre, no em torno da escola, vigílias militares, proteções de professores. Nasce daí a necessidade de conhecer o aluno, não apenas o nome, a sua identidade cultural, a classe social, a sua renda, mas as suas densas trajetórias sociais, isto é, a sua ontologia histórico-social – o seu ser no mundo. Convém também investigar o modo como às escolas representam esse jovem especializado na metrópole ruidosa e contraditória.

Ao propormos investigar as configurações sócio-educativas do aluno no Colégio Militar, estaremos diagnosticando o nível de solução entre a relação Educação e militarização. Buscaremos nesta proposta de pesquisa, estudar e compreender como se dão as relações sociais existentes no espaço do Colégio da Polícia Militar de Goiânia - Hugo de Carvalho Ramos, e como estas configuram alguns espaços e lugares claustrofóbicos. Relações que se dão entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre alunos e policiais militares, ambos vindos de realidades distintas e que trazem uma diversidade de identidades e sentidos ao ambiente escolar de organização militar.

Em relação aos padrões sócio-históricos, culturais e pedagógicos do Colégio Militar, suas atividades e ações estão voltadas para a questão da disciplina, da ordem, da conduta e do respeito, ambas as características das organizações militares, bem como podemos notar no lema do brasão desta instituição: "Escola de Civismo e Cidadania".

A unidade Hugo de Carvalho Ramos tem em seu quadro profissional, 105 professores de nível superior e 64 militares sem nenhuma formação educacional ou pedagógica. Esses militares-professores atuam como orientadores dos alunos dentro do Colégio, função que se assemelha a dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas civis. Entendendo que a principal função deste militar é informar, orientar e coordenar um ajustamento de conduta e modo de ser de qualquer aluno que não se enquadre na proposta disciplinada, tão rígida quanto à de um colégio militar.

Hoje o Colégio da Polícia Militar, tem sido reconhecido e almejado pelo meio social goiano (pelas elites, pelos meios de comunicação, pelos políticos e formadores de opinião), por ser um colégio onde a conduta e principalmente a segurança não é a mesma dos outros colégios públicos. Assim nota-se que a preocupação primeira do colégio militar, é com a conduta dos alunos e posteriormente com o aprendizado, com questões da identidade e da realidade social de cada aluno, fazendo valer à máxima da "Ordem e Progresso".

O "aluno problema" não é indisciplinado por que quer, pois ele apenas reproduz na escola aquilo que vive nas ruas, em casa, na sua comunidade e em sua cidade. Porém não é permitido a nenhum aluno dentro do Colégio Militar reproduzir suas ações espaciais do cotidiano. O que ele vê e como ele se expressa em sua realidade, os espaços de brincadeira e lazer, de briga, de disputa por territórios, pois todos sabem que se agissem deste modo, teriam punições severas ou então seriam expulsos do Colégio. Mas não podemos punir e expulsar os alunos por eles serem eles mesmos.

Aquela imagem de um jovem angelical, já esta totalmente atrasada, pois o aluno de hoje não representa mais a imagem de antigamente. O que há de errado com ele, não é a indisciplina, pois essa sempre existiu, mas sim as perdas e quebras das imagens que povoam a sociedade e principalmente a escola (ARROYO, 2002). Os jovens passaram de uma imagem angelical para uma imagem "satanizada", e assim foram quebradas todas as imagens de infância e juventude inocente, de almas bondosas, passando a ser imagens com sentido de adultos maldosos.

Os alunos não são mais os mesmos, e estas imagens de jovens bondosos e respeitosos só existe no imaginário dos professores. Essa indisciplina, essa violência e a rebeldia dos alunos de hoje, na maioria das vezes é uma forma encontrada por eles para se defenderem de um mundo que não tem nenhuma piedade dessa juventude. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas sim por serem sujeitos sociais, culturais e humanos que são forçados pela sociedade a viver de tal modo. O que vem mudando na formação destes alunos condiz com a precariedade e a piora brutal nas condições de viver esta infância e esta adolescência, enquanto as condições de exercer a docência não melhoraram em nada. Já que a infância e a juventude perderam suas imagens angelicais, os professores devem também apagar estas e recriar novas imagens, reais, condizentes com o mundo que vive hoje, deixando para traz todas as imagens românticas e sonhadoras que os fizeram viver durante muito tempo com ilusões.

Assim os alunos e os professores se transformam em novos sujeitos a partir destas novas imagens e começam a falar com suas múltiplas linguagens, de seus medos, frustrações, estranhamentos e esperanças. No fim desse processo a perda de imagens em desuso seria um ganho, uma libertação, um estranho alívio, para todos aqueles que pensam e buscam melhorias para a educação e para o ensino.

Objetivos

Apresentamos como objetivos gerais esclarecer as seguintes questões: Qual é o aluno de uma escola militar hoje? Com que imagens representam esse aluno? Quem são os atores que criam estas imagens? Qual é a representação desse aluno.

Apresentamos como objetivos específicos, Interpretar como o Colégio da Polícia Militar de Goiânia trata pedagogicamente o aluno; Compreender as imagens que os professores têm dos alunos, quebrando essas imagens antigas propondo a construção de novas imagens; Perceber como o professor representa o aluno do colégio militar; Diagnosticar a representação do aluno sobre o colégio militar.

Metodologia

A pesquisa terá um levantamento teórico bibliográfico sobre a temática proposta, como forma de coleta de dados qualitativos uma entrevista aberta feita com todos os sujeitos da pesquisa entre eles professores, militares e alunos, será realizado também uma observação no colégio, e estudo de outras dissertações e artigos.

Resultados

A presente investigação encontra-se em sua fase inicial. Os resultados esperados permeiam entre outros, na constatação de espaços claustrofóbicos produzidos a partir de relações entre os sujeitos - alunos, professores e militares - do Colégio Militar de Goiânia, unidade Hugo de Carvalho Ramos.

Os resultados adquiridos contribuirão para um conhecimento da relação existente entre esses atores. E na proposta de uma mudança das relações para humanização desses espaços considerados claustrofóbicos.

Conclusões

A parti do desenvolvimento da pesquisa e com a leitura de outros artigos podemos observar que a uma grande tendência para a militarização do jovem, ou da sociedade de uma forma geral.

Como o foco de nossa pesquisa e a militarização escolar, observamos que essa crescente forma pedagógica tem tido a cada momento uma busca e aceitação maior por toda a sociedade.

Isso se atribui através das trajetórias dos jovens pela metrópole, e por que o jovem e o principal sujeito da educação enquanto aluno e também como sujeito social se tornando assim testemunho da sociedade e de todas as contradições existentes na metrópole.

Referências Bibliográficas

ARROYO, MIGUEL, G. **Imagens Quebrada-Trajetoórias e Tempos de Alunos e Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, CARLOS RODRIQUES. **O Que é Educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

BUFFA, E. ARROYO, M. NOSELLA, P. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez. 1988. (23 Coleções: Polêmicas do nosso tempo).

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

Colégio da Policia Militar de Goiás - Hugo de Carvalho Ramos. Disponível em: <www.colegiomilitarhugo.g12.br> , acesso em: 13 mar. 2009. 16:23

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 15 mar. 2009. 15:36

Fonte de financiamento

Pesquisa financiada pelo Programa de Bolsa Licenciatura da Universidade Federal de Goiás por meio de bolsa de pesquisa.



ⁱ Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás – ricardogeografo@yahoo.com.br

ⁱⁱ Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás – eguimar@hotmail.com

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA:
O conceito de cidadania dentro do conteúdo programático e os procedimentos
teórico-metodológicos na rede estadual de ensino.**

**NASCIMENTO, G.P.*
FREITAS, R.A.****

PALAVRAS-CHAVE: sociologia, ensino médio, conteúdo programático, procedimentos didático-metodológicos, cidadania.

Justificativa

Este trabalho é uma análise final da pesquisa proposta no Programa de Bolsas de Licenciatura que se propôs 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, haja vista que, uma das questões em pauta no Brasil atualmente diz respeito à atitude dos cidadãos e sua formação. 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”.

A opção por colégios estaduais justifica-se pela importância das mesmas do ponto de vista social: recebem atualmente grandes contingentes de jovens e adultos. Quanto ao nível de ensino, o ensino médio é o segmento que concentra as atenções dos envolvidos nas discussões sobre o retorno da sociologia à escola, além de, estar de forma obrigatória no currículo dessa etapa de ensino.

Mesmo que os esforços pela reinserção da sociologia no ensino médio sejam antigos, e os interesses por esse movimento persistam ao longo do tempo no ideário educacional, poucas vezes ela tem sido objeto de análise por parte de estudiosos tanto das ciências sociais quanto da educação. Assim, 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 para a apresentação dos objetivos que por meio dela se pretende atingir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 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. É dentro desse contexto de orientações e diretrizes que investigamos a relação da sociologia no currículo do Ensino Médio com a temática cidadania.

Objetivos

Uma característica 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. Nesse sentido, 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).

* Estudante de Ciências Sociais (Licenciatura) da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura UFG (PROLICEN) edição 2008-2009. e-mail: paulino.gabriela@bol.com.br

** Professor adjunto da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Orientador do Programa de Bolsas de Licenciatura UFG (PROLICEN) edição 2008-2009. e-mail: freitas@fchf.ufg.br

Assim, este trabalho se propôs 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. A definição desses conteúdos e procedimentos 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 um pretensão poder de transformação que essa disciplina possui, 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 haja pesquisas que identifiquem 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 temática cidadania, assim como sugere os documentos oficiais para a educação brasileira.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano, obedecendo a três momentos que caracterizaram nossas estratégias de ação. Em um primeiro momento foi feito um mapeamento junto a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE-GO), visando conhecer quais são os colégios estaduais que oferecem a disciplina de sociologia.

Feito esta primeira etapa, partiu-se para um segundo momento, em que fizemos um levantamento junto aos professores que ministram essas aulas de sociologia, dos programas de ensino a serem seguidos por eles, assim como o conteúdo didático-pedagógico, o material utilizado nas aulas de sociologia e por fim o cadastro dos docentes. Esta etapa foi de crucial importância, pois graças à coleta desses dados foi possível ter acesso às informações que deram subsídios a nossa análise, permitindo identificar como a temática cidadania é trabalhada no Ensino Médio pela disciplina de sociologia, além de nos mostrar um panorama da configuração da disciplina. No que tange ao cadastro dos docentes, este é feito com o intuito de descobrirmos o perfil do professor de sociologia, sua formação, sua carga horária com a sociologia e com outras disciplinas.

Ao que se refere à metodologia de análise, o exame dos planos de ensino foram feitos de forma qualitativa e quantitativa quando possível, de forma a possibilitar a identificação dos conteúdos ministrados, a metodologia usada em sala de aula para a exposição dos mesmos e os recursos metodológicos então utilizados. A justificativa para esse método de análise qualitativo se encontra na forma como os planos de ensino são elaborados, pois cabe ao professor que ministra a disciplina a elaboração destes, de forma que, sua construção não obedece a um formato padrão.

Já a metodologia de análise dos cadastros dos docentes é feita de forma diferenciada, utilizando uma abordagem quantitativa.

Análise dos dados

A investigação foi realizada em dezenove colégios, nos quais foi possível ter acesso aos planos de ensino da disciplina de sociologia e aos formulários dos docentes, preenchidos pelos próprios. Dos dezenove planos de ensino analisados, dezessete trazem em seus conteúdos programáticos um tópico destinado para o tema cidadania. Em nove conteúdos analisados, o tópico destinado a essa temática aparece em conjunto com os conteúdos comunidade, sociedade e minoria e, independente da série em que este foi ministrado, e das diferenças que os programas de ensino de cada colégio contêm, as unidades que contemplavam a temática cidadania apareciam de forma idêntica em todos os programas. Em cinco deles o tema cidadania estava relacionado à educação, um à participação política e um destinava toda uma unidade à cidadania.

Todos os tópicos destinados à comunidade, sociedade, cidadania e minorias, são os terceiros tópicos a serem ministrados na disciplina, como sugerem os programas de ensino. Em todos os planos de ensino analisados não existe pré-requisitos entre os tópicos do conteúdo programático, isto é, nenhum tópico temático depende de outros anteriores

para serem desenvolvidos, assim como também não há pré-requisitos entre os conteúdos ministrados nas diferentes séries do ensino médio.

A metodologia utilizada pelos professores para ministrar os conteúdos propostos é a mesma para todos. Os dezessete planos de ensino mostram que estes conteúdos são conduzidos através de temas. O total de aulas é dividido em tópicos temáticos, no entanto, não é possível saber quantas aulas são destinadas a cada tópico temático, uma vez que nenhum plano de ensino tem previsto um cronograma de aulas.

Quando pensamos na relação dos temas propostos com conceitos e teorias, como propõe as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio, vemos um grande buraco metodológico na maioria dos conteúdos. Três tipos de recortes metodológicos são sugeridos nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e que também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e livros didáticos, que são: conceitos, temas e teorias.

O grande buraco metodológico se encontra nestes conteúdos justamente quando o professor opta por trabalhar com apenas um desses recortes, no presente caso, apenas com temas. Apenas um plano de ensino faz menção aos conceitos de cidadania e com sua intrínseca relação com os direitos humanos.

Diferente do que se sugere nas OCNs, trabalhar apenas com temas se torna perigoso quando este é tratado sem os recursos de conceitos e teorias sociológicas, caindo na banalização e senso comum. Ao contrário do que está sendo feito, recorrer aos temas em um recorte metodológico visa articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos.

No que se refere ao perfil dos professores de sociologia, vemos que ao contrário do que esperávamos encontrar, a maioria dos professores que ministram a disciplina são formados em ciências sociais com habilitação em licenciatura e bacharelado (Tabela 1).

Tabela 1

PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM GOIÂNIA, POR FORMAÇÃO ACADÊMICA E TIPO DE HABILITAÇÃO – 2009

Graduação	Habilitação		Total
	Bacharelado	Licenciatura	
Ciências Sociais	6	6	12
História	3	6	9
Pedagogia	-	2	2
Biologia	-	1	1
Geografia	-	1	1
Filosofia	-	2	2
Direito	2	-	2

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

Dos dezenove professores seis são formados em ciências sociais, três em história e para nossa surpresa um em ciências biológicas, de forma que todos possuem habilitação em licenciatura e bacharelado, incluindo o professor com formação diferente de ciências sociais e afins. No entanto, ter seis dos professores formados em ciências sociais não indica que estes professores ocupam prioritariamente apenas as cadeiras da disciplina de sociologia.

Tabela 2

CARGA HORÁRIA SEMANAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM GOIÂNIA, DOS PROFESSORES GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS, POR CARGA HORÁRIA SEMANAL – 2009

Disciplinas	Até 7h	8 – 14h	15 - 21h	22 – 28h	Acima 28h
Sociologia	4	1	1	-	-
Área afim	-	1	1	-	2
Outras áreas	-	-	-	-	1

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

A tabela 2 mostra que dos seis professores formados em ciências sociais, todos trabalham até vinte e uma horas com a disciplina de sua formação e de oito a vinte e nove horas ou mais com outras disciplinas de áreas afins ou com diferentes áreas. Isso mostra que por semana o professor de sociologia formado em ciências sociais gasta em média a mesma quantidade de horas aula com outras disciplinas se comparado com as aulas de sociologia, considerando que o mínimo de horas aula em outras disciplinas são de oito horas e o máximo de vinte e nove horas ou até mais.

Tabela 3
CARGA HORÁRIA SEMANAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS, EM
GOIÂNIA, DOS PROFESSORES COM OUTRAS GRADUAÇÕES, POR CARGA HORÁRIA
SEMANAL – 2009

Disciplinas	Até 7h	8 – 14h	15 - 21h	22 – 28h	Acima 28h
Sociologia	7	5	1	-	-
Área afim	2	-	-	-	1
Outras áreas	-	-	-	-	1

Fonte: Adaptado de pesquisa da autora

A tabela 3 contribui para mostrar que não são necessariamente os professores formados em ciências sociais que ministram as aulas de sociologia. Treze professores com formação diferente de ciências sociais dedicam entre sete e vinte e uma horas com a disciplina de sociologia, ao passo que destes, dois assumem até 7 horas com disciplinas de área afim, um professor vinte e nove horas ou mais com disciplinas de áreas afim e um professor que assume vinte e nove horas semanais com outras disciplinas de outras áreas que não ciências humanas. Assim os professores que têm formação diferente de ciências sociais também se vêem obrigados a assumir outras disciplinas diferentes da sua formação para cumprirem o total de horas que o professor deverá adotar.

Considerações Finais

A sociologia, depois de tanto tempo ausente do ensino médio, volta ao cotidiano da vida escolar. E como esperado, vimos que a disciplina ressurte de uma “cultura” disciplinar, uma vez que a intermitência de sua presença no ensino médio não permitiu, até o momento, um estatuto disciplinar mais elevado.

Não deixa, pois, de ser uma disciplina relativamente “nova”. 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; além de ter em seu quadro de docentes que gastam em média a mesma quantidade de horas aula semanais com outras disciplinas que não sociologia, o que possivelmente a impede de conquistar e solidificar seu espaço numa estrutura de ensino ainda majoritariamente disciplinar.

Diferente do que se esperava encontrar, vimos que boa parte dos professores de sociologia tem formação em ciências sociais e que todos, incluindo aqueles que são formados em outras áreas, têm habilitações em licenciatura e bacharelado.

Todos os planos de ensino de sociologia tem como bibliografia básica o autor Pêrsio Santos de Oliveira como livro *Introdução a Sociologia*. A presença deste livro na bibliografia básica de todos os programas de ensino chamou atenção. Na análise deste nos deparamos com um fato curioso e preocupante: o formato dos programas e as unidades que estes destinavam à cidadania fazem correspondência direta com um capítulo do livro de Oliveira, ou seja, essas unidades foram todas planejadas de maneira idêntica com o livro. O material que deveria servir como fonte de pesquisa para alunos e professores, passou a ser um guia de como dar uma aula sobre cidadania.

Entendemos que a diminuta elaboração teórica sobre o ensino de sociologia, incluindo-se aqui não somente a elaboração sobre conteúdos, mas também sobre sua didática, 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.

O que foi proposto nas OCNs do Ensino Médio e o que está sendo proposto nos planos de ensino indicam um profundo buraco metodológico, uma vez que os recortes metodológicos propostos nas OCNs que interagem conceitos, temas e teorias não está sendo realizado na disciplina de sociologia. Assim, vimos um distanciamento das propostas oficiais para o ensino de sociologia, já que nestes as orientações são 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”.

Essa pesquisa nos abre espaço para discutir qual é realmente o papel da sociologia no ensino médio. As discussões a este respeito, que começa agora a sair da academia, indicam de forma consensual que a sociologia nesta etapa de ensino tem como princípio dois eixos fundamentais: a desnaturalização e o estranhamento da sociedade, esta entendida como um objeto de estudo, e que por essa razão também tem seus métodos de análise.

A partir desses dois principais eixos norteadores, a sociologia no ensino meio abrirá margens para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, o que dará possibilidades que ao aluno se reconhecer como sujeito histórico. É certo que o conhecimento sociológico dá margens a esse pensamento crítico e reflexivo ao qual se refere, no entanto não cabe única e exclusivamente à sociologia o papel de imprimir nos alunos estes princípios, mas sim o processo educacional como um todo, o que contribui para o educando se reconhecer como sujeito de direitos políticos, sociais e civis.

Referência Bibliográfica

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.

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.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997. 132p.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar, (1944). O ensino das ciências sociais no Brasil. **Sociologia**, São Paulo, vol. 6, nº. 1.

Freitas, Revalino Antonio de. A Perspectiva da sociologia no ensino médio em Goiás. Anápolis GO, **II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, nov.2007.

L D E, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Panncoica, n. 3, 1991.

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).

GESTÃO E FINANCIAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

AQUINO Geisianne Barra de¹
FLORES Maria Marta Lopes²

Palavra-chave: Gestores Escolares; Financiamento; Ensino Fundamental.

Justificativa-Base teórica

Este relatório apresenta os resultados finais da pesquisa *Gestão e Financiamento do Ensino Fundamental*, cuja execução estava prevista desde a fase de planejamento e implantação para o desenvolvimento da bolsa do PROLICEN no mês de agosto de 2008 a julho de 2009. O Projeto de Gestão e Financiamento do Ensino Fundamental consistiu numa iniciativa de compreender os desafios que os gestores encontram na parte administrativa de suas distintas instituições, referente à relação entre gestão e financiamento, que tem a finalidade de promover a busca de novos recursos que conseqüentemente, trará melhorias na qualidade da educação e na garantia das verbas existentes na Constituição Federal de 1988 para a escola pública. Este projeto apresenta um conjunto de características que merecem destaque: a) Ensino Fundamental; b) Gestores Escolares; c) Financiamento. Quanto à abrangência observa-se que o projeto foi desenvolvido no município de Catalão/GO. O sistema educacional municipal catalano até o final do ano de 2007 possuía 21 unidades educacionais de Ensino Regular. Optamos por fazer a pesquisa apenas na zona urbana. Esta escolha se justifica uma vez que as escolas rurais têm uma realidade diferenciada das escolas urbanas. Assim, durante estes 12 meses de pesquisa foram aplicados questionários em algumas instituições, porém duas delas colaboraram para a nossa pesquisa. Destas 21, 3 são rurais, mas, o critério de seleção utilizado para nossa pesquisa foi: a) Gestores escolares b) pertencem ao centro e periferia; c) pertencer à rede municipal; e d) instituições que tem o ensino fundamental. Frente a essas características que configuram as dificuldades administrativas da Gestão Escolar no município de Catalão/Go, era indispensável que o projeto fosse acompanhado e analisado desde o início e durante todo seu transcorrer tanto por mim pesquisadora quanto pela orientadora e colaboradores. Este processo de análise integrou desde os questionários aplicados até as vastas leituras feitas nos vários autores que nos apoiaram para o desenvolvimento deste trabalho desde seu início, possibilitando-nos através desta pesquisa uma compreensão maior sobre as benfeitorias que os gestores podem ter constitucionalmente e o que os apadrinhamentos políticos dificultam na melhoria da gestão em termos de recursos financeiros previstos para instituição.

Objetivos Geral

Contribuir com estudos na área de gestão escolar do Ensino Fundamental em Catalão, principalmente nas questões relacionadas ao financiamento do ensino.

Objetivos Específicos

Realizar a partir da coleta de dados nos documentos remetidos das unidades escolares pela Secretaria Municipal de Educação 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 às unidades escolares. Apurar quais são as fontes de recursos extras que têm sido remetidos às escolas.

Metodologia

A abordagem metodológica que utilizamos neste trabalho quanto aos seus objetivos, trata-se de um estudo investigativo, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema,

1 Campus Catalão-geisianneaquinoteodosio@hotmail.com

2 Campus Catalão-mmlopesflores@brturbo.com.br

objetivando construir hipóteses sobre ele. Por isso, foi feita uma análise documental com o intuito de realizar uma coleta de documentos nas escolas, que discorram a respeito do financiamento destas instituições. As análises destes documentos possibilitarão verificar a receita financeira das unidades escolares do município de Catalão. Serão realizados questionários para detectar a relação estabelecida entre diretores escolares e Secretaria da educação municipal. Verificar a partir de documentos, quais são as fontes de recursos extras, enviado as instituições escolares.

Resultados-Discussão

A partir das informações obtidas sobre o Ensino Fundamental no município de Catalão e sabendo que o mesmo está a cargo do município. Partimos do pressuposto que Constitucionalmente este nível educacional está garantido em nosso país, não somente o acesso como também a permanência de todas as crianças nesta faixa etária de 6 a 14 anos na escola. Este trabalho partiu do pressuposto que se os gestores escolares tivessem conhecimento da legislação relativa ao financiamento elas conseguiriam realizar um planejamento mais participativo e teriam maiores possibilidades de realizações no espaço escolar. Das várias escolas visitadas com a intenção de realizar os questionários para a realização de um diagnóstico preliminar, apenas duas se prontificaram a nos receber. Fato já explicado por Capingote (2008),

A educação municipal em Catalão está organizada da seguinte forma: Secretaria Municipal, composta pelo Secretário de Educação (cargo de confiança do prefeito), Diretores Escolares (cargo de confiança indicado pelo Secretário Municipal), os Coordenadores Pedagógicos (indicados pelos diretores) Professores (em sua minoria comissionados), Servidores como Secretários, Atendentes e pessoal da limpeza (comissionados). Pela composição da secretaria de educação podemos perceber porque foi tão difícil conseguir realizar as entrevistas com os gestores da rede pública municipal de Catalão. A pesquisa de campo foi realizada as vésperas das eleições para prefeito municipal. E os gestores apresentaram grande resistência em conceder entrevistas. Se justificando pela falta de tempo em função de serem obrigados a participarem de comícios, reuniões do partido, caminhadas e passeatas. Das cinco escolas selecionadas apenas uma Diretora Escolar aceitou atender a solicitação (Capingote, 2008, p.22).

No que se refere ao contexto sobre Gestão e Financiamento da educação precisamos mais do que nunca entender que ambas precisam uma da outra para assegurar uma educação de qualidade, ou seja, a gestão e o financiamento é como se fosse os dois lados da moeda a cara e a coroa expressão utilizada por Flores (2008) para continuar sustentando a educação. Fato confirmado por Michels (2006) que descreve em seus textos que a gestão precisa de recursos (financiamento) para continuar atendendo a comunidade, mas, muitas vezes as verbas que são repassadas pelo Governo Federal aos Secretários da Educação para as instituições escolares na sua maioria das vezes não são satisfatórias para atender as necessidades escolares. Michels (2006) também diz que a sociedade faz com que a escola sofra influência do capitalismo que prioriza outros setores, deixando de lado o campo educacional. Dito esta afirmação, sabe-se que, mesmo não sendo estudiosos da área de políticas públicas, os leitores entendem que qualquer gestão independente de sua função precisa de \$ (dinheiro) para administrar o cargo que lhes foram concebidos. Nesta pesquisa compreendemos também que não foram diferentes os resultados encontrados nas instituições em termos de financiamento como destacados acima pelos autores citado. Afinal, os gestores buscam por intermédio de sua criatividade conseguir uma forma para granjear recursos para a continuação das atividades pedagógicas da escola. E diante, esses impasses as dificuldades ainda persiste nas formas de arrecadação por parte dos gestores, principalmente, quando se trata de escolas que a comunidade é periférica e os pais não tem condição financeira para solucionar os infindáveis problemas de falta de recursos e quando buscam melhorias, mas se esbarram nas malhas burocráticas e amarras políticas. Estes impasses burocráticos por parte dos órgãos administrativos superiores existem como forma de impedir que os gestores tenham acesso com mais facilidades às fonte de arrecadação de \$ dinheiro. Portanto não conseguem fazer valer os seus direitos que foram estabelecidos constitucionalmente. Embora os gestores escolares tenham a intenção de achar caminhos que

traga para as escolas novas verbas, sua posição política o impede de realizar denúncias quando são encontrados débitos, falhas que acabam por afetar a entrada de dinheiro na unidade escolar. O fato dos diretores possuírem cargos comissionados os impede de realizar denúncias contra os seus "patroes" no caso os prefeitos municipais. E como nos diz Nicholas Davies (2008), em seu trabalho que os desvios de verbas são burlados em primeiro lugar pelo próprio Governo Federal que segundo ele por apadrinhamento político escolhe os Tribunais de Contas da União um dos maiores órgãos superiores para fiscalização e os mesmos acabam desviando os seus olhares dos erros que existem nas contas contábeis anteriores. A partir destas e outras anomalias existentes na corporação da educação, fica difícil de buscar novos recursos para melhoria de qualidade do ensino. Por que, mesmo que existam fundos de apoio à educação como FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica) estes fundos não conseguem corrigir os erros que apresentam na educação. Isto é comprovado quando analisamos dados coletados por autores como Davies (2008), Dourado (2004), dentre outros que mescla o financiamento e gestão, e acabam encontrando desvios de verbas, sonegação de impostos, ausência de fiscalização por partes dos Tribunais de Contas, dos Conselhos Escolares e órgãos pertinentes a esta fiscalização. Demonstrando-nos que existe uma grande dificuldade para resolver estas anomalias que infiltram a educação, fato que segundo Davies (2008) se confirma em uma frase descrita no seu artigo quando ele diz "Para os amigos, tudo; para os inimigos, a Lei," embasado nesta descrição podemos concluir que as leis possibilitam aos gestores buscar recursos. Também existe a presença dos fundos que apóiam a educação consequentemente possibilitam aos gestores uma melhoria na forma de administrar e financiar as questões pedagógicas das escolas. É necessário propiciar momentos de reflexão, junto aos gestores escolares para que o apadrinhamento político não seja um empecilho para a entrada de capital nas unidades escolares. Isso garantiria em nossa opinião que ações mais conscientes e políticas fossem desenvolvidas junto aos gestores para assegurar o cumprimento dos percentuais garantidos em lei para a educação municipal. Para isso é importante frisar que não existe atalho, senda ou lugar previamente determinado; mas sim um longo caminho a ser perseguido em busca de maior democratização e participação na gestão e financiamento do ensino municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, CARLOS AUGUSTO; *Retrato da escola no Brasil*. | et al |: - Brasília: [s.d], 2004.
- CAPINGOTE, Simone. *Analisando a Gestão Escolar no Município de Catalão*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, 2008.
- DAVIES, Nicolas. *Fundeb a redenção da Educação Básica?* Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios*. In: *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: [s.d], 2004.
- FLORES, Maria Marta Lopes, *Municipalização do Ensino em Goiás*, Tese de Doutorado, Piracicaba, UNIMEP, 2005.
- GENTILI, Pablo A.A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*/Pablo Gentili. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LIBANEO José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido, *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*, Educação e Sociedade. Campinas, 1999, v.20 n.68.
- LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA: Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização, São Paulo, Cortez, 2003.
- KRAWCZYK, Nora; *Gestão escolar: Um campo minado*, Educação e Sociedade, Campinas, 1999, p.5.



MICHELS, Maria Helena; *Gestão Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Autores Associados, v.11, 2006.

OLIVEIRA, Cleiton; *Municipalização do Ensino no Brasil*, Autêntica, Belo Horizonte, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; *Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola* In: Oliveira, Dalila Andrade (org.); *Política e Gestão da Educação*; Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de DOURADO, Luiz Fernandes. *Conselho Escolar e Autonomia: Participação e Democratização da Gestão Administrativa, Pedagógica e Financeira da Educação e da Escola*. Textos mimeografados para curso de especialização em gestão escolar – UFG/ 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 87, No 215 (2006). Disponível em: 06/02/09 às 15h58min
<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/45/47>

PARO, Victor Henrique; *A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade E Produtividade Da Escola Pública*, São Paulo, 1998.

TEIXEIRA, Anísio; "Natureza e Função da Administração Escolar" In: *Administração Escolar. Edição comemorativa do primeiro Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968.



UMA EXPERIÊNCIA COM GEOMETRIA DINÂMICA

RIBEIRO, Diana Côrtes de Souza¹
FREITAS, Thiago Porto de Almeida²

Palavras-chave: Geometria Dinâmica, GEOGEBRA, Matemática.

Base teórica/ Justificativa

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.

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, acarretam melhoras na qualidade da educação. Nesse sentido, o presente projeto teve como objetivo incentivar a utilização de softwares educacionais nas práticas do professor e para isto, se buscou estudar e entender alguns softwares onde pudessem 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, exploramos o software livre GEOGEBRA, criado em 2001 por Markus Hohenwarter, 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.

Além disso, tornar o ensino de matemática mais produtivo e eficiente vem despertando novas vertentes na educação. Neste novo âmbito se encontra a informática nas aulas de matemática como uma sugestão pedagógica, que pode ser inserida nas aulas por meio de propostas que envolva a geometria dinâmica. Neste trabalho apontamos uma proposta do uso de geometria dinâmica em sala de aula.

Objetivos

- Contribuir na melhoria da educação básica;
- Estudar um ambiente de geometria dinâmica;
- Vivenciar o uso de tecnologia no âmbito do ensino e aprendizagem da matemática;
- 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.

Metodologia

A execução do projeto se desenvolveu através de três etapas, a saber:

¹ Diana Côrtes de Souza Ribeiro. Bolsista PROLICEN. Departamento de Matemática / Campus Catalão / UFG. dianaufgmat@hotmail.com

² Thiago Porto de Almeida Freitas. Orientador. Departamento de Matemática / Campus Catalão / UFG. tpporto@gmail.com

- 1ª Etapa

Pesquisa bibliográfica e/ou internet para conhecer diversos softwares educacionais, disponíveis no mercado, que possibilitassem o desenvolvimento de atividades num ambiente de geometria dinâmica. Os programas selecionados durante a pesquisa foram analisados e em seguida se procedeu à escolha de um destes. No caso, como mencionado anteriormente, foi escolhido o software livre GEOGEBRA, uma vez que este oferecia recursos suficientes para o estudo de conceitos geométricos e algébricos presentes no ensino médio. Diante dos diversos recursos que o referido software nos oferece, não tivemos possibilidade de aprofundar em outros softwares que pudessem ser utilizados para a mesma finalidade. Esta primeira etapa ocorreu na MATEMATECA - Laboratório de Educação Matemática do Campus Catalão, pois o espaço ofereceu condições necessárias para a execução da mesma.

Paralelamente, foi analisado o cenário das unidades escolares de Catalão, que oferecem o Ensino Médio, quanto ao ensino de geometria, através de um questionário proposto aos professores de matemática destas.

- 2ª Etapa

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

Em paralelo, foi realizado um estudo da maneira que 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, através dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM). Este estudo foi de suma importância, visto que as atividades a serem vivenciadas, no ambiente de geometria dinâmica escolhido, deveriam estar condizentes com a proposta dos PCNEM.

- 3ª Etapa

Elaboração de atividades que possibilitassem promover o ensino e a aprendizagem da matemática, no ambiente de geometria dinâmica escolhido. As atividades foram propostas para atender alguns dos conteúdos de geometria previstos no currículo do ensino médio.

Concomitantemente à elaboração das atividades foi organizado um material das 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.

Resultados

Na primeira etapa do projeto foi realizada uma pesquisa com os professores de matemática de nove unidades escolares, que oferecem o Ensino Médio em Catalão, sendo três particulares e seis públicas. Foi diagnosticado, que 82% das escolas possuem laboratório de informática, que podem ser utilizados para a execução de atividades de ensino.



Figura 1 – Unidades Escolares que possuem Laboratório de Informática.

Foram consultados trinta professores, todos graduados, e 71% destes possuem algum curso de pós-graduação. Apesar da qualificação, apenas 21% dos professores participantes da pesquisa realizaram atividades em ambientes de Geometria Dinâmica em suas aulas para trabalhar conteúdos geométricos.



Figura 2 – Professores que experimentaram ambientes de Geometria Dinâmica.

Os dados colhidos nos revelam a existência de um número satisfatório de unidades escolares em Catalão que possuem Laboratório de Informática, mas que estes espaços pouco são utilizados para o desenvolvimento e enriquecimento das aulas de Matemática.

Percebe-se que a formação dos professores em exercício nas unidades pesquisadas, não contribui para que atividades de Geometria Dinâmica sejam inseridas nas aulas de matemática.

Observamos que o presente projeto de pesquisa não teve como objetivo diagnosticar quais receios e/ou desafios que os professores encontram em buscar alternativas, como a inserção do computador na sala de aula, para promover o ensino-aprendizagem de matemática, mas percebemos que é uma questão relevante para ser estudada.

Na segunda e terceira etapa do projeto foram realizados estudos e elaborações de atividades no software GEOGEBRA. Segue uma das atividades propostas nestas etapas.

Atividade: No colégio, Carla está aprendendo sobre o cálculo de área de figuras planas. Até o momento, ela sabe apenas deduzir a área de paralelogramo (produto entre a medida de seus lados). Através de experimentações utilizando o GEOGEBRA, ajude Carla a descobrir uma maneira de calcular a área de um triângulo.

O objetivo desta atividade é a exploração das ferramentas ,  e  utilizadas respectivamente para inserir polígono, reta paralela e área. Estas auxiliarão o aluno a deduzir para Carla a fórmula do cálculo da área de um triângulo, através de simulações, qual seria a maneira de calcular a área de

um triângulo. Primeiramente vamos construir um triângulo utilizando:

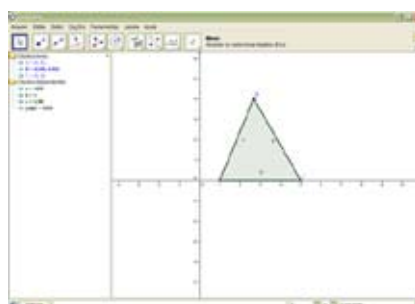


Figura 3 – Triângulo construído no GEOGEBRA.

Em seguida construímos retas paralelas a dois lados do triângulo utilizando



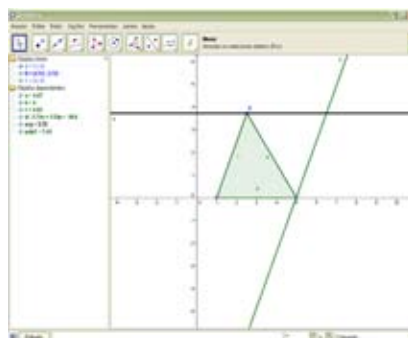


Figura 4 – Retas paralelas construídas no GEOGEBRA.

Com a união dos pontos, obtemos um paralelogramo:

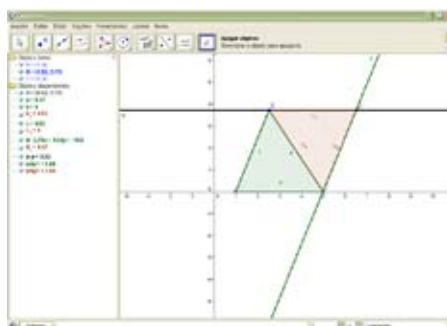


Figura 5 – União dos pontos feita no GEOGEBRA.

Em seguida, encontramos a área deste paralelogramo utilizando

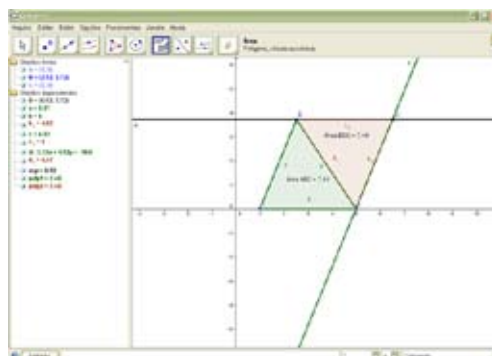


Figura 6 – Cálculo da área.

Neste momento é possível concluir que a área do triângulo é exatamente a metade da área do paralelogramo.

Conclusões

A partir de nossa experiência e das reflexões feitas acerca do âmbito educacional podemos dizer que programas de criação de micro-mundos de Geometria, como o GEOGEBRA, constituem ferramentas poderosas na superação dos obstáculos inerentes ao aprendizado em Matemática.

A pesquisa vinculada ao projeto “Uma Experiência com Geometria Dinâmica” possibilitou perceber que o estudo de *softwares* é um interessante instrumento para tornar as aulas de matemática mais estimulantes e produtivas, pois a inserção da tecnologia no âmbito escolar auxilia na interação dos alunos com tecnologias, e enriquece a prática docente.

Com o objetivo de estudar um *software* que propõe esta interação na aula de matemática, iniciamos o estudo do GEOGEBRA. Apesar do estudo do referido *software* ter seu início prejudicado, pois houve atraso na

instalação do mesmo nos computadores da MATEMATECA – Laboratório de Educação Matemática, do *Campus Catalão* as atividades e a proposta do projeto foram cumpridas, na sua essência, com sucesso.

Assim, o projeto caminhou para 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.

Logo o projeto “Uma Experiência com Geometria Dinâmica”, oportunizou reflexões acerca da formação docente, trouxe para prática uma nova tendência da educação capaz de estimular estudos no âmbito educacional e desta forma acrescentou muito na minha formação de futura professora, pois possibilitou momentos de conscientização sobre a importância do professor inserir novas práticas nas suas aulas.

Referências Bibliográficas

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.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. P 119 a 132.

HOHENWARTER, Markus. **Geogebra Informações**. Tradução de Herminio Borges Neto et al. 2007. Disponível em: <http://www.geogebra.org/help/docupt_BR.pdf>. Acesso em: 09 set. 2008, 20:10.

Fonte Financiadora

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

O QUE O MONSTRO MOSTRA: DEBATENDO A ALTERIDADE NA LITERATURA FANTÁSTICA

CARNEIRO, F.S.B.ⁱ; SILVA, A. M.ⁱⁱ.

PALAVRAS-CHAVE: ALTERIDADE LITERATURA FANTÁSTICA LITERATURA COMPARADA ESTUDOS CULTURAIS

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

As narrativas históricas nos mostram que o homem medieval foi aquele que mais carregou consigo o fardo do medo e do terror de algo que poderia perturbar seu sono, sua vida e sua família. Aliás, a Idade Média possui uma certa iconografia do medo. Notamos, não só nas narrativas históricas, mas nas esculturas, nas pinturas, no teatro esse forte traço de algo que deveria ser temido.

Procurando levantar algumas questões que nos levem a uma melhor compreensão deste medo, buscamos, na Literatura Oral a representação do discurso da ideologia dominante da época em determinados contextos sociais e históricos contra grupos minoritários.

A Literatura Oral vem através do conto, da lenda, das danças e dos autos se colocando ao longo da história da humanidade como um canal de expressão da interação do homem com o seu semelhante e com o seu meio. Tal fato é particularmente percebido ao se analisar a produção cultural do período histórico conhecido como a Idade Média em relação ao Outro.

Historicamente, o período medieval consagra a formação de grandes reinos que mais tarde dariam origem a vários países europeus. Esta foi a época áurea da Igreja Católica. Sob a bandeira do Cristianismo reinos foram conquistados, povos dizimados, culturas foram apagadas, enfim uma cena social que inspirava terror. "Porquanto se levantará nação contra nação, reino contra reino, e haverá fomes e terremotos em vários lugares; porém tudo isto é o princípio das dores" (MATEUS 24. 7 -8). As palavras atribuídas a Jesus Cristo se incrustaram na mente do homem medieval. A final de contas os sinais Bíblicos do fim do mundo eram muito similares às condições encontradas na Idade Média, ou seja, guerras, invasões, pestes, invernos rigorosos, as catástrofes naturais, os altos impostos, a fome, a crença no poder das trevas a favor de Satã, a crença nas feiticeiras capazes até de provocar impotência, infidelidade e mortalidade infantil. Esta realidade promoveu uma atmosfera de fanatismo religioso marcada pela busca obsessiva da salvação divina. Peregrinos e procissões de flagelados tomavam as ruas. Era necessário purificar a terra para a segunda vinda de Cristo.

Com a ascensão do fundamentalismo cristão a Igreja Católica encontrou a atmosfera ideal para reforçar sua ideologia contra os inimigos do Cristianismo, mas quem seriam eles Com a palavra o historiador Georges Dub :

Os normandos, os húngaros, os sarracenos apareceram como flagelos. Sob o nome de sarracenos, eram reunidos todos os que eram muçulmanos. /.../ Os que os identificava, aos olhos dos cristãos, é que se recusavam a inclinar-se diante da cruz. /.../ O estrangeiro, vindo de longe, é o invasor absoluto, causa mais medo que o vizinho que agride (DUB , 1998, P.60).

Mas além do invasor estrangeiro, outros personagens também eram vistos com temor. O judeu, por exemplo, era paradoxalmente um estrangeiro que convivia há longa data entre os cristãos. Sobre essa questão diz Dub :

...o estrangeiro absoluto também existe. É aquele que não pertence à comunidade cristã o pagão, o judeu, o muçulmano. Esses estrangeiros, esses infiéis, é preciso convertê-los ou, então, destruí-los, porque o reino de Deus deve implantar-se sobre a terra, e ele só se estabelecerá quando toda a humanidade for convertida ao cristianismo. Era o que dizia São Luís, esse modelo de santidade (DUB, 1998, P. 62-63).

Não menos delicada é a situação da mulher. Numa sociedade patriarcal, autoritária e ascética como a medieval, a repressão sexual, a humilhação feminina e o temor à mulher eram muito propagados. Na visão medieval a mulher era vista como subversiva, aquela capaz de quebrar a ordem vigente, a causadora do pecado original, a devassa, aquela que se liga às forças satânicas, e o homem medieval sempre buscava uma necessidade de se proteger da mulher. As autoridades medievais também se protegiam das mulheres, lançando bulas, decretos e regulamentos.ⁱⁱⁱ

Sendo assim, a Igreja se apodera deste temor à mulher reforçando assim seu poderio através de um discurso moralizante que colocava a mulher em situação constante de ameaça. Era a própria visão da bruxa fazedora de maldades e encantos.

Forma-se um terreno fértil para que a Igreja Católica possa propagar seus valores através da ideologia do cristianismo, ou seja, a Igreja "salvava" seus fiéis contra as forças do mal. Sendo assim, tudo aquilo ou todo aquele que depusesse contra a Igreja deveria ser banido da sociedade. A partir daí, estes grupos passam a ser vistos como o "Outro", a alteridade que deveria ser rechaçada desta sociedade cristã medieval.

Se hoje a indústria cultural é muitas vezes responsável pela propaganda contra este Outro através de produtos da cultura de massa, na Idade Média este papel era desempenhado pela Igreja Católica através da influência ideológica do Cristianismo sobre as narrativas populares. Neste cenário, ele se torna o desvio a ser evitado, o exemplo do negativo e do perigoso.

OBJETIVOS

A fim de desenvolver este trabalho, discutiremos como personagens de contos de fada se colocam como um exemplo da alteridade veiculado na Literatura Oral medieval.

Partindo da hipótese que as relações sociais humanas ao longo da história da humanidade são referenciadas por conceitos de raça, religião e gênero, este projeto de pesquisa tem como objetivo desenvolver no futuro profissional docente a percepção da importância da Literatura Fantástica como uma ferramenta educacional de análise da sociedade. Especificamente serão desenvolvidas estratégias de reconhecimento e desconstrução do discurso ideológico contra grupos minoritários tais como mulheres, judeus, negros, muçulmanos e imigrantes presentes nas vertentes da Literatura Fantástica da Fantasia.

Espera-se que a partir deste resultado o futuro profissional possa desenvolver no seu exercício docente junto aos alunos estratégias de análise das convenções e estratégias narrativas utilizadas pela Literatura Fantástica na literatura e no cinema no seu processo de análise e representação do discurso da ideologia dominante em diferentes contextos sociais e históricos contra diversos grupos minoritários.

METODOLOGIA

Após a análise de textos teóricos que tratam da questão da alteridade, será observado como os livros didáticos e literários voltados para a educação básica trabalham a questão do "Outro" junto ao seu público alvo. Em seguida será analisado como obras



representativas da Literatura Fantástica tratam o tema. Durante este processo serão desenvolvidas ações estratégicas a serem aplicadas pelos futuros docentes da educação básica que envolva a relação do Fantástico com a alteridade a partir da representação de personagens recorrentes desta forma literária como a bruxa e o lobisomem. Inicialmente serão utilizadas obras literárias de, entre outros, Charles Perrault, irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Mar Shelle, Edgar Allan Poe, Robert Louis Stevenson, Coelho Neto, João do Rio, Monteiro Lobato, Ra Bradbur, Philip . Dick e Margaret Atwood. Este estudo fará uso das teorias literárias de críticos como, dentre outros, Jean Delumeau, Afrânio Coutinho, Nell Novaes Coelho, Maria Tatar, Jack Zipes, Marina Warner, Maggie ilgour, ingsle Amis, L. David Allen, Fausto Cunha, Bráulio Tavares, Roberto de Sousa Causo, eith M. Booker, John Clute, Robert S. Baker, Fred Botting, Tom Mo lan e Edward Said.

RESULTADOS / DISCUSSÃO / CONCLUSÕES

Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, portanto ainda não obtivemos um resultado conclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELUMEAU, Jean. *História do medo no ocidente*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUB, Georges. O medo do outro. In: . Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos. Trad. Eugênio Michel da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 49 - 75.
- RICHARDS, Jeffre . *Sex, Dissidence and Damnation: Minority Groups in the Middle Ages*. London: Routledge, 1995.
- TATAR, Maria (ed.). *Contos de fadas*. Trad. Maria Luíza . de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 336-338.

ⁱ Graduanda do Curso de Letras do Campus Avançado de Catalão / UFG
fabiana_bellizzi@yahoo.com.br

ⁱⁱ Professor adjunto do Curso de Letras do Campus Avançado de Catalão / UFG
prof.alexms@gmail.com

ⁱⁱⁱ Jean Delumeau cita em sua obra "História do Medo no Ocidente" o decreto *De planctu ecclesiae*, redigido por volta de 1330 pelo franciscano Álvaro Peláez, a pedido de João II. Nele, há uma espécie de antifeminismo explícito, onde a mulher é vista como a causadora de todas as desgraças do mundo, além de impura, infiel, orgulhosa e causadora de perturbações contra a Igreja. (DELUMEAU, 2009, P.482-483)



A Leitura e a Produção de Crônicas no Ensino de História.

Bolsista: Ana Paula Catarino de Araújo. Campus Catalão/UFG; Email:
ap.catarino@hotmail.com

Orientadora: Regma Maria dos Santos. Campus Catalão/UFG; Email:
[regmasantos@ ahoos.com.br](mailto:regmasantos@ahoo.com.br)

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 e de coleta de documento, alargando as concepções de objetos, de temas, seja redimensionando os paradigmas de construção do conhecimento histórico.

Assim, hoje no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar e aprender História, estão se consolidando, e com essa homogeneização curricular, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História, está sendo desenvolvida nas redes públicas e privada, em contraposição às abordagens que tem com referência, a chamada história tradicional.

Nesse processo de renovação, onde se destacam novas propostas de ensino, que surge a necessidade da incorporação no ensino, de outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a televisão, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes do cidadão, e os acontecimentos cotidianos.

A crônica insere-se, nessa perspectiva como uma nova possibilidade de análise da produção de uma memória, tecida cotidianamente nas páginas dos jornais, que nos permite compreender a relação entre história e cotidiano. Percebe-se então, as várias possibilidades de estudar a crônica e da importância que se atribui a ela, como documento, que nos permite entender o tempo histórico.

Nesse trabalho abordamos as crônicas de Moacir 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 foram eleitas e selecionadas as crônicas de Moacir Scliar, 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, e que consiste em textos de ficção, baseados em notícias da atualidade, abrangendo nessas crônicas diversas temáticas, como: a miséria, a segurança pública, o desemprego, a política, a questão judaica, a religião, a família, a vida cotidiana, dentre outras.

Propusemos então, selecionar as crônicas de Moacir Scliar, abordando o contexto de sua produção, os temas por elas tratados, e as concepções ideológicas do autor, trabalhando-as juntamente com os alunos do ensino médio da rede pública de Catalão.

Para melhor compreensão, em relação a esse autor, Moacir Jaime Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), na cidade de Bom Fim, no dia 23 de março de 1937. Filho de uma família judia passou a infância num bairro pobre da cidade onde ele desenvolve o gosto pela leitura. Formado em Medicina, consegue conciliar essa carreira com a de escritor. Hoje, aos 72 anos, já publicou mais de 70 livros, e em vários gêneros: ficção, contos, romances, literatura juvenil, crônicas e ensaios.

Num segundo momento, estimulando a prática da escrita e da leitura, propusemos que esses próprios alunos escrevessem suas crônicas, abordando suas experiências pessoais, familiares e do grupo social ao qual pertencem.

Objetivos

- Selecionar e discutir, com alunos do ensino médio da rede pública de ensino, crônicas de Moacir Scliar do seu livro *O Imaginário Cotidiano*, que reúne uma coletânea de crônicas, publicadas no Jornal Folha de S. Paulo, entre 1993 a 2001.
- Possibilitar aos alunos do ensino médio, o contato com as crônicas de Moacir 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.
- Publicar o resultado da pesquisa e apresentá-lo em simpósios, congressos e afins.

Metodologia

O primeiro passo para realização do projeto foi a construção de um arcabouço teórico sobre a relação literatura e história, especificamente sobre crônica. Posteriormente selecionamos a escola Instituto de Educação “Matilde Margon Vaz”, que é uma unidade escolar da rede estadual de educação, da cidade de Catalão localizado no setor universitário, na rua 21, nº 135, para o desenvolvimento do projeto.

Pensando nas especificidades da crônica como documento para o historiador, realizamos a leitura e o fichamento dos livros listados na bibliografia, percebendo as múltiplas possibilidades de estudar a crônica e da importância que se atribui a ela, como fonte de produção do conhecimento histórico.

Assim, partindo desses aspectos, não descartando a fundamental importância que a crônica carrega, percebe-se, que a crônica trata-se de um gênero literário que pode ser utilizado como documento histórico, e como uma fonte de produção do conhecimento histórico, que integrada ao jornal, acaba sendo um “lugar de memória”.

Após esse período de produção da reflexão teórica sobre crônica, produzimos o primeiro relatório de pesquisa, e em seguida, seguimos os seguintes passos: Elaboração de material didático-pedagógico; elaboração de proposta com cronograma para apresentação nas escolas, definindo como seriam as oficinas, e também a produção de fichas de inscrição para que fossem preenchidas pelos alunos interessados; execução das oficinas.

Para desenvolvimento do projeto, inscreveram-se, alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, do Instituto de Educação “Matilde Margon Vaz”, sendo que as oficinas foram ministradas, na Universidade Federal de Goiás, no Campus Catalão, com um encontro por semana. Nos reunimos em seis encontros, entre os meses de março e junho.

Para viabilizar a dinâmica da oficina, a primeira coisa que propus fazer foi apresentar, para os alunos, o que seria uma crônica, onde ela poderia ser encontrada e qual a sua finalidade e importância, pois para muitos dos alunos, esse seria o seu primeiro contato com a crônica, pois muitos nunca trabalharam com essa linguagem, outros nem sabiam do que se tratava. Falei também sobre o cronista Moacir Scliar, e em que consistia sua obra.

Após esse processo explicativo, a cada encontro, após a leitura e a discussão das crônicas, os alunos eram chamados, a um momento de discussão sobre a temática, tratada na crônica, ou seja, era o momento de cada aluno, expor suas idéias, fazer suas críticas, apontando suas considerações sobre o tema.

Depois desse passo, de leitura e interpretação da crônica, o objetivo era fazer com que os próprios alunos, produzissem a sua crônica, dissertativa ou narrativa, a partir da temática discutida na crônica do Moacir Scliar, levando-a, para o seu cotidiano, para suas experiências de vida, para o seu convívio social, abordando suas experiências pessoais, familiares e do grupo social ao qual pertencem.

Resultados, discussão

Procuramos escolher algumas crônicas que, supostamente, chamariam mais a atenção dos alunos, em função ao conturbado contexto que todos nós vivenciamos. Assim, foram escolhidas as crônicas do Moacir Scliar, do seu livro "O Imaginário Cotidiano": **No espaço sim, mas não perdido; O ursinho não; A vida em papelão; A glória da bala perdida; Garotos emergentes**, que discutiam temáticas como: o desemprego, a crise, a gravidez na adolescência, a fome, a miséria, a falta de segurança pública, e etc.

A intenção era a de tentar fazer com que os alunos percebessem, como Scliar registra o seu tempo, através das questões cotidianas. Pois ele, como um narrador urbano, discute várias transformações que ocorreram no Brasil, nesse período, 1993 a 2001. O que Scliar faz, é testemunhar, e registrar, esse período histórico, da nossa sociedade, governado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso que foi de 1994 até 2001. Governo, no qual, houve várias denúncias de corrupção.

Por isso, é que devemos parar para pensar no cuidado que devemos ter ao analisar esse documento, devemos fazer uma leitura atenta, pois ele a parece cheio de intencionalidades, isso por que apesar de sua aparente simplicidade, a crônica só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo suas significações. No caso de Scliar a sua crônica, que muitas vezes vem escrita em tom humorístico, normalmente possuiu uma crítica indireta.

Analisando as crônicas produzidas por esses alunos, pude perceber, o questionamento e posicionamento de alguns, em relação a determinadas temáticas. Os alunos nas suas crônicas, fizeram uma relação do hoje e do ontem, ou seja, eles passaram a pensar no que havia transformado e no que havia permanecido, da época em que essas crônicas foram produzidas, até o nosso presente.

Alguns alunos levaram as crônicas, para o seu âmbito social, ou seja, expuseram criticamente suas opiniões, que são diversas, contaram suas experiências, relataram fatos que aconteceram, com familiares ou amigos, em casa, ou até mesmo na escola, outros criaram situações bastante interessantes, identificando com as crônicas, com os seus problemas vividos. Os alunos puderam perceber nessas crônicas, como algumas são crônicas, mas ao mesmo tempo a moral é totalmente trágica, pois Scliar, com a sua linguagem figurativa, ironiza a realidade, fazendo isso para, no final, deixar uma moral para reflexão.

Na sua crônica, "A vida em papelão", (*Dormir em caixa custa R\$ 2,00 por dia em São Paulo*. Cotidiano, 6 dez, 1998), a terceira crônica trabalhada, Scliar traz em cena, um assunto que tem a ver com a nossa realidade, que é a questão da quantidade de pessoas dormindo nas ruas, nesse caso específico, São Paulo. Scliar consegue fazer essa denúncia à realidade da miséria brasileira apresentando um determinado indivíduo desempregado, que percebendo o potencial da demanda de caixas de papelão, para a quantidade de sem-teto, resolve arriscar a sorte em um novo negócio, e começa a alugar caixas de papelão, de todas as cores, tamanhos, e quantidades.

Na verdade, apesar de ser uma crônica bastante chamativa e interessante, Scliar quer chamar atenção, para a desigualdade social, ou seja, encontramos no mundo, um contraste alarmante, enquanto milhões de pessoas passam fome, uma minoria usufrui do progresso e da tecnologia que a sociedade oferece.

Nas crônicas produzidas pelos alunos, eles consideram que o fator que se apresenta com mais urgência, para controlar essa situação caótica, de miséria, desemprego, pessoas marginalizadas, dormindo na rua, é a melhor distribuição da riqueza, fundamental para diminuir as grandes desigualdades brasileiras, e propuseram também,

pensarmos numa saída, na necessidade de promover mudanças, pois não podemos continuar reféns de toda essa situação desumana.

Assim, o que Moacir Scliar, faz nas suas crônicas, é dar-lhes um colorido, um sentido interpretativo, mostrando aos olhos do leitor uma situação que hoje em dia está se tornando comum, vista por outro ângulo. Ele observa atentamente a realidade cotidiana, como que a diferença social se prevalece, e como o Estado, foge de suas responsabilidades.

Conclusões

Acreditamos que o resultado final do projeto foi algo bastante gratificante, pois trabalhar, e dar prioridade a projetos científicos como esse, que elevam a aprendizagem e dinamizam o saber, oportunizando a participação da comunidade, é algo muito significativo para a educação.

Desenvolvemos um estudo sobre o gênero "crônica" e percebemos a importância do uso desta, como texto que estimula a leitura, a prática da redação e dos exercícios gramaticais, e as suas múltiplas possibilidades de ser estudada e utilizada na educação, revelando o seu potencial didático e formador.

Por isso, torna-se de fundamental importância, que estejamos sempre atentos às formas, temas e características da crônica, pois ela não tem apenas a finalidade de informar, mas também fazer com que nós, leitores, aprendamos alguma coisa para a vida, e façamos uma reflexão, sobre essas questões que são levantadas nas crônicas.

Alunos que tiveram, pela primeira vez, o contato com crônica, conseguiram alcançar o nosso objetivo, que era o de ler, interpretar, e produzir sua própria crônica, permitindo a compreensão do seu tempo histórico.

Partindo desses aspectos, não descartando a fundamental importância que a crônica carrega, percebe-se, que esta se trata de um gênero literário que pode ser utilizado como documento histórico, e como uma fonte de produção do conhecimento histórico, que integrada ao jornal, acaba sendo um sólido lugar de memória.

Apostamos, nesse trabalho, nas possibilidades e na inovação do ensino de história, com a utilização e a análise dessas crônicas produzidas, como material pedagógico de apoio, para fazer todo esse entrecruzamento. Nesse entrecruzamento de olhares sobre o cotidiano que se possibilita a interdisciplinaridade, onde os alunos ao escreverem suas crônicas, ampliaram mais ainda seus olhares.

Referências bibliográficas

- BLENDER, Flora e LAURITO, Ilka. *Crônica: História, Teoria e Prática*. São Paulo, Editora Scipione, 1993.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leitura. In: Hunt, L n (org) *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- CHINELLATO, Thaís Montenegro. *Crônica e Ideologia* – contribuição para leituras possíveis. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, Curso de Lingüística e Semiótica, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, São Paulo. Papirus, 2005.
- ARNAL, Leandro. (org) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. 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, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo, Editora Ática, 2 edição, 1985.



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 Lucídio Paes. Uberlândia: ASPPECTUS/FUNAPE -UFG, 2005.

SCLIAR, Jaime Moacir. *O imaginário Cotidiano*. São Paulo: Global, 2002.

SCLIAR, Jaime Moacir. *O Texto, ou: a vida - uma trajetória literária*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2007

SEVCEN, O, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Fonte de Financiamento: PROLICEN/ PROGRAD

O ESTÁGIO E OS SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FONTENELLES, Francine M.A.

TARTUCI, Dulcéria (orientadora)

Palavras-chave: Estágio; Formação; Saberes e Práticas; Pedagogia.

I. Justificativa / Base teórica

Os cursos de formação de professores da UFG-Campus Catalão, até recentemente, apresentavam comumente uma formação que vinculava a licenciatura e o bacharelado. Neste contexto, a disciplina Didática e Prática de Ensino e Metodologia de 1º Grau se constituía na articulação da Didática, da Prática de Ensino e do Estágio dos cursos de formação de professores e na confluência de discussões acerca da formação e a atuação docente. Tinha como princípio oportunizar a aproximação do discente ao campo de atuação profissional e era oferecida geralmente no último ano do curso.

Aliada à alteração das políticas mais amplas do Ministério da Educação-MEC, às políticas de graduação na UFG, às Diretrizes Curriculares do MEC e às exigências legais do Estágio, as matrizes curriculares dos cursos foram reformulados e muitas delas passaram oferecer o bacharelado e a licenciatura, como duas habilitações distintas ou optaram em oferecer as duas conjuntamente. E também, entre outras alterações, a disciplina acima referida, foi reformulada. De tal modo, nos novos currículos de formação de professores, implementados por volta de 2004, a referida disciplina é substituída por duas disciplinas Didática (e ou Didática e Formação de Professores) e Estágio e em alguns cursos a prática de ensino.

A partir da segunda metade da década de 1980, é ressaltado nos cursos de formação docente o papel da pesquisa e sua relação com as disciplinas Didática e Estágio. Pimenta (1997) destaca a importância da produção da pesquisa na Didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Aponta a mediação desse processo pelos saberes de docência: os saberes da docência – a experiência, os saberes da docência – o conhecimento e os saberes da docência – saberes pedagógicos. A autora considera, ainda, que a superação da tradicional fragmentação dos saberes pedagógicos pode ser construída via pesquisa – a pesquisa como princípio formativo na docência. “Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação – Uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor” (1997, p. 152).

A pesquisa nos cursos de formação inicial permite os alunos apreender e refletir sobre/ no seu trabalho de estágio, propicia a apropriação ativa de conhecimentos acerca da docência e a produção de saberes na/com a sua ação docente. O estágio visa a que os alunos professores percebam os problemas postos no cotidiano escolar e que se sintam como sujeitos em constante formação, ou seja, tomem conhecimento de que a formação é um processo contínuo – que não se conclui –, e que, portanto, a busca e a criatividade devem ser as parceiras constantes do docente.

Nessa direção, o aluno ao ingressar em cursos de formação já traz conhecimento sobre a escola e o estágio busca contribuir com uma formação que recupere a experiência e esse saber, valorizando sua bagagem sócio-cultural, submetendo à reflexão, à crítica e o pensar. Com isso, se espera que os alunos professores possam, a cada momento, refletir, vivenciar, repensar e recriar o processo educativo que se desenvolve no interior de nossas escolas. Destacamos, assim, o potencial da pesquisa para o desenvolvimento da condição para *reflexão do trabalho docente, para a participação ativa do aluno estagiário seu processo de aprendizagem/na sua formação e para constituição da identidade do professor.*

O processo identitário, o “ser/fazer professor”, se constitui em um processo contínuo, permanente e historicamente situado. Nos tornamos/fazemos professores em um processo

cotidiano e diário que ocorre nos cursos de formação inicial e de formação continuada, bem como no exercício da docência e até mesmo em período anterior ao ingresso em cursos de formação na convivência com a escola e com professores na condição de aluno. Embora seja o curso de formação que nos licencie para exercer a função docente, a formação é um processo complexo que envolve diversos saberes, que vão sendo re-construídos na prática e nas diversas instâncias dos saberes – nas diversas instâncias de significações dos saberes docentes.

É no exercício da docência que nos constituímos “professores”, em nossas ações docentes (do preparar, refletir/pensar até a sala de aula), isto é, a identidade de ser e atuar como professor se constrói na ação prática, no “habitus”, pois, conforme Tardif, Lessard, Lahaye, os habitus são “...disposições adquiridas na e pela prática real” (1991, p. 228).

Esse processo permanente de construção envolve e tem como participantes diversos saberes que são re-significados e apropriados (em processo constante de transformação). Conforme afirma Tardif (2000), os diversos saberes que constitui a ação de ensino não são construídos apenas em cursos de formação universitária, mas envolve um conjunto de saberes construídos na prática profissional. Daí a importância de desenvolver projetos no âmbito os cursos de formação inicial que mobilize os graduandos das licenciaturas a entrarem em contato com os saberes e práticas dos professores, ou ainda os saberes docentes que constituem o repertório necessário ao exercício da profissão docente, ao ensino. Assim sendo, este estudo se vincula aos estudos que tem colocado o papel da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores (Demo, 1992; André, 1996; Lüdke, 1996; Pimenta, 1996/99), bem como o movimento que enfatiza a epistemologia da prática (Elliot, 1999; Geraldi, 1999; Pimenta, 1997) – a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente –, qual seja, o movimento que aprofunda a compreensão da pesquisa como princípio cognitivo e formativo nos processos de constituição identitária da docência nos cursos de formação, aqui mais especificamente de formação inicial.

Consideramos que o processo de investigação poderá mobilizar nos alunos o pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica dos professores, ajudando-as a desvelar os saberes que constituem as práticas de ensino dos professores, isto é, os saberes que constituem a ação docente, a ação de ser/estar professor – os saberes do profissional docente, saberes que uma vez reconhecidos poderão contribuir para que o aluno possa se reconhecer, se identificar, como professor.

O “Estágio” se constitui como espaço de exercício dessa passagem de aluno a professor e busca, conforme Pimenta (1997), colaborar para que os alunos desenvolvam uma compreensão do ensino como prática social e a capacidade de investigar a própria atividade e re-construam seus saberes-fazeres docentes, em um processo permanente de construção de suas identidades como professores. Portanto, o estágio implica o exercício constante de estudo e reflexão e pode contribuir para uma permanente formação que propicie a re-significação das práticas educativas e cotidianas que ocorrem nessas instituições. Conforme Pimenta “(...) não é **ação** educativa. Mas o refletir **sobre** a ação. Um refletir que terá significado para a ação se partir da prática e a tiver como sentido” (1997, p. 49).

Destaca-se a importância da formação inicial se voltar também para o estudo da prática pedagógica e da vivência que envolve essa prática pedagógica no âmbito do cotidiano escolar, ou ainda para o cotidiano da vivência docente. Neste sentido, cabe indagar o modo que vem se constituindo a disciplina Estágio nos cursos de formação docente e o modo como vem sendo desenvolvida, qual a compreensão e os saberes que os alunos estagiários vêm construindo acerca das práticas educativas presentes nas escolas e de sua área de atuação, quais os saberes que os alunos estagiários têm construído sobre/na ação docente no âmbito do estágio, enfim se estágio vem se constituindo em espaço de pesquisa, de apropriação e reconstrução de saberes acerca da atuação na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, bem como em processo de construção de identidades docentes.

Este estudo parte do pressuposto que o Estágio como disciplina dos cursos de formação de professores pode promover a aproximação da realidade educacional e ao

mesmo tempo contribuir para construção dos saberes e das práticas educativas, assim como para a construção do trabalho docente na educação infantil e ensino fundamental do município de Catalão. Contudo a disciplina pode se constituir em apenas um espaço de instrumentalização prática, de aplicação da teoria ou mero espaço de imitação de modelos e de aquisição de técnicas voltados para o agir em sala de aula, ou ainda numa crítica e desvelamento das falhas dos sistemas de ensino e dos professores que atuam nesse sistema. Neste sentido é que esta pesquisa visa a analisar o trabalho desenvolvido nos estágios, do curso de pedagogia do Campus de Catalão, através dos relatórios dos projetos de estágio - 2006 a 2010 –, dos Anais da Reunião de Didática e Prática de Ensino – 2008 e 2009 (evento realizado no Campus Catalão-UFG) e de outros documentos vinculados a realização da disciplina, como a legislação de estágio, planos de ensino da disciplina, projetos pedagógicos dos cursos e outros.

A relevância desta investigação no âmbito da disciplina Estágio se justifica por sua contribuição para as discussões do estágio e dos cursos de formação docente, bem como da articulação desta formação como o ensino básico, enfim, por subsidiar as discussões acerca do papel do estágio na formação de professores e do currículo do Curso de Pedagogia, e ampliar a articulação deste curso com a melhoria da qualidade do ensino básico.

II. OBJETIVOS

- Caracterizar o trabalho do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia.
- Analisar os saberes e as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos estagiários no âmbito da disciplina Estágio e das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.
- Verificar a contribuição do estágio para formação profissional dos graduandos.

III. METODOLOGIA

Esse projeto se articula aos estudos que tem colocado o papel da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores (Demo, 1992; André, 1996; Lüdke, 1996; Pimenta, 1996/99), bem como o movimento que enfatiza a epistemologia da prática (Elliot, 1999; Geraldi, 1999; Pimenta, 1997) – a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente –, qual seja, o movimento que visa aprofundar a compreensão da pesquisa como princípio cognitivo e formativo nos processos de constituição identitária da docência nos cursos de formação, aqui mais especificamente de formação inicial.

Neste sentido, a pesquisa caracteriza-se fundamentalmente em um modelo de investigação qualitativa, tanto pela natureza dos objetivos, quanto nos procedimentos de coleta e análise dos dados. Entendemos ser um caminho que nos permitirá compreender os processos de construção de saberes pelos alunos graduandos nas atividades do Estágio, isto é nos permitirá compreender o papel do Estágio na construção de saberes e práticas docentes no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O procedimento de coleta de dados será análise documental e questionário. O questionário visa verificar a contribuição do estágio na Educação Infantil e Anos iniciais do curso para formação profissional do estagiário e a pesquisa documental consiste em consultar e organizar documento que ainda não recebeu tratamento analítico em relação ao objetivo da pesquisa. A amostra será composta por 20% (vinte por cento) dos relatórios produzidos pelos alunos na disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de pedagogia, em cada ano, no período de 2006 a 2009. Os trabalhos serão selecionados por amostragem aleatória simples. Além do relatório, para análise documental serão selecionados ainda documentos vinculados ou que tratam do estágio, como: os planos de curso da disciplina, os resumos e artigos publicados nos Anais do Encontro Anual da Didática e Prática de Ensino, projeto pedagógico do curso de pedagogia e legislação do estágio.

Na análise documental cada trabalho será estudado levando-se em conta as características e a forma de apresentação do relatório desenvolvido no estágio. Para tanto serão observados alguns quesitos como: contextualização do problema, tema, objetivos, referencial teórico, metodologia e proposta de ação/intervenção docente e análise da ação desenvolvida no campo de estágio. Buscaremos na análise dos relatórios focalizar os saberes e práticas educativas construídos pelos alunos no estágio.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em fase inicial e estamos realizando a primeira etapa, que envolve os levantamentos dos projetos e relatórios desenvolvidos no estágio do Curso de Pedagogia por nível de ensino e as temáticas apresentadas.

PROJETOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA POR NÍVEL DE ENSINO - 2006 a 2009

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS
2006	13	12
2007	17	6
2008	16	16
2009	17	14
TOTAL	63	48

Até 2005 os alunos do Curso de Pedagogia cursavam o estágio no 3º e 4º ano do curso e era realizado nos anos iniciais do ensino fundamental e no curso normal do ensino médio. Com a reformulação curricular, o estágio do curso sofreu alteração e passou a ser realizado no 5º e 6º período na educação infantil e no 7º e 8º nos anos iniciais. A primeira turma a fazer estágio no novo currículo foi em 2006 e, nesse ano já foi realizado nos dois níveis de ensino: educação infantil e anos iniciais.

Os projetos no Estágio do Curso de Pedagogia são desenvolvidos geralmente em duplas e, ocasionalmente, individualmente ou em trios. O número de projetos desenvolvidos de 2006 a 2009 não vem sofrendo alterações significativas. Em relação ao ano de 2007, um dos professores de estágio de anos iniciais do ensino fundamental não registrou os projetos dos seus alunos, o que explica o número menor de projetos.

Os projetos em sua composição alguns apresentam tema e outros apresentam até quatro palavras-chave. Assim, realizamos um levantamento inicial destes temas e palavras a fim de verificar as temáticas mais abordadas pelos alunos de estágio, nos dois níveis de ensino: educação infantil e anos iniciais, bem como a frequência dos mesmos. Os dados desta etapa ainda estão sendo organizados. Assim, apresentamos abaixo os temas e uma sistematização inicial das temáticas já organizadas por áreas e a frequência. Será registrado o número de projetos que os temas aparecem como palavras-chave ou mesmo como tema.

OS PROJETOS DE ESTÁGIOS: TEMÁTICAS E ÁREAS POR NÍVEL DE ENSINO

TEMAS, PALAVRAS-CHAVE E ÁREAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS
Alimentação e Saúde	4	1
Aprendizagem, Desenvolvimento e Aprendizagem Significativa	4	4
Artes plásticas, Artes Visuais e Apreciação (ensino de artes)	4	2
Berçário	3	0
Autonomia, Sujeito e Identidade	7	0
Cidadania	0	1
Ciências e Corpo Humano	0	2
Cores	2	0
Corpo	4	0
Criança e Infância	14	3
Escola e Instituição	0	2
Idoso	0	1
Cultura	0	1
Direito da Criança	1	0
Docência, Estágio, Prática Pedagógica e Educativa	4	2
Educação Ambiente (meio ambiental, água, preservação e aquecimento Global)	0	4
Encanto, Fascínio e Imaginação	2	0
Ensino	0	2
Ensino Fundamental	0	2

Espaço e Tempo	1	0
Fotografia	1	0
Higiene	4	0
Interação, cooperação e Socialização	8	3
Interdisciplinar	0	3
Jogos e Brincadeiras	18	6
Língua Portuguesa e Linguagem (leitura, escrita, letramento, literatura infantil, narrativas, gêneros textuais e compreensão).	32	33
Lúdico, Prazer e Encanto	5	3
Matemática (formas, raciocínio lógico, frações e tabuada)	7	6
Motricidade e Movimento	13	0
Música	9	0
Projeto Aprender	0	4

São várias as temáticas abordadas nos projetos de estágio, assim como as palavras-chave. Observamos nesta sistematização inicial que, alguns temas vêm merecendo destaque a área de “língua portuguesa e linguagem” e “jogos e brincadeiras”, seja na educação infantil ou nos anos iniciais. Já outros temas são ressaltados na educação infantil, como os de “motricidade e movimento” e o de “autonomia, sujeito e identidade”, contudo não aparecem nos anos iniciais. Também existem alguns temas que são abordados apenas na educação infantil como, por exemplo, a “música” e nos anos iniciais a “educação ambiental” e outros aparecem com uma frequência relativa nos dois níveis como é o caso de temas na área de matemática.

V. CONCLUSÃO

As análises iniciais indicam que no Curso de Pedagogia foram desenvolvidos sessenta e três projetos de estágio por aproximadamente cento e vinte e seis estagiárias. E com relação aos anos iniciais são quarenta e oito trabalhos desenvolvidos por aproximadamente noventa e seis alunos de estágio, o que indica um número razoável de projetos na educação básica de 2006 a 2009. E, com relação às temáticas parece existir uma preferência por alguns temas na educação infantil e outros nos anos iniciais, contudo alguns temas vêm merecendo destaque nos dois níveis de ensino, como é o caso de projetos na área de “língua portuguesa e linguagem” com temáticas voltadas para leitura, escrita, literatura infantil, entre outras. Outros aparecem com uma frequência regular como é o caso da área de matemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.
- LUDKE, M. *Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas*. In: GERALDI, C. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998
- PIMENTA, S. G.. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.) *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas (PROLICEN)

Francine Melo Alves FONTENELES, Graduanda de Pedagogia – CAC-UFG e Bolsista de Prolicen. E-mail: francinefonteneles@hotmail.com

Dulcéria TARTUCI, Professora do Departamento de Pedagogia – CAC-UFG. E-mail: dtartuci@brtrubo.com.br

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO METODOLOGIA

Régia Estevam **ALVES**¹

Zilda de Fátima **MARIANO**²

João Batista Pereira **CABRAL**³

Palavras-chaves: Música; Geografia; Educação

JUSTIFICATIVA

A música no Brasil está relacionada ao contexto cultural deste país, pois é influenciada pelas origens indígena, européia e negra, além disso, temos contato com a música diariamente em diversos momentos e lugares, essa proximidade com a música pode ser aproveitada na educação tornando-se um ótimo recurso didático difusor de idéias, já que envolve os campos visual, comunicativo e auditivo, o que é ideal para trabalhar o desenvolvimento do raciocínio do aluno (PAULA, 2004).

Este trabalho apresenta os procedimentos utilizados para a elaboração de uma metodologia de ensino de Geografia utilizando letras de músicas. As mensagens contidas nas letras das músicas possibilitam o envolvimento dos alunos com o tema geográfico estudado. Trabalhar a música no ensino de Geografia é possibilitar o desenvolvimento da comunicação entre professor e alunos, possibilitando o aprimoramento dos seus conhecimentos de cultura, da realidade social e política.

É muito extenso o acervo musical brasileiro, no qual, existem vários tipos de músicas com letras que retratam o cotidiano e que podem ser trabalhadas em sala de aula. Dentre esse variado repertório musical, no ensino de Geografia podem ser trabalhadas músicas sertanejas que retratam acontecimentos urbanos e rurais em diferentes aspectos como a dificuldade da vida no campo, as relações sociais no campo e na cidade e outros, como exemplo o Hip Hop e Rap mostram fatos, comportamentos ou acontecimentos de desigualdades sociais, problemas sócio-culturais, preconceitos, desemprego e problemas relacionados à marginalidade (PAULA, 2004).

Para Oliveira (2005), a música no ensino de Geografia é capaz de estimular o raciocínio dos alunos tornando-os mais críticos e reflexivos, no que se refere à formação de um cidadão. Deste modo, Libânio (1998) afirma que as práticas educativas passam por processos de comunicação, que tem como finalidade a formação humana. As músicas podem ser trabalhadas de diferentes maneiras como, por exemplo, a interpretação e composição, a expressão e comunicação, apreciação envolvendo a compreensão da música como produto histórico e cultural (BRASIL, 1998).

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é apresentar os procedimentos utilizados na elaboração de uma metodologia de ensino de Geografia utilizando como ferramenta as letras de músicas.

METODOLOGIA

A metodologia seguiu as seguintes etapas:

¹ Graduanda do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí / Bolsista PROLICEN. E-mail: regiaestevam@gmail.com

² Prof. Dra. Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí / Coordenadora do projeto: Geografia em canção: uma difusão de idéias. E-mail: zildamariano@hotmail.com

³ Prof. Dr. Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí / Colaborador do projeto: Geografia em canção: uma difusão de idéias. E-mail: jbcabral2000@yahoo.com.br

1ª - Etapa: Realização de uma pesquisa em sites: www.letras.terra.com.br e www.vagalume.uol.com.br, para criação de um banco de dados de músicas regionais e nacionais que abordassem temas relacionados à ciência geográfica;

2ª - Etapa: Escolha das letras das músicas para o ensino de Geografia: as músicas foram selecionadas conforme os eixos temáticos dos PCN's (1998);

3ª - Etapa: Preparação das figuras a partir da letra da música escolhida;

4ª - Etapa: Execução da metodologia nas escolas, com a letra e melodia da música, as figuras e o painel para fixação dessas figuras.

RESULTADOS

Os procedimentos na aplicação da metodologia tiveram a seguinte seqüência: a) primeiro foi contactada a Escola e a professora que ministrava a disciplina de Geografia (Tabela 2); b) A metodologia de ensino e os procedimentos necessários para a realização foram explicados, c) As músicas foram selecionadas de acordo com tema trabalhado na sala de aula pelo professor; d) Depois foi apresentado aos alunos, o tema geográfico, a música e as atividades a serem desenvolvidas; e) Enquanto os alunos ouviam a música, foi pedido para que os mesmos identificassem na letra da música impressa as palavras relacionadas com o assunto da aula; f) Após a apreciação da música e identificação dos termos, foi solicitado para cada aluno dizer quais as palavras identificadas na letra da música; g) De acordo com as palavras do aluno, foi sendo montando o painel com figuras, h) Para finalizarmos os procedimentos distribuímos aos alunos, questionários com questões relacionadas a música objetivando analisar a compreensão dos alunos na metodologia.

Tabela 2: Escolas e séries selecionadas

Escola	Número de alunos	Série	Tema	Música
Escola M. Antonio Tosta	31	6º Ano	Paisagens urbanas e rurais	Cidadão
Escola M. Davi Ferreira	16	8º Ano	Regionalização	Asa Branca
Instituto Samuel Graham	36	9º Ano	América do norte	Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones

Análise da metodologia nas escolas: Antonio Tosta, Davi Ferreira e Instituto Samuel Graham (ISG)

Na Escola Municipal Antonio Tosta, onde foi utilizada a música "Cidadão" do cantor Zé Ramalho verificou-se que os alunos do 6º Ano já conheciam a música e afirmaram gostar da letra e que os pais também apreciavam a música. Alguns alunos acompanharam a música cantando, isso nos causou uma grande alegria. Conforme as respostas dos alunos (Tabela 3), observamos que os alunos conseguiram aprender com a metodologia, como os assuntos abordados na música como a desigualdade social que resulta em segregação, dos 31 alunos, 29 relacionaram o problema social expresso na letra da música, caracterizando o personagem como uma pessoa pobre.

Em relação ao grau de estudo do personagem da música eles caracterizaram como analfabeto, justificando as dificuldades que o trabalhador encontra em consequência da falta de estudo. Também caracterizaram o problema da desigualdade social ocorrido na cidade enquanto lugar de vivência, de trabalho e concretização e a mudança das relações sociais e do

trabalho entre campo e cidade, onde ao mesmo tempo é o espaço da ocorrência de intenso processo de segregação sócio-espacial.

Tabela 3: Respostas dos alunos da Escola Municipal Antonio Tosta.

Escola Municipal Antonio Tosta		
Questões	Opções	Respostas
Tipo de linguagem?	Formal	31
	Coloquial	0
Quais personagens?	Pai, filho e moço	10
	Homem, menina e padre	18
	Cidadão	3
Classe social?	Pobre	29
	Média	1
Etnia?	Nordestino	9
	Nortista	1
	Não definido	21
Grau de instrução?	Analfabeto	30
	Ensino Fundamental	1
Problemas sociais vividos?	Pobreza	28
	Meio de transporte	3
A estória narrada é?	Real	28
	Ficção	3
Qual a mensagem é passada na estória?	Desigualdade social	29
	Imigração	2
Relação com temas da Geografia?	Paisagem urbana e rural	24
	Seca	7
Relação de conceitos e fenômenos geográficos?	Sim	31
	Não	0

Na Escola Municipal Davi Ferreira, utilizamos a música “Asa Branca” do cantor Luiz Gonzaga verificou-se que a interação dos alunos foi maior. Como a escola estava em época de comemoração de festa junina, os alunos cantaram a música e dançaram uns com os outros. Os alunos de outras turmas ficaram nas janelas olhando o movimento dos colegas e pedindo para participarem também.

Conforme as respostas dos alunos (Tabela 4), estes conseguiram aprender o que foi proposto, correlacionando a mensagem da música com o tema abordado em aula, a regionalização. Sobre a música os alunos perguntaram se o problema da seca no Nordeste exposto na letra da música era mesmo verídico? Eles se mostraram preocupados com o assunto, questionaram uns com os outros e até sugeriam uma solução como a importância de não desperdiçar água, assim a música despertou a consciência dos alunos.

Tabela 4: Respostas dos alunos da Escola Municipal Davi Ferreira.

Escola Davi Ferreira		
Questões	Opções	Respostas
Tema da aula?	Regionalização	16

Que tipo de linguagem é utilizada?	Formal	13
	Coloquial	3
Problemas sociais vividos?	Seca	10
	Relação social	6
A estória narrada é?	Real	15
	Ficção	1
Qual a mensagem é passada na estória?	Questão ambiental	13
	Sem resposta	3
Relação com temas da Geografia?	Sim	16
	Não	0
Solução proposta pela música?	Não desperdiçar água	16

No Instituto Samuel Graham, os alunos do 9º Ano, ficaram sentados e quietos. A música utilizada foi “Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones” da banda Engenheiro do Hawaii, na qual, o assunto da aula era América do Norte. Quando foi apresentada a música alguns alunos disseram não gostar de Rock, mas sim de Sertanejo, ficando evidente o regionalismo, a cultura interiorana de Goiás, com hábitos de músicas sertanejas.

Embora, os alunos se mostraram contrário a música, de acordo com as suas respostas (Tabela 5) foi possível verificar que houve a compreensão dos assuntos sobre mobilização de fronteiras envolvendo conflitos internacionais comandados por países da América do Norte, no qual, são mostrados na música. Dos 36 alunos, todos responderam que a estória narrada é real relacionando a mensagem da música com um fato ocorrido entre estados Unidos e Vietnã.

Tabela 5: Respostas dos alunos da Escola Municipal Davi Ferreira.

Instituto Samuel Graham		
Questões	Opções	Respostas
Tema da aula?	América do norte	36
Que tipo de linguagem é utilizada?	Formal	9
	Coloquial	27
Problemas sociais vividos?	Relações sociais	4
	Guerra	20
	Sem resposta	12
A estória narrada é?	Real	36
	Ficção	0
Qual a mensagem é passada na estória?	Conseqüências da guerra	25
	Fatos da América	2
	Sem resposta	9
Relação com temas da Geografia?	Questões sociais	21
	Sem resposta	15
O que é denunciado?	As conseqüências da Guerra	29
	Sem resposta	7
Relação de conceitos e fenômenos?	Sim	20
	Sem resposta	16
Solução proposta pela música?	Fim da guerra	8
	Sem resposta	28

Conclusões

A partir dos resultados concluímos que:

- a) A metodologia envolvendo colagem com imagens apresentou resultados positivos, pois os alunos assimilavam a letra da música com assunto;
- b) Em relação ao uso dos questionários esses foram importantes para verificarmos a eficácia do recurso de ensino de Geografia;
- c) A aplicação da metodologia foi importante, pois resultou em um recurso interdisciplinar;
- d) É uma metodologia viável, pois pode ser realizada com colagem de figuras aproveitadas de material como jornal, revistas e outros. Também pode utilizar o aparelho de Data-Show montando slides com a letra da música e as imagens que as mesmas transmitem,
- e) Embora, a meta foi elaborar um material que atendesse apenas a segunda fase do ensino Fundamental, esta resultou numa proposta para as séries e outras modalidades de ensino como a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, A.F.A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. 204 p.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 104 p. (Coleção questões da nossa Época, v. 67).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série). Geografia**. Brasília-DF, 1998, 156p.

OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Para onde vai o Ensino de Geografia**. Ed. Contexto. São Paulo. 2005. 144 p.

PAULA, L. R. de. **A produção musical como recurso didático em aulas de geografia ministradas na educação básica**. 2004. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2004.

PONTUSCHKA, N. A Geografia pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Ed. Contexto, 1999, p. 111-142.

PONTUSCHKA, N. (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola. 1993, 261 p.

Práticas de leitura, escrita e análise linguística: reflexões em contextos de ensino

ROCHA, Fábio Gomes¹; MORAES, Eliana Melo Machado²

Palavras-chave: Leitura – escrita – análise linguística – gramática

Justificativa

O ensino de leitura, escrita e análise linguística (gramática) sempre estiveram presentes nas aulas de Língua Portuguesa e, ainda hoje, a ênfase recai no ensino dos conteúdos gramaticais e de forma descontextualizada, sem levar o aluno a refletir sobre os usos desses na produção de seus textos. Contudo, diversos autores têm criticado essa prática de ensino de gramática, a saber, Geraldi (1997); Marcuschi, (2000); Dionísio, (2001) e outros. Essas críticas surgiram através de estudos e pesquisas realizadas por estudiosos da área e estes revelaram uma série de inconsistências contidas na abordagem tradicional dada ao ensino da gramática. A essas inconsistências somam-se ainda o fato de que o ensino tradicional de gramática pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Diante dessa “crise” no ensino de língua materna, foi preconizada por Geraldi (1984) a proposta de análise linguística, a qual propõe uma reorientação para o ensino de português com base na leitura, na escuta de textos e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de análise linguística, em vez de exercícios estruturais de gramática.

Em meio a essas inovações, os professores de Língua Portuguesa se viram em conflito, e alguns deles um pouco perdidos na condução das novas orientações para o ensino da língua materna: seguir as novas propostas ou continuar propagando um ensino estigmatizado? Ciente das complexidades do ensino tradicional de gramática, muitos deles decidiram inovar e estudar as novas propostas. Propostas essas que vieram orientar para uma articulação entre a gramática, à leitura, incluindo gêneros diversos, e à produção de textos e que, principalmente, todos esses aspectos fossem trabalhados tendo como base as propostas de análise linguística. Todavia, nessa fase de mudança, muitos professores tiveram e ainda têm muitas dificuldades de se submeterem às novas orientações de ensino e, como resultado disso, eles terminam por continuar a insistir no ensino restrito, ou quase que restrito, à gramática, mesmo conscientes de sua ineficácia diante do uso, pois não considera os recursos linguísticos, expressivos, estilísticos e as condições de produção do discurso. Segundo Mendonça (2006) nenhum professor consegue negligenciar por completo sua forma convencional de ensinar e adotar uma nova forma de ensinar de uma ora para outra, pois, é impossível negar sua identidade profissional. Por isso, o que ele faz é aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar nesse processo de apropriação. Por outro lado, até mesmo os próprios alunos diagnosticam as inconsistências da gramática ao questionarem aos professores os porquês de se estudar determinados aspectos da gramática, como, por exemplo, em uma atividade dada em uma aula em que o aluno foi orientado a reconhecer a terminação de “-inho” como forma de identificar os diminutivos.

1 Campus Jataí – Curso de Letras – fabiojatai@hotmail.com

2 Campus Jataí – Curso de Letras - elianamoraesufg@yahoo.com.br

Quando o aluno apresentou a palavra “vizinho” como diminutivo o professor teve dificuldades de explicar. Conforme atesta ainda Mendonça (2006, p. 201) “alguns desses conflitos revelam-se também através de outros questionamentos de alunos: [...] “Pra que serve a diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal?”. O problema não é o surgimento das perguntas, [...] mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos.”

A proposta de análise linguística, foi, pois, apresentada para sanar essas dúvidas e dificuldades dos alunos e, além disso, tem por objetivo instigar os alunos a refletir sobre a linguagem, os usos linguísticos e seus efeitos de sentido. Nesse sentido, ela deve ser trabalhada de forma a auxiliá-los no processo de leitura e de escrita, através da análise e reflexão dos usos linguísticos utilizados por autores de textos (livros didáticos e literários) na construção de seus textos. Nessa perspectiva, o mote de estudo parte do texto do aluno, através da produção e refação de textos, conforme atestam os PCNs-LP (1998, p. 78) “tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.” Nesse processo, o professor consegue diagnosticar as dificuldades dos alunos com mais evidência, e, a partir delas, pode elaborar atividades pertinentes que possam orientar a aprendizagem dos alunos.

Objetivos

A pesquisa teve por objetivos:

Conhecer as práticas de leitura, escrita e análise linguística realizadas nas aulas de língua portuguesa pelos professores de Português do Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas de Jataí-GO.

Caracterizar as concepções de ensino que os professores revelam através do material utilizado no seu fazer pedagógico no que tange ao ensino de leitura, escrita e análise linguística.

Descrever e analisar as práticas de leitura, escrita e análise linguística realizadas pelos professores pesquisados, com vistas à elaboração de sequências didáticas conforme propõem os PCNs-LP.

Subsidiar a elaboração de sequências didáticas envolvendo as novas orientações contidas nos PCNs de Língua Portuguesa de tal forma a considerar o discurso, os gêneros e o texto como determinantes do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, adotamos, segundo a natureza da pesquisa, a pesquisa aplicada, visando a aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre o objeto em estudo: **práticas de leitura, escrita e análise linguística: reflexões em contextos de ensino**. Segundo os objetivos, adotamos a pesquisa exploratória-descritiva em materiais

didáticos utilizados pelos professores e alunos (livros didáticos, cadernos e outros) que teve por objetivo descrever as atividades envolvendo leitura, escrita e análise linguística em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

Segundo a natureza dos dados, adotamos a pesquisa qualitativa, em que nosso trabalho centrou na compreensão do que propõem os professores, no que tange a descrição das atividades envolvendo leitura, escrita e análise linguística com vistas a uma reelaboração de atividade, se for o caso, para que contribua de forma ativa para a efetivação de um aprendizado da língua materna na escola.

Considerando as fontes de informação, adotamos a pesquisa bibliográfica, em que construímos o referencial teórico com o objetivo de subsidiar a análise dos dados em estudo; e, a pesquisa de campo pelo fato de que esse tipo de pesquisa nos permite compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenômeno observado. Além disso, é o tipo de pesquisa que nos permite buscar as informações diretamente com os atores e, sobretudo pela associação às pesquisas de caráter exploratório ou descritivo como é o caso desta pesquisa.

No que tange às técnicas de coleta de dados utilizamos a observação de aulas (num período de estágio do aluno bolsista – agosto de 2008 a junho de 2009) e o material utilizado tanto pelo professor como pelo aluno (livros didáticos, cadernos, outros).

Resultados

Através das aulas assistidas, verificamos que há uma constante prática de leitura. Contudo, não houve uma pluralidade de gêneros. Os alunos, durante a realização da pesquisa, somente leram livros infanto-juvenis. A princípio, essa prática de leitura pode ser interessante, pois, o aluno deve partir das leituras simples até adquirir habilidades para leituras mais complexas, conforme atestam os PCNs-LP (1998, p. 70) “assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados [...] para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais...”

Geraldi (1997) apresenta entre quatro posturas, a leitura como fruição do texto. Segundo essa prática o aluno deveria ler por ler, gratuitamente. Acontece que o que foi diagnosticado nas aulas assistidas comprova o que Geraldi (1997, p. 97) afirma ao dizer que “lê-se um romance para preencher uma 'famigerada' ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação...”. A professora, antes das aulas de leitura, deixava evidente aos alunos que deveriam ler porque iriam fazer uma avaliação. Quem não lesse ficaria sem nota. Ou seja, os alunos, praticamente, eram compelidos a ler. Antes que o professor peça aos alunos que leiam, é de fundamental importância que ele os incite para tal, mostre-lhes a beleza da literatura, o prazer de ler, a absorção de informações, o enriquecimento do vocabulário, enfim, o professor deve servir de modelo para os alunos, conforme dizem os PCNs-LP (1998, p. 66) “[...] a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar

fazendo.”

As avaliações que os alunos fizeram acerca das leituras consistiam numa solicitação de produção de texto, em que eles relataram o enredo ou a história do livro. Essa prática avaliativa, a nosso ver, não contribui muito para o incentivo à leitura. Além disso, Geraldi (1997, p. 170) diz que “não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito frequente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão.”

Em relação às práticas de escrita, os alunos escreviam quando faziam avaliações concernentes à leitura dos livros e também quando realizavam as atividades de cópia do quadro, como, por exemplo, correção de exercícios, exemplos que fundamentavam algum conteúdo. Uma única vez, presenciamos uma elaboração de redação que fugiu desse padrão. Os alunos (sétimo, oitavo e nono ano), após assistirem ao filme “Escola de Idiotas” produziram um texto, no qual eles relataram o enredo do longa-metragem. Nessas redações, percebemos uma grande dificuldade dos alunos ao realizarem a redação. Ouvíamos, constantemente, os alunos dizerem que não sabiam o que iriam escrever. Além, disso, quando lhes era solicitado que lessem, apresentavam uma série de deficiências quanto à pontuação, coerência, coesão e, até mesmo, entoação. Certamente, esta última é decorrência das deficiências de pontuação.

Os alunos não escreveram para possíveis leitores virtuais. Eles, sim, escreveram para a professora. Esta, conforme ainda diz Geraldi (1996) não lhes era leitora, mas, corretora. Quando o aluno não encontra leitores, não vê seu texto exposto em um mural ou publicado em um jornalzinho da escola, ele não vê razão para escrever o que escreve. A única pessoa que poderia ser sua leitora e, na verdade, sua corretora. Geraldi (1997, p. 162) assevera que “um projeto a ser desenvolvido poderia ser a recuperação da história da família do próprio aluno; recuperá-la significaria, para mim, não simplesmente um ‘tema’ para os textos, mas principalmente a definição da própria família como destinatária dos textos que se produzem no projeto”.

No que diz respeito às práticas de análise linguística, nas aulas assistidas não foi diagnosticado nenhum exercício de AL. Nem ao menos exercícios que impelisses os alunos à reflexão da linguagem foram constatados. Oportunidade de trabalhar de acordo com a proposta dos PCNs acima não faltou, pois os alunos produziram textos à medida que terminavam suas leituras, mas a professora não os aproveitou para atividades de reflexão sobre os possíveis usos linguísticos e estilísticos. Nesse sentido, também, seria de suma importância o professor trabalhar com os alunos atividades de reescrita, pois esta leva o aluno a refletir sobre os seus erros e inadequações; todavia a professora, em nenhum momento, solicitou aos alunos que rescrevessem os seus textos. Sabemos também que as práticas de análise linguística devem estar articuladas às práticas de leitura e escrita, porém não diagnosticamos tal articulação. Bem ao contrário, os alunos faziam atividades de gramática sem nenhum tipo de vínculo com suas atividades de leitura e escrita. Ou seja, além de receberem um ensino tradicional de gramática, não houve nem a articulação entre leitura, escrita e gramática a qual a prática de análise linguística propõe.

Considerações Finais

Sabemos que a proposta de análise linguística, cunhada por Geraldi, foi elaborada há mais de vinte anos, mas para que a mesma possa imperar em sala de aula é necessário que ocorram várias mudanças no sistema de ensino. É preciso um contato mais próximo da escola com a universidade e mais cursos de formação continuada devem ser oferecidos aos professores da rede, tendo em vista que diagnosticamos uma prática de ensino bem oposta àquela que Geraldi promulgou.

Esta pesquisa contribuiu de forma significativa para nosso aprendizado, além de subsidiar a elaboração de sequências didáticas procurando preencher as lacunas encontradas no trabalho dos professores, - a desarticulação entre as práticas de leitura, escrita e análise linguística -. Cabe-nos agora, mais uma tarefa, a elaboração de sequências didáticas que contemplem a articulação entre as atividades de leitura, escrita (produção textual) e análise linguística.

Referências bibliográficas

BASTOS, Lúcia Kopschitz & MATTOS, Maria Augusta de. *A Produção Escrita e a Gramática*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 192p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*: Português. Brasília, MEC/SEF., Outubro/2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252p.

_____. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1984. 139p.

_____. *A aula como acontecimento*. Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. 259p. (Coleção Formação de Professores).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006 (p. 199-226)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Português*. Brasília, MEC/SEF.,Outubro/1998.

MORAES, Eliana Machado Melo. Tomadas de Notas: Contrapalavra das professoras. In:



SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

_____. A Gramática na aula de português. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte- MG: Faculdade de Educação/UFMG. 2000.

_____. Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar. Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado das Letras. 2001.

SUASSUNA, Livia. *Projeto de Pesquisa: Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas?* Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

Produção e avaliação de modelos embriológicos alternativos para o ensino de Embriologia: uma proposta para a melhoria do Ensino de Biologia nas escolas públicas de Jataí – GO.

REZENDE, M. P. D. ¹; **JESUS, L. W. O.** ²; **MOULIN, M. R. I.** ³; **PARANHOS, R.D.** ⁴; **FERREIRA, M. R.** ⁵ **SANTA-RITA, R. M.** ⁶

Palavras-chave: *Educação, Ensino, Embriologia, Material didático.*

Justificativa

Perotta et al. (2004) enfatizam que os estudos de Embriologia, especialmente a humana, são muito complexos devido às necessárias interpretações da morfogênese de forma tridimensional. Existe um obstáculo entre o docente e o discente no ensino de Embriologia Humana, devido à escassez de material didático para ilustrar as diversas fases durante o desenvolvimento de conceitos humanos.

De acordo com Silva (2002), para um efetivo processo de ensino-aprendizagem, a explicação deve estar aliada a procedimentos didáticos de ordem prática que venham a contribuir para o entendimento pelo aluno. Nesse sentido, Boruchovitch (1999) considera que esses procedimentos práticos promovem maior interação entre o objeto a ser aprendido e os processos necessários para aprender, ou seja, os professores podem ensinar os alunos usando estratégias de aprendizagem específicas por meio da demonstração e da modelagem.

Tendo em vista essas questões, acreditamos que a melhoria do processo ensino-aprendizagem proporcionará um melhor desempenho do aluno, pois os esforços, por parte dos educadores, devem estar direcionados no sentido de uma reflexão crítica para que se possa transformar o quadro do "aluno culpado pelo seu próprio fracasso escolar". Na tentativa de mudar esse quadro, o professor em formação (acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) deve ser um explorador dos acervos de recursos didáticos e, caso estes não se encontrem disponíveis, este deve utilizar a sua criatividade para a elaboração de seu próprio material didático.

Objetivos

Os objetivos deste trabalho foram principalmente produzir modelos embriológicos alternativos com custo acessível para o ensino de Embriologia/Biologia e avaliar a sua contribuição para a aprendizagem de Biologia dos alunos do Ensino Médio.

Metodologia

Foi realizada a confecção dos modelos embriológicos em biscuit representando a primeira à nona semanas do desenvolvimento. Os modelos foram pintados com tinta óleo em cores marcantes, para que fiquem mais atrativos, sendo que as estruturas semelhantes ao longo do desenvolvimento embrionário foram pintadas com as mesmas cores, com o intuito de facilitar o entendimento sequencial das alterações morfológicas que ocorrem ao longo deste processo.

Os modelos embriológicos foram utilizados em aulas de Biologia em duas escolas estaduais que oferecem Ensino Médio no município de Jataí – GO: o Colégio Estadual Alcântara de Carvalho e o Colégio Estadual Nestório Ribeiro.

1 - UFG – Campus Jataí. Email: marcynharezende@gmail.com

2 – USP – Email: lazarowender@yahoo.com.br

3 - UFLA – Email: raquelisnard@yahoo.com.br

4 – UFG – Campus II. Email: paranhosbio2000@yahoo.com.br

5 – UFG – Campus II. Email: monicavet_2@hotmail.com

6 - UFG – Campus Jataí. Email: santarita@jatai.ufg.br

No Colégio Estadual Alcântara de Carvalho foram escolhidas duas turmas do primeiro ano: o primeiro ano A matutino (aulas teóricas e práticas) e o primeiro ano B noturno (apenas aulas teóricas); e no Colégio Estadual Nestório Ribeiro foram escolhidas duas turmas de terceiro ano: o terceiro ano A vespertino (aulas teóricas e práticas) e o terceiro ano B matutino (apenas aulas teóricas). As séries foram escolhidas conforme cronograma do currículo de cada instituição. Em ambas as escolas as aulas foram ministradas pela aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas responsável pelo projeto.

Freire (1987) se posiciona a respeito da importância de se consultar os conhecimentos prévios dos alunos ao dizer que o conteúdo programático deve ser uma devolução "organizada sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada". Otero (1990) também diz ser importante conhecer as pré-concepções do aluno sobre os temas em estudo ao se fazer investigação sobre a aprendizagem. Tendo em vista essas questões, antes da exposição do conteúdo, foi aplicada avaliação diagnóstica aos alunos, composta por quatro questões abertas sobre Embriologia, com a finalidade de verificar os conhecimentos prévios de cada aluno sobre o conteúdo e também auxiliar no preparo da aula a ser realizada posteriormente.

Após a realização das aulas, com e sem a utilização dos modelos embriológicos, os alunos responderam novamente às questões. As respostas das quatro questões foram categorizadas em: Resposta Correta (R.C.), Resposta Parcialmente Correta (R.P.C.), Resposta Incorreta (R.I.) e Não respondida (N.R.). Quando pertinente, foi realizada a categorização das Respostas Parcialmente Corretas (R.P.C.), sendo as categorias elaboradas a partir dos temas prevaletentes nas respostas. Dessa forma, foi possível avaliar se a utilização dos modelos embriológicos contribuiu ou não para o aprendizado dos alunos do Ensino Médio.

Resultados

As questões do questionário serão divididas, a seguir, em tópicos para que se possa fazer uma análise comparativa dos resultados do pré-teste e pós-teste, além de realizar uma avaliação das atividades realizadas.

Questão 1

A seguinte pergunta foi feita aos estudantes: "Em sua opinião, o que é fecundação e em qual órgão do corpo feminino ela ocorre?" Esperava-se que os alunos esboçassem conhecimentos básicos a respeito dos gametas masculino, e feminino, e seu papel na fecundação, além de saberem distinguir o órgão em que ocorre esse "encontro" dos gametas.

Colégio Estadual Alcântara de Carvalho

Na turma A (aulas teóricas e práticas), nota-se que ocorreu um aumento de R.C e de R.P.C do pré-teste para o pós-teste. Consequentemente, houve um decréscimo de R.I e de N.R. Esses resultados demonstram a efetividade das aulas ministradas quanto à compreensão do assunto requerido na primeira questão. Em relação à turma B (aulas teóricas), tanto no pré-teste quanto no pós-teste não ocorreu R.C e nem N.R. Além disso nota-se o decréscimo de R.P.C e de R.I. Aqui cabe ressaltar uma importante diminuição na quantidade de alunos da turma B que responderam o pós-teste.

É importante evidenciar que os estudantes não corresponderam às expectativas da questão no que diz respeito ao local onde ocorre a fecundação, uma vez que os mesmos ou não responderam ou erraram o local: "*Quando o espermatozóide fecunda o óvulo e ocorre no útero*" ou "*Eu acho que é quando o espermatozóide entra dentro do óvulo feminino, isso acontece no ovário feminino*", quando a resposta correta seria que a fecundação ocorre nas tubas ou trompas uterinas.

Esse fato praticamente não apresentou alteração do pré-teste para o pós-teste, em que maioria dos estudantes da turma A persistiu em não responder o local onde ocorre a fecundação. A turma B, no entanto, não apresentou R.P.C. no pós-teste, já que todos responderam incorretamente a primeira questão.

Colégio Estadual Nestório Ribeiro

Analisando a evolução das respostas desta questão na turma A (aulas teóricas e práticas), nota-se que ocorreu um aumento significativo de Respostas Corretas (R.C), entretanto houve também um aumento nas Respostas Incorretas e um decréscimo na quantidade de Respostas Parcialmente Corretas (R.P.C). Ao observar a evolução da Turma B (aulas teóricas), percebe-se que anteriormente às aulas não houve nenhuma resposta classificada como correta para essa questão, entretanto, após o conteúdo ter sido ministrado obtivemos uma quantidade significativa de respostas corretas.

Realizamos a classificação das Respostas Parcialmente Corretas (R.P.C), das turmas A e B. Nessa questão nenhuma das duas turmas correspondeu às expectativas no que diz respeito ao local onde ocorre a fecundação. Algumas respostas foram: *"a parte do órgão da mulher que ocorre a fecundação é no colo do útero"* (Turma A); *"Ocorre no útero"*, *"Ele ocorre no óvulo"*, e ainda *"ocorre no canal vaginário"* (Turma B). A resposta correta para o órgão em que a fecundação ocorre seria nas tubas ou trompas uterinas.

Questão 2

Foi perguntado aos estudantes: Como você explica o fato de que nos mamíferos, incluindo os humanos, o zigoto não apresenta reservas nutritivas (vitelo) como nas aves, répteis e anfíbios? Nesta questão esperava-se que os alunos relacionassem a nutrição do embrião humano com a placenta e que dessa forma justificassem a ausência de reservas nutritivas comparando-se às classes animais citadas.

Colégio Estadual Alcântara de Carvalho

Observando a evolução das respostas desta questão na turma A (aulas teóricas e práticas), nota-se que ocorreu um aumento de R.C e de R.P.C. Consequentemente, houve um decréscimo das R.I e de N.R. Já na evolução da Turma B (aulas teóricas) ocorreu um aumento de Respostas Corretas e de Respostas Parcialmente Corretas. Além disso, houve um decréscimo significativo nas Respostas Incorretas e nas questões sem resposta.

Nesta questão, as R.P.C do pré-teste apresentaram o mesmo padrão na turma A. Também, nas respostas quase não foram observados termos científicos, sem ligação da nutrição dos mamíferos à estrutura placentária: *"Já nos humanos as mulheres se alimentam para o feto se alimentar por que ele não tem a capacidade de se alimentar sozinho"*. Na turma B, entretanto, não houve Respostas Parcialmente Corretas para essa questão do pré-teste.

Em relação ao pós-teste, na turma A podemos perceber que além de aumentarem as R.P.C, a maioria, ou 71%, já conseguiram emitir alguns conceitos sobre a nutrição embrionária humana: *"As crianças são formadas dentro deles (humanos) e tem o cordão umbilical para se alimentar, e os animais como o pintinho ele é envolvido por um ovo e não tem o cordão umbilical"*. Enquanto isso a turma B também teve progressos quanto a essa questão no pós-teste. Agora temos R.P.C. que se dividem em duas categorias: a primeira é que não relacionou a resposta à placenta, ou seja, não soube distinguir com clareza o desenvolvimento embrionário dos mamíferos placentários com as outras classes animais apresentadas; e a segunda categoria significa que a resposta emitiu alguns conceitos, ainda que simples, relacionados à nutrição embrionária das classes apresentadas.

Colégio Estadual Nestório Ribeiro

Na evolução das respostas desta questão na turma A (aulas teóricas e práticas), ocorreu um aumento significativo de R.C e de R.P.C. Consequentemente, houve um decréscimo das R.I e mantiveram-se as N.R. Na Turma B (aulas teóricas) ocorreu um pequeno aumento de R.C. e um aumento significativo de R.P.C. Além disso, houve um decréscimo nas R.I. e nas questões N.R.

Nesta questão, tanto na turma A quanto na turma B as Respostas Parcialmente Corretas do pré-teste se dividiram em duas categorias utilizadas pelos alunos: Uma parte fez a diferenciação de gestação intra-uterina de extra-uterina, mas não se fez menção do papel da placenta, enquanto outra parte não fez a diferenciação entre gestação intra-uterina de extra-uterina, mas buscou explicar a alimentação dos mamíferos, apesar de não identificar a placenta.

Questão 3

Foi colocada a seguinte questão aos estudantes: *Durante o desenvolvimento embrionário, o embrião passa pelas seguintes fases: (1) Fase de segmentação ou clivagens, (2) Fase de gastrulação, (3) Fase de organogênese. Explique com suas palavras o que ocorre em cada uma dessas fases.* Nesta questão, esperava-se que os estudantes mostrassem alguns conhecimentos relacionados às etapas e à sequência do desenvolvimento embrionário em geral.

Colégio Estadual Alcântara de Carvalho

Analisando a evolução das respostas desta questão na turma A, nota-se que ocorreu um aumento de R.P.C e de R.I. As R.P.C. não foram classificadas em categorias, uma vez que apresentaram o mesmo padrão de raciocínio. Houve também um decréscimo de N.R., e tanto no pré-teste quanto no pós-teste não obtivemos R.C. para essa questão.

O que podemos observar nesta questão foi que apesar de muitas respostas apresentarem alguns conceitos verdadeiros em relação ao desenvolvimento embrionário, esses conceitos não condiziam com as fases mencionadas: *"segmentação: é a fecundação e decida pela trompa com transformação e a formação do trofoblasto e penetração no útero". "A gastrulação: formação de cavidades de três camadas". "Organogênese: é formação dos órgãos, ectoderme e a formação da epiderme".*

Além disso, o aumento de Respostas Incorretas demonstra a dificuldade de os alunos se desprenderem de conceitos prévios para assimilar os conceitos científicos. Campanario e Moya (1999) questionam a capacidade de o aluno detectar suas falhas e comparar o poder explicativo de novas ideias com suas concepções prévias. Sendo assim, O professor deve se perguntar se as novas concepções estão preenchendo as lacunas deixadas pelas antigas.

Ao observar a evolução das respostas da questão 3 na turma B, pode-se perceber que tanto no pré-teste quanto no pós teste não obtivemos Respostas Corretas ou Respostas Parcialmente Corretas. Além de que em ambos os questionários a maioria optou por não responder a questão.

Colégio Estadual Nestório Ribeiro

Analisando a evolução das respostas desta questão na turma A, nota-se que ocorreu um aumento de R.P.C e de questões N.R. Tanto o pré-teste quanto o pós-teste são desprovidos de respostas corretas para essa questão e as respostas incorretas permaneceram em equilíbrio de um questionário a outro. As R.P.C. não foram classificadas em categorias, uma vez que apresentaram o mesmo padrão de raciocínio.

Na turma B, pode-se perceber que, diferentemente do pré-teste em que não houve respostas corretas, no pós-teste obteve-se resultados positivos para essa questão. Além disso, aumentaram-se as questões classificadas como R.P.C e diminuíram-se os questionários sem resposta. As questões R.P.C em ambos os questionários mantiveram-se na mesma linha de raciocínio, em que os estudantes expressaram apenas alguns conceitos a respeito das fases do desenvolvimento embrionário.

Questão 4

As seguintes perguntas foram feitas nessa questão: *Qual é o órgão responsável pelo transporte de substâncias (nutrientes e gases) entre a mãe e o embrião ou feto? Como ocorre esse transporte?* Aqui era esperado que os estudantes falassem acerca da placenta e da troca de gases e nutrientes por difusão.

Colégio Estadual Alcântara de Carvalho

Na turma A, nota-se que ocorreu um aumento de R.C. e diminuição de questões N.R. Todavia, o número de R.I. permaneceu inalterado, além de que houve um decréscimo de R.P.C. Enquanto que na turma B a totalidade da turma continuou com o mesmo padrão de respostas. Ou seja, os estudantes afirmaram tanto no pré-teste quanto no pós-teste que a nutrição embrionária humana é feita pelo cordão umbilical. Sendo assim, não foi obtido nenhum progresso nesta turma quanto a esta questão.

Tratando-se das R.P.C. desta questão, a grande maioria continuou relacionando a nutrição ao cordão umbilical, e 23% falou a respeito da placenta mas não soube explicar como ocorria o transporte: *"É a placenta, ele transporta os alimentos nutritivos para o feto."*

Colégio Estadual Nestório Ribeiro

Na evolução das respostas da questão 4, podemos inferir no progresso quanto às respostas corretas em ambas as turmas. Além disso, nota-se que na turma A houve também um acréscimo nas questões R.P.C e diminuição a zero das respostas incorretas. Enquanto que na turma B apesar de haver um aumento de respostas corretas, e diminuição das questões não respondidas, vemos que as questões R.P.C também tiveram um decréscimo e as respostas incorretas também aumentaram.

Quanto às questões R.P.C, no pré-teste as respostas de ambas as turmas se enquadraram em apenas uma categoria, a qual representa uma mistura que os estudantes fizeram em relação ao papel da placenta com o do cordão umbilical.

No pós-teste, entretanto, as respostas se dividiram em mais categorias. Nessa questão, apesar do progresso de ambas as turmas em reconhecer a placenta como órgão responsável pelo transporte de nutrientes, a turma B demonstrou maior abstração do conteúdo ao explicar, mesmo que superficialmente, como que o transporte acontece.

Comentários Finais

Encontramos dificuldades na aplicação do projeto, devido à greve nas escolas estaduais. Quando as escolas retornaram da greve, só encontramos duas delas dispostas a encaixar nosso projeto em seu calendário escolar, que foram o Colégio Estadual Alcântara de Carvalho e o Colégio Estadual Nestório Ribeiro.

No Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, obtivemos resultados bastante satisfatórios na turma A. Apesar de a turma B ter elogiado as aulas na avaliação do projeto, percebemos um rendimento bem maior na primeira.

No Colégio Estadual Nestório Ribeiro, obtivemos resultados compatíveis em ambas as turmas, sendo que em alguns aspectos a turma B demonstrou maior abstração do conteúdo ministrado. A menor abstração do conteúdo pela turma A nos levou a repensar os moldes a ser aplicados na aula prática, concluindo que seriam necessários mais moldes para explicar especificamente as etapas do desenvolvimento embriológico, facilitando assim, a compreensão do conteúdo pelos estudantes.

Referências Bibliográficas

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.12, n.2, p.361-376, 1999.

CAMPANARIO, J. M.; MOYA, A. Cómo enseñar Ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las Ciencias, 17(2), 179-192, 1999.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural, in: DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. - 17.ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

OSBORNE, J. Time to experiment. Times educational supplement, p.131-136. Set. 2002.

OTERO, J.C. Variables cognitivas y metacognitivas em la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. Enseñanza de las Ciencias, 8, pp. 17-22. 1990.

PEROTTA, B.; FIEDLER, P.T.; SANTOS, S.H.P.D. et al. Demonstração prática do desenvolvimento pulmonar humano. Arquivos da Apadec, v.8, supl. 2, p.14, 2004.

SILVA, M. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.195-205, 2002.

Projeto financiado com bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas - PROLICEN, da UFG.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS LICENCIATURAS -
PROLICEN**

Análise do processo de aprendizagem de conteúdos de cartografia em escolas da rede pública municipal de Goiânia (GO)¹

PEREIRA, Bruno Magnum²; **OLIVEIRA**, Ivanilton José de³

Palavras-chave: cartografia (ensino-aprendizagem); educação fundamental; geografia (ensino-aprendizagem); rede pública de ensino de Goiânia

JUSTIFICATIVA

A presente proposta dá continuidade ao projeto PROLICEN submetido e aprovado no Edital de 2008. Baseia-se, entretanto, em um projeto de pesquisa anterior, do ano 2000, intitulado *Diagnóstico do ensino de geografia física nas escolas da rede municipal de Goiânia*. Naquele momento foram aplicados questionários a todos os professores de Geografia da rede pública municipal acerca das dificuldades e afinidades em relação ao trabalho com conteúdos da área de geografia física – que envolve, no âmbito da Geografia, os estudos sobre clima, relevo, solos, rochas, vegetação, problemas ambientais etc.

Os dados desses questionários foram tabulados, analisados e deram origem a uma monografia do curso de pós-graduação lato sensu em Geografia do Brasil, sob o título de *Decifra-me ou te devoro: as dificuldades com o ensino de Geografia Física. Diagnóstico preliminar no ensino fundamental da rede pública municipal de Goiânia* (Duarte, 2001). A grande surpresa na análise dos dados foi que o principal referencial indicado pelos professores como um dos temas com os quais apresentavam “dificuldade” no processo de ensino referia-se à cartografia.

Essa foi a motivação para a presente proposta de pesquisa, já que trabalhar os conteúdos relativos à cartografia ainda é um desafio para os professores, que se sentem pouco preparados e habilitados para aprofundar as abordagens e explorar as potencialidades dessa linguagem. Há, no entanto, a necessidade de investigar quais são, especificamente, os maiores problemas apontados pelos professores – já que os dados coletados anteriormente não o faziam.

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

¹Projeto financiado com bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas - PROLICEN, da UFG.

²Bruno Magnum Pereira, graduando em Geografia (licenciatura) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás.
e-mail: magnum.geografia@gmail.com

³Ivanilton José de Oliveira, Professor do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás.
e-mail: ivanilton.oliveira@gmail.com

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.

Da mesma forma, é importante diagnosticar entre os alunos quais são as principais deficiências no processo de aprendizagem desses conteúdos e dessa linguagem da Geografia. Isso nos permitirá cotejar, ainda que preliminarmente, ensino e aprendizagem, e verificar algumas discrepâncias existentes.

Enquanto o projeto e o plano de trabalho desenvolvidos em 2008/2009 focaram especificamente na figura do professor – ou seja, no diagnóstico da atividade ensino –, os procedimentos previstos para 2009/2010 estarão voltados para o diagnóstico da aprendizagem, a partir da elaboração e aplicação de questionários e atividades para trabalho com estudantes da rede pública municipal de ensino.

OBJETIVOS

- Analisar os principais problemas relacionados à aprendizagem de conteúdos de Cartografia, detectados na investigação (questionário e atividades) com estudantes da rede pública municipal.
- Verificar como esses conteúdos são abordados nos livros didáticos adotados pelos professores.
- Cotejar os problemas de aprendizagem dos estudantes com os problemas de ensino apontados pelos professores (em pesquisa anterior do PROLICEN).
- Apontar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, resultantes das análises anteriores e indicar temáticas para atividades de ensino e/ou extensão do curso de Geografia da UFG.

METODOLOGIA

A primeira etapa do trabalho consistirá na análise das informações produzidas no âmbito da pesquisa PROLICEN realizada entre 2008/2009, envolvendo as deficiências no ensino de cartografia entre os professores da rede pública municipal. Também serão consultadas as referências bibliográficas que embasaram a pesquisa citada, além de outras que versem especificamente sobre a aprendizagem da cartografia na atividade escolar.

A segunda etapa envolverá a seleção dos estudantes para aplicação dos questionários e atividades. Os estudantes serão selecionados entre aqueles cursando o 7º ano do ensino fundamental, haja vista que a maior parte dos conteúdos de cartografia se concentra no 6º ano. A amostragem consistirá numa representação do perfil a ser obtido junto à Secretaria Municipal de Educação, no tocante à média de idades e distribuição quanto ao gênero (homens e mulheres). A seleção será feita entre classes de escolas da rede pública municipal, com índices de avaliação no IDEB abaixo da média prevista para Goiânia em 2007.

A escolha das escolas participantes da pesquisa, por sua vez, será feita após consulta aos dados da Secretaria Municipal de Educação, acerca do total de unidades e sua distribuição geográfica pelo município de Goiânia.

Na terceira etapa do trabalho os questionários e atividades serão aplicados aos estudantes selecionados e deverão abranger dois eixos principais – conforme proposto por Simielli (1999): o aluno mapeador consciente e o aluno leitor-crítico de mapas. Esses instrumentos de pesquisa serão elaborados no projeto de pesquisa *Diagnóstico do processo*

de ensino-aprendizagem da Cartografia na educação fundamental: estudo de caso da rede municipal de Goiânia-GO, conduzido pelo Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira,

A quarta etapa consistirá da tabulação e análise dos resultados. Os índices de erros e acertos serão discriminados por temática e, em seguida, cotejados com resultados obtidos no projeto PROLICEN de 2008/2009, realizado com os professores.

Por fim, a última etapa versará sobre a indicação das temáticas consideradas mais problemáticas no ensino-aprendizagem de cartografia, no processo educacional, para que sejam pensados projetos de ensino e/ou extensão, ligados ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), voltados para professores e alunos da rede pública municipal de ensino.

RESULTADOS PRELIMINARES

Até o momento foram iniciadas as leituras indicadas no projeto e plano de trabalho, com a realização de fichamentos. Concomitantemente, foram analisados os questionários aplicados aos professores obtidos no projeto PROLICEN de 2008/2009, incluindo a tabulação dos resultados, já realizada parcialmente. Também foi iniciada a elaboração do questionário e atividades a serem aplicados aos alunos cursando o 7º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

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.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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)

FRUIÇÃO E PRODUÇÃO DE LEITURA E DE ESCRITA LITERÁRIAS POR ALUNOS DE LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRA DO ENSINO BÁSICO

ASSIS, C.¹; MURCE FILHO, N. F.²

Palavra - chave: escrita, leitura, criação, psicanálise

1. JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Este projeto de pesquisa propõe ampliar as investigações no campo da literatura, especialmente no que diz respeito ao ato da criação, além de visar ao enriquecimento da formação dos alunos do Ensino Básico, por meio da fruição e da produção literárias.

Neste momento inicial da pesquisa, destacam-se, dentre outros aspectos teóricos relevantes, os seguintes pontos:

Segundo Freire e Murce Filho (2009), Freud concebe que a educação escolar e a educação dada pelos pais à criança têm um objetivo em comum: inibir, recalcar ou reprimir as pulsões (desejos), inatas ao ser humano. A interdição das pulsões seria responsável por fazer com que o desejo de conhecer apareça. De acordo com os autores, o principal desafio do professor diz respeito, portanto, a essa interdição: como utilizá-la para beneficiar o aprendizado dos alunos?

É lembrada, em seguida, a questão da sublimação, isto é, uma via alternativa, não de recalçamento, mas de desvio das pulsões, o que comumente se dá pela literatura, música, teatro, pintura, ou seja, pela arte em geral.

Willemart (1995), por sua vez, não vê a arte como resultado apenas da sublimação; segundo ele "[O] artista não cria somente para expressar uma intenção ou para satisfazer uma pulsão ou para resolver sua neurose." (p. 112). Defende:

O artista, afirma Lacan, cria primeiro, para responder a um desejo suscitado por uma sociedade, uma instituição, um *marchand*, um grupo de amigos, uma mulher etc., ávidos inconscientemente de ter onde pôr o seu olhar – o inconsciente é o discurso do Outro, segundo, porque é teleguiado pelo desejo ao Outro. (1995, p.112) (grifo no original)

Assim, neste projeto, constitui-se como objeto de pesquisa a criação - literária especialmente –, concebida pela psicanálise freudiana como ato inconsciente.

Freud (1907) discute a natureza da habilidade que escritores criativos possuem e que possibilita o ato de criação. Afirma: "(...) a obra literária, como o devaneio, é uma constituição, ou um substituto, do que foi o brincar infantil." (p. 139). Logo, o indivíduo não abdica do "brincar", e sim o substitui pelo escrever – uma nova atividade capaz de fornecer prazer pelo retorno à fantasia do passado. De acordo com o fundador da psicanálise:

Uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa. A própria obra revela elementos da ocasião motivadora do presente e da lembrança antiga. (1907, p. 141)

Este projeto contempla ainda o ato da leitura - segundo Iser (1996), ato que se desenvolve diferentemente para cada sujeito-leitor, pois o texto não possui em si um sentido ou um significado pronto. A solução é construída a cada nova leitura e a cada novo e distinto leitor. Para Barthes (1974), o texto é uma enunciação, não um enunciado; uma produção, não um produto; uma estruturação e não uma estrutura.

¹ Carolina Di Assis. Bolsista PROLICEN. Faculdade de Letras/ Campus Samambaia/UFG. carolinadiassis@hotmail.com

² Newton Freire Murce Filho. Orientador. Professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) /UFG. newtonmurce@yahoo.com.br

Para Didier-Weill (1997), a arte (e aqui encontram-se a leitura e a escrita literárias) tem a função de restaurar no adulto o espanto – “paralisia/desamparo da inteligência” - que lhe era intrínseco quando na época da infância. Segundo o autor, a criança se espanta diante de tudo o que é novo e de tudo capaz de causar um deslumbramento, não havendo, portanto, monotonia no seu cotidiano. Assim, o campo artístico tem essa missão inexorável de restituir o que é perdido durante o crescimento natural do ser humano.

Diante de tudo o que foi exposto, propõe-se a verificação e a discussão das afirmações dos autores citados em experiências com estudantes do Ensino Básico. Trabalharemos, em especial, com a fruição e a produção de leitura e de escrita e com a mudança de código na leitura e na escrita literárias, ou seja, com o uso das línguas materna e estrangeira.

Para Freire e Murce Filho (2009), aprender uma nova língua perturba, causa sofrimento, pois modifica tudo o que se inscreveu em nós através da língua-mãe. Sem esta última, no entanto, dificilmente aprenderíamos um novo código porque, de acordo com Pereira:

Ao aprender a língua estrangeira, essa evocaria [...] tudo que fosse suscetível de ser assimilado à língua materna: sons, sintaxe, morfologia etc., mas também ao que a ela não se assemelha, que é totalmente novo. (2001, p. 62)

Esperamos que, a partir deste projeto, os alunos sejam capazes de perceber, segundo a visão de Barthes, que o texto deseja e escolhe o leitor, e não o contrário. Esperamos ouvir dos estudantes o que ouvimos de Barthes uma vez: “Interesso-me pela linguagem porque ela me fere ou me seduz.” (1974, p.79)

2. OBJETIVOS

- Fornecer contribuições para as áreas de Lingüística, Letras e Artes no campo das licenciaturas
- Propor e executar, na área de literatura, projetos capazes de proporcionar fruição e de gerar produção de leitura e de escrita literárias com os alunos da Educação Básica, especialmente educandos do CEPAE
- Analisar como se concebem os processos de criação literária em alunos do Ensino Básico
- Desenvolver um projeto de extensão, voltado para a comunidade em geral, que produza uma discussão sobre leitura e produção literárias, com base nos livros “Viagens” e “Diferente igual a todo mundo”, de Newton Murce

3. METODOLOGIA

O desenvolvimento do trabalho em questão tem o viés literário, fundamentado na psicanálise de Freud e de Lacan. Há o interesse de pesquisar como se concebe a criação literária, especificamente por meio de experiências com alunos do Ensino Básico. Para tanto, serão feitos diários de pesquisa – instrumento utilizado pelo professor a fim de coletar dados da experiência de leitura e de escrita dos alunos participantes do projeto -, como também diários dialogados, entrevistas e bate-papos com os estudantes. Propõe-se um “Clube de Leitura” para incentivar a leitura literária, tanto em língua materna como em língua estrangeira, nesse caso específico, o inglês. Tal Clube terá como diferencial a troca de experiências entre os alunos membros, através dos diários dialogados. Serão oferecidas também aulas complementares a fim de se trabalhar leitura de obras literárias em inglês, a começar por poemas do autor Shell Silverstein. Na segunda parte da aula os alunos produzirão reescritas do que foi lido, versões novas e textos originais.

Espera-se, inicialmente, o atendimento de cinco a dez por cento dos estudantes do Ensino Básico do CEPAE. Tal expectativa se justifica tendo em vista o espaço disponibilizado para o desenvolvimento do “Clube de Leitura”. Quanto às aulas

complementares, a expectativa de presença dos estudantes é maior devido ao caráter de aula “regular” empregado pelo professor orientador.

Os trabalhos com aulas “regulares”, com o Clube de leitura e com os bate-papos com estudantes leitores das obras “Viagens” e “Diferente igual a todo mundo”, de autoria do professor orientador Newton Murce, serão todos desenvolvidos por meio de projetos de extensão, ainda por serem elaborados.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

O projeto ainda se encontra em andamento, portanto esperamos os seguintes resultados:

- Sensível melhora no aprendizado de língua inglesa por parte dos alunos do CEPAE, devido ao trabalho de leitura e de produção escrita a ser desenvolvido nas aulas complementares
- Envolvimento, por parte dos mesmos alunos, com a literatura e principalmente com a fruição literária, por causa do incentivo que será dado pelo Clube de Leitura
- Maior interesse pela literatura por parte de alunos de outras escolas públicas, dada a proposta de um projeto de extensão baseado na leitura, análise e discussão dos livros “Viagens” e “Diferente igual a todo mundo”, de Newton Murce
- Contribuições na investigação sobre o ato inconsciente de criação, segundo a teoria psicanalítica freudiana e lacaniana

5. CONCLUSÕES

Até o presente momento, não há conclusões, uma vez que o projeto se encontra em fase inicial.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1974.
2. DIDIER-WEILL, Alain. O espanto na vida cotidiana. In: *Os três tempos da lei: O mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 17-29.
3. FREIRE, Silvana Matias; MURCE FILHO, Newton Freire. O ensino e aprendizagem de línguas: uma reflexão sobre o corpo. In: *Solta a Voz*, v.20/1, Goiânia, Cegraf/UFG, 2009.
4. FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1907. p. 135-143.
5. ISER, Wolfgang. O ato da leitura. In: *Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1996. p. 80-98.
6. PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. Mudança de código nas produções de alunos. In: *Solta a Voz*, v. 12, Goiânia, Cegraf/UFG, p. 57-66, 2001.
7. WILLEMART, Philippe. Um olhar psicanalítico sobre as artes. In: *Além da Psicanálise: A literatura e as artes*. São Paulo: FAPESP/ Nova Alexandria, 1995. p. 109-130.



FONTE DE FINANCIAMENTO: Projeto contemplado com bolsa do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN 2009).

A PRODUÇÃO TEXTUAL REDUZIDA À CÓPIA DA INTERNET: DA BANALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO À LEITURA CRÍTICA/RE-ESCRITA

SCHMALTZ NETO, G. F.¹; MURATA, E. K. N. N.²

Palavras chave: produção textual, linguagem, imaginário e semiótica.

JUSTIFICATIVA:

A internet tornou-se ferramenta fundamental para pesquisas e estudos realizados por estudantes nas instituições de ensino. Entretanto, a facilidade ao acesso de informações tornou passiva de mera cópia o conhecimento desejado, desmotivando a reflexão crítica e aborrecendo professores de quaisquer que sejam as disciplinas ao se depararem com reproduções exatas de textos encontrados em websites e blogs. É necessário que o indivíduo se torne um agente conscientemente ativo e atento para processar informações e atualizar uma série de atividades complexas que lhe possibilitem elaborar os sentidos e atualizar constantemente as estruturas cognitivas exigidas para alcançar a competência textual e discursiva. Sendo assim, recorre-se a antropologia cultural de C. Geertz (1989) e G. Durand (1997), bem como as ciências da linguagem de E. Benveniste (1995) e A. J. Greimas (1983), para a elaboração de uma metodologia que sane a banalização do conhecimento e torne real a preocupação do aluno em executar e re-escrever criticamente os conhecimentos visualizados, produzindo um texto coerente em que se observe autoria do produtor do texto.

OBJETIVOS:

1. Reconstruir o percurso gerativo dos sentidos e estudar os níveis (discursivo, narrativo e fundamental), segundo a semiótica de Greimas;
2. Examinar os símbolos significantes da cultura e do grupo social e os imperativos do imaginário próprio do ser humano, conforme Durand;

¹ gfschmaltz@gmail.com / Faculdade de Letras

² elzakm@terra.com.br / Faculdade de Letras

3. Estudar a identidade do sujeito (posições e desdobramento), e sua relação com o tempo e o espaço enunciativos;
4. Listar os procedimentos que devem nortear o pesquisador ao aproveitar textos da Internet em seus trabalhos;
5. Estabelecer mecanismos que despertem a leitura crítica, a implementação do processo cognitivo e a capacidade de o aluno refletir, deduzir e exercitar a conjunção da sensibilidade com a racionalidade;
6. Desenvolver procedimentos para re-escrita dos textos copiados da internet segundo o programa de leitura crítica.

METODOLOGIA

O trabalho será desenvolvido em cinco fases: A primeira é dedicada à coleta do *corpus* e segue os procedimentos descritos por J. Spradley (1980), ao recomendar que o pesquisador assuma a posição de "observador participante". Dessa forma frequentar-se-á as salas de aula do 9º e 1º ano do Colégio Master, instituição privada, para verificar o contexto que envolve a tarefa pedida: redação de um texto teórico.

Na segunda fase, escolhem-se textos de até 15 alunos para serem analisados segundo apontamentos discursivos, seguindo para a terceira fase, em que se interpretarão os dados nos planos de estruturas do texto/discurso e estruturas do símbolo-significante e imaginário. Na quarta, levantar-se-ão os dados para a criação de um programa de leitura crítica, seguindo os postulados da semiótica greimasiana, de textos da Internet e sua re-escritura para compor os trabalhos escolares.

Na quinta e última etapa, pedir-se-á que os alunos respondam a um questionário a respeito das práticas textuais e os textos considerados cópias da internet. Posteriormente re-escreverão esses textos, aplicando os conhecimentos e reflexões construídas no decorrer da execução do plano de leitura.

RESULTADO/DISCUSSÃO

Pretende-se demonstrar que um projeto de leitura embasado no percurso gerativo de sentido fará com que o aluno tenha êxito nas atividades de recepção e produção de texto, tornando-se autor de seu próprio texto, e motivando o professor a estimular o aluno, partilhando do ato criativo da informação. Apoiando-se também nos estudos semi-simbólicos do imaginário, conhece-se o trajeto antropológico dos alunos, e por meio dele, tem-se as bases para o desenvolvimento e fundamentação da metodologia proposta.

CONCLUSÃO

Acredita-se que com a criação de um programa de leitura em que se conheça e privilegie os símbolos motivantes e elementos da identidade social deste grupo de alunos, desenvolver-se-á a noção autoral, levando à reflexão crítica e tornando-os sujeitos conscientes na execução dos textos pedidos por professores. Dessa forma, o uso da internet no desenvolvimento das atividades propostas não será mera reprodução, mas elemento para compreensão e amadurecimento informacional.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes, 1995
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio: Guanabara. 1989
- GREIMAS, A. J., & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo, 1983.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York, Iolt, Rinehart and Winston, 1980.

FINANCIAMENTO

CNPq

COMO SE ENSINA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE CATALÃO?

PIRES, Edwrigens da Silva¹

BERTAZZO, Cláudio José – Orientador²

Palavras-Chaves - Geografia; ensino-aprendizagem; propostas didáticas; conhecimento.

Justificativa/ Base Teórica

A realidade caótica da Educação Básica tem relações com a displicência da Academia em formar seus professores. Percebendo este contexto, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação editaram algumas Resoluções e Diretrizes para a formação de professores no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Todas elas se focam na excelência da formação dos novos professores da Educação Básica a fim de se obterem melhores resultados nos processo de ensino e de aprendizagem. Pautados por esta linha de reflexão decidimos pesquisar, por amostragem, a situação das aulas de Geografia na Educação Básica de Catalão – GO.

Essa pesquisa se ancora teoricamente na Sociologia do Conhecimento, com repercussões nas ciências pedagógicas. Através da qual procuramos chegar à compreensão do conhecimento produzido – construído – nas aulas de Geografia de algumas Escolas Públicas, Confessionais e Laicas de Educação Básica no Município de Catalão. Simplificando, estamos a dizer que as intenções desta pesquisa fundam-se na tentativa de procurar às diferenças e semelhanças dos distintos conhecimentos que disputam as idéias, as mentes, as atenções e os recursos biológicos intelectuais e materiais dos alunos da Educação Básica do município pesquisado. O que pretendemos identificar, através da parte empírica da pesquisa, são as formas, os recursos e as metodologias utilizadas pelos docentes que resultam em situações reais de aprendizagem das aulas de Geografia.

O conhecimento sociologicamente produzido é o resultado da interação entre todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta interação disputam o senso comum e o saber acadêmico. Entretanto (eis o nosso problema de pesquisa), não está claro o aproveitamento dos alunos e não podemos responsabilizar o professor e seus métodos de ensino, sua didática, como se fossem de inadequada. Para dar conta destas respostas iremos participar das aulas a fim de avaliar, analisar e refletir sobre a realidade escolar das aulas de Geografia. Como é que cada professor está ensinando ou tentando ensinar Geografia aos seus alunos? Desta forma pretendemos documentar e preservar estas iniciativas exitosas, pois que podem representar alternativas para transformação de nossa realidade escolar. Como se fossem tecnologias sociais, desenvolvidas nos processos interativos entre alunos e professor, que podem ser reaplicadas no âmbito da formação dos novos professores de Geografia.

Sob o ponto de vista epistemológico, desenvolveremos esta pesquisa fundamentada em rigorosa revisão bibliográfica dos estudos pedagógicos da Geografia disponíveis e listados nesta proposta. Por conseguinte, buscamos tão somente olhar como se ensina e como se aprende Geografia na Educação Básica pública e privada de Catalão. Se os alunos não aprendem Geografia, como ela pode ser ensinada? São perguntas e problemas pertinentes que deverão abastecer a Academia com elementos e experiências

¹ UFG – Catalão - Licenciatura em Geografia; e-mail: dix_sp@hotmail.com

² UFG – Catalão – Departamento de Geografia; e-mail: cbertazzo@gmail.com

que fortalecerão o Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão. E, no lado oposto, se os alunos aprendem Geografia, como ela está sendo ensinada? O resultado desta análise e reflexão retroalimentarão os processos de formação dos novos professores de Geografia.

Entrar em contato com a dinâmica das aulas de Geografia das Escolas de Educação Básica participantes da pesquisa certamente irá proporcionar aperfeiçoamentos tanto na academia como nas escolas participantes. O exercício da observação–análise–reflexão promove a dinamização das nossas práticas pedagógicas e nos leva a conflitos e falseamento das teorias educacionais. Quer dizer, ali na realidade da sala de aula são validadas ou invalidadas as idéias teóricas sobre aprendizagem. Na verdade é sempre um grande desafio mover as engrenagens que movem a dinâmica do ensino e da aprendizagem. E, muito maior do que este, é o de planejar e realizar aulas onde nossos alunos tenham prazer em aprender. E o professor manifeste seu prazer em ensinar.

Além dos propósitos já expostos até o momento, também nos interessa compreender como as escolas pesquisadas conseguem instrumentalizar-se e adequar-se às novas tecnologias educacionais. E, também, como ela disponibiliza seus espaços e meios físicos para que professores e alunos elaborem e reelaborem os seus conhecimentos, de forma autônoma e sistematizada. Sim, com é que a Escola proporciona esta produção do conhecimento? Como ela o facilita? São algumas das questões que se vinculam ao problema principal desta pesquisa.

Neste contexto, a renovação das propostas educativas, baseadas nos princípios da complexidade almeja produzir e elaborar o conhecimento em sala de aula dentro da perspectiva de que o educador e o educando são agentes do processo ensino e de aprendizagem. Isto faz do conhecimento uma propriedade coletiva, daqueles que interagem na sua produção. Decididamente isto faz as pessoas mais solidárias e humanas. No caso do professor, esta dinâmica lhe permite redescobrir a cultura, seu próprio processo cultural. É uma oportuna quebra da hegemonia do saber inquestionável do professor. O professor enquanto mediador é mais vulnerável, transforma-se em um ente comum, tal quais seus alunos.

OBJETIVOS

1. Identificar nos ambientes de aula as diferentes situações de aprendizagem do conhecimento geográfico e as formas como é instrumentalizado pelos professores;
2. Documentar as formas de conhecimento empírico que se manifestam nas relações do processo de ensino e de aprendizagem da Geografia Escolar e os resultados manifestos pelo aproveitamento dos alunos através da elaboração e reelaboração dos saberes acadêmico;
3. Dominar o saber geográfico escolar, produzido e manifesto pela comunidade discente;
4. Identificar nos estudos de Geografia o desenvolvimento de ações para o uso adequado dos recursos naturais e aquelas que minimizam a existência conflituosa com o ambiente;

METODOLOGIA

A pesquisa se encaminha pelo percurso da análise e da reflexão sobre as situações de aprendizagem estabelecidas nas aulas de Geografia em Escolas da Educação Básica Pública e Privadas no município de Catalão (GO). As investigações de campo mais adequadas para a realização de nosso trabalho são designadas por pesquisa participante e observação participante.

Definimos que realizaremos a pesquisa em quatro Escolas de Ensino Fundamental: uma Escola da Rede Municipal, uma da Rede Estadual, uma Escola Confessional e uma Escola Laica. Também pesquisaremos três Escolas de Ensino Médio: uma Escola da Rede Estadual, uma Escola Confessional e uma Escola Laica.

Além da condição de observadores participantes, iremos aplicar um instrumento de entrevista aos professores que aceitaram participar da pesquisa. Este visa apenas obter informações sobre formação do professor e suas escolhas de teorias pedagógicas e de suas possibilidades para utilizar recursos tecnológicos e materiais de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho com seus alunos.

Igualmente, aplicaremos um instrumento semelhante aos discentes da Escola, na turma onde a pesquisa estará sendo aplicada. Este visará sondar as percepções, anseios e as relações dos entrevistados com o saber acadêmico e o saber do senso comum.

RESULTADOS

Os trabalhos deste Projeto encontram-se em fase de revisão de literatura enquanto preparamos os documentos do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e aguardamos a liberação para iniciarmos a pesquisa participante e a aplicação das entrevistas. E considerando que ainda não iniciamos a pesquisa nas Escolas, não temos nem dados nem resultados da realidade que iremos pesquisar. Até o presente momento foram feitas leituras de alguns títulos listados nas referências bibliográficas na apresentação do Projeto.

CONCLUSÃO

Não há conclusões neste momento, pois a pesquisa ainda não iniciou. Aguardamos a conformidade do Comitê de Ética na Pesquisa da UFG para instalarmos as fazes de campo da pesquisa. O trabalho tem se desenvolvido apenas através da leitura da bibliografia proposta e da preparação de fichas de leitura. As conclusões serão apresentadas no VII CONPEEX, em 2010.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história – inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia.** Campinas: Papirus, 2. ed., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALLAI, Helena; CASTROGIOVANNI, Antônio C.; KAERCHER, Nestor. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIONANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no Cotidiano**. Rio de Janeiro: Mediação, 4 ed., 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. (org). **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: AGB, 1998.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

GEOGRAFIA – Comissão técnica. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br>>>, acesso em 19 dez. 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO, 2003.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

OLIVEIRA, A.U. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PERRENAUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor. **Geografia: propostas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil**. In. Terra Livre, (Geografia, Política e Cidadania), Nº 15, São Paulo AGB Nacional, 2000, pp 129-144.

RUA, João et all (orgs). **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: Acess, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

SCHAFFER, Neiva (org.). **Geografia ensinar e aprender**. Porto Alegre: AGB, 1998.

SCHAFFER, Neiva; KAERCHER, Nestor; GOULART, Lígia; CASTROGIOVANNI, Antônio. **Um globo em suas mãos, prática para sala de aula**. Porto Alegre: EDUEFS, 2003.

VESENTINI, José W. **Geografia e Ensino: textos críticos**. São Paulo: Papirus, 1989.

A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior

LAGO, Neuda Alves do¹; **GOULART**, Daniel de Lima²

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de língua estrangeira, escrita, fatores afetivos, língua inglesa

1- Justificativa/Base Teórica

Quando falamos sobre fatores afetivos na aprendizagem de língua estrangeira (LE), nos referimos a um campo de estudo bastante recente e que cada vez mais ganha maior importância nos estudos de Aquisição de Segunda Língua (Assis, 2005).

Conforme bem ressalta Richard-Amato (1988), as variáveis do domínio-afetivo podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo da positividade ou negatividade da mesma. Para Hilgard (1963), as teorias cognitivas da aprendizagem deveriam delegar papel para os fatores afetivos ou, do contrário, poderiam ser rejeitadas. Já para Damasio (1994), o domínio afetivo não pode ser dissociado do cognitivo, posto que mesmo no nível neurobiológico existem algumas evidências de que as emoções são parte da razão. Por fim, McLeod apud Figueiredo (2005), diz que a escrita é uma atividade tanto cognitiva como emocional, uma vez que sentimos e pensamos durante o processo de escrita. Baseando-nos, então, nessas teorias sobre a afetividade na aprendizagem de LE, podemos dizer que os professores deveriam estar mais atentos quanto a esses fatores, já que para Almeida (1999), o desenvolvimento da inteligência (domínio cognitivo) está intimamente ligado com o desenvolvimento da afetividade (domínio afetivo).

Acreditamos que conseguimos, através da realização desse trabalho, associar as teorias sobre afetividade lidas à realidade de ensino/aprendizagem em parte do ensino público da cidade de Jataí. Tal trabalho é propulsor de uma grande motivação para a continuação da análise dos dados e faz com que o trabalho que estamos realizando se torne prazeroso e motivante.

2-Objetivos

Este trabalho de iniciação científica visou explorar os fatores afetivos que influenciam no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Além disso, buscamos

¹ Universidade Federal de Goiás – *Campus* Jataí – neudalago@hotmail.com

² Universidade Federal de Goiás – *Campus* Jataí – daniellgoulart@hotmail.com

identificar como os alunos se sentem com relação às formas de correção que seus professores utilizam.

Quanto aos objetivos específicos, pretendíamos:

- Verificar quais fatores afetivos influenciam na aprendizagem de escrita em língua inglesa como LE, do ponto de vista dos professores e dos próprios alunos;
- Investigar como os alunos se sentem no que se refere aos fatores afetivos quando seus textos são submetidos às formas de correção utilizadas pelos seus professores;
- Comparar os dados obtidos nesta pesquisa com aqueles obtidos na pesquisa anterior (01 de agosto de 2007 a 31 de julho de 2008)
- Oferecer ao campo de Linguística Aplicada e, mais especificamente aos estudos de Aquisição de Segunda Língua, dados importantes que, de alguma forma, possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE.

3- Metodologia

Utilizamos, predominantemente, para a realização desse estudo, a pesquisa qualitativa, bem como a pesquisa teórica. Para a coleta de dados, utilizamos predominantemente métodos qualitativos, embora tenha havido coleta de dados também através de métodos quantitativos.

A pesquisa se deu em salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (LE) em diversos contextos e graus de ensino/aprendizagem. Os participantes foram alunos de Inglês como LE de distintos graus e instituições, todos da cidade de Jataí. Realizamos a pesquisa em uma sala de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, uma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola federal e uma turma de 6º período do curso de Letras Inglês de uma universidade federal.

Utilizamos, para a coleta de dados, questionários, entrevistas estruturadas e diários, todos aplicados aos alunos e alguns aos professores. Fizemos, também, a gravação de algumas aulas para que pudéssemos comparar os dados com a realidade observada em sala de aula. Aplicamos, em cada uma das turmas, três questionários com proposições objetivas que deveriam ser preenchidos pelos alunos numa escala *Likert*, questionários esses que também foram preenchidos pelos professores, com os devidos ajustes. Gravamos, adicionalmente, algumas aulas e entrevistamos os alunos e os professores para sabermos como os aprendizes se sentiam quanto aos fatores afetivos no processo de aprendizagem da escrita em inglês como LE.

Por fim, vale ressaltar que não orientamos, de maneira alguma, alunos ou professores acerca das teorias sobre a afetividade na aprendizagem de LE. Ademais, a

nossa intenção não é apenas estudar os fatores afetivos desses alunos, mas relacioná-los com a forma com que trabalham a escrita em inglês como uma LE, para, daí, ao demonstrarmos os mecanismos afetivos que ocorrem na escrita de textos em LE e na correção feita pelo professor, oferecermos sugestões e dados que possam contribuir no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

4-Resultados

Primeiramente, é de extrema importância mostrar os quatro principais fatores afetivos que focalizamos ao considerar o contexto de ensino/aprendizagem de uma LE. Abaixo, os dispusemos em diferentes categorias: **1)** Autoestima; **2-** Motivação; **3-** Crenças (sobre aprendizagem, o papel do professor, a LE, e a escrita); e **4-** Ansiedade

4.1 - Autoestima

Conforme os dados que coletamos a partir do primeiro questionário, pudemos perceber que a maioria dos alunos, desde o ensino básico até o superior, possui autoestima baixa com relação a si mesmos no tocante à produção escrita em língua inglesa. Além disso, se comparados aos dados coletados no ano passado, podemos ver que o nível de autoestima desses alunos também se revelou baixo.

Esses resultados, mais do que se pensa, podem ser agravantes no processo de aprendizagem de LE, uma vez que a baixa autoestima pode levar o aluno a acreditar que as situações são mais difíceis do que a realidade (Pajares apud Assis, 2005). Além disso, segundo Branden (2002), alunos com baixa autoestima persistem nas tarefas por um tempo significativamente menor do que aqueles com autoestima elevada, o que poderia levar esses alunos a se dedicarem cada vez mais ao processo de aprendizagem de escrita em língua inglesa.

4.2- Motivação

Através dos dados obtidos dos alunos, pudemos verificar, também, um pouco sobre a motivação (ou falta dela) que facilita (ou não) o processo de escrita em LE. Assim, é possível afirmar que a maioria dos alunos, de todas as turmas, possui, ao menos, algum tipo de motivação instrumental que os leva(ria) a aprender inglês. Além disso, os professores de todas as turmas parecem ter conhecimento de que seus alunos gostariam de aprender a escrever em inglês muito bem, o que pode ser um fator enormemente positivo no processo de ensino/aprendizagem, já que grande parte da responsabilidade de fazer com que esses alunos escrevam bem em língua inglesa é desses educadores.

4.3- Crenças

Através dos dados recolhidos, pudemos perceber que os alunos possuem crenças variadas. Dentre as crenças observadas, percebemos que muitos dos alunos acreditam que quem começa a estudar inglês mais cedo, tem mais facilidade para aprender inglês, o que pode influenciar negativamente o processo de aprendizagem daqueles que não começaram a estudar inglês quando crianças. Entretanto, observamos que o número de alunos que possuem essa crença cai de acordo que o nível de instrução dos mesmos aumenta, o que poderia significar que os alunos desmistificam mitos como esse no decorrer do processo de aprendizagem da LE.

Outro fator que nos chama atenção é a crença, que a maioria dos alunos possui, de que é necessário traduzir do português para o inglês ao escreverem naquela língua. Zurríta Navarrete (1997) diz que nos níveis iniciais o aluno faz uso da tradução interiorizada durante quase todo o tempo, o que faz com que eles usem da tradução para se expressarem na LE. Podemos nos fundamentar nessa crença para, então, supormos que esses alunos não têm um nível de proficiência mais avançado. Esse fato, no entanto, nos preocupa porque essa crença ainda está muito forte entre os alunos do curso superior, o que pode ser um fator de alerta para o tipo de formação que esses alunos estão tendo na universidade.

Outro fato interessante é o de que a maioria dos alunos de todos os níveis acredita que os professores deveriam explicar as regras gramaticais mais explicitamente. Outra crença é a de que os professores deveriam seguir o livro adotado para o curso rigorosamente, crença essa que foi maior entre os alunos de nível fundamental, menor nos de ensino médio e ainda menos nos de ensino superior.

4.4- Ansiedade

Através dos dados coletados, percebemos que os alunos se sentem mais ou menos constrangidos em cometer erros dependendo do nível em que estão. Essa diferença pode ser explicada, talvez, não pelo nível em que os alunos se encontram, mas pela forma como se dá a interação professor-aluno (Scarella e Oxford apud Figueiredo, 2005). Ao compararmos os dados dessa pesquisa com a pesquisa realizada no ano anterior, percebemos que os dados sobre ansiedade se mostraram, de certa forma, uniformes.

5- Conclusões

Os alunos que participaram de nossa pesquisa se mostraram, no geral, como aprendizes de autoestima baixa no que se refere à aprendizagem da escrita em LE; com motivações instrumentais acerca do inglês, como a conquista de um futuro emprego; com crenças diversificadas sobre o papel do professor, a aprendizagem da LE, o processo de

escrita e/ou mesmo acerca da própria LE; além de se mostrarem como alunos cada vez mais ansioso à medida que têm o grau de instrução aumentado.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram possuir um conhecimento acerca dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem de LE. No entanto, podem realizar mudanças na maneira que ensinam para elevar a autoestima dos alunos, modificar crenças que influenciam negativamente o processo de aprendizagem, reduzir o nível de ansiedade que ocorre durante as aulas e motivá-los de maneira que sintam a necessidade e relevância em aprender inglês.

6- Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

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

BRANDEN, N. *Auto-estima e seus seis pilares*. São Paulo, SP: Saraiva, 2002.

DAMASIO, A. *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York, Avon, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia, Goiás: Editora da UFG, 2005.

HILGARD, E. *Motivation in learning theory*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1963.

RICHARD-AMATO, P. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York, Longman, 1988.

ZURRITA NAVARETTE, P. (1997). "La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera" In: FELIX FERNANDEZ, L e E. ORTEGA ARJONILLA (eds.): *Estudios de traducción y interpretación*, Málaga, CEDMA, p. 133-139.

QUER BRINCAR COMIGO? AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LIMA, Nafren Ferreira¹

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg²

PALAVRAS CHAVE: Brincar; brincadeiras; educação infantil; formação de professores

JUSTIFICATIVA

O (a) professor/educador (a) de uma instituição infantil precisa ter clareza da importância da criança e do espaço que ela ocupa nesta instituição, ou seja, não cabe apenas o cuidado, mas também é de fundamental importância que se pense nas ações pedagógicas voltadas para a educação desta criança considerando sua formação afetiva, motora, psicológica, intelectual e cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - ao tratar do cuidar/educar afirma "educar significa propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança" [...] (BRASIL/MEC/SEF 1998, vol. 1, p.23). Quanto à importância do brincar, o RCNEI apresenta ser esta atividade uma linguagem infantil em que se articulam a imaginação e a imitação da realidade. Nesse sentido, a intervenção do (a) professor/educador (a) com material e espaço adequados favorece o enriquecimento das experiências, pois como mediador (a), parceiro (a) garante que as experiências educativas e sociais sejam prazerosas, saudáveis e não discriminatórias.

Assim, este contexto abre espaço para reflexões e indagações a respeito da formação dos (as) professores/educadores (as) e também dos (as) agentes educativos (as) no que diz respeito a suas práticas pedagógicas junto às crianças da instituição infantil em específico, voltadas para o brincar, ou seja, qual o espaço/tempo e a importância do brincar, do brinquedo e das brincadeiras no cotidiano da instituição infantil.

OBJETIVOS

Compreender a importância da pesquisa na educação infantil para a formação de professores;
Estudar a importância do brincar e brinquedos na educação infantil e refletir sobre esse processo;
Conhecer o cotidiano do CMEI e o espaço/tempo destinado ao brincar, aos brinquedos no currículo da instituição;
Propor alternativas metodológicas para melhorar a prática educativa dos (as) professores (as)/educadores(as) e agentes educativos(as) na educação infantil.

METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica esteve pautada em desenvolver uma pesquisa bibliográfica e de campo, com caráter exploratório. No primeiro momento da pesquisa fizemos o levantamento da produção bibliográfica pertinente à temática para a elaboração do referencial teórico. As leituras possibilitaram compreender a relevância da pesquisa na educação infantil (FARIA; DERMATINI; PRADO, 2005). O embasamento em Vianna (2007) permitiu a metodologia da observação do espaço da instituição de educação infantil. A pesquisa se deu num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, em Jataí, com o

¹ Curso de Pedagogia/CAJ/UFG, nafren_2007@hotmail.com

² Curso Pedagogia/CAJ/UFG, elizabethraimann@yahoo.com.br

caráter de observação exploratória nas seguintes etapas: observar as brincadeiras e brinquedos que as crianças das diferentes faixas etárias do CMEI inventam e descrevê-las em diário de bordo; observar no cronograma da instituição o tempo e o espaço destinados às brincadeiras e aos brinquedos, observar e analisar a influência da cultura sobre as brincadeiras e brinquedos no cotidiano do CMEI; Compilar as anotações desse material referente às brincadeiras infantis e elaborar um caderno didático com propostas metodológicas para melhorar a ação docente junto às crianças de educação infantil com a temática: brinquedos e brincadeiras para a educação infantil.

A observação foi realizada durante duas semanas, uma no período matutino e a outra no vespertino. Vale ressaltar que em nenhum momento interferiu-se no cotidiano da creche, nem se fez entrevistas com os professores e muito menos com as crianças. A postura assumida foi a assentar-se ao fundo da sala de aula e anotar as interações entre as crianças e suas brincadeiras. Observou-se a chegada das crianças, o lanche da manhã, o banho, o brincar, o almoço e o jantar, o descanso, os momentos da saída, percebeu-se assim a diversidade de movimentos e gestos que cercam o universo infantil. As brincadeiras ocorriam em diversos momentos conduziu-se a observação para a sala de aula: crianças brincando isoladamente e em grupos, de forma livre ou algumas vezes dirigida.

RESULTADOS

Assim, como os demais CMEIS, a creche observada tem uma história, marcada pela subjetividade e heterogeneidade do grupo construído por sujeitos sociais e históricos, e situada em um determinado tempo e espaço. Todo o CMEI caracteriza-se por um ambiente pequeno e abafado. O espaço é caracterizado por um alto grau de controle e rotinas rígidas. Quanto à análise do cronograma e o uso dos espaços e atividades coletivas, como: sala de TV e vídeo, educação física, uso do som, observamos que estas não se apresentava de modo flexível, não se levava em conta o desenvolvimento das crianças, mas estava voltada para atender as professoras.

Considerando os dias observados é relevante ressaltar que as brincadeiras ocorreram de forma o de forma livre e algumas vezes direcionada pela professora/agente educativa. Sobre essa questão Moyles (2002) enfatiza que o brincar livre, diferentemente do dirigido, é mais desafiador, pois promove o desenvolvimento criativo, intelectual, emocional, gerando prazer e alegria. Quanto ao brincar direcionado, este também é importante, porém é preciso que as crianças inventem, criem e recriem suas próprias brincadeiras. Pode-se observar que no caso das brincadeiras dirigidas, o encaminhamento dado nem sempre permitiu as crianças a criatividade e a imaginação. Em algumas salas, quando as educadoras disponibilizavam brinquedos, as crianças criavam seu “mundo encantado”. Na busca e construção do conhecimento, as crianças empregavam várias falas, exprimiam desejos e anseios, utilizavam-se de várias linguagens para desvendar aquilo que almejavam.

Destacaremos algumas falas mais relevantes das crianças do Maternal I; IIA; e IIB (com idades compreendidas entre 2 anos a 4 anos). Em um cantinho Maria e Joana estavam brincando, cada uma com uma boneca na mão, de repente Maria diz para Joana: “forra o chão, senta aqui mãe”, Joana fala para Maria “segura as duas bonecas, filha”. Em seguida Joana começa então a puxar a fralda e a fazer som de um carro, mas ao perceber que não dava conta de puxar o carro, Maria desiste de brincar (aqui a professora da turma interrompe a brincadeira para realizar uma atividade de cuidar).

Noutra observação, Carine e Maria estavam brincando, Maria estava com um pano forrado no chão e com um quadradinho na mão, em seguida disse “tia estou passando roupa”, Carine com um outro quadradinho, disse “meu celular”! Maria responde “está ligado o ferro?” No centro da sala Jéssica colocou uma bola por debaixo da blusa, “tia olha o tamanho da minha barriga”! Em outro cantinho Ketlin brinca sozinha e faz gestos de que está arrumando a casa, fazendo comida, Gabriela se aproxima e pede para brincar, Ketlin, “sai daqui, está é a minha casa”. Nessas participações, pode-se observar que as crianças representam nas brincadeiras o que vivenciam no cotidiano familiar; ao brincar, as crianças saem do seu mundo real e percorrem o simbólico, no qual rompem com traumas, tristezas,

imprimindo desejos e anseios, que na realidade não conseguiriam em palavras explicar. Através das falas pôde-se compreender que é no brincar e somente no brincar que a criança lida com conflitos entre a realidade psíquica (mundo interior), e com o real (mundo exterior) podendo controlá-lo.

Assim, “o faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras” (KISHIMOTO, 2006, p.37). Além do que no brincar de faz-de-conta a criança apreende símbolos e resolve seus conflitos internos.

O brincar desperta e proporciona habilidades sejam elas, de ordem física ou mental, gerando confiança e domínio. As crianças inventavam suas brincadeiras e diversas formas de brincar, criando e recriando, aproveitando do tempo “livre” para explorar o ambiente, rompendo “regras” (o ambiente controlado pelo adulto) num tempo/espço determinado por elas. Na “área” Jéssica e Carine brincam, enquanto Jéssica estava passando roupa; Ana Paula aproxima e diz: “deixa eu brincar também”, Carine “sai”. Carine pega um pião e começa a passar na boca e diz “tia olha meu baton” e continua a passar na boca. No meio da sala Aparecida, sentada no chão, começa a embrulhar a sua filha, com uma fralda, depois levanta e começa a cantar e ninar a criança “dorme neném, que a cuca vem pegar”. Eugenia pega um objeto de montar e diz: “vou ligar para minha mãe”, começa a ligar e a falar como se fosse num celular, diz: “não vou atender, é o meu pai”. Carlos, Cristiano e João retornam a cena anterior, dizendo “pou pou, vou te matar”. Depois cada uma vai para um lado brincar. João aproxima de José e diz “papai toma minhas coisinhas” e em seguida entregou-lhe algumas peças, José responde “pode ir embora, essa não é sua casa”. José levanta e sai da brincadeira. Mateus e Pedro, cada com um ursinho na mão, cantam “boi, boi, boi, boi da cara preta” e logo saem da brincadeira.

Para compreender os diálogos acima que incide no brinquedo, buscamos em Brougère (2006) que nos fala que há diferenças nos brinquedos masculinos e femininos. Assim, analisando as falas das crianças, foi notário que os brinquedos destinados ao feminino representam o espaço familiar, enquanto o masculino a ação representada por automóveis, cavalos e armas. Brougère (2006) ainda diz que o brinquedo deixa o realismo e assume um imaginário específico. Entendemos assim, que o brinquedo sempre remete a uma significação cultural de uma dada sociedade. Quanto à diferenciação de brinquedos masculino e feminino por parte das crianças, ainda apresentamos uma situação: André pegou uma boneca e queria brincar juntamente com uma menina; a criança vira-se para ele e diz: “menino não brinca de boneca”, em seguida aponta para o carrinho. Ao brincar a criança entra em contato com seu corpo e o movimento, além de construir relações entre espaço – tempo.

Por meio do brincar, ou melhor, por meio da zona da fantasia cria-se a primeira relação entre a criança e o mundo. Ao brincar, o sujeito tenta compreender e controlar o mundo, além de compreender e interpretar a si mesmo. Através da observação, realizada na instituição de educação infantil, pôde-se perceber que as crianças estão emparedadas, permanecem na maioria do tempo, em espaços fechados. Essa realidade aponta para as rotinas que não estão relacionadas com as necessidades e os desejos das crianças. Apesar de toda regra, imposição e coerção presentes no CMEI, as crianças brincam em qualquer lugar e circunstâncias, como foi possível verificar nas brechas de tempo entre o banho, alimentação e atividades pedagógicas (salienta-se que as professoras e agentes educativos fazem separação entre cuidar e o educar).

Inferimos que o brincar não foi visto e nem vivenciado no cotidiano do CMEI, uma vez que o brincar é entendido por essas educadoras como algo para preencher o tempo, algo desinteressante, pois não se oportunizava às crianças momentos para que de forma livre escolhessem seus brinquedos e sua forma de brincar. Constatou-se que havia tempo para tudo, menos para brincar. Nesse sentido, pode-se dizer que não é ainda atribuído ao brincar seu verdadeiro sentido, o brincar não constitui o eixo de trabalho de muitos educadores, sendo considerado apenas como algo monótono, cuja única função é o passar tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, após as leituras realizadas e a pesquisa de campo desenvolvida, confrontado a discussão teórica com a realidade observada, foi possível refletir sobre a importância do brincar e das brincadeiras e brinquedos na educação infantil e suas implicações no desenvolvimento psíquico e social da criança. Esta pesquisa possibilitou uma maior compreensão da importância deste estudo na educação infantil, pois o lúdico no espaço da educação infantil possibilita a criação, o desenvolvimento do cognitivo, social, emocional, além de ser um direito da criança.

Conhecer o cotidiano de um dos CMEIs de Jataí e o espaço/tempo destinado ao brincar e aos brinquedos no currículo da instituição, levou-nos a constatar que ali não há muito tempo e nem espaço para essas atividades; que o brincar ainda não é o centro do trabalho dos professores e agentes educativos, que estes profissionais fixam-se em rotinas rígidas. Mas, apesar desses condicionantes, pode-se perceber que as crianças burlam as rotinas e transgridem a disciplina posta, pois, nos intervalos, entre uma atividade e outra, entre um cuidar e outro, escolhem suas brincadeiras e brinquedos, e inventam sua própria forma de brincar sem a "autorização" daquela que cuida deles.

Enquanto bolsista PROLICEN, o trabalho de pesquisa desenvolvido possibilitou não só vivenciar o caminho da pesquisa, mas um maior aprofundamento teórico. Ao compreender a importância do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos para as crianças observadas, percebe-se o quanto é importante também que o professor educador tenha uma prática pedagógica consistente, fundamentada teoricamente.

Quanto à atuação das agentes educativas, é preciso que essas profissionais tenham oportunidades de uma formação continuada, haja vista que elas têm uma participação fundamental na educação das crianças do CMEI. O material pedagógico elaborado para contribuir com a prática pedagógica tanto de professores quanto das agentes educativas foi socializado numa reunião no CMEI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC, SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 1

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Editora, 2007.

Fonte de Financiamento: Universidade Federal de Goiás/ PROLICEN

OS PROJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AUXILIANDO NA LEITURA E NA ESCRITA

TEIXEIRA, L.V. P.¹
OLIVEIRA, C. A. V.²

Palavras-chave: Projeto de ensino; Língua Portuguesa; Leitura; Escrita.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

As avaliações nacionais que buscam mensurar o aprendizado dos estudantes nas escolas públicas tem apontado para o grande o número de alunos que saem do ensino fundamental sem dominar as competências de leitura e escrita, mesmo com o esforço das escolas em ensinar esses conteúdos para os alunos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, em uma matéria publicada na edição *on line* da Folha de São Paulo (2008), constatou que:

[...] 87,2% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que não sabem ler escrever [...] freqüentavam a escola regularmente em 2007. E uma minoria deles estava com os estudos atrasados: apenas um quarto dos estudantes do ensino fundamental tinha mais de dois anos acima da idade recomendada para a série que estudava.

Reforçando esses dados os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que a aquisição da linguagem não está sendo efetivada pelas escolas, pois o alto índice de repetência se comprova:

[...] no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (p.19).

Esse mesmo documento traz ainda que o não aprendizado da língua é fator preponderante para o fracasso escolar no ensino fundamental e afirma que a escola é responsável pelo ensino e aprendizagem da língua materna:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (p.15).

Sabemos o quanto é grande o esforço das escolas para ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos, mas sabemos também que este não é um trabalho que vem sendo realizado com sucesso devido a grande quantidade de alunos que completam o ensino fundamental sem saber interpretar ou produzir um texto adequadamente. Nas palavras de Saviani (2003) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p.14), e “[...] daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever [...]” (p.15), ou seja, a escola tem que dar conta de preparar o seu aluno para a vida em sociedade através do saber sistematizado, pois a cada nova geração isso se torna imprescindível para o convívio na sociedade; uma vez que dominando a leitura e a escrita o sujeito poderá

"[...] mais facilmente circular numa sociedade letrada, participando ativamente na produção dos considerados 'bens culturais'" (SCHOLZE, 2007:122).

Partindo desses pressupostos, entendemos que o ensino por projetos é uma alternativa didática para superar obstáculos no aprendizado da língua uma vez que o aluno envolve-se diretamente com sua aprendizagem. Os projetos de ensino auxiliam o trabalho do professor como uma alternativa de ensino às aulas expositivas tradicionais; alternativa esta em oposição ao que não está garantindo o aprendizado da língua materna em sala de aula.

De acordo com Hernández (1998):

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas [...], mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem [...] (p.88-89).

No trabalho com projetos o aluno envolve-se na escolha do tema, necessita fazer pesquisas em diversas fontes, tem a oportunidade de interagir com outros conteúdos de ensino, entre outras possibilidades, e por isso sente-se mais motivado a aprender. É importante entender que os projetos de ensino não se constituem em um método de ensino, mas uma das opções didáticas possíveis de auxílio ao professor para garantir o aprendizado do conteúdo, como já afirmado anteriormente.

Por sua vez os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) indicam que "os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades [...]" (p.70-71). Assim, os projetos envolvem várias atividades e até mesmo outras áreas do conhecimento para que o objetivo final seja alcançado, contribuindo para que o aluno avance em seu conhecimento e consiga ser bem sucedido e ativo no aprendizado e domínio da linguagem padrão.

OBJETIVOS

Partindo desses pressupostos, temos como objetivos, baseado no que propõe a Secretaria Municipal de Educação, para o trabalho didático-pedagógico nas escolas municipais:

- Verificar quais os projetos que são desenvolvidos pelas escolas municipais — nos anos iniciais do ensino fundamental – que visem o ensino de Língua Portuguesa;
- Levantar quais são as temáticas predominantes nesses projetos;
- Analisar como se estruturam os projetos no que se refere a: diagnóstico, justificativa, conteúdos, metodologia de ensino e resultados pretendidos;
- Comparar qual a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das orientações da Secretaria Municipal da Educação nesses projetos.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, que já está em fase inicial de desenvolvimento, está sendo feito um levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico acerca dos temas: Língua Portuguesa e o seu ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, projeto de ensino como alternativa didática e Parâmetros Curriculares Nacionais e sua influência no ensino da língua nos anos iniciais. Os primeiros contatos com Secretaria Municipal de Educação de Jataí (GO) – SME - já foram feitos para que esta nos indique quais escolas trabalham com projetos de ensino para que possamos ter acesso aos documentos que provem a realização deste trabalho e demonstrem como este vem sendo realizado. O contato com as escolas já está em andamento e é de imprescindível importância para a realização desta pesquisa, bem como o constante contato com a Secretaria Municipal de Educação.

CONCLUSÕES

O projeto de pesquisa foi iniciado em agosto de 2009, mas logo nos estudos, leituras e primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Jataí foi possível perceber a pertinência da análise das práticas de ensino adotadas nas escolas dessa rede uma vez que – além da preocupação de discutirmos o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais – a SME entende que precisa melhorar seus índices de avaliação (IDEB) e conferir qualidade ao ensino em suas escolas, acreditando que essa pesquisa, portanto, contribuirá para o diagnóstico da situação do ensino da língua portuguesa nas escolas municipais.

Após a coleta e análise de todo o material espera-se ser possível socializar esse diagnóstico e reflexões com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, com os professores da rede municipal e com as estudantes do curso de Pedagogia acerca da situação na qual se encontra o trabalho com projetos (especialmente em ensino de Língua Portuguesa) nas escolas municipais de Jataí, para que, a partir daí, surjam alternativas para amenizar a dificuldade dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, à primeira vista, também entendemos que será difícil o acesso a tais documentos, uma vez que muitas escolas afirmam que desenvolvem este tipo de metodologia, mas não os tem registrado, apresentando-se, porém, como um primeiro obstáculo à pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELCHIOR, L. Dois milhões de jovens vão à escola sem saber ler e escrever, mostra IBGE. *Folha online*, São Paulo, 24 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u448289.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- FIORIN, J.L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L; ROSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007. p. 95-116.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003. p.11-22.
- SCHOLZE, L. Pela não pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, L; ROSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007. p. 117-126.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/PROGRAD – UFG

¹ TEIXEIRA, Letícia Vicente Pinto; Bolsista PROLICEN; discente do curso de Pedagogia/CAJ/UFG; letcia81@hotmail.com

² OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; Orientadora do projeto, docente do curso de Pedagogia/CAJ/UFG; camilaufg@ig.com.br

A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE LETRAMENTO NA DISCIPLINA TEÓRICO-PROPEDÊUTICA "INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM"

NESTOR, Paulo Henrique do Espírito Santo¹; **MILANI**, Sebastião Elias²

Palavras-chave: Ensino; Introdução; Lingüística; Linguagem.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A construção do conhecimento na disciplina "Introdução aos estudos da linguagem" é o tema deste trabalho. Sua importância se revela quando se pensa que é desse conhecimento que, em boa parte, depende tantos outros no curso de Letras, pois se trata de um conhecimento sobre linguagem, assunto principal desse curso.

O caráter historiográfico dessa disciplina faz surgir um fator determinante que a envolve, o da diacronia dos estudos da linguagem. Esse fator não pode ser esquecido, portanto, o universo cronológico do desenvolvimento do pensamento sobre a linguagem tem especial relevância nesse contexto. A Historiografia Lingüística (KOERNER, 1996; SWIGGERS, 2009) em muito contribuiu com elucidações acerca desse fator, pois, faz parte de sua função, descrever e explicar como se produziram, difundiram e se consolidaram os conhecimentos lingüísticos, considerando o contexto social e histórico que os envolvem. Isso promove uma visão mais adequada dos aspectos ligados à refração relativa aos autores, cujos resultados são os textos.

A justificativa desta pesquisa, considerando os aspectos pontuados, condiz com o fato de que tendo em vista o quanto é vasto e complexo o conteúdo referente aos estudos da linguagem (e eles todos se vinculam à disciplina), é importante o levantamento de fontes e a organização de sínteses dessas fontes para pesquisar os temas. Pode-se, assim, garantir uma maior objetividade, visando um melhor aproveitamento do tempo e do material disponível. Essa é a proposta deste trabalho, que não tem o intuito de elaborar um modelo para ser utilizado em toda "Introdução aos estudos da linguagem", mas sim, chamar a atenção para detalhes, algumas vezes, pouco evidentes, referentes à programação e o desenvolvimento de tal disciplina.

OBJETIVOS

Descrever e sistematizar as questões de língua e linguagem na disciplina "Introdução aos estudos da linguagem" do curso de Letras.

Desenvolver um levantamento bibliográfico específico para cada questão ou problema localizado.

Observar aulas da disciplina "Introdução aos estudos da linguagem", a fim de obter informações sobre o percurso do estudante de Letras nessa disciplina.

METODOLOGIA

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa realizou-se uma busca bibliográfica nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás, com o intuito de verificar quais obras, necessárias à disciplina, encontravam-se à disposição dos estudantes. De posse do material, elaborado sob a influência de fatores criteriosamente selecionados (tema, tradição, autor, idioma, diacronia dos estudos da linguagem) restou saber sobre a sua eficiência, e de que modo esse e outros elementos do curso (como a produção de resumos) contribuem com o desenvolvimento do discente, visando conhecer melhor esse percurso inicial do estudante de Letras.

O foco da pesquisa, na segunda etapa, se manteve no objetivo de obter informações sobre o percurso do estudante de Letras na disciplina "Introdução aos estudos da linguagem". A metodologia consistiu, portanto, em uma investigação analítico-reflexiva, feita a partir da observação de aulas e atividades (resumo, questionários etc.) de duas turmas de 1º período do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. De modo que as informações coletadas, relevantes aos objetivos do trabalho, conduzissem à reflexão sobre

as práticas de leitura de textos teóricos na disciplina "Introdução aos estudos da linguagem". Na pesquisa, as observações focalizaram a maneira como o discente iniciante no curso de Letras (doravante "iniciante") lida com os textos expondo as questões, os conceitos, os eventos e os temas neles existentes.

Considera-se importante saber se o "iniciante", em suas exposições, estabelece relações históricas, ou seja, se ele pondera sobre os liames históricos que envolvem: os temas, os conceitos etc. A preocupação com esse ponto deve-se ao fato de que ele informa sobre a relevância que o "iniciante" atribui a esses aspectos, além de indicar o grau de recepção dos textos lidos na disciplina, pois sabe-se que esses assumem uma postura historiográfica diante dos assuntos discutidos.

Os textos trabalhados, e também o programa dessa disciplina (nas turmas observadas), têm como característica essa postura historiográfica. Postura que não visa a colocar que o progresso dos estudos acompanha de forma rígida a progressão do tempo, mas sim, a sistematizar o conteúdo historiograficamente, de modo que a organização esteja a favor da compreensão, fazendo com que os esclarecedores vínculos entre os períodos não se desfaçam.

RESULTADOS, DISCUSSÃO

A elaboração do material necessário à disciplina foi devidamente propiciada pelos acervos das bibliotecas da UFG, ou seja, todos os livros indicados na bibliografia da disciplina estiveram à disposição dos discentes, restando, para busca externa, somente materiais que os próprios discentes desejaram acrescentar (cf. NESTOR, 2009a). Essa elaboração condiz com a ementa da disciplina. A ementa e o conteúdo programático da disciplina "Introdução aos estudos da linguagem" podem variar, mesmo em proporções pequenas, devido a inúmeras questões. Por isso, é importante frisar que essa pesquisa trata especificamente da disciplina que foi ministrada pelo docente Sebastião Elias Milani, no primeiro semestre de 2009, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (Campus II, Goiânia), no turno vespertino (turmas D e E).

A ementa correspondente é: *introdução geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens científicas. As concepções de linguagem. Os métodos da lingüística: língua, linguagem, texto e discurso como objetos de estudo.* Já o conteúdo programático é: 1. *Conceito de lingüística*; 2. *História do pensamento lingüístico*: 2.1. *Os estudos da linguagem para os antigos*; 2.2. *O desenvolvimento dos estudos sobre a palavra*; 2.3. *Iluminismo: Empirismo e Racionalismo*; 2.4. *A gramática Comparada: nascimento e conceitos*; 2.5. *O indo-europeu e o indo-chinês e as línguas da modernidade*; 2.6. *Neogramática e Estruturalismo*; 2.7. *Ferdinand de Saussure e a Lingüística*. 3. *Lingüística, Filologia e Gramática*. 4. *O século XX e os universais lingüísticos*: 4.1. *Linguagem, língua e fala*; 4.2. *Sintagma e paradigma*; 4.3. *A dupla articulação: morfema e fonema*; 4.4. *Signo*; 4.5. *Valor lingüístico*; 4.6. *Sincronia e diacronia*. 5. *Sistema e uso: fala e escrita*. 6. *Morfema e Morfologia*. 7. *Fonema e Fonologia/Fonética*. 8. *Teorias de sintaxe e seus objetos*. 9. *Variação e mudança lingüística*. 10. *Semântica, Semiologia e Semiótica*.

Cada item desse conteúdo programático, como já pode estar evidente, fora tratado como um tema, fez-se isso com um intuito didático, pois sabe-se que, nesse caso, não há necessariamente uma fronteira entre um assunto e outro, porém, a divisão por temas contribui com a clareza e com a síntese, elementos importantes para um disciplina introdutória, que acumula bastante conteúdo.

Os temas têm a pretensão de cobrir uma área satisfatória dentro do âmbito dos estudos da linguagem, boa parte deles compreende uma área de estudo específica. Por exemplo, o tema *História do pensamento lingüístico* se vincula à Historiografia Lingüística. A Filologia é uma área de estudo tal qual a Lingüística e a Gramática. A Morfologia é uma parte da Lingüística e possui seu objeto determinado, assim como a Fonologia, a Fonética, a Sintaxe, a Semântica. Também compreendem áreas específicas de estudos a Semiologia, a Semiótica. Quando o tema é *Variação e a mudança lingüística*, questões acerca da Sociolingüística sobressaem, dando margem para esclarecimentos também sobre essa disciplina.

O fato de essa disciplina acumular um conteúdo multifacetado, como se pôde constatar na pesquisa, contém aspectos positivos. Ela não se compromete com a especialização em um âmbito somente, o que favorece uma visão integral, antes da divisão que ocorrerá, e cada área (Morfologia, Sintaxe, Fonética e Fonologia, etc.) compreenderá uma disciplina no curso de Letras. Essa visão integral é importante porque a partir dela percebe-se mais claramente a gênese de cada área e os laços que as unem, que, muitas vezes, parecem dissolvidos devido à falta de conhecimento histórico acerca dos estudos da linguagem, ou de um exagero no ato de estabelecer limites ou barreiras entre uma ou outra área de estudo.

A partir da observação de aulas e atividades (resumo, questionário etc.) das turmas, foram encontrados pontos importantes que necessitam serem discutidos. Entre esses pontos apresentam-se como mais relevantes: a ocupação do “iniciante” com a metalinguagem e as questões dos estudos linguagem (presentes nos textos); e a produção, realizada pelo “iniciante”, de resumos de textos teóricos.

No que compete à ocupação do “iniciante” com a metalinguagem e as questões dos estudos linguagem, o que se verifica é que dificilmente os indivíduos, de uma maneira geral, promovem uma “aventura cognitiva” (cf. GREIMAS, 1976, pp. 10-11) direcionada a um saber que esteja desvinculado de suas rotinas, de seu contexto, isso é algo absolutamente normal. As questões dirigidas aos indivíduos comumente são padronizadas, seguem instruções, e essas ganham forma devido à existência de um contexto onde se ouve, se fala, se pergunta, se responde, enfim, se dialoga. O âmbito acadêmico é um desses contextos, é esse o dirigente das questões que os discentes adquirem quando nele estão inseridos. Pode-se pensar em um contexto que direcione os vários indivíduos, porém, o mais certo é que há vários contextos, e existindo neles os tais padrões, irão eles, nortear as reflexões desses indivíduos a determinadas questões, daí chega-se, não por coincidência, ao ponto de vários indivíduos terem as mesmas certezas e as mesmas dúvidas.

A certeza e a dúvida são frutos do diálogo, esse é sempre o remetente de informações novas, e essas são as responsáveis principais pela dinâmica do aprendizado. O diálogo pode ser entendido além da referência a uma pessoa falando com outra, há diálogo sempre que houver enunciado, pois este é sempre resposta a algo ou a alguém, como expôs Bakhtin (1992). Através do diálogo (docente/discente, texto/discente, docente/texto/discente) é que as questões de uma ampla comunidade científica se tornam as questões de um indivíduo. A partir desse diálogo é que há a interligação do indivíduo com a ciência, e desse com outros indivíduos, o que favorece o constante compartilhar de identidades e de ideologias. Nesse ponto é interessante frisar o papel do docente.

Assumindo que o papel do docente é, principalmente, o de orientar, deve, ele próprio, direcionar o “iniciante” às questões da ciência, apresentando a ele os textos necessários, expondo suas leituras e experiências, aproximando-o dos estudos, com o fim previsível de torná-lo estudioso.

No ensino de lingüística há um processo, em que o “iniciante” parte dos usos e dos conhecimentos prévios sobre a língua em direção aos saberes científicos (dos estudos da linguagem) sobre a língua. O discente recorre à língua materna, faz uso dela para pôr a metalinguagem em funcionamento, portanto, a relação que ele mantém com a linguagem cotidiana determina a forma como irá lidar com a metalinguagem da ciência. Como expõe Barbosa (2006), para se ensinar um sujeito uma “língua de especialidade”, é necessário iniciar na língua comum, passando aos poucos para a linguagem especializada. Nesse processo, a linguagem, mais compreensível ao ainda não-especialista, funciona como instrumento eficaz de mediação.

Na metalinguagem dos estudos da linguagem, o que se tem é sistematização e/ou categorização de conceitos, termos, definições etc. A compreensão e a expressão do “iniciante” dependerão bastante da forma como ele irá saber relacionar o seu conhecimento prévio sobre a língua com a metalinguagem científica das diversas áreas do curso de Letras (cf. NESTOR, 2009b). O “iniciante” ocupa-se primeiro com a metalinguagem. Depois ele se direciona às idéias e/ou definições de sua área. Essa passagem não se dá por acaso, pois,

difícilmente, qualquer inserção em uma determinada ciência não se dará pela linguagem, pela metalinguagem.

Esse processo irá se repetir sempre que o “iniciante” se colocar diante de um novo contexto, circunstância que se tornará constante em sua trajetória acadêmica. A dinamicidade da ciência exige a perpétua atualização, entretanto, é importante ressaltar, que, para o estudioso experiente, estar diante de mais uma nova metalinguagem é algo, muitas vezes, comum. Porém, para o “iniciante” é, muitas vezes, uma novidade o simples fato de fazer uso de uma metalinguagem, visto que sua experiência com essa pode ter sido superficial o suficiente para que ele não tenha refletido sobre esse assunto, ou que não tenha dado nem conta de sua existência.

Acerca das atividades de resumo, constatou-se que a existência dos seus vários tipos, circulantes nas esferas sociais, possibilita, quando se solicita ao discente a produção desse gênero (sem a exigência rígida de adequação a uma estrutura de um tipo específico de resumo), saber sobre: a experiência desses alunos em outras práticas discursivas; variadas concepções acerca da atividade de resumir, oriundas de experiências anteriores; as opções temáticas e conceituais, as quais os alunos perceberam serem relevantes; o assentimento e a objeção (predominância da primeira) ao discurso do enunciador “autorizado” pela comunidade científica e acadêmica; e o grau de sintetização das idéias contidas nos textos indicados. A percepção de tais evidências concorda com a concepção de que o resumo acadêmico pode ser considerado como um gênero que proporciona ao “iniciante” a inserção nas práticas acadêmicas e no diálogo científico, em que se circunscrevem as discussões sobre os estudos da linguagem.

CONCLUSÕES

Na primeira etapa da pesquisa - em que os objetivos norteadores foram descrever e sistematizar as questões de língua e linguagem na disciplina “Introdução aos estudos da linguagem”, assim como desenvolver um levantamento bibliográfico específico para cada questão ou problema localizado – fora constatado que elaboração da bibliografia dessa disciplina demanda: conhecimentos historiográficos acerca dos estudos da linguagem; visitas às bibliotecas da instituição em que a disciplina é ministrada, visando saber dos volumes disponíveis aos discentes; divisões ou subdivisões do conteúdo em temas, visando sistematizar as questões de língua e linguagem.

Percebeu-se que a elaboração de uma bibliografia supõe quase sempre uma escolha particular. Que não é tão arbitrária quando se pensa que essa escolha é condicionada por vários fatores, como: o tema, o autor, a tradição e o idioma. Nem sempre há muitas opções de obras que tratam de determinados temas, o que faz com que a opção por determinadas obras seja, muitas vezes, a mesma. Há autores que se consagraram pelo trabalho competente que desempenharam em determinados áreas, por isso suas obras são freqüentemente requisitadas, estando presentes em várias bibliografias. A tradição se vincula aos dois itens anteriores, pois, temas e cânones não surgem a todo tempo, são eles próprios os sustentadores de uma tradição. Quanto à questão do idioma, resta optar por traduções, ou por obras escritas (originalmente) em língua materna, já que os textos a serem indicados aos graduandos (na disciplina em questão), freqüentemente, necessitam estar escritos em língua materna.

Não se pode esquecer também, que se trata de uma bibliografia elaborada para os discentes, portanto, deve-se fazer opções considerando-os. É importante ater-se a aspectos como a linguagem (se é clara), o conteúdo (se a explanação é satisfatória) e etc. É verdade que esse processo, principalmente em disciplinas introdutórias, conta, em parte, com a dedução do professor, e há maior possibilidade de êxito quando ele possui experiência com a disciplina, ou quando procura consultar alguém que tenha. Enfim, a elaboração de bibliografias é um processo motivado por inúmeros fatores. Seja assim ou de outra forma, o que é evidente, é o fato de que por mais ampla, particular ou padrão, dificilmente uma bibliografia consegue esgotar o conteúdo de uma área, e no âmbito dos estudos da linguagem isso não é diferente.

A experiência com esta pesquisa evidenciou os resultados provenientes das opções tomadas quanto à sistematização das questões de língua e linguagem na disciplina "Introdução aos estudos da linguagem" e ao desenvolvimento de um levantamento bibliográfico específico para cada questão localizada nessa disciplina. Tal sistematização e desenvolvimento, as atividades de resumo etc., foram itens imprescindíveis ao percurso da respectiva disciplina no momento da realização desta pesquisa. Portanto, tais medidas podem contribuir com outros planejamentos de disciplinas, principalmente, com as que se assemelham à que foi focalizada.

O número reduzidíssimo de outros trabalhos que tratassem da "Introdução aos estudos da linguagem", ou de outras disciplinas que se assemelham a ela, impossibilitou a devida comparação de resultados, ou a percepção dos itens (citados no parágrafo anterior) em outros contextos. A observação de aulas, a fim de obter informações sobre a construção do conhecimento na disciplina, como foi exposto, revelou que esse é um contexto complexo, sendo rico para pesquisas que visem, entre outros pontos, compreender a inserção do estudante de Letras no âmbito dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: teorias, práticas e desenvolvimento técnico-científico. 2006.

Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto_263.html>. Acesso em: 08 jun. 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica do discurso científico. Da modalidade*. Trad. Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Difel - Difusão Editorial S. A., Sociedade Brasileira de Professores de Lingüística, 1976.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Lingüística. *Revista da Anpoll*, n. 2, pp. 45-70, 1996.

NESTOR, Paulo Henrique E. S. A disciplina teórico-propedêutica *Introdução aos estudos da linguagem* numa visão historiográfica. In: *Programação e resumos*, X Colóquio de pesquisa e extensão. Goiânia: UFG, 2009a, pp. 42-43.

_____. Compreensão e expressão do aluno na *Introdução aos estudos da linguagem: a terminologia*. In: *Programação e caderno de resumos*, XX FALE: Fórum Acadêmico de Letras. Jataí: UFG, 2009b, pp. 93-94.

SWIGGERS, Pierre. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*. I, 1, 67-76, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROGRAD/UFG – PROLICEN – Programa de Bolsas de Licenciatura.

¹ Bolsista do PROLICEN. Aluno da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. paulo.es@letras.grad.ufg.br

² Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. sebas@letras.ufg.br



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A VIDA CIDADÃ COTIDIANA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.

BOLSONARO, N. S. V. – UFG¹
nielsonsvb@gmail.com
CAVALCANTI, L. S. - UFG²
ls.cavalcanti@uol.com.br

Palavras-chave: Elaboração de materiais didáticos; Ensino de Geografia; Cidadania; Ensino básico.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se por contribuir para a formação geográfica escolar dos alunos do Ensino Fundamental, tendo como referências o cotidiano e o lugar de vivência dos alunos e professores. Considerar as experiências cotidianas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia tem sido a proposição de vários autores como Cavalcanti (1998, 2000 e 2002) e os das coletâneas por Castrogiovanni (1999 e 2000); além de outros. Essa proposição prima pela formação do pensar geográfico do aluno e, na maioria das vezes, fundamenta-se numa perspectiva teórico-metodológica socioconstrutiva. Fazem parte dessa orientação também as recomendações teóricas como as que destacam a importância da formação de conceitos geográficos (Cavalcanti, 2002); a preocupação com a articulação entre o local e o global (Callai, 2003); assim como os estudos que envolvem a temática cidadania.

A cidade é concebida como um produto das relações sociais de produção e como um espaço que tem uma relação contraditória entre capital e cidade materializada nas práticas sociais. Portanto, a prática da cidadania expressa a contradição existente na cidade, pois, é no exercício da cidadania que os habitantes da cidade podem se reconhecer como agentes possuidores de direitos nesse processo de produção da cidade.

Acredita-se que a partir do ensino de geografia e a mediação da escola possa-se contribuir para a formação de cidadãos que conhecem, de fato, a cidade em que vive, que compreendem esse espaço. Sendo este um relevante conteúdo a ser abordado no ensino de Geografia visando a mediação na escola na gestão urbana, com a participação mais efetiva dos cidadãos nesta gestão.

OBJETIVOS

- Realizar revisão teórica sobre a temática cidadania, cidade e urbano;
- Analisar a fundamentação teórica sobre o conceito de cidadania explícita nos livros didáticos de Geografia utilizados nas séries iniciais da Rede Pública de Ensino de Goiânia-GO;
- Produzir material didático sobre a temática cidadania para sua aplicação em sala de aula;
- Realizar experiências didáticas com o tema cidadania na sala de aula buscando superar a banalização do tema;

1 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).

2 Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás.

METODOLOGIA

Esta pesquisa pretende verificar a fundamentação teórica do conceito de cidadania explícita nos livros didáticos, assim como, a realização de experiências didáticas relacionadas à temática, a fim de, produzir/elaborar material didático a ser utilizado e aplicado em Escola da Rede Pública de Ensino de Goiânia.

Para realizar este estudo, considera-se como metodologia mais adequada a pesquisa de natureza qualitativa conforme analisada por Martins (2004,p. 01), “a pesquisa qualitativa é defendida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. A mesma autora ressalta a flexibilidade dos métodos qualitativos, sempre buscando acompanhar as sinuosidades da pesquisa e do sujeito investigado.

A relação entre investigador e sujeito investigado é enxergada como uma relação complexa, tendo em vista que ambos são munidos de experiências subjetivas e individuais que influenciam e se imbricam no processo da pesquisa.

De acordo com Ant nio Carlos Gil (1999) para confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade é preciso fazer um delineamento da pesquisa, ou seja, considerar o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

Para que esta pesquisa seja possível, foram definidos como procedimento a pesquisa bibliográfica, observação de aulas, análise de documentos e (re) elaboração de material didático. A seguir estão as etapas a serem seguidas durante a pesquisa.

Revisão Bibliográfica

No trabalho científico é necessária uma pesquisa junto ao conhecimento acumulado nas obras exstentes sobre o assunto a ser trabalhado, pois todo pesquisador desenvolve o seu trabalho com o objetivo de acrescentar algo ao que se já sabe, daí a necessidade da consulta ao que já foi escrito a respeito, ou seja, a realização do levantamento bibliográfico procurando entender de que forma o conceito cidadania vem sendo abordado junto a pesquisas desenvolvidas na área.

Levantamento de Dados Empíricos

Para L dke e André (1986), a observação é considerada o método principal na pesquisa qualitativa e caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. As autoras argumentam, ainda, que por meio da observação, estamos sujeitos a negligenciar os resultados da pesquisa caso não controlemos as interferências pessoais e culturais. Para que os riscos dessa interferências sejam diminuídos, o pesquisador deve planejar toda sua observação, principalmente no que se refere ao “que” e “como” observar. Dentro da minha investigação, a observação será um elemento fundamental, a partir do momento em que através dela estarei analisando o cotidiano dos professores sujeitos da pesquisa. Em um primeiro momento estarei fazendo observações, pretendo faze-las de forma espontânea, observar o professor sem que ele saiba ao certo o que estou esperando dele, afim de não influenciá-lo, em um segundo momento pretendo apresentar uma proposta para elaboração de material didático a ser experimentado e aprimorado de acordo com as demandas necessárias.

Análise dos documentos

A análise de documentos também constitui minha metodologia, principalmente, no que se refere à importância dos mesmos para comprovar a prática docente dos professores de acordo com a construção de seus saberes relacionados ao tema cidadania. Na

concepção de L dke e André (1986), documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano. Nesse sentido, caso me seja autorizado, os planos de aula, os cadernos de anotações do professor, as avaliações, as fitas de vídeo, os livros didáticos me apoiariam no sentido de constituírem informações acerca dos saberes dos professores sobre a cidade e como esses saberes estão agindo na formação dos alunos e de sua cidadania.

Produção

De posse da tabulação dos dados e de suas respectivas análises, as conclusões serão desenvolvidas sob forma escrita, tendo como resultado final a produção de um relatório final de pesquisa.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Até o presente momento está sendo feita a revisão bibliográfica sobre a temática cidadania assim como o levantamento das escolas e professores que serão sujeitos da pesquisa.

CONCLUSÕES

Nesse cenário, torna-se pertinente analisarmos como o professor, a Geografia, a educação podem contribuir para desfazer essa visão deturpada de um mundo baseado no espetáculo de viver e sentir as aparências, sendo que, na realidade, para aqueles que de fato vêem as coisas de forma crítica e conseguem ir além destas aparências, este é um espetáculo de violência, contradição e desigualdade, e é assim que esperamos que seja o olhar dos professores de Geografia que estão formando cidadãos.

Conforme Cavalcanti (2005) o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania, através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, valores, habilidades, que ampliam a capacidade dos alunos de compreenderem o mundo em que vivem e atuam, claro, numa escola que valorize um espaço aberto e vivo de culturas.

É de fundamental importância que a escola ao trabalhar o tema da cidade com seus alunos saiba desenvolver atividades e procedimentos capazes de conciliar as diferenças entre os conhecimentos e experiências cotidianas dos conhecimentos científicos, pois além do que o aluno aprende na escola de acordo com o livro didático e o saber pré-estabelecido do professor ele leva também pro ambiente escolar elementos do seu cotidiano de relação direta com a cidade, até por que, são as ações cotidianas dos cidadãos que definem o estudo da cidade na escola.

O ambiente escolar é um elemento inerente à formação da cidadania, pois que, na escola o indivíduo tem a oportunidade de compreender que o direito à cidade é um direito de todos e se conscientizar de que os lugares, os objetos, os diversos ambientes, os espaços de lazer estão ali para que todo e qualquer cidadão possa usufruir. Assim, se constrói o exercício da cidadania, defendendo o pressuposto de que o cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativamente e de forma democrática, segundo afirma Cavalcanti (2005).

Ampliando a análise acerca da formação da cidadania, é válido ressaltarmos, como salienta Borja (2003) que “a cidadania é historicamente o estatuto da pessoa que habita a cidade, uma invenção do homem para que na cidade vivam seres livres e iguais”, o autor defende a idéia de que a cidadania é uma conquista cotidiana e inspira a importância da existência de cidadãos ativos que lutem por seus direitos, os fazendo reais e até conquistando novos direitos, o cidadão ativo só o é pelo tanto que exerce sua cidadania,

pelo tanto que participa dos conflitos urbanos, se fazendo inserir na dignidade de se considerar igual aos outros.

Na concepção de Blanco e Gurevich (2002) a construção de uma Geografia das cidades contemporâneas representa um desafio que desencadeia duas vertentes: sendo a primeira “o valor do conhecimento como ferramenta para compreender a realidade, tanto em termos de produção de informação e de teorias explicativas, tanto no que envolve a distribuição social desse conhecimento”, entra aí o papel da educação. “A segunda vertente representa um marco democrático de interação entre políticas públicas e as práticas sociais da vida cotidiana”.

Acredito que a educação, no caso, a Geografia Escolar, mais especificamente, tem muito a contribuir para a formação de indivíduos capazes de construir sua cidadania, de interagir com a cidade, com suas informações. Cidadãos que consigam enxergar a cidade como educadora, que consigam ler sua escrita e entender suas imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, J. e GUREVICH, R. Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. In: ALDEROUI, S. e PENCHANSKY, P. *Ciudad y ciudadanos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002, p.17-22 e 67-92.
- BORJA, J. *La ciudad conquistada*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 2003, p.21-55.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.) - *Ensino de Geografia - Práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.83-131.
- CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar – elementos para o estudo do espaço urbano. CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002, p.47-70.
- _____. Uma geografia da cidade – elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de S. (Org.) – *Geografia da Cidade*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 11-32.
- _____. Cidade, cidadania e cultura urbana: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia. In: *Ciência Geográfica*. Ano 30, Vol. 3, n. 2, Bauru: AGB, Sessão Bauru, 2004, p.151-156.
- _____. A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2005.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: SABERES COTIDIANOS, CRENÇAS E *HABITUS* PROFISSIONAL ENTRE ALUNOS EGRESSOS DA LICENCIATURA COM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

PATRIARCA, A.C.²

PAULA, P.N. de

ONOFRE, T.

MASCARENHAS, F.³

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

As políticas que envolvem a formação de professores em seu conjunto e, especificamente, a formação de professores na área da Educação Física (EF), apontam para significativas mudanças. Isto, pois a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, que se expressam pelas transformações no mundo do trabalho e o avanço do neoliberalismo, imputam novas exigências na elaboração de um projeto de formação alçado aos interesses mais imediatos do mercado. Nesta direção, o re-ordenamento legal que apanha e envolve a formação de professores, principalmente, disposto a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais,⁴ denota um novo perfil de professor, expresso na forma referencial de competências de orientação técnica e instrumental.

Para a constituição desse novo tipo de professor é imprescindível que os cursos de formação inicial contemplem as condições necessárias para materializar esse novo modelo de formação, criando um cenário adequado para a apropriação de instrumentos que vise à qualificação da intervenção educativa, da pesquisa e do ensino escolar. Buscando instituir a estrutura necessária para a alteração do preocupante cenário educacional afetando diretamente no trabalho pedagógico do professor.

Dessa maneira, para compreendermos a relação que se dá entre o curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a prática profissional de seus egressos, usaremos como categorias de análise: (I) Saberes Curriculares; (II) Saberes Cotidianos; (III) Experiências; (IV) Crenças e (V) *Habitus*.

Neste sentido, buscamos identificar como o processo de formação inicial, determinado diretamente pelas novas políticas de formação, influencia no trabalho pedagógico dos professores – alunos egressos do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física (FEF) da UFG.

Para identificarmos e compreendermos como vem se constituindo a intervenção desse professor no ensino básico, face às mudanças e demandas do contexto escolar no processo de produção e compleição do trabalhador de novo tipo, buscamos identificar e compreender: a) quais e em que medida os saberes curriculares estão incorporados aos saberes cotidianos e ao *habitus* do professor de EF egresso do curso de licenciatura em EF da UFG; b) quais as experiências sócio-culturais e as crenças desses professores; e c) com que abrangência os saberes da profissão sintetizam os saberes disciplinares organizados a partir da formação inicial.

A partir dessas respostas, podemos, finalmente, conhecer quais os problemas colocados pelo trabalho pedagógico da EF no ensino básico por parte dos professores egressos do curso de licenciatura em EF da UFG.

¹ Pesquisa financiada pelo Programa de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. (PROLICEN/UFG)

² Alunos do curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – amandacpatriarca@gmail.com ; pollyanadepaula@hotmail.com ; tiagoonofre007@hotmail.com

³ Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) – fernando.masca@uol.com.br

⁴ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à área da Educação Física se expressam pelas Resoluções n. 01, 02, 27, 28/CNE e Parecer n. 09/CNE, que trata da formação de professores para a educação básica, e Resolução n. 07/CNE e Parecer n. 158/CNE, que trata da formação profissional específica da Educação Física.

Para a elucidação de tais objetivos, realizamos uma pesquisa de campo, dedicando à investigação do trabalho pedagógico dos egressos do curso de EF da UFG com atuação na educação básica da rede pública de ensino de Goiânia (redes municipal e estadual de ensino). Utilizamos como instrumentos a observação das aulas e a entrevista semi-estruturada com os professores observados.

Foram selecionados, aleatoriamente, através de sorteio, 9 professores egressos da FEF/UFG formados entre os anos de 2003 e 2007, que estivessem atuando na educação básica em escolas públicas de Goiânia.

O contato com os professores foi, inicialmente, um obstáculo para a efetivação da pesquisa, pois muitos telefones estavam desatualizados e uma grande quantidade dos egressos, atualmente, não está atuando em escolas públicas, alguns nem mesmo em Goiânia. Outro problema vivenciado foi a aceitação dos pesquisadores pelos gestores escolares, que se posicionaram contrários à entrada dos pesquisadores na escola para a realização da pesquisa.

Vale ressaltar que mesmo com a apresentação de ofício de autorização da Secretaria Municipal de Educação alguns gestores não autorizaram a realização da pesquisa em suas escolas.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores entrevistados, os identificamos por meio das letras de "A" a "I".

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas observações das aulas, em média 8 sessões de observação de cada professor; observação da escola e do relacionamento com os alunos, registrando todas as informações coletadas em diário de campo. Ao término das sessões de observação, era realizada a entrevista com cada professor.

A partir das categorias de análise que orientaram nosso olhar durante a coleta de dados, chegamos às seguintes considerações:

1. Experiência

A primeira categoria escolhida foi a Experiência, que buscamos em Figueiredo (2004) as seguintes descrições: "vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos" (p.91); "considerada como conhecimentos/habilidades adquiridas na imersão em determinada atividade" (p.93). Temos nessa categoria a motivação para a entrada no curso de EF.

Os professores, em sua maioria, dizem que o ingresso no curso de EF ocorreu devido à influência das experiências sócio-corporais que tiveram na infância e na adolescência.

A experiência vem contribuindo para a obtenção de saberes em relação ao cotidiano por parte dos professores. Tardif (2002) classifica esses saberes cotidianos como sendo os "desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (p.39).

2. Habitus

Utilizamos como conceito de *habitus* o trabalhado por Molina Neto e Sanchotene (2006), ou seja, "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações" (BOURDIEU, 1983, apud MOLINA NETO e SANCHOTENE, 2006); e como "rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno" (PERRENOUD *et al*, 2001 apud MOLINA NETO e SANCHOTENE).

O *habitus* foi percebido durante as observações enquanto estratégias criadas pelos professores para: deslocamento dos alunos de um lugar a outro; organização e silêncio; a maneira de punição por mau comportamento, etc.

É possível perceber um *modus operandi* no trabalho do professor, o que confere a identificação do seu estilo e método de trabalho. Podemos dizer que o professor constrói,

modifica, substitui e mantém seu *habitus* à medida que se relaciona e é determinado pelos diversos fatores que influenciam seu trabalho pedagógico.

3. Crenças

Molina Neto (2003) traz enquanto conceito de crença “um tipo de conhecimento impregnado de emoções, preconceitos e valores que o professor constrói - resultado das informações que acessa e das relações que estabelece com seu contexto mais amplo” (p.150).

Diante de tal conceito, buscamos identificar as crenças que os professores pesquisados carregam em relação ao papel da EF na escola; à valorização do professor e ao que se caracteriza e diferencia os bons e maus professores de EF.

Observamos com as falas dos professores a apropriação dos pressupostos levantados dentro do PPP do Curso de Licenciatura da FEF/UFG que pauta-se num viés de formação crítica.

A desvalorização do professor como um problema de âmbito educacional, de maneira geral, devido às precárias condições de trabalho e aos baixos salários se amplia no caso específico da EF. O que se observa, a partir das entrevistas, é o não reconhecimento da EF enquanto disciplina curricular, bem como um conhecimento cientificamente constituído. Por outro lado, percebe-se que a valorização decorre de um processo, onde o professor constrói sua importância dentro da escola, mostrando competência, responsabilidade e participação junto ao coletivo.

Procuramos compreender o que é necessário para que um professor seja considerado bom ou ruim e, em seguida, questionamos a postura deles frente a essa caracterização, se eles se consideram bons ou maus professores de EF.

Unanimemente, para ser um bom professor, deve-se ter compromisso com a escola; pela contextualização dos conteúdos trabalhados na disciplina; e pela realização do planejamento de suas aulas, conciliando seus conteúdos a seus métodos e utilizando os objetivos determinados para a avaliação dos alunos e para uma auto-avaliação.

No entanto, o mau professor é caracterizado pelo “espontaneísmo pedagógico”, processo caracterizado pela falta de compromisso docente com a transmissão dos conhecimentos produzidos acerca da cultura corporal, pela ausência de planejamento das aulas e pela carência de objetivos claramente definidos. Dessa forma, o professor acaba por tornar sua prática um *laissez faire*, onde o aluno tem a liberdade de fazer o que quiser durante a aula, o que conhecemos como o professor “rola bola”.

Quando questionados sobre a auto-avaliação. Levando em consideração as crenças destes professores e as limitações de sua prática, percebemos que os professores se esforçam para trabalhar de forma sistemática, coerente e compromissada com a formação de seus alunos. Os professores buscam aproximar sua atuação profissional, o máximo possível, daquilo que acreditam ser como a de um bom professor, sempre se afastando do que consideram o mau professor.

4. Saberes

Tardif (2002) conceitua o saber dos professores como sendo “plural e também temporal [...] adquirido no contexto de uma história de vida de uma carreira profissional [...], significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p.19-20). O saber docente vem de diversas fontes. Neste caso, buscamos identificar a importância da formação inicial na construção desse saber.

Observamos que os saberes disciplinares são valorizados quando se constituem num diálogo junto aos saberes cotidianos, e quando mantém ligação direta com a sua prática educacional. Quando esse vínculo acontece, a formação inicial é compreendida como uma experiência profícua para o exercício pedagógico.

A Educação Física e a Escola

Notamos que a procura pela escola resulta da influência da formação inicial, uma vez que o curso de graduação em EF da UFG, no período estudado, era ministrado apenas na

modalidade de licenciatura. Além disso, outro fator de determinação foi a realização de concurso da rede municipal de ensino no ano 2007, o que possibilitou a entrada dos professores para atuação na escola, visto que apenas 1 professor não é concursado.

Considerando os problemas relacionados ao contexto de desvalorização educacional, a maioria dos professores, possuem outra atividade remunerada como forma de complementação de renda.

Constatamos que todos os professores se consideram sujeitos de sua prática pedagógica, sentindo-se autônomos no planejamento de suas aulas, porém alguns empecilhos aparecem referentes à realização de seu trabalho em virtude das limitações da escola, como infra-estrutura precária e falta de materiais.

A formação/qualificação para a Educação Física Escolar

Muitos problemas que foram apontados em relação a formação inicial, já foram respondidos com o estabelecimento do novo currículo, em vigor desde o ano 2005⁵, respondendo alguns anseios para uma atuação qualificada no campo escolar. Algumas das demandas atendidas foram: - tempo ampliado de estágio, que atualmente ocorre do 5º ao 8º período de formação; - inserção do conteúdo Lutas; e - inserção de uma disciplina no currículo que trate as teorias pedagógicas da EF e as perspectivas para a aprendizagem na educação corporal da criança e do jovem no processo de ensino escolar.

Observamos que grande parte dos professores procura qualificar-se através da formação continuada e da participação em grupos de estudos voltados para a EF Escolar, ofertados pela própria Secretaria Municipal de Educação. Além disso, buscam trocar experiências profissionais com outros professores sobre as dificuldades encontradas e os mecanismos para a resolução dessas, bem como fontes de estudos individuais.

Considerações Finais

Este trabalho buscou identificar e compreender como vem se constituindo a intervenção do professor de Educação Física no ensino básico, face às mudanças e demandas do contexto escolar no processo de produção e compleição do trabalhador de novo tipo.

Percebemos, de um modo geral, que o ingresso no curso de EF se dá por influências de experiências corporais vivenciadas na infância e adolescência, geralmente ligadas ao esporte. Concomitantemente, verificamos que nem sempre a EF constitui-se na primeira opção do vestibular.

Os saberes [cotidianos] que os professores desenvolvem durante o exercício de sua profissão são baseados no seu próprio trabalho e vem de suas experiências, muitas vezes, das que tiveram antes mesmo de entrar para a graduação e/ou docência. Estes saberes se misturam muitas vezes ao *habitus*, que são as rotinas construídas pelos professores durante sua prática pedagógica.

Identificamos algumas crenças que os professores carregam acerca de seu campo de atuação profissional. Desconsiderando a desvalorização do professor no âmbito educacional, constatamos que a valorização da EF dentro da escola é construída e este processo decorre da postura, responsabilidade e compromisso que este demonstra diante da disciplina, dos alunos e dos outros profissionais da escola. De acordo com as entrevistas, consideramos que os professores - imbricados de suas crenças acerca do bom e do mau professor e levando em consideração suas limitações sejam pessoais ou estruturais - procuram constantemente uma aproximação com o que acreditam ser bons professores, preocupados com a formação global dos alunos.

Ao mesmo tempo, considerando a desvalorização do professor no âmbito educacional, devido à baixa remuneração, averiguamos que esses profissionais sentem-se obrigados a buscar outras atividades remuneradas com o intuito de complementar a renda, o que acaba por "precarizar" o trabalho deste professor, que se mostra cansado frente às muitas dificuldades que encontra no ambiente escolar. O incentivo para continuar

⁵ Cabe ressaltar que nenhum professor pesquisado fez parte dessa nova grade curricular, tendo a primeira turma formada em 2008 e que os professores estudados se formaram entre 2003 e 2007.

dedicando-se à docência é justificado através da estabilidade financeira, que mesmo baixa, ainda lhe é garantida e pela crença na possibilidade de uma transformação social dos alunos que engendre uma sociedade mais justa e humana.

Concluimos, pois que a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás possui um currículo privilegiado, pois é nítido – na fala dos professores – que consideram sua formação satisfatória, pois os egressos desta instituição se sentem instrumentalizados para o ensino da EF na educação básica.

No entanto, as falhas apontadas na formação acontecem em consequência da ausência de diálogo da mesma com os problemas cotidianos da escola. Muitos afirmam que seria de suma importância a aproximação do debate entre a escola e a universidade acerca de problemas ou situações vividas no cotidiano escolar, significando assim, um “ir” e “vir” entre a realidade escolar e os processos formativos, justamente com a participação de professores de escolas públicas em congressos, debates, palestras dentro da Faculdade, ou nos ambientes de discussão da área.

Temos que resgatar a pesquisa na escola como método capaz de resolver, elaborar e discutir questões da realidade escolar, buscando sempre melhorar suas práticas formativas e o papel e lugar da escola dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Sobre **a Formação Profissional dos Professores de Educação Física e as Teorias do Saber Docente**. Pensar a Prática, Goiânia, 9 15 11 2006.

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

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

GUIMARAES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes identidade e profissão**. Campinas. Papirus, 2004.

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, RJ: Vozes, 2002.

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: PROLICEN/UFG

CRIARCONTEXTO: análise de características linguístico-discursivas do gênero história em quadrinhos.

Silva, D. J¹; Fernandes, E.M F².

Palavras chave: discurso, Hqs, escrita, re-escrita.

JUSTIFICATIVA:

Após a leitura do projeto CRIARCONTEXTO da Professora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, criou-se uma expectativa imensa em trabalhar em conjunto, mas tentando observar como os alunos se desenvolveriam a partir de leituras e debates sobre histórias em quadrinhos. O fato de haver uma interligação entre linguagem não-verbal e verbal nas Histórias em Quadrinhos, consideramos que é um gênero discursivo que desperta o interesse dos alunos sejam crianças ou adolescentes. Além disso, essas narrativas apresentam sempre bom humor e uma tendência para quebrar os paradigmas tradicionais das histórias populares e introduzem uma perspectiva crítica muito apreciada por adolescentes e adultos.

Embora as HQ tenham vivido no final do século XX e início do XXI um verdadeiro estouro em número de publicações, poucos estudos específicos sobre o gênero têm sido desenvolvidos. Por uma curiosidade específica acreditamos que será possível verificar uma mudança de comportamento do aluno se ele for levado a redigir a partir de certas leituras, mas também será muito interessante despertar neles o estímulo para também criarem história combinando as linguagens verbal e não-verbal.

OBJETIVOS:

1. Aplicar as teorias de Linguística Textual ao gênero história em quadrinhos (tiras, charges e cartoons);
2. Levar o aluno a compreender os principais efeitos de sentido contidos neste gênero;
3. Promover oficinas de produção de texto, baseados nas hqs apresentadas;
4. Convencer o aluno a refazer o próprio texto;
5. Promover a releitura e a reflexão sobre o seu próprio produto;
6. Levantar estratégias de ensino da produção escrita.

¹ danubialetras@hotmail.com (Faculdade de letras)

² elianemarquez@uol.com.br (Faculdade de letras)

METODOLOGIA:

Estão sendo realizados estudos teóricos acerca das concepções de texto e de gênero discursivo aplicando ao ensino específico da leitura e da produção textual. Os teóricos acerca do gênero que embasam nossa pesquisa são Bakhtin (1995 e 2000), Geraldi (1993) e Foucault (2006).

A parte prática do projeto está sendo desenvolvida em parceria com a Prof^a Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita, que leciona no CEPAE, no sétimo ano do Ensino Fundamental. Participam do projeto quatro alunos, um bom número para que o resultado seja satisfatório.

As hqs estão sendo apresentadas e discutidas com os alunos sobre a temática e os efeitos de sentido. A intenção é que eles tirem dali argumentos para a produção de texto escrito. Depois da escrita da primeira versão, as dificuldades mais evidentes são observadas, o texto é devolvido para que eles façam a leitura crítica, agora com a perspectiva de leitor e não de autor. Então é solicitado que eles refaçam o próprio texto.

A intenção nessa reescrita é levar o aluno a proceder a uma leitura passando a assumir o papel de leitor do próprio texto, isso decorre com o objetivo de produzir no aluno uma perspectiva diferente da de aluno/autor e sim a de autor/leitor. Os textos produzidos servirão de base para uma investigação das dificuldades de produção textual dos alunos e também para estudos acerca da qualidade textual e do ensino da produção de texto. Os resultados serão divulgados em eventos científicos como o CONPEEX/2009 e o Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/2010. Será totalmente preservada a identidade do aluno e em hipótese alguma haverá risco para integridade moral do estudante, pois o objeto de pesquisa é a produção textual e não o aluno.

RESULTADO/DISCUSSÃO:

Nessa fase inicial do projeto, foram apresentadas Hqs com a temática do preconceito racial, já que no CEPAE vem sendo desenvolvido um projeto sobre miscigenação racial.

Levantou-se uma discussão sobre o racismo no Brasil. As Hqs foram analisadas em relação ao conteúdo e a forma. O objetivo dessa discussão é fazer com que o aluno tire dali argumentos para a produção de um texto escrito. No mesmo dia eles já produziram os textos baseados nas Hqs. Os textos foram recolhidos e observamos as dificuldades frequentes de cada um.

Na semana seguinte, cada aluno foi chamado para ler o seu próprio texto. Então foi solicitada a re-escrita do texto melhorando aspectos que eles próprios observaram.

É interessante notar como os alunos tiveram uma postura crítica perante os textos, e corrigiram desde a ortografia até a idéia, a argumentação.

CONCLUSÃO:

Em pouco tempo desenvolvendo esse projeto já se pode observar que a Hq é um gênero que desperta o interesse do aluno pela linguagem visual aliada à verbal e pela sua forma lúdica, repleta de humor.

Já nessa primeira etapa chegamos a uma conclusão ainda parcial de que a re-escrita faz com que o aluno leia o próprio texto, pois no momento da entrega da primeira versão eles praticamente não lêem o que produzem na ânsia de se ver livre daquela tarefa.

Espera-se que com esse projeto possamos verificar os problemas mais comuns na produção escrita desses alunos e assim contribuir de alguma forma para os estudos sobre produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Traduzido por M. Lahud e Y.F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M.E Galvão e G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de L.F. Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FINANCIAMENTO:

CNPq

Os Conteúdos de História Medieval nos Materiais Didáticos dos Cursos Pré-vestibulares e Cursos Supletivos, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2008)

OLIVEIRA, Diego Soares de¹ e DUARTE, Teresinha Maria²

Palavras-Chave: História Medieval; Ensino público; Materiais didáticos.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Entrar neste trabalho científico significou estar mais próximo da realidade do ensino escolar e ao mesmo tempo aprender mais sobre meu papel de licenciado, possibilitando ver e analisar a integração da universidade com o ensino escolar. A pesquisa partiu dos seguintes problemas: quais os conteúdos acerca da Idade Média que estes materiais contêm? Como estes conteúdos são tratados e ensinados na rede estadual?

Percebemos aqui a necessidade de compreender melhor estas instâncias, especialmente os Cursos Supletivos, atualmente denominados como EJA ou Ensino de Jovens e Adultos. O EJA foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As experiências anteriores remontam a 1961, quando existiam os Cursos de Madureza para jovens acima de 16 a 19 anos, depois, substituído pelo Projeto Minerva e, depois ainda, pelo Curso Supletivo. Somente a partir de parecer do Conselho Nacional de Educação do ano 2000 que esses cursos supletivos passaram a se designarem como EJA.

Simon Schwartzman e Alvana Bof, bem como, Ledi Schneider escreveram sobre esta modalidade de ensino. De acordo com Schwartzman e Bof (2009), pode-se averiguar que duas forças impulsionaram a busca por maior escolaridade entre os brasileiros: “a percepção generalizada de que a educação é o meio mais importante para conseguir trabalho e reconhecimento na sociedade; e o uso, por parte dos empregadores públicos e privados, dos diplomas escolares como critério cada vez mais importante para a seleção de trabalhadores e funcionários no mercado de trabalho” (BOF e SCHWARTZMAN, 2009, p.1)

O mercado de trabalho exige requisitos formais dando maior importância ao diploma do que a competência das pessoas. Por isso as escolas e, sobretudo o EJA, tentam reproduzir os mesmos moldes que o mercado optou. Desta forma, O EJA nem sempre tem sido bem visto; teve e ainda tem uma conotação de má opção. Muitos alunos ‘atrasados’ na escolaridade (acima de 18 anos) ainda preferem o ensino regular porque consideram o EJA com avaliação frouxa e fácil ganho de diploma e o ensino regular com maior exigência para se preparar para o mercado de trabalho.

Nas perspectivas de Ledi Schneider (2009), o EJA surgiu para “resgatar uma dívida social” em que muitos cidadãos não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola no tempo regular. Para confirmar esta noção a autora cita algumas leis. Segundo a Constituição Federal de outubro de 1988, artigo 208 inciso I, diz que a educação fundamental deve ser para todos e que tenham direito à escolarização os jovens e os adultos que não se escolarizaram em tempo regular. Então, a tarefa do EJA é dar esse acesso e permanência de jovens e adultos nas escolas.

Sônia Maria dos Santos (2008), em seu artigo sobre Didática, relatou o que seria tal conceito aplicado ao ensino-aprendizagem e às formas de saberes que o professor adquire para ensinar e aprender. Em geral, a Didática pode estar a par das reflexões do conteúdo de método, das metodologias ou procedimentos e dos recursos, das formas de avaliação que inserem no contexto da escola. A Didática deve ajudar a transformar a sociedade.

Selva G. Fonseca, trabalha a questão das diferentes fontes e linguagens incorporadas no ensino de História, além do livro didático. Para a autora, a influência destas novas ferramentas para ensinar História, só foi possível graças aos debates pedagógicos com relação “ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais” (2003, p.163), quando se

¹. Bolsista de PROLICEM. Curso de História. UFG/CAC. dsoaresdeoliveir@yahoo.com.br

². Orientadora/Professora Adjunta do Curso de História. UFG/CAC. teresinha_duarte@yahoo.com.br

percebeu que o uso exclusivo do livro está fora da realidade, porque, hoje, os alunos se vêm mais próximos da indústria cultural, devido ao grande avanço técnico.

M. Auxiliadora Schimdt, Marlene Cainelli, Jesús Tapia e Enrique Fita falam sobre recursos pedagógicos. De acordo com M. Auxiliadora Schimdt e Marlene Cainelli (2004, p. 145) apontam alguns recursos pedagógicos, dentre os quais: “um texto de manual, um fragmento de livro, de jornal, um dossiê ou documentário tratando de um objeto dado, mas também uma curva estatística, um quadro, um mapa ou um plano produzido com o objetivo de uma comunicação de informações”. Jesús Tapia e Enrique Fita (2001, p. 90-91), ratificam a importância dos diferentes apoios didáticos em sala de aula. Ambos afirmam que a relação professor e aluno é um processo motivador. Assim, para que o aluno se interesse pelas aulas de História, é necessário que o professor lhe desperte o senso cognitivo por meio de recursos didáticos, mas, não por uma relação passiva e externa, ou seja, por mera obrigação.

Sobre os pesquisadores de Idade Média, Ivone Dias aponta um preconceito de que, muitos historiadores afirmam que no Brasil não é possível escrever uma história antiga ou medieval de qualidade, equivalente às produzidas na Europa. Juntamente com isto, acrescenta-se que muitos alunos encontram dificuldades em assimilar o conteúdo medieval não só por desinteresse, mas também, por ser muito remoto, longe de sua realidade, se comparada a uma realidade brasileira do passado recente. Por isso, usar vários recursos pode facilitar a compreensão do assunto.

G. Duby, em “A Era do Feudalismo”, um capítulo do livro *Guerreiros e Camponeses*: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII-XII, salienta que no Feudalismo, houve um crescimento econômico provocado pelo estabelecimento da ordem feudal, a qual foi o resultado de adaptação da organização política “às condições da vida material”. Isso coincidia na mudança das mentalidades acerca da guerra e da paz.

Foi daquela época o conceito de “Paz de Deus”, o qual partia de uma idéia de desgosto, da parte de Deus, por ter confiado aos reis a custódia da paz e da justiça e que, agora, investirá os bispos e príncipes locais dessa missão. A “Paz de Deus” afastava as forças agressivas para fora da cristandade. Assim, nascia o espírito da cruzada e guiava os guerreiros para as fronteiras do mundo cristão, regiões prósperas, que a guerra estimulava a circulação de riquezas. Outro aspecto interessante que o conceito de “paz de Deus” trouxe foi a legitimação da exploração senhorial”. Assim, os concílios que defendiam a paz começaram, também, “a invocar a teoria das três ordens”(cf. p. 180): a dos *oratores*, dos *belatores* e a dos *laboratores*. Era o bastante para legitimar a desigualdade social e a exploração econômica.

Hamilton Monteiro defende a teoria de que o Feudalismo foi superior ao mundo antigo, pelo fato de que “a servidão é uma relação de trabalho sensivelmente superior à escravidão” (MONTEIRO, 1995, p.6). Assim, o mundo feudal apresentou novos avanços técnicos e de produção em relação ao mundo antigo, como as transformações na sociedade – novos grupos sociais como os servos, por exemplo –, aumento da urbanização e do comércio com o acúmulo de riquezas.

Marc Bloch ao falar de vassalagem e suserania, no capítulo “A Homenagem Vassálica”, em seu livro *A sociedade feudal*; segundo ele (p. 162), isto era uma necessidade de um indivíduo “se aproximar de alguém mais poderoso do que ele”. Na vassalagem carolíngia cada senhor passou a impor aos seus homens os seus deveres (exército e tribunais).

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo central a verificação de como os conteúdos de História Medieval foram tratados nos materiais didáticos dos cursinhos Pré-vestibulares e Supletivos, nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão, no ano de 2008; a averiguação de como processos históricos, tais como feudalismo (formação, apogeu e crise) e Cristianismo medieval foram discutidos naqueles materiais e a verificação se houve menção à História de Portugal medieval.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, o primeiro passo foi descobrir quais as instituições escolares possuíam tais modalidades de Cursos, dentro da Delegacia Regional de Ensino em Catalão. Feito isto, iniciamos às visitas às escolas. Depois colhemos as apostilas e as anotações nos cadernos e por fim analisamos os textos fontes.

Em um segundo momento, entendemos que seria necessário estender a nossa análise aos materiais do cursinho pré-vestibular da Prefeitura de Catalão, ainda que o mesmo não faça parte da rede estadual, mas, ele foi o primeiro cursinho público oferecido na cidade, para alunos que iriam se preparar para o vestibular.

Chamamos atenção para o Curso Supletivo, o qual apresenta duas modalidades de ensino: Fundamental e Médio. O CEJA Profª. Alzira de Souza Campos e o Colégio Estadual Maria das Dores oferecem o curso para o Ensino Médio e as Escolas Estaduais Rita Paranhos Bretas e Escola Estadual Profª Zuzu oferecem o supletivo para o Ensino Fundamental. Os Cursinhos Pré-vestibulares foram oferecidos no Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos e na Escola Estadual Abrahão André.

RESULTADOS, DISCUSSÃO

No Colégio CEJA (Ensino Médio) e Escola Estadual Profª. Zuzu (Ensino Fundamental) apresentam um conteúdo bastante conciso, entretanto, só no material do Curso Supletivo do Colégio CEJA é que apareceram algumas gravuras, em preto e branco. Nas demais escolas o material foi o caderno do aluno.

Dentre os conteúdos de História Medieval, contidos nos materiais didáticos do “Colégio Estadual Maria das Dores” está o Feudalismo. Neste material, o feudalismo foi visto como uma organização auto-sustentável, poder descentralizado, tendo servos e senhores como personagens. Entendemos que o conteúdo Feudalismo veio no início do material didático, porque foi considerado sinônimo de Idade Média. Uma das perspectivas positivas que este material apresentou foi no que concerne ao termo “Idade das Trevas”. Veja o que o material registra: “A Idade Média foi chamada por alguns de “Idade das Trevas”, pois acreditavam que neste período não houvesse criações culturais [...]. O momento em que as normas eram quebradas representava a liberdade de expressão e de criação cultural [...]”. (Material Didático manuscrito - caderno de aluno do Colégio Estadual Maria das Dores, 2008, p. 3). Entende-se então que o termo foi usado por alguns, mas hoje este chavão entrou em desuso.

No CEJA Profª. Alzira de Souza Campos, o conteúdo sobre Idade Média se divide nos seguintes capítulos: A formação do feudalismo, A economia feudal e sua transformação, A Europa na Baixa Idade Média. O primeiro capítulo inicia-se com a origem do feudalismo. “[Este] começou a se formar com a crise do Império Romano e entrou em declínio no século XIV”. (Material didático impresso sobre Idade Média do Colégio CEJA, 2008: 1). O modelo clássico de feudalismo, segundo o mesmo material deu-se na França e na Alemanha. Explica-se a origem do termo feudalismo pelo termo feudo, um benefício – terra – que o senhor “doava” ao servo. Este não tinha poder positivo sobre o imóvel, mas era usado somente para seu trabalho e sustento.

Na Escola Estadual Profª. Zuzu, o material didático – uma apostila – possui por titulação “Caderno do Futuro – a evolução do caderno. História 7ª série. Resumo da matéria. História Geral – Da Pré-História ao final da Idade Média”, de Marlene Ordoñez. Nestas concepções, os tópicos e seus mini-tópicos são: “O Feudalismo” – as origens do feudalismo; a sociedade feudal; a economia feudal, a política no tempo do feudalismo. Depois, “As transformações no Ocidente Medieval” – as cruzadas, o movimento das cruzadas, consequências das cruzadas, a crise do feudalismo, as inovações técnicas. Ao todo são sete páginas impressas.

O feudalismo, segundo esta apostila, significou um sistema político, econômico e social que predominou do século IX ao XI. O feudalismo não foi idêntico em todas as regiões da Europa (p. 187). O fator novo nesta sua posição é a justificação por argumentos: “Na Península Ibérica estava ocorrendo a luta entre os cristãos e os mouros. Na península Itálica, o feudalismo convivia com a atividade urbana”. Nas origens do feudalismo, alguns

aspectos são destacados, como a ruralização das cidades dado aos motivos das agressões bárbaras e árabes. O tópico “A economia feudal” estrutura-se no processo de produção auto-suficiente em que havia pouca circulação monetária “e as trocas de gêneros, na maioria dos casos, eram feitas *in natura*” (ORDOÑEZ, p. 193).

Nesta apostila, o real motivo que levou ao fim do feudalismo foram as Cruzadas. Porém, Hamilton Monteiro (1995, p. 71) aponta outros elementos: o crescimento das cidades, do comércio, o aumento demográfico. O questionário, assim como em todos os outros materiais, exige respostas curtas, veja a pergunta do caderno: “3. A sociedade medieval se dividia em três ordens. Quais eram essas ordens? Resposta = A do clero, a dos guerreiros e a dos camponeses”.

O material didático do Curso Supletivo da Escola Estadual Rita Paranhos Bretas. O título sugestivo no primeiro capítulo é “A Idade Média”, depois se segue, “Os Germanos dominam a Europa”, “O Feudalismo: a vida no feudo”, “A sociedade feudal”, “A economia feudal”, “A Igreja no período medieval”, “As heresias medievais”, “O Império Bizantino: Constantinopla um grande centro”. A Idade Média começou no século V e terminou no século XV e que a nossa civilização vem do mundo medieval, que este, por sinal, sofreu influências de várias culturas: da grega, romana e bárbara, além da religião cristã.

O material do Curso Pré-Vestibular do Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos, não foi possível adquiri-lo. A única informação escrita que tivemos acesso foi o Cronograma Curricular da Disciplina História do projeto “Inclusão ao Ensino Superior” que especifica o conteúdo sobre o Cristianismo e o Feudalismo, que a professora, da disciplina História, projetou, para ministrar as aulas. Dividiram as suas aulas, a partir da divisão histórica, em Pré-História Geral, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea.

No Curso Pré-Vestibular da Escola Estadual Abrahão André, as frases são “enxutas” semelhantes a esquemas. “Com a queda do Império Romano do Ocidente, ocorre fragmentação do território e instala-se o sistema feudal”. Trazem-se conceitos: “[feudalismo] modo de produção, baseado nas relações servis servo ligado à terra”. Explicita-se que surgiram relações pré-capitalistas – trabalho assalariado, surgimento de novas rotas comerciais, feiras medievais –, a aliança entre reis e burgueses com o afimco de aumentar o comércio e o poder. Estes elementos deveriam ser um dos aceleradores para o fim do sistema feudal.

No cursinho pré-vestibular da Prefeitura Municipal de Catalão, constatou-se que, até 2008, as aulas ocorriam no Instituto Israel Macedo e contava com uma apostila contendo só perguntas dos diversos conteúdos de história. Para a Idade Média foram oferecidas treze questões. Dentre o conteúdo destaca-se respectivamente: O Império Bizantino ou Romano do Oriente; o mundo mulçumano; as invasões germânicas; as três culturas formadoras da Idade Média ocidental: romana, germânica e cristã; as características do sistema feudal; a sociedade feudal européia; a cultura na Idade Média e os estilos arquitetônicos – gótico e românico; a Filosofia Medieval; o século XIII como o século das universidades; as Cruzadas e a expansão da civilização cristã no século XIII e por último a peste negra.

CONCLUSÃO

Os materiais dos cursos Supletivos consideram o Feudalismo, de forma muito parcial. Ora, como sistema, ora como modo de produção. Ficaram mais presos na relação suseranos e vassalos. Como numa “onda ligeira”, argumentam-se, sobre as cidades, mais em aspectos econômicos, como: o crescimento populacional, monetário, trocas comerciais. As atividades motivadoras para a aprendizagem são pobres, pois nenhum dos materiais didáticos analisados apresentou textos complementares ou documentos que instiguem a pesquisar mais sobre feudalismo e a Idade Média. Exceto o material didático do Instituto Israel Macedo do Pré-vestibular da Prefeitura de Catalão que contemplou alguns autores da historiografia medieval e mesmo que sucintamente, procurou ser mais abrangente. Os chavões, não existem claramente. Não há menções sobre o papel social e espiritual da Igreja sobre os homens medievais. Anacronismos ou erro de datações não foram identificados, uma vez que restritamente se serviu deste recurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes:

Cronograma Curricular da Disciplina História do projeto "Inclusão ao Ensino Superior" do Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos do Cursinho Pré-Vestibular, Catalão-Go: 2º semestre de 2008.

Material Didático Impresso sobre Idade Média do Colégio CEJA Profª Alzira de Souza Campos. 2º ano do Ensino Médio do Curso Supletivo, Catalão-Go: 2º semestre de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno da Escola Estadual Abrahão André, 2008, do Cursinho Pré-Vestibular, Catalão-Go: 2º semestre de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno da Escola Estadual Rita Paranhos Bretas, do Curso Supletivo, Ensino Fundamental, Catalão-Go: de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno do Colégio Estadual Maria das Dores, 2008, Ensino Médio do Curso Supletivo, Catalão-Go: 2º semestre de 2008.

ORDÓÑEZ, Marlene. *Caderno do Futuro – a evolução do caderno. História 7ª série. Resumo da matéria. História Geral – Da Pré-História ao final da Idade Média. Centenas de atividades*. IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas). SP, s/d., 187-203.

Sistema de Ensino: Aprende Brasil. Aula 91, História A. Aula 02, História A. Prefeitura de Catalão 2005/2008, p.4-7.

Bibliografia consultada:

BLOCH, Marc. "A vassalagem e o feudo". In: *A Sociedade Feudal*. 2ª ed. Trad. Liz Silva. Lisboa: Edições 70, 1998, pp. 159-189.

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.

DUBY, Georges. "A Era do Feudalismo". In: *Guerreiros e Camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII-XII*; Trad. Elisa P. Ferreira. Lisboa. Estampa, 1978, pp. 173-194

FONSECA, Selva G. "A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História". In: FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003, pp. 163-242.

MONTEIRO, Hamilton M.. *O Feudalismo: economia e sociedade*. 4ª ed. SP: Ática, 1995.

SANTOS, Sônia Maria dos. O campo da Didática e sua relação com os saberes. In: SILVA, Sérgio Pereira da (org.). *Teoria e prática na Educação – O que dizem: novas tecnologias; currículo, inclusão; avaliação; história; estágio; psicologia; didática e antropologia filosófica?* Catalão: Ed. UFG Campus Catalão, 2008, p. 163-173.

SCHIMDT, M. Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História – SP: Scipione*. 2004, pp. 9-47, 135-157.

SCHNEIDER, Ledi. *A Docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação*. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/RevistaScheneja.pdf. Acessado em julho de 2009.

SCHWARTZMAN, Simon e BOF, Alvana. *O déficit educacional e a Educação de Jovens e Adultos (versão 28/3)*. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.brsimoneja2005.pdf>. Acessado em julho de 2009

TAPIA, Jesús A. & FITA, Enrique Cártula, *A motivação em Sala de aula*. O que é, como se faz. 4ª edição, SP: Loyola, 2001, pp. 65-132.

FONTE DE FINANCIAMENTO

PROGRAD/PROLICEN

EDUCAÇÃO E SAÚDE: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO.

MORAIS, Susigreicy Pires¹; **PIOCHON**, Elci Ferreira Mendes²; **MORAIS**, Leidilara Cristina³;
PESSUTI, Lucila⁴; **BENITE-RIBEIRO**, Sandra Aparecida⁵

Palavras-chave: material didático, obesidade, saúde e fisiologia.

1. INTRODUÇÃO (justificativa)

No meio acadêmico, várias iniciativas têm sido desenvolvidas com o objetivo de facilitar e tornar mais interessante o ensino. Tendo em vista essa preocupação, as universidades e associações de pesquisadores e professores de todo o mundo têm sido estimuladas cada vez mais para o uso de estratégias mais eficientes, utilizando vários recursos modernos (Hamamoto & Kagawa, 2001).

Nesse contexto, a elaboração de práticas e de material didático na área de ensino em Ciências e Biologia, nomeadamente na área de saúde, e sua articulação com a teoria e com a atualidade é de grande relevância tanto na capacitação dos futuros professores quanto na formação de alunos do ensino médio. Na sociedade moderna as doenças metabólicas e cardiovasculares são resultantes, em grande parte, dos hábitos contemporâneos das populações e têm sido apontadas como as maiores preocupações de saúde pública.

A maior ingestão calórica associada ao sedentarismo pode resultar em aumento da gordura corpórea - sobrepeso ou obesidade que, por sua vez, são fatores de risco de doenças crônicas, tais como síndrome metabólica, diabetes (Daniel, Marion et al. 1999) hipertensão arterial e doenças cardiovasculares (Ribeiro, Guerra et al. 2003).

Além disso, a obesidade infantil vem aumentando em taxas alarmantes nas sociedades contemporâneas (Webber and Bedimo-Rung 2005;). Concomitantemente a isso, há crescente prevalência de doenças metabólicas e cardiovasculares em crianças e adolescentes (Schwartz and Chadha, 2008). Da mesma forma que nos adultos, a criança diabética é mais propensa a desenvolver hiperleptinemia, hiperinsulinemia, hipertensão e outros fatores de risco de doenças cardiovasculares, renais e complicações secundárias ao diabetes. A melhor forma de prevenção e tratamento é a instrução e a orientação para a prática de atividade física e de dieta alimentar (Maffei 2008).

Assim, o presente projeto objetiva aplicar (ou adicionar) o conteúdo de *“Educação e saúde - estilo de vida saudável” - direcionado às doenças decorrentes da obesidade, nomeadamente o diabetes e a hipertensão* - ao ensino médio e superior procurando estratégias alternativas de ensino. Esse conteúdo deverá estar inserido na disciplina de Biologia, no ensino fundamental e na disciplina de Fisiologia Humana no ensino superior, deve ser baseado na realidade do aluno e voltado para ele mesmo.

Entretanto, o conteúdo aqui proposto pode oferecer algum grau de dificuldade aos futuros professores de Ciências Biológicas em seu trabalho como educador e em seu próprio processo de aprendizagem, principalmente por causa da escassez ou inexistência de recursos que facilitem a compreensão dos alunos sobre a Fisiologia Endócrina e a Nutrição. A dificuldade dos alunos, tanto do ensino médio quanto do superior, em aprender pode estar relacionada ao próprio desinteresse pelo conteúdo ou pela crença de que os hábitos alimentares de nossos antepassados são apropriados ao nosso tempo. Assim sendo, o presente projeto também tem como objetivo alavancar o conhecimento sobre educação e saúde por um método diferenciado e moderno, elaborando questionários virtuais e jogos atrativos que despertem a curiosidade e o questionamento em sala de aula, além de fazer um trabalho de conscientização e prevenção de doenças decorrentes dos maus hábitos entre jovens e adolescentes.

2. OBJETIVO

- Elaborar modelos didáticos com a finalidade de apoiar aulas de Biologia no Ensino Médio básico, tendo como assunto Educação e saúde - estilo de vida saudável e prevenção de doenças metabólicas.
- Conscientizar os alunos participantes do projeto, a importância de hábitos de vida saudável, para que os mesmos possam levar tais conceitos à sociedade.
- Avaliar a qualidade do método proposto no projeto.
- Capacitar o aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas a elaborar e avaliar o seu próprio material didático.

3. METODOLOGIA

Este projeto será desenvolvido em duas escolas do Ensino Médio de Jataí, (Cefet, Nestório Ribeiro) com turmas de segundo ano. Para que o objetivo do projeto seja alcançado, serão escolhidas 2 turmas de cada colégio para a aplicação do material didático, sendo que nas demais turmas serão aplicadas o método convencional (somente palestras) de conhecimento. Antes do início das práticas e ao final do projeto serão aplicadas as grades de avaliação em todas as turmas (método convencionais X método diferenciado) para comparação entre os métodos utilizados.

A metodologia do projeto será subdividida em 4 fases distintas.

1. Elaboração das grades avaliativas, das palestras e dos jogos.
2. Aplicação das grades de avaliação nas turmas.
3. Realização das palestras, do teatro e dos jogos.
4. Aplicação das mesmas grades de avaliação virtuais.

Serão elaboradas 2 grades, a primeira grade terá como meta aferir o conhecimento dos alunos de modo geral, relacionado com o tema Educação-Saúde. A segunda será desenvolvida com a funcionalidade de conhecer os hábitos cotidianos dos alunos, visando estabelecer graus de fatores de risco relacionados à doenças metabólicas e cardiovasculares oriundas do mal hábito de vida. Estas grades de avaliação serão efetuadas na programação DELFI como auxílio do programador de informática Carlos Onofre da Silva. A elaboração das grades de avaliação contará com a colaboração da nutricionista da Policlínica de Jataí, da Secretaria Municipal de Saúde, e do professor de Educação Física de UFG - CAJ.

As palestras ocorrerão após aplicação das grades de avaliação e a obtenção dos resultados. Estas serão ministradas por meio de filmes, documentários e animações (material multimídia). Os temas das palestras estão relacionados com Educação e Saúde, seguindo o esquema descrito abaixo.

- Hábitos alimentares e obesidade;
- Obesidade, sedentarismo e doenças metabólicas;
- Diabetes tipo I e tipo II;
- Prática de atividades físicas, alimentação equilibrada e bem estar físico e psicológico.

Sendo estas aplicadas de acordo com a disponibilidade do professor responsável pela turma.

No jogo o modelo básico será inspirado nos jogos habituais de tabuleiros, nos quais tem a casa de partida e a de chegada, porém o diferencial estará na utilização de 2 caixinhas: a primeira guardará perguntas específicas dos conteúdos apresentados nas palestras e a segunda terá perguntas de curiosidade.

Para efetuar a brincadeira serão necessários, para cada tabuleiro 4 peões e um dado. Os peões representarão os alunos no decorrer da passagem do jogo. Em cada lacuna ou casa do tabuleiro haverá uma recomendação solicitando ao aluno o que deve fazer e ou responder. Os peões cairão nas casas de questionamentos específico ou curiosidades, fazendo com que os alunos peguem o folheto de acordo com o pedido da casa, nas caixinhas de armazenamento. Nos folhetos presentes na caixinha (perguntas), dependendo de seu nível de dificuldade haverá uma indicação de avanço ou recuo caso a resposta seja correta ou errada, quando não houver nenhuma classificação de avanço ou recuo no folheto de determinado participante, será utilizado o dado, e dependendo da numeração do dado o aluno avança no jogo. O participante que chegar primeiro à casa final será o vencedor.

Para as peças do teatro de fantoche, a turma será subdividida em grupos menores que receberão um tema a ser desenvolvido e alguns bonecos que são de propriedade da nutricionista do projeto. Eles terão um período de alguns dias para o preparo das peças, sempre acompanhados pela equipe do projeto, que serão apresentados na sala de aula e, caso seja de interesse da direção das escolas, também as demais turmas do colégio.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Até o presente momento do trabalho, foi feita revisão da literatura para a confecção da primeira grade de avaliação (para aferição dos conhecimentos dos alunos sobre educação e saúde), que deverão ser aplicadas nos meses de novembro e dezembro de 2010 as turmas do ensino médio e superior. As revisões foram feitas nos livros de fisiologia humana (Guyton & Hall; Bouchard, 2009) e nos sites especializados em saúde abaixo citados:

- www.diabetes.org.br
- www.abcdasaude.com.br
- www.hipertensaoarterial.com.br/
- www.abeso.org
- www.policlin.com.br
- www.obesidade.com.br
- www.obesidadeinfantil.org
- www.dpgarcia.com
- www.criasaude.com.br
- GUYTON, A. C.; Hall, J. E. Fisiologia Humana e Mecanismos das Doenças. 1998
- BOUCHARD, C. Atividade Física e Obesidade. 2005

As grades de avaliação foram elaboradas com trinta e cinco questões, sendo 15 para Diabetes, 15 para Hipertensão e 5 para obesidade, abordando conceitos e definições, consequências, formas de prevenção e tratamentos.

5. CONCLUSÃO PRELIMINAR

O trabalho de revisão efetuado durante o planejamento das grades de avaliação nos permitiu concluir que os assuntos abordados no presente trabalho (obesidade, diabetes e hipertensão) apresentam grande impacto nas sociedades atuais, pois têm sido amplamente discutidos na rede virtual e nos demais meios de comunicação. Apesar disso, grande parcela da sociedade ou não tem conhecimento a respeito dos efeitos negativos dos maus hábitos alimentares e do sedentarismo sobre a saúde; ou, apesar de dominarem esse tipo de informação, não abre mão do sedentarismo e dos maus hábitos alimentares (ingestão de alimentos hipercalóricos e com alto teor de sal). Esse fato reforça a importância de ações educativas e preventivas junto aos indivíduos mais jovens da sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIEL, Mark., MARION Steplen. A., et al. Variation by body mass index and age in waist-to-hip ratio associations with glycemic status in an aboriginal population at risk for type 2 diabetes in British Columbia, Canada. American Society for Clinical Nutrition, United States, ano 1999, p. 455-60.

HAMAMOTO, T; KAGAWA, Y. Internet Assisted Learning of Biochemistry in Japan. Biochemical Education. [S.l.], ano 2001, v. 26, n. 1, p.27 – 29.

RIBEIRO, J; GUERRA, S. et al. Overweight and obesity in children and adolescents: relationship with blood pressure, and physical activity. Ann Hum Biol, England, ano 2003, p.203-13.

WEBBER, L. S; BEDIMO-RUNG A. L. The obesity epidemic: incidence and prevalence. J La



State Med Soc, United States, ano 2005 ed.157, n 1, p.3 -11.

SCHWARTZ, M. S; CHADHA A.Type 2 diabetes mellitus in childhood: obesity and insulin resistance. JAOA ,United States, ano. 2008, n 9, v. 108, p. 518-24, September 2008.

MAFFEIS, C. Physical activity in the prevention and treatment of childhood obesity: physiopathologic evidence and promising experiences. Int J Pediatr Obes 3, England, ano 2008, n.2, p.29-32.

GUYTON, A. C.; Hall, J. E. Fisiologia Humana e Mecanismos das Doenças, 6.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1998. p. 557-524

BOUCHARD, C. Atividade Física e Obesidade. 1 ed. Barueri / SP: Manole, 2005. p. 79-101.

¹ Bolsista PROLICEN /graduanda do curso de Ciências Biológicas/CAJ/ UFG, susigreicy@gmail.com

² Colaboradora/ docente em licenciatura/ CAJ/ UFG, piochon2001@yahoo.fr

³ Colaboradora/ graduada do curso de Ciências da Saúde/ POLICLINICA, leidilara@hotmail.com.

⁴ Colaborador/ graduada do curso de Ciências da Saúde /, POLICLINICA, cilapessuti@bol.com.br.

⁵ Orientadora/ Departamento de Ciências Biológicas / CAJ/ UFG, benite_3@hotmail.com

RESUMO PARA O VI CONPEEX

A composição de tipologias para as respostas às questões discursivas dos vestibulares UFG 2008 e 2009ⁱ

ⁱⁱSANTOS, L.ⁱⁱⁱ S. S; CASSEB-GALVÃO, V.^{iv} C.

A prova de vestibular da UFG tem sido uma das principais portas de entrada ao ensino superior no estado de Goiás. Todos os anos, uma porção significativa de estudantes é submetida às provas com a esperança de obter aprovação e, conseqüentemente, uma vaga no curso pretendido. A prova é composta por duas etapas, objetiva (múltipla escolha) e subjetiva (discursiva).

Na prova de múltipla escolha o candidato não mostra os raciocínios que o conduziu à resposta assinalada, porém, na etapa discursiva, ele apresenta ou, pelo menos, dá pistas do raciocínio que empregou para chegar à resposta que considera certa ou adequada. A natureza dessa prova cria uma carga de mitos em torno de si, como por exemplo, de que a banca é socialista ou do PT, sem falar na pressão exercida por cursinhos, pais e sociedade que acreditam que estudar numa universidade federal representa ascensão social. Sabemos que o processo seletivo engloba a sociedade como um todo e o vestibulando precisa aproximar-se o máximo possível da resposta esperada pela banca para conseguir aprovação.

Logo, os envolvidos no ensino da língua portuguesa precisam conhecer o comportamento desses candidatos ante a prova discursiva da disciplina em questão a fim de obterem melhor habilidade em sua prática de ensino e, conseqüentemente, poderem oferecer uma melhor orientação aos alunos no tocante ao que é favorável ou não fazer na prova. Este é o contexto em que surge o projeto que teve como justificativa o reconhecimento dos tipos de estratégias e malabarismos textuais e cognitivos empregados por esses candidatos no momento de responder às questões.

O Objetivo geral da pesquisa foi a composição de tipologias individualizadas das respostas às questões da prova de língua portuguesa dos vestibulares UFG 2008 e 2009. Os objetivos específicos, por sua vez, foram a distinção, a descrição e o arrolamento dos tipos de respostas dadas pelos candidatos a questões de interpretação de texto e de análise lingüística da prova de língua portuguesa nos vestibulares UFG 2008/2009, considerando-se um contínuo que vai de respostas certas que superam a expectativa da banca, com um alto grau de elaboração, a respostas que fogem completamente da expectativa da banca; a classificação dessas de acordo com a estratégia de elaboração predominante na resposta, no sentido de contribuir para a proposta de uma tipologia geral e, por último, a observação dos tipos que se afastam das respostas adequadas e dos problemas que levam às inadequações.

A coleta de dados referentes ao processo seletivo do ano de 2008 e 2009 ocorreu nos arquivos do Centro de Seleção, após contato feito pela coordenadora do projeto com a diretoria desse centro de atividades avaliativas da UFG. Para a análise das respostas presentes nos dois processos elegemos duas questões, sendo uma de análise lingüística e uma de domínio interpretativo. Inicialmente, o projeto visava a constituição de um *corpus* formado pela cópia de 10 (dez) provas de cada curso oferecido pela Universidade. Entretanto, por razões operacionais, coletamos 12 (doze) provas de três cursos de cada grande área, sendo que a escolha pelo curso obedeceu ao grau de concorrência entre os candidatos.

A seleção das 12 (doze) provas obedeceu ao seguinte critério: 4 notas altas, 4 notas médias e 4 notas baixas escolhidas após a leitura de, no mínimo, 4 pacotes contendo aproximadamente 30 provas cada um. As provas arroladas para análise foram classificadas conforme o grau de elaboração da resposta. Para a classificação das provas nos quesitos acima, primeiramente, fizemos a leitura das respostas esperadas pela banca elaboradora e divulgadas pela comissão do vestibular. Por último, fizemos a descrição dos tipos de respostas verificadas para cada tipo de questão, considerando-se princípios funcionalistas da linguagem, no intuito de verificar as diferentes maneiras empregadas pelos candidatos para mostrarem sua competência comunicativa. No curso de Pedagogia (licenciatura-noturno), pertencente à área de Humanas, por exemplo, devido ao grande número de notas baixas encontradas na questão de análise lingüística do PS/2008, o critério não foi totalmente obedecido.

Os códigos empregados para identificar as ocorrências e os cursos foram respectivamente: X (alta), Y (média), Z (baixa), Pedagogia (Ped), História (His), Direito (Dir), Agronomia (Agr), Ciência da Computação (C. Comp), Engenharia Civil (Eng), Nutrição (Nut), Enfermagem (Enf) e Medicina (Med).

As habilidades envolvidas no processo seletivo da UFG e que devem, por sua vez, ser trabalhadas na escola são: análise lingüística, leitura e escrita. As questões escolhidas para verificar essas habilidades nos processos 2008 e 2009 foram, respectivamente:

"Escrito em 1925, o texto faz previsões relativas ao ano de 2096. 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". (Processo seletivo 2008)

"A expressão 'Um belo dia' instaura uma mudança na organização seqüencial do texto 2. Explique que mudança é essa". (Processo seletivo 2009)

"No texto, que imagens são associadas aos homens e às mulheres quando respectivamente comparados com Super-homens e Vênus de Milo?" (Processo seletivo 2008).

"A música 'Pau-Brasil' (texto 2) reafirma a crítica que Oswald tece às ações dos europeus na formação da cultura brasileira (texto 1). Relacione trechos dessa música à crítica de Oswald a respeito da linguagem herdada dos europeus". (Processo seletivo 2009).

As respostas que fogem às expectativas da banca e, conseqüentemente, levam à reprovação, constituem o foco de atenção da nossa análise e um fortíssimo motivador para nós, na condição de futuros professores, e para professores de ensino fundamental, médio e cursinhos, pois contribuem para o constante exercício de revisão e autocrítica sobre a prática e a metodologia de ensino de língua portuguesa.

No tocante à habilidade análise lingüística exigida no processo seletivo 2008, as respostas dos candidatos aos cursos analisados podem ser identificadas, de acordo com os problemas que apresentam, nos seguintes tipos:

- Confusão entre os tempos verbais futuro do presente e futuro do pretérito;
- Confusão entre modo e forma nominal do verbo;
- Especificação incompleta dos tempos verbais;
- Confusão com a nomenclatura da categoria tempo;
- Confusão entre modos e tempos que expressam certeza e probabilidade;
- Consideração de adjuntos temporais (hoje) e expressões (mais ou menos) como determinadores exclusivos do tempo verbal.

Os candidatos, em alguns casos, citam o tempo e o modo certos, porém, não conseguem recrutar adequadamente trechos do texto a que se referem. Os candidatos demonstram muita preocupação com a nomenclatura das categorias e, conseqüentemente, não atentam para a situação comunicativa em questão e para o efeito de sentido pretendido pelas expressões lingüísticas nas situações de uso atualizadas nos textos.

No processo seletivo 2009, os problemas referentes a essa habilidade estão relacionados à confusão na identificação dos tipos textuais, à associação de mudança sequencial à mudança no mundo sócio-físico, extralingüística, ou seja, à mudança de noite para dia.

No que se refere à habilidade leitura e interpretação, de maneira geral, no processo seletivo 2008 as respostas podem ser identificadas, de acordo com os tipos de problemas encontrados, como:

- Evocação de figuras do plano religioso que não fazem parte do contexto situacional;
- Associação da figura da mulher à babá;
- Associação da imagem de homens e mulheres à inferioridade e à imperfeição;
- Associação da figura do homem à ave;
- Associação da figura da mulher ao braço e um caso de reprodução da questão proposta.

Os candidatos, nessa questão, em alguns casos, receberam uma nota média por explorarem pouco do chamado recurso da argumentação. Nos exemplos que se afastam totalmente do padrão esperado pela banca, percebemos que não há uma interpretação conforme as condições de produção dos elementos implícitos, explícitos e os efeitos de sentido pretendidos pelo texto. No processo seletivo 2009, de maneira geral, os problemas referentes a essas habilidades estão relacionados também ao baixo grau de elaboração das respostas. Os candidatos, muitas vezes, apresentam a crítica de Oswald, mas não a relacionam com os trechos da música ou, em outros casos, apresentam os trechos da música, mas, não os relacionam com a crítica.

A partir desses resultados, pode-se fazer generalizações a respeito da performance do vestibulando que não atinge um grau de proficiência satisfatório na prova de língua portuguesa. Quanto à habilidade análise lingüística, a desvinculação da nomenclatura conhecida nas aulas de língua portuguesa da realização dos fenômenos a ela relacionados; o desconhecimento da nomenclatura adequada para os fenômenos lingüísticos relacionados; a limitação na tentativa de elaboração de conceitos a partir do que vislumbra na atualização lingüística. Quanto à habilidade de leitura e de escrita, observa-se uma capacidade de leitura limitada ao plano do concreto, sem que se perceba a organização textual no plano inter e intra oracional, no plano das diferentes sequências que compõem um texto; observa-se também uma leitura ingênua dos conteúdos tratados no texto e baixa capacidade de promover relações intertextuais.

Na verdade, distinguem-se essas habilidades por questões didático-metodológicas, no entanto, no nível do texto, a gramática das línguas é ferramenta da atualização dos sentidos produzidos na escrita e recuperados na leitura.

A respeito das habilidades em questão, Neves (2002) diz que:

"A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção lingüística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma 'gramática' organizatória. A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua

‘gramática. Daí a necessidade de, nos níveis fundamental e médio, não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento no nível oracional’. (Neves, 2002, p. 225-226)

Em relação à disciplina gramatical, Neves (2006) afirma que a Lingüística e esta não podem ser vistas como opostas entre si nem como atuações em competição, mas devem ser constituídas mutuamente porque a renovação das práticas de ensino se deve à circulação da teoria. A respeito da gramática ensinada nas escolas, a autora critica o ensino da nomenclatura como conteúdo principal das aulas, sem que a ele estejam atreladas as razões para a nomeação de determinado fenômeno lingüístico, visíveis apenas na materialidade textual, nomeação que é apresentada para nela serem encaixados exemplos típicos:

“É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptem – seja como for – ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto”. (Neves, 2006, p. 85).

O professor, em sua prática de ensino deve promover nos seus alunos a reflexão e a discussão sobre os vários usos da língua, atentando também ao que é considerado pela sociedade como o bom uso, o modelo tipo como padrão. Em relação a padrões lingüísticos, a autora completa:

“Todos sabemos que, quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão” (ou com a “língua culta”, seja lá o que se entenda como registro valorizado), quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação”. (Neves, 2006, ps. 24-25)

O texto, por sua vez, deve ser o ponto de partida para o ensino, para a discussão e para a reflexão sobre os usos e os fenômenos próprios da linguagem, porque assim, o aluno poderá exercer com eficiência a atividade de leitura e escrita.

Palavras-chave: Tipologias, respostas, vestibular, língua portuguesa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAUURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. Volume único. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Tipologia e análise das respostas às questões de língua portuguesa do vestibular UFG a partir de postulados funcionalistas. Projeto de pesquisa, UFG, 2008, (não-publicado).

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

Programa do Vestibular/2008. Disponível em www.cs.ufg.br. Acessado em: 23 març. 08.

SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*. 2ª ed.rev. São Paulo: Moderna, 2005.

ⁱ Este projeto, desenvolvido sob a sigla PROLICEN, foi financiado pela PROGRAD/UFG.

ⁱⁱ Faculdade de Letras/UFG.

ⁱⁱⁱ Evilsonludimila@hotmail.com

^{iv} vcasseb2@terra.com.br

As teorias lingüísticas e as provas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG

GONÇALVES, Pâmela Cristina Machado¹
RIBEIRO, Erislane Rodrigues²

Palavras-chave: Dialogismo; Língua Portuguesa; Vestibular; Teorias Lingüísticas.

Elaborado privilegiadamente por professores qualificados do ensino superior, o vestibular tem sido visto, comumente, como o espaço em que, por excelência, aparecem os conteúdos mais relevantes de cada disciplina, a partir de concepções teóricas modernas e apropriadas. Para dizer a verdade, é bastante freqüente as escolas de nível médio estabelecerem seus programas com base nos vestibulares. Isto ocorre porque a grande finalidade do ensino fundamental e médio acaba sendo preparar seus alunos para se saírem bem nas provas de vestibular.

Conforme defende Britto (1997), além de o vestibular ser um método de seleção de candidatos para a universidade, é um importante referencial para o ensino secundário, sendo até o ponto de partida para a seleção de conteúdos e estratégias pedagógicas a serem utilizadas nas escolas e uma fundamental referência de professores e autores de livros didáticos. "Os currículos efetivos de segundo grau buscam adequar-se aos programas dos exames vestibulares." (BRITTO, 1997, p. 07)

Deste modo, e em vista do que lemos em tese defendida por Ribeiro (2007), que analisou os manuais de Vestibular elaborados pela UFG, estamos pesquisando as provas objetivas de Língua Portuguesa do vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG) ao longo da história, observando o diálogo que se estabelece entre as provas e os estudos desenvolvidos no campo da Lingüística.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, partimos do conceito de dialogismo de Bakhtin (2000), para quem o diálogo não se estabelece somente entre interlocutores, mas também entre textos e entre discursos.

Sobre as provas de língua portuguesa do vestibular da UFG, algumas questões nos intrigam e gostaríamos de discutir na pesquisa proposta, cujos objetivos são: observar quais discursos relativos aos estudos gramaticais e lingüísticos são constitutivos das provas elaboradas pela UFG; refletir sobre as implicações que tais questões trazem ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foram realizadas revisão bibliográfica e análise de dados. Com relação ao *corpus* da pesquisa, restringimos nossas análises às questões das provas objetivas referentes aos vestibulares de 1975, 1979, 1981, 1984, 1985, 1991, 1995 e 2004, pois, segundo informa Ribeiro (2007), pelas análises que desenvolveu sobre os manuais de candidato elaborados pela UFG, nos anos citados parece ter havido mudanças mais significativas na prova de Língua Portuguesa.

Na prova objetiva de 1975, com relação às questões, chama a atenção o fato de aparecerem apenas dois textos, ambos pertencentes à esfera literária, além do que várias questões (22 a 26) são elaboradas com base em frases soltas, completamente descontextualizadas.

Com relação à prova de 1979 destacamos que as questões 08, 10, 12 a 18 e de 20 a 24, são gramaticais contendo os seguintes conteúdos: estrutura e formação de palavras, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, preposição, conjunção, advérbio, estrutura da frase, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, colocação das palavras na frase, principais figuras de estilos, sinônimos, antônimos, parônimos, conotação e denotação, ortografia e pontuação e, como afirma Ribeiro (2007), esses conteúdos constavam pelo manual constavam no programa. Na questão 11, a teoria da comunicação aparece como tema, mostrando os elementos do ato comunicativo: remetente, mensagem, destinatário, referente, canal e código, baseando-se na teoria de Jakobson. Mas o que mais nos chama atenção na prova de 1979 é a questão 07 que trata de sociolingüística, do nível da linguagem, pois nesse momento a sociolingüística ainda não exercia tão forte influência no ensino do português.

A prova de 1981 é composta por 15 questões objetivas e usa o texto “O cego de Ipanema”, de Carlos Drummond, como base de algumas questões. Quanto ao conteúdo gramatical não observamos nenhuma alteração dos já propostos nas provas anteriores. Como nos anos 1980 a ciência linguística foi adquirindo maior importância nos cursos de Letras, ela vai refletir também no ensino do português e na prova do vestibular. Na prova de 1981 podemos verificar que aparece uma questão em que se coloca a identificação da norma culta como tema. Observe a questão:

06

Veja as três modificações feitas no primeiro período (linhas 1 e 2). Assinale a alternativa em que a proposição ou as proposições conservam o registro da linguagem culta:

- I — Fazem muitos dias que não o vejo e me pergunto se terá morrido ou adoecido.
- II — Há bastante tempo que não lhe vejo e me pergunto se terá morrido ou adoecido.
- III — Faz muitos dias que não o vejo e me pergunto se morreu ou adoeceu.

A prova de 1984 é composta por 30 questões. As questões de 01 a 07 estão relacionadas ao texto “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond, e as de número 08 a 24 estão ligadas a o texto “Dois medrosos ou três”, de Carmo Bernardes e as de 25 a 30 não estão ligadas a nenhum texto. Como coloca Ribeiro (2007), de 1976 a 1986, o programa para a prova de língua portuguesa permaneceu praticamente intocado e na prova de 1984 no aspecto da gramática não há nada de novo, o que podemos verificar é a presença da sociolinguística ainda nas provas, mas apesar de se dizer que a sociolinguística exerceu muita influência no ensino da língua nesse período, no vestibular da UFG ela não tem toda essa influência, pois de 30 questões só uma traz a sociolinguística como tema que é a questão de número quatro, que é sobre o nível coloquial.

4. Dentre as alternativas abaixo, tiradas do texto, apenas uma foge ao nível coloquial. Assinale-a.

- (A) fossa
- (B) funde a cuca
- (C) lugar quadrado
- (D) toca pra lua
- (E) con-viver

A prova de 1985 é composta por 15 questões, relacionadas ao texto “Ninho de periquitos”, de Hugo de Carvalhos Ramos. Na prova de 1985, o que se pode verificar é que apesar do título *Expressão e comunicação* não existir mais nessa época, a teoria da comunicação ainda está presente na prova de vestibular como na questão 64 onde se pede ao candidato para identificar o emissor e o receptor de texto, baseando-se no modelo de Jakobson, como se a comunicação humana se efetuasse de tal modo que um sujeito emissor elabora uma mensagem que é decodificada por um receptor.

64. Assinale a alternativa que apresenta o emissor e o receptor da mensagem na frase "— Ora, deixas sem lá em paz os passarinhos!"
- (A) Emissor: Domingos; receptor: Janjão.
 - (B) Emissor: Janjão; receptor: Domingos.
 - (C) Emissor: Janjão; receptor: Janjão.
 - (D) Emissor: Domingos; receptor: Domingos.
 - (E) Emissor: Domingos; receptor: periquitos.

Com base na sociolinguística, que reconhece as variações da nossa língua, também aparece nessa prova, uma questão trazendo palavras do dialeto caipira.

70. Assinale a alternativa que contém as duas palavras que são estranhas ao dialeto caipira:
- (A) embira - mormaço.
 - (B) cuia - queima.
 - (C) quebra - coivara.
 - (D) paiol - picar.
 - (E) oblonga - ressequida.

Podemos observar, ainda, na prova de 1985 que aparecem textos diversos, entre eles destacando os quadrinhos como base de questões, reconhecendo a importância dos quadrinhos para a comunicação e que eles também são importantes objetos de leitura.

A prova de 1988 é composta por 13 questões. Na prova aparece o texto "Pensar e sentir", de Franklin de Oliveira e as questões de 31 a 37 fundamentam-se nele. Aparece também o texto "Menina", de Ivan Ângelo, ponto de partida para as questões de 38 a 41 e por fim as questões 42 e 43 são fundamentadas nos quadrinhos "Chiclete com Banana" de Angeli.

Neste período, nos cursos de Letras, a Linguística textual começa a ocupar um espaço importante e com ela aparece uma nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, destacando a necessidade da gramática não se limitar às estruturas fonológicas e morfossintáticas, porém que chegue ao texto considerando fenômenos que escapam ao estudo nos níveis da palavra e da frase. Como afirma Gregolin "a contribuição da linguística textual, que nos dará a entender que a língua se expressa por meio de textos." (GREGOLIN, 2007).

Na prova objetiva de Língua Portuguesa do Vestibular de 1991, em relação à gramática, obedeceu-se o que dizia o manual do candidato, pois através da análise de textos é que foram avaliados os conhecimentos gramaticais dos candidatos. Além disso, foram explorados os conteúdos variedades linguísticas, relações lógicas entre idéias e associação da palavra a imagem, o que condiz com o que propõe o manual. Destacamos aqui que, apesar de não constar mais no programa, a teoria 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), refletiu-se na prova objetiva de Língua Portuguesa do Vestibular de 1991 em duas questões: a sétima, elaborada a partir de uma tira do cartunista Angeli, e a oitava, sobre histórias-em-quadrinhos.

A opção pelos gêneros cartum e história-em-quadrinhos revela, ainda, uma mudança em relação aos critérios para a seleção dos textos, não apenas literários, confirmando o que diz Soares (2002)

por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de 'leitura': não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal ...]". (SOARES, 2002, p. 170).

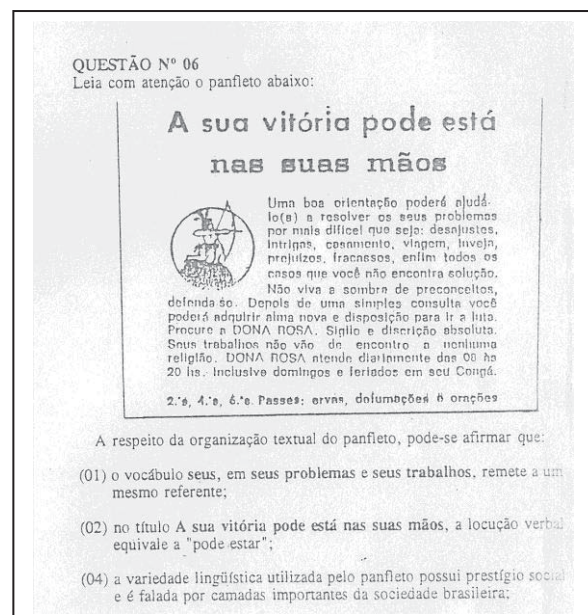
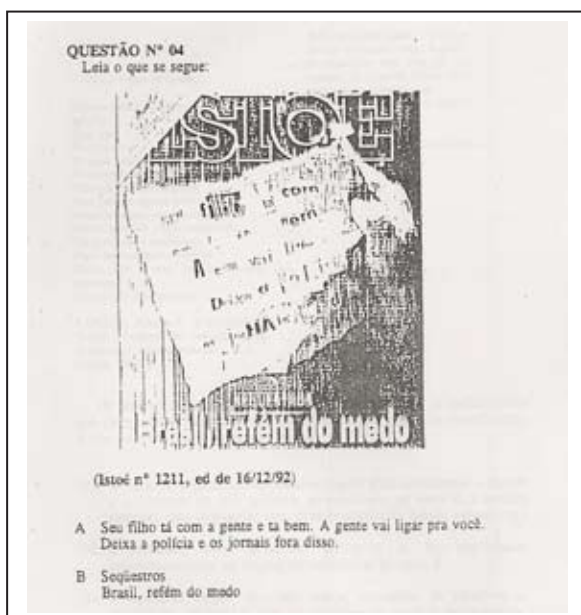
Além disso, provavelmente devido à introdução da sociolingüística nos currículos de formação de professores, o vestibular da UFG, incluindo na prova de língua portuguesa "as variedades lingüísticas", pretendia fazer o mesmo alerta que, segundo Soares (2002, p. 171), a escola fez "para as diferenças entre 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".

Destacamos, também, que o item "organização das idéias: relações lógicas entre as idéias, unidade e coerência do texto" foi explorado na prova, evidenciando 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".

Na primeira etapa do processo seletivo de 1995, temos as questões de 01 a 06 de Língua Portuguesa – Texto e de 07 a 12 de Língua Portuguesa - Literatura. A parte destinada à Língua Portuguesa – Texto foi elaborada com base em cinco textos, dois literários, "Língua" de Caetano Veloso e "Pausa Poética" de Paulo César de Souza e três não-literários, a capa da revista ISTO É de 16/12/1992, um panfleto e um classificado.

Na prova objetiva de Língua Portuguesa do processo seletivo realizado em 1995, todas as questões estão em conformidade com uma concepção de linguagem como forma de interação, em que o objeto de trabalho é "o texto e/ou discurso, vistos aqui como uma unidade de linguagem significativa em uso". Nesse contexto, "as situações de uso", quer dizer, "a informação contextual" tem um papel relevante, pois, considera-se importante, nas atividades de leitura e escrita, identificar "quem fala o quê para quem, onde, quando e com que intenções?". Além dessas informações contextuais, tem papel de destaque o contexto sócio-cultural, já que também contribui na produção dos sentidos e "delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores".

Além do que os textos escolhidos para a elaboração das provas foram variados, pertencendo a gêneros diversos, com as mais diferentes funções, como exemplificam os textos apresentados abaixo, uma capa de revista e um panfleto, a partir dos quais foram elaboradas algumas das questões.



A prova objetiva de Língua Portuguesa do Processo Seletivo 2004 foi composta de 10 questões, todas elas elaboradas a partir de um dos seis textos dados, a saber, duas tiras de Galhardo, um trecho de crônica publicada na revista *Veja* por Diogo Mainardi, um excerto extraído de artigo escrito para a revista *Caros amigos*, uma charge de Glauco e um trecho do texto "A química do amor", publicado na revista *Galileu*.

Além da interpretação de texto, os assuntos mais explorados nas questões foram: as características temáticas e formais dos gêneros a que pertencem os textos da prova; a variação linguística; os tipos narrativo, dissertativo e descritivo; a argumentação e a coesão textual. Além da variedade de gêneros presentes na prova, há uma preocupação em explorar as características de cada gênero tanto em relação ao tema como a aspectos formais. Cada vez mais, cobra-se do candidato a capacidade de ler e interpretar os textos, em vez de exigir conhecimentos metalinguísticos, além do que, com isso, o candidato é levado a analisar textos e as condições contextuais e sócio-históricas de sua produção.

Pelas análises realizadas, podemos concluir que a prova de Língua Portuguesa do vestibular da UFG foi sendo modificada aos poucos em razão da aplicação de teorias linguísticas, já que em cada época é diferente a natureza dos conhecimentos sobre a língua disponíveis. Se, inicialmente, os conteúdos exigidos na prova de Português reduziam-se a uma longa lista de tópicos gramaticais, aos poucos foram sendo substituídos pela apresentação de requisitos básicos para um bom desempenho linguístico e de uma concepção de que o candidato é um sujeito que, como tal, deve levar em conta o seu interlocutor, o contexto sócio-histórico em que a interlocução ocorre, demonstrando ter desenvoltura no uso da língua e, além disso, deve saber refletir sobre ela. Os resultados mostram que com o passar dos anos foi aumentando a proximidade entre o que propõem os manuais e as questões da prova objetiva de Língua Portuguesa elaboradas para o vestibular da UFG. Além do que, ressaltamos a vinculação entre os conteúdos explorados nas provas e as teorias linguísticas, apesar do que, isto, no passado, ocorreu com certo atraso quando se leva em conta a teoria linguística em evidência no período sócio-histórico correspondente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua – Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

RIBEIRO, Erislane Rodrigues. **Escrita e diálogo: heterogeneidade no gênero prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Fonte de financiamento: **PROLICEN/ PROGRAD**

¹ Curso de Letras – Campus Catalão. pammela.machado@hotmail.com

² Curso de Letras – Campus Catalão. erislane@bol.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS LICENCIATURAS - PROLICEN

GEOGRAFIA DE GOIÁS: CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PARA-DIDÁTICOS VOLTADOS AO ENSINO BÁSICO¹

MENEZES, P. K.²; SILVA, R.L.B.R.S.³

PALAVRAS-CHAVE: Geografia de Goiás, Educação Básica, Materiais Didáticos, Ensino de Geografia.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho constitui-se de preocupações acerca do ensino de Geografia de Goiás no que se refere à reflexão do modo como esta temática deve ser abordada na escola além da produção de materiais didáticos e para-didáticos voltados para o ensino básico. Parte do pressuposto de que a Geografia escolar se consolida a partir de elaborações conceituais e temáticas advindas da Geografia acadêmica. Porém isto não garante que o percurso de “uma” esteja associado diretamente à “outra”. Embora a Geografia acadêmica seja marcada por pesquisas que avançam e modificam as percepções de mundo a Geografia escolar não se encontra no mesmo ritmo uma vez que ela se consolida num tempo e perspectiva diferentes sintetizados no espaço da escola. Cavalcanti (2002, p.11) diz que:

É verdade que as discussões teóricas e as propostas desse ensino ou têm demorado muito a chegar a essa instância, mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias de Geografia que já foram realizadas.

Como uma disciplina obrigatória dos currículos oficiais no ensino básico, a Geografia se estabelece com papéis fundamentais no conhecimento do Espaço. No âmbito da escola o conhecimento do espaço se associa a outros temas como cidadania, ideologia e percepção do funcionamento da sociedade. Desta forma a Geografia se presta a um papel fundamental que é a construção de uma compreensão dos processos sociais que estruturam a sociedade tendo como referência o surgimento do capitalismo. O ensino de Geografia se organiza a partir da perspectiva do surgimento da sociedade capitalista – dado com a ascensão da burguesia -, e

¹ Projeto financiado com bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas (PROLICEN), da UFG.

² Priscylla Karoline de Menezes, Acadêmica do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e bolsista do PROLICEN – A Geografia de Goiás no Ensino Básico. Email: priscyllakmenezes@gmail.com

³ Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva, Professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG (CEPAE). Orientadora do Projeto intitulado: A Geografia de Goiás no Ensino Básico. Email: rusvenia@gmail.com

do modo como este “modelo” de sociedade alterou o comportamento e os modos de uso do espaço no mundo.

No ensino básico várias discussões ficaram solidificadas, pois além da referência do livro didático não ser facilmente superado nas suas limitações ele acabou sendo o principal veículo de transmissão do conhecimento da disciplina de Geografia na escola. Sendo assim os materiais didáticos e para-didáticos podem contribuir para chamar novas temáticas bem como ampliar e “atualizar” as discussões uma vez que se elaboram a partir de outros paradigmas. Acredita-se que estes materiais possam contribuir para que o ensino de Geografia esteja mais próximo dos avanços da Geografia acadêmica.

Neste âmbito, nossa proposta se fundamenta pela introdução em nível de Ensino Básico, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, de duas disciplinas intituladas Geografia de Goiás e Geografia de Goiânia, que fazem parte do currículo anexo do Colégio de Aplicação a partir da Reforma do Ensino Médio⁴. Tais disciplinas são ministradas por professores da Subárea de Geografia que apresentam discussões e debates construídos a partir de suas experiências como pesquisadores cujos objetos de pesquisas, na pós-graduação foram e são regionalmente localizados em Goiás.

Assim, propor um estudo sobre Goiás no que se refere ao modo como se constituiu o espaço e adequá-lo a Educação Básica é sumariamente necessário. O estado de Goiás com suas diferentes formas de ocupação e desenvolvimento sócio-espacial, além de contar com uma posição geográfica, que desperta o interesse de diferentes autores e estudiosos de diversas áreas. Geógrafos, estrategistas políticos e militares, historiadores, economistas, entre outros apontam-no como importante ponto de conexão entre as vinte e sete unidades federativas brasileira, como afirma Estevam (2004).

A geografia, ciência capaz de promover o estudo físico e social de determinada região bem como de associá-lo a compreensão do todo, apresenta a necessidade de desenvolvimento do conhecimento de áreas ainda pouco exploradas na educação. Caracteres regionais ainda pouco trabalhados de forma didática no ensino básico acabam mostrando a carência de desenvolvimento do chamado sentimento de pertencimento de uma população a uma determinada região, como ocorre em Goiás.

Sabendo que há a aplicação da Geografia de Goiás em estudos de diferentes áreas e da necessidade de maior conhecimento regional e conseqüentemente de um avanço nos estudos de assuntos regionais voltado ao ensino básico a Geografia de Goiás aparece como um possível instrumento de disseminação de informação goiana. Sendo assim, o desenvolvimento da Geografia de Goiás na Educação Básica e a formação de materiais didáticos e para-didáticos voltado ao Ensino Básico se fazem necessários, uma vez que o assunto muitas vezes esquecido ou trabalhado de maneira informal (já que há a carência de material destinado a esse tipo de educação). Despertando então uma verdadeira compreensão das questões atuais e uma associação com os processos sócio-históricos e econômicos anteriores.

OBJETIVOS

- Discutir a produção historiográfica goiana a partir de trabalhos produzidos nas áreas de Geografia, História e Sociologia de Goiás como aporte para compreensão da produção do espaço;

⁴ A reforma do ensino médio do CEPAE se iniciou no ano de 2004 e propõe outra estrutura para o ensino médio organizada em dois turnos: o núcleo básico e o núcleo flexível. No núcleo flexível cada subárea ofereceu um conjunto de disciplinas que deverão ser escolhidas pelos alunos as quais foram subdivididas em exatas, humanas e biológicas. No primeiro ano o aluno fará sua escolha por uma das áreas a partir da qual transcorrerão os anos posteriores em que deverá cursar uma carga horária específica da área escolhida a cada ano.

- Compreender os elementos caracterizadores das leituras espaciais existentes sobre Goiás e produzir materiais de compreensão em nível de Ensino Básico;

Objetivos específicos

- Produzir mapas temáticos com dados diversificados de características socioambientais;
- Estudar o uso de diferentes tipos de exercícios aplicados e seus efeitos na compreensão de temas contemporâneos sobre Goiás;
- Apontar os elementos que identifiquem as especificidades dos modos de vida goianos e suas contradições;

METODOLOGIA

O trabalho inicialmente consistirá na consulta de obras literárias, sites e periódicos, para a identificação de trabalhos existentes que abordem o tema Geografia de Goiás, com possível aplicação no Ensino Básico. Em seguida, será realizada a consulta e o fichamento das obras que se mostraram que atenderam as expectativas listadas na fase anterior.

As obras consultadas terão seus conteúdos apresentados em forma de seminários aos alunos do Ensino Básico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE), onde serão aplicados questionários a fim de levantar possíveis dúvidas, críticas e curiosidades relacionadas ao assunto apresentado. Por fim, a partir dos questionários obtidos na etapa anterior, haverá a produção de um material didático e para-didático de Geografia de Goiás voltado ao Ensino Básico, o qual poderá promover a inserção de conteúdos regionais à realidade do estudante.

RESULTADOS PREVISTOS

O primeiro tema será Goiás e suas microrregiões. Terá como base os trabalhos regionais produzidos por geógrafos e economistas goianos. Acreditamos que após a apresentação do seminário com o retorno dos questionamentos dos alunos será possível fazer as primeiras observações acerca da estrutura de apresentação deste tema. Após esta apresentação pretende-se produzir textos paradidáticos e materiais para o tratamento de questões regionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, C. C. M. A. **Região da Estrada do Boi – Usos e Abusos da Natureza**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

BERTRAN, Paulo. **Uma Introdução à História Econômica do Centro-Oeste do Brasil**. Brasília: Codeplan, UCG, 1988.

BRANDÃO, Carlos R. e Ramalho, José, R. **Campesinato Goiano – três estudos**. Goiânia: Coleção Documentos Goianos, Ed. da UFG, 1986.

BRANDÃO, Carlos R. **Memórias Sertão: cenários, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão**. São Paulo: Editora Conesul e Ed. da Universidade de Uberaba, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **Peões, Pretos e Congos: Trabalho e Identidade Étnica em Goiás.** Goiânia, Editora Universidade de Brasília, 1981.

BRASIL, Americano do. **Pela História da Goiás. Goiânia: Cegraf 1982.** (Série Documentos Goianos).

CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 171 – 186.

CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Explorações geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito chave em geografia.** In: CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DUARTE DA SILVA, Luis Sergio. **A Construção de Brasília – Modernidade e Periferia,** Goiânia : Ed. da UFG, 1997.

ESTEVAM, L. **O tempo de transformação – Estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás.** Goiânia: Editora da UCG, 2004.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cotidiano e História: para falar de camponeses ocupantes.** Goiânia: Coleção Quíron / Série Agros, Editora Cegraf, 1997.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva.** São Paulo Contexto, 2002

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** São Paulo: Hucitec, 1985.

VICENTINI, Albertina. **O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos.** Goiânia: Coleção Quíron/ Série Verbo. Editora da UFG, 1997.

VIDAL E SOUZA, Candice. **A Pátria Geográfica – Sertão e Litoral no Pensamento Social Brasileiro.** Goiânia: Editora da UFG, 1997.

HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E ENSINO: a história de Catalão através dos seus monumentos.

BRANDÃO, R. R. F.ⁱ
FREITAS, E. M.ⁱⁱ

Palavras-chave: História Local; Monografias; Ensino; Patrimônio.

Justificativa/Base Teórica:

Analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso de História - Campus Catalão/UFG podemos observar que o Curso fora criado em 1991 oferecendo dupla habilitação em Bacharelado e Licenciatura. Nesses 18 anos de história foram defendidas aproximadamente 300 monografias que contemplam os mais diversos assuntos.

No ano de 2001 a Professora Eliane Martins de Freitas deu início ao projeto de pesquisa intitulado *Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História – CAC/UFG (1995/2001)*, com o intuito de fazer um levantamento desses trabalhos de conclusão de curso que estavam dispersos. Esse projeto ainda deu origem a outro projeto em 2006 intitulado *O Ensino de História: a pesquisa na graduação e a produção do conhecimento de história*, o qual usamos como parte da base teórica, e que analisa a produção monográfica de 2001 a 2006.

Pensando nisso demos início em 2009 ao presente subprojeto de pesquisa, financiado pelo PROLICEM, que visa fazer uma revisão desses projetos anteriores e a partir da produção monográfica dos egressos do curso de História CAC/UFG pensaremos em uma “nova” história da cidade de Catalão, uma história construída a partir dos monumentos catalanos retratados nas monografias.

Usaremos como base teórica textos do historiador francês Jacques Le Goof que discute a relação de *História e Memória*, textos que tratam sobre *Patrimônio Histórico*, livros dos memorialistas catalanos como Cornélio Ramos e Maria das Dores Campos, além dos relatórios finais de PROLICEM dos projetos de pesquisa já citados.

Objetivos:

Temos por objetivos a melhoria do Ensino Fundamental; fazer uma análise da produção do conhecimento histórico no curso de História CAC/UFG acerca da história da cidade de Catalão; promover uma discussão sobre o que é patrimônio histórico e monumento e sua importância para a preservação da História local e por fim atualizar o catálogo de monografias que contemplará os anos de 1995 até 2009.

Metodologia:

A pesquisa desenvolvida por nós será dividida em três etapas. Na primeira será feita a leitura, fichamento e análise das monografias. Na segunda parte faremos uma discussão sobre o que é *monumento* e sua relação com *documentos* mostrando sua importância para a produção do conhecimento histórico, pois, segundo Jacques Le Goof “o *monumentum* é um sinal do passado” (LE GOOF, 1992, p. 535). E, finalmente, na terceira e última etapa será feita a atualização do catálogo das monografias e a produção de material didático que contemplará a história do município de Catalão e que será disponibilizado para ensino fundamental.

Resultados, discussão:

Estamos em processo de leitura da bibliografia, porém já percebemos a partir de uma análise dos relatórios finais de PROLICEM, ligados ao projeto *O Ensino de História: a pesquisa na graduação e a produção do conhecimento de história*, que a produção monográfica do curso de História do Campus Catalão possui um recorte espacial concentrado, segundo CARNEIRO, na cidade de Catalão, com temas relacionados ao estudo da História Local e as fontes são em maioria as orais.

Já SANTOS nos fala que os recortes temporais se concentram na segunda metade do século XX, e as temáticas se dividem essencialmente em sociedade em primeiro lugar sendo seguida pela cultura. SANTOS faz uma explicação sobre o motivo pela escolha da fonte oral que para ele está “atribuída ao fato da região não dispor de arquivos históricos que disponibilizem uma documentação histórica aos alunos [...]” (SANTOS, 2006:07).

Claudinei Vieira dos Reis em seu texto nos fala que os uma grande parcela de historiadores tem se lançado em uma nova forma de fazer História, “preocupados em destacar a ‘História vista de baixo’ e a ‘micro-história’, tais pesquisadores tem optado pela História local e/ou regional” (REIS, 2002:32).

Comparando os dados levantados por SANTOS e CARNEIRO percebemos que os alunos/pesquisadores tendem a escolher temas ligados ao local onde habitam com uma temporalidade próxima, REIS justifica esse fato apontando que “no geral, têm a ver com a vivência de cada indivíduo e são justificados a partir de ‘contatos’, [...], os pesquisadores se concentram em objetos ‘próximos’, além de fatores como acessibilidade de fontes [...]” (REIS, 2002:33-34).

Santos nos aponta que o motivo pelo qual os alunos/pesquisadores optam pela história oral está “atribuída ao fato da região não dispor de arquivos históricos que disponibilizam uma documentação histórica aos alunos, o que nesse caso torna o acesso aos documentos escritos se torna mais complicado” (SANTOS, 2006:07), Com esse apontamento o autor descarta vários tipos de documentos como, por exemplo, obras clássicas que estão a disposição nas mais diversas bibliotecas.

Existem certos tipos de documentação que está disponível aos pesquisadores que estão dispostos a estudar/interpretar, esses documentos são chamados de patrimônios culturais, que apesar de estar em grande escala são pouco abordados nas monografias.

Esses chamados patrimônios culturais servem, em síntese, para resguardar a memória e história local e/ou regional; que segundo NORA “a memória e a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, [...], a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.” (NORA apud FINOKIET, 2009:04-05). É partindo desses pressupostos que caminharemos em nossa discussão sobre a História local e os patrimônios presentes nas monografias dos egressos do curso de História do CAC/UFG nesses 18 anos de funcionamento.

Conclusões:

Nosso trabalho está em seu período inicial, mas podemos observar as diferenças existentes na produção do conhecimento histórico durante os 18 anos do Curso de História e um aparente motivo para a produção estar concentrada na região de Catalão durante a segunda metade do século XX, que seria a “facilidade” para os pesquisadores em estar em contato com a fonte tornando o trabalho menos oneroso, já que os mesmos são, em sua maioria, trabalhadores e que não possuem tempo para fazer pesquisas em arquivos fora da cidade natal onde moram. Esse motivo será estudado ao longo do trabalho e recolocado ou não no Relatório Final do PROLICEM.

Referencias Bibliográficas:

CAMPOS, M^a das Dores. **Catalão: estudos históricos e geográficos**. Goiânia: Bandeirantes, 1979.

_____. **Gente Nossa**. Goiânia: CERNE, 1985.

_____. **Memorial do Catalão**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2000.

CARNEIRO, Lucirene de Almeida. **A implantação do Núcleo de Documentação Oral no Campus Avançado de Catalão**. (monografia de especialização).

FINOKIET, Bedati A. **Memória, Identidade e Patrimônio Cultural na Perspectiva da Educação Patrimonial**. Anais do I Congresso Internacional de História do Sudeste Goiano, IX Simpósio de História e Encontro do PEM UFG. UFG/CAC. 2009

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.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia da Letras, 1998.

LE GOOF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

RAMOS, Cornélio. **Obras Completas**. Goiânia: Cerne, 1970.

_____. **Catalão de ontem e de hoje**. Catalão: Dist. Kalil, 1984.

_____. **História e Confissões**. Goiânia: Editora de O Popular, 1987.

_____. **Catalão: poesias, lendas e histórias**. 3 ed. Catalão: Gráfica Modelo, 1998.

_____. **Colina dos poetas** (crônicas). 2 ed. Catalão: Gráfica Modelo, 1998.

REIS, Claudinei Vieira dos. **História e Historiadores. A produção Histórica do Lugar – CAC/UFG**. 79 págs. CAC/UFG: 1997. (monografia de graduação)

_____. **História Regional e Monografias. A produção histórica do lugar**. Catalão: CAC/UFG, 2002. (monografia de especialização)

REIS, Claudinei Vieira dos. *Refletindo sobre a História Regional a partir das monografias do Curso de História do CAC/UFG*. In: FREITAS, E. M. **Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História - CAC/UFG (1995/2001)**. Uberlândia- MG: Editora Aspectus, 2002.

RODRIGUES, Jane de Fátima. "História Regional e Local: problemas teóricos e práticos". In: **Revista História & Perspectivas**. Uberlândia: UFU, nº 16/17, jan./dez., 1997.

Fonte de Financiamento:

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação UFG. Programa de Licenciatura da UFG – PROLICEM.

ⁱ Bolsista PROLICEM 2009/2010 – Graduando em História UFG/CAC – rodrigobrandao1@bol.com.br

ⁱⁱ Professora Orientadora – Campus Catalão/UFG – emartinsdefreitas@yahoo.com.br

Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos

Ketly Magalhães **TEIXEIRA**¹
Letícia de Queiroz **REZENDE**²
Luís César de **Souza**³

1. PALAVRAS-CHAVE

Educação Física; Jogos Escolares; Projetos Esportivos; Cultura Corporal.

2. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Quando nos dispomos a investigar uma questão, temática ou um problema, já nas formulações iniciais é indicada a suspeita que temos em relação à questão, temática ou ao problema. Nesse sentido, no caso específico dessa proposta de pesquisa a ser realizada dentro do programa de bolsas destinadas a acadêmicos dos cursos de licenciatura, gostaríamos de iniciar a problematização pela nossa suspeita: os programas de fomento ao esporte na escola, como Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, e o Programa de Atividades Educacionais Complementares - PRAEC, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc); e também os Jogos Escolares, como as Olimpíadas Escolares, organizadas pelo Ministério do Esporte em colaboração com o Comitê Olímpico Brasileiro, e os Jogos Estudantis do Estado de Goiás, organizados pela Seduc, têm influenciado as aulas de educação física, enquanto componente curricular da educação básica, no sentido de dificultar a realização de práticas pedagógicas apoiadas em princípios da inclusão escolar. Dito de outra forma, suspeitamos que a expectativa gerada por professores, alunos e, quiçá, pela escola como um todo, em relação à sua participação exitosa em Jogos Escolares, no formato competitivo e seletivo em que os jogos têm se apresentado, tem implicado na priorização do esporte como "o" único conhecimento válido e legítimo a ser trabalhado nas aulas de educação física, negligenciando, assim, outros elementos que compõem o campo de conhecimento que, nessa pesquisa, denominaremos de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Estudos realizados por Kunz (1994) e Bracht (1992) confirmam que são necessárias mudanças da prática pedagógica que prioriza a esportivização e a técnica de aperfeiçoamento, que valoriza excessivamente a descoberta de valores esportivos e deixa de lado, muitas vezes, a socialização, as características pessoais, a solidariedade por meio do lúdico e outros elementos que podem interferir positivamente no desenvolvimento social e comportamental dos alunos.

Pontuaremos cada situação que comporá essa pesquisa, a saber, a educação física como componente curricular da educação básica, os projetos esportivos e os jogos escolares e, em seguida destacaremos algumas questões que justificam a necessidade de investigação da relação entre eles.

Na disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica, frequentemente são estabelecidos em seus planos de aula objetivos relacionados à aprendizagem de esporte de alto rendimento, buscando desenvolver habilidades técnicas e motoras e valências físicas para obtenção de resultados, para o exibicionismo e a espetacularização, acabando assim, este sendo mais valorizado do que a busca pelo conhecimento historicamente construído pela humanidade e pela experimentação de práticas relacionadas à cultura corporal.

Podemos contextualizar a história da educação física por meio de longos períodos em que sobressaiu a influência de uma ou outra instituição/fenômeno. Assim, a partir do século XIX a Educação Física brasileira sofreu influência dos médicos-higienistas, sendo solicitada a disciplinar e educar o corpo por meio de hábitos saudáveis de higiene. Na primeira metade do século XX, foi marcante a influência dos métodos ginásticos e da

instituição militar, nesse período a educação física foi entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para identificação com a instrução física militar. Na segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, ocorre uma significativa influência do esporte, que apresenta um grande desenvolvimento, decorrendo de influência da cultura europeia como elemento predominantemente da prática da educação física. Como consequência dessa influência generalizada, o esporte ganha *status* de conteúdo exclusivo do ensino da Educação Física, visando os princípios de rendimento atlético/desportivo voltados para competições, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória e racionalização de meios e técnicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Não raro observamos os meios de comunicação, e entre eles o altíssimo poder de persuasão da mídia, “cobrarem” dos professores de educação física escolar o desenvolvimento da base esportiva da nação, tendo como finalidade última a formação de atletas voltados para o alto rendimento. Diante disso, é possível verificar que, se por um lado, a mídia pode ser uma grande aliada do esporte, por outro lado, também pode desempenhar o papel de vilã, pois reduz a finalidade da educação física à formação de atletas de alto rendimento. No entanto, com base nos autores anteriormente mencionados, a educação física vai além de esporte de alto rendimento, nos proporcionando uma vida mais saudável, sociabilizada, prazerosa, alegre e principalmente um espírito de cooperação, além de se comprometer com a crítica da sociedade atual.

De uma perspectiva histórica, o final do século XX representa uma ressignificação da educação física enquanto área de conhecimento que, do ponto de vista da formação humana, deve tratar de conhecimentos mais abrangentes, como a cultura corporal, dentre os quais o esporte se apresenta como um dos possíveis conteúdos a serem explorados pela educação física enquanto componente curricular. Nesse contexto, os debates, os conflitos, as divergências e as articulações que marcam esse período, influenciaram a atuação pedagógica dos professores de educação física na escola de várias maneiras. Desde a tentativa de romper com modelos e recomendações seletivistas, exclusivistas e que não percebem a necessária relação da educação física com as contradições da sociedade contemporânea, até a tentativa de relacioná-la aos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira.

Também tem influenciado o trabalho pedagógico de professores a instituição do decênio da educação, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu como meta a elevação do nível de formação dos professores que atuam na educação básica, tendo como exigência mínima o ensino superior.

Se, por um lado, estamos partindo do pressuposto de que a educação física tem tentado se modificar ao longo de sua história, pelo menos no que diz respeito à crítica teórico-metodológica, de uma educação física seletiva e esportivista para uma outra inclusiva e crítica, por outro lado apresentamos a seguinte questão: se a ação pedagógica dos professores de educação física encontra-se ainda em grande medida atrelada ao esportivismo, nos parece, e por isso nos propomos a investigar, que no âmbito da representação social dos professores tem predominado a necessidade de construção de práticas pedagógicas superadoras e, portanto, que percebem a educação física como componente curricular educacional que trata de conhecimentos da cultura corporal (como as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e, também, os esportes).

Com a questão acima suspeitamos que no plano da representação social, dos princípios, dos conceitos e das finalidades, a educação física avança, mas no plano efetivamente das práticas pedagógicas a educação física permanece atrelada a aspectos tradicionais, tecnicistas e esportivistas. Sendo assim, entendemos a necessidade de investigar quais elementos têm contribuído para que a prática dos professores de educação física permaneça presa aos aspectos acima mencionados.

Um elemento que tem se apresentado de forma contraditória nesse processo são os Jogos Escolares, que reproduzem o formato das “Olimpíadas” e, portanto, se caracterizam pelo desenvolvimento de modalidades esportivas que, para que se obtenha êxito, os alunos precisam se submeter a um trabalho voltado para o rendimento esportivo.

De acordo com Bracht (1997) e Coletivo de Autores (1992), os Jogos Escolares tiveram seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, quando houve o adensamento do esportivismo nas aulas de educação física, em que o esporte se torna conteúdo exclusivo nas aulas, visando as competições. A decorrência desse processo foi a intensificação da seleção de alunos com habilidades esportivas e, como consequência, a exclusão daqueles que não apresentassem as habilidades necessárias para participarem das competições. Diante dessa situação, nos parece que os jogos esportivos necessitam ser ressignificados na sua totalidade, isto é, entendemos a necessidade de submeter elaboração, organização e execução dos Jogos Escolares incondicionalmente aos princípios da inclusão escolar.

Outro problema que suspeitamos esteja ocorrendo, é o fato de que, professores, alunos e toda a equipe da escola que se propõe a participar dos jogos com êxito, isto é, buscando ser o melhor, direcionam as aulas de educação física para o desenvolvimento e aprimoramento das modalidades esportivas presentes nos jogos. Daí o problema: o treinamento de equipes para participar dos jogos acontecem exatamente no horário da aula de educação física enquanto disciplina curricular que deveria tratar de conhecimentos oriundos da cultura corporal e atender a todos. Por um lado, o preço a ser pago pela participação de um grupo de alunos nos jogos escolares é a exclusão de outro grupo de alunos nas aulas de educação física; por outro lado, a destinação das aulas para o treinamento de modalidades esportivas presentes nos jogos perpetua o paradigma da esportivização nas aulas de educação física e, consequentemente, retarda a superação de práticas esportivistas, seletivas e exclusivistas, amplamente questionadas nos últimos 20 ou 30 anos pelas tendências críticas da educação física.

Uma alternativa que algumas ações governamentais tem recorrido é facultar à escola e ao professor a elaboração de projetos esportivos a serem desenvolvidos no contraturno escolar. Com esses projetos, pretende-se dedicar um momento específico para o treinamento de modalidades esportivas, preferencialmente aquelas que compõem os Jogos Escolares. Ilustram iniciativas dessa natureza o Programa Segundo Tempo (PST) do ME e o Programa de Atividades Educacionais Complementares (PRAEC) da Seduc-Go.

O PST criado em 2003 pelo governo LULA, não deixa de ser continuidade do programa Esporte na Escola do governo de Fernando Henrique Cardoso, notadamente com algumas novidades. O programa tem a finalidade de oferecer aos alunos práticas esportivas individuais e coletivas, sem a finalidade de competição, visando apenas, a preocupação afetivo-social, proporcionando-lhes a oportunidade de participarem espontaneamente das atividades oferecidas no contraturno como meio de minimizar problemas sociais, como por exemplo: retirar as crianças das ruas, evitando o envolvimento com as drogas e bandidagens.

O segundo programa, o PRAEC, surgiu um pouco antes do PST, em 1999, e pode ser caracterizado por uma sistematização das ações esportivas anteriores até então espontâneas e dispersas nas escolas públicas estaduais de Goiás. Este projeto, a exemplo do PST prevê o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar; porém, ao contrário, determina a necessidade desses alunos participarem dos Jogos Estudantis do Estado de Goiás. Esta poderia até ser uma solução aceitável que colaboraria para o esclarecimento da necessária distinção entre educação física enquanto componente curricular que deve se submeter aos princípios da inclusão escolar e o treinamento esportivo como atividade voltada para a representação da escola em eventos esportivos. No entanto, sob a princípio da dúvida devemos nos perguntar se o PRAEC também não cumpre o papel de legitimar os Jogos Escolares na sua formatação esportivista e seletista, perpetuando a exclusão de alunos que não demonstram habilidades ou mesmo interesse pelas modalidades esportivas, mas que, muito provavelmente, dispõem de outras habilidades e outros interesses que deveriam ser oportunizados e estimulados em um evento estatal, portanto público, como os Jogos Escolares?

Por fim, como característica de todas as pesquisas que estão se iniciando, muito mais perguntas e suspeitas do que propriamente conclusões, as quais pretendemos ao longo da pesquisa aprofundar e averiguar se as suspeitas procedem ou não.

3. OBJETIVOS

Diante das orientações legais, em âmbito nacional e estadual, e produções acadêmicas destinadas à educação física escolar; diante dos programas de fomento ao esporte, particularmente o programa federal “Segundo Tempo” e o programa estadual “Programa de Atividades Educacionais Complementares – PRAEC”; e também diante dos jogos escolares, particularmente as “Olimpíadas Escolares” organizadas pelo Ministério dos Esportes em colaboração com o Comitê Olímpico Brasileiro, e os “Jogos Estudantis do Estado de Goiás” de responsabilidade da Secretaria de Educação de Goiás; pretende-se verificar a relação entre a disciplina de educação física, os projetos esportivos e os jogos escolares, e quais os desdobramentos dessa trírelação: 1) nas ações pedagógicas que ocorrem na disciplina de educação física, enquanto componente curricular da educação básica, e 2) para uma formação crítica, contextualizada, rigorosa, com qualidade social e submetida aos princípios da inclusão escolar.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa, inicialmente pensada para ser realizada no biênio 2009-2011, está estruturada em duas etapas. Na primeira etapa, a ser realizada no período de 01-08-2009 a 31-07-2010, nos desdobraremos à pesquisa bibliográfica e documental. Na segunda etapa, a ser realizada no período de 01-08-2010 a 31-07-2011, será realizada *in loco* investigação das ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física escolar e nas aulas dos projetos esportivos, além do acompanhamento de jogos escolares; na segunda etapa, pretende-se dialogar com professores por meio de entrevistas semiestruturadas¹.

Diante disso, reiteramos, a metodologia prevista para essa pesquisa contempla, nessa primeira etapa, levantamento bibliográfico e pesquisa documental, a fim de conhecer e analisar criticamente a legislação vigente, a produção acadêmica especializada e as propostas de ações governamentais; o que exige, conseqüentemente, estudo, análise e discussões em grupo do material selecionado, como textos, livros e documentos em geral, como condição para divulgação em eventos científicos e para a sistematização e elaboração de relatórios parcial e final.

REFERÊNCIAS

- AGRÍCOLA, N. P. A. *Jogos estudantis do Estado de Goiás: o proposto, o realizado e o vivenciado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2005.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, W. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.
- BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo*. Brasília: ME: SEE, 2003.
- BRASIL. Ministério do Esporte. *Olimpíadas Escolares*. Brasília: ME: SEE, 2003.
- CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

¹ A intenção em apresentar essa pesquisa como sendo constituída de duas etapas tem o intuito de explicitar que para a segunda etapa pretendemos confrontar o resultado da pesquisa bibliográfica e documental com as ações concretas das aulas de educação física e esporte e, também, com a prática dos jogos escolares. Importante ressaltar nossa clareza quanto à necessidade de submeter essa segunda etapa à apreciação do Comitê de Ética da universidade, para a devida autorização, o que é dispensável no caso da metodologia de trabalho prevista para a primeira etapa.

CASTELANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

GRECO, P. J. & BENDA, R. N. *Iniciação esportiva universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. *Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBBSAWM, E. J. *A era dos extremos: o breve século XX*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O ESPORTE ESCOLAR. *Relatório de atividades de 2000*. Juracy da Silva Guimarães (coordenador). Faculdade de Educação Física da UFG. Goiânia, 2001.

GUIMARÃES, Juracy da Silva. *O esporte na cultura escolar: com a palavra o professor de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____. Programa de atividades extracurriculares do Estado de Goiás e o ensino dos esportes no ambiente escolar. Extensão e Cultura/UFG. Goiânia, Ano III, n. 2, Fevereiro a Maio de 2002.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? In: *Educar em revista*, Curitiba, n. 16, p. 11-26, 2000.

PALAFIX, G. H. M. *Intervenção e conhecimento na educação física escolar: planejamento coletivo do trabalho pedagógico*. Núcleo de estudos em planejamento e metodologias do ensino da cultura corporal da Universidade Federal de Uberlândia / Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Programa curricular mínimo de educação física para o ensino fundamental: pré à 8ª série*. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Programa de Atividades Educacionais Complementares*. Goiânia: Seduc, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Jogos Estudantis do Estado de Goiás*. Relatório Final. Goiânia: Seduc, 2008.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.



¹ Bolsita PROLICEN e acadêmica do 4º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/CAJ. evil_ketly@hotmail.com

² Voluntária PROLICEN e acadêmica do 4º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/CAJ. ticiaqr@hotmail.com

³ Coordenador da pesquisa e professor no departamento de Educação Física UFG/CAJ. lucceso@hotmail.com

A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: uma análise de seu financiamento – Fundef e Fundeb

GOMES, Danyelle Cristine Biagioli¹
SILVA, Andréia Ferreira da Silva²

Palavras-chave: municipalização, qualidade do ensino, financiamento da educação básica.

O subprojeto, A Educação Básica Municipal no estado de Goiás: uma análise de seu financiamento – Fundef e Fundeb¹, integra a pesquisa em fase final “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 2006. Consiste em uma pesquisa interinstitucional que conta com parceria de instituições de ensino superior goianas.

O estudo objetiva aprofundar a compreensão das dimensões relacionadas à qualidade da educação básica, particularmente as que envolvem os sistemas de ensino 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.

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 e na Constituinte dos anos de 1980. 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 à tona a problemática da educação municipal, sobretudo, porque a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, da LDB/1996 e da Emenda Constitucional n° 14, regulamentada pela Lei do Fundef/1996, o município assume obrigações mais substantivas na oferta da educação infantil e do ensino fundamental, única etapa obrigatória de escolarização.

O subprojeto buscou 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 foram:

- 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 são apresentados os caminhos percorridos na construção do conhecimento.

¹ A pesquisa teve início em agosto de 2008.

Foram realizadas pesquisa bibliográfica acerca do tema, pesquisa documental da legislação educacional brasileira vigente, e pesquisa em banco de dados do INEP/MEC e Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás (TCM-GO).

O estudo bibliográfico consistiu na leitura e análise da produção teórica a respeito da política educacional nos anos 1990, o papel do Estado na garantia do direito à educação e o financiamento da educação no Brasil e, especificamente, em Goiás. Foram estudados textos dos seguintes autores: Arelaro (2007); Cirqueira, Lustosa e Andrade (1998/1999); Davies (2005; 2006); Dourado (2006); Nascimento, Silva e Algebaile (2002); Pádua Oliveira (2005); Peroni (2003); Pinto (2005; 2007); Silva (2008); Sousa (2001); Souza e Faria (2004).

A pesquisa documental analisou a legislação educacional brasileira e forneceu subsídios para a compreensão de como está assegurado o direito à educação no país e de seu financiamento na educação básica. Além disso, contribuiu para a compreensão da organização do ensino no Brasil.

Além disso, foi investigado o funcionamento dos recursos disponibilizados pelo Fundef para o ensino fundamental no estado de Goiás por meio dos dados do TCM-GO e da investigação de 10 municípios goianos. A análise do Fundeb não foi realizada devido à falta de dados disponíveis no TCM-GO.

O tratamento dos dados referentes ao Fundef em Goiás foi desenvolvido com o objetivo de conhecer a dinâmica do Fundo no estado em estudo, analisamos os recursos disponibilizados e sua contribuição para a valorização de professores.

O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional (EC) n.º 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Consiste em um fundo de natureza contábil constituído por 15%² dos principais impostos e transferências³ constitucionais à educação referentes a estados e municípios e, quando necessário, haverá a complementação da União. A complementação da União aos recursos do fundo se dará quando, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

O objetivo do fundo consistia na universalização do ensino fundamental e na valorização dos docentes que atuavam nesse nível de ensino. A lei dispõe sobre a distribuição dos recursos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, entre o governo estadual e os governos municipais, proporcionalmente ao número de alunos das respectivas redes de ensino, com base no censo educacional realizado a cada ano. No art. 7º, está definido que, 60% dos recursos do fundo deveriam ser utilizados, nos primeiros cinco anos, para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício e capacitação dos professores leigos. Nos art. 9º e 10º está estabelecido que, no prazo de seis meses da vigência da referida Lei, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão dispor de novos planos de carreira e remuneração do magistério, com vista à valorização do magistério.

O Fundef foi implementado em 1 de janeiro de 1998 e esteve em vigência até 31 de dezembro de 2006, sendo substituído pelo Fundeb, criado pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, com vigência até 2020.

As tabelas I e II apresentam a porcentagem dos impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino nos municípios estudados e sua contribuição para a ampliação das matrículas no ensino obrigatório e na valorização de professores, respectivamente.

² Desse modo, dos 25% dos recursos que os Estados e Municípios devem aplicar em educação, 15% seriam destinados ao Fundef.

³ São eles: Fundo de Participação dos Municípios - FPM, Fundo de participação dos Estados - FPE, Imposto sobre circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI e Ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações. (BRASIL, Lei n.º 9.424, de 24/12/96, art. 1º, § 1º).

Tabela I – Goiás: demonstrativo da aplicação de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino – 1998/2005⁴

Mesorregiões (MR)	Municípios	Percentual (%)							
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Centro Goiano(C)	Goiânia	30,16	30,14	25,76	28,36	26,23	27,83	18,96	25,27
	Guarinos	37,14	49,56	33,65	32,43	32,12	28,75	33,03	26,55
Sul Goiano(S)	Rio Verde	25,92	26,61	19,84	27,01	27,65	23,80	25,97	25,57
	Nova Aurora	41,15	28,18	27,46	30,62	29,68	31,71	28,15	28,58
Leste Goiano (L)	Luziânia	27,44	26,30	25,25	25,82	26,70	28,75	28,63	25,57
	Damianópolis	27,62	32,33	33,84	34,30	33,01	26,02	40,26	27,47
Norte Goiano (N)	Niquelândia	29,97	33,18	35,45	31,26	36,39	36,43	33,39	14,22
	Teresina de Goiás	21,03	51,44	33,61	27,89	30,43	28,08	32,42	29,01
Noroeste Goiano (NO)	São Miguel do Araguaia	35,59	26,24	26,11	25,97	33,33	35,09	32,65	27,77
	Diorama	38,36	29,01	31,28	28,74	31,44	27,26	25,85	25,08

Tabela elaborada a partir de dados do TCM-Goiás.

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios do estado de Goiás (TCM-GO) (GOIÁS, 2009)

No que se refere aos municípios da amostra, em linhas gerais, os gastos com educação por meio da aplicação dos impostos representam um percentual que corresponde o previsto constitucionalmente, 25% dos impostos arrecadados. Todos os municípios, pelo menos em um ano da série em estudo, ultrapassam o índice definido, chegando a gastar quase ou mais de 30% de suas receitas com impostos em educação. Em oposição a essa situação, os municípios de Goiânia em 2004, Rio Verde em 2000 e Niquelândia em 2005, ficaram em situação irregular visto que gastaram menos do que o regulamentado, respectivamente, aplicaram na manutenção e desenvolvimento do ensino 18,96%, 19,84% e 14,22% dos impostos.

Vale destacar que, a Lei Orgânica do Município de Goiânia, em seu artigo 257º, parágrafo 9º, afirma: "O Município se obrigará a aplicar na Educação percentual nunca inferior a trinta por cento da receita resultante de impostos" (GOIÂNIA, 1990), a emenda nº. 33, aprovada em 2005, modificou a aplicação dos recursos destinados à educação no município reduzindo o percentual previsto de 30% para 25%, atendendo apenas ao mínimo assegurado pela Constituição brasileira.

Tabela II – Goiás: demonstrativo dos recursos disponibilizados pelo Fundef por município em comparação com a aplicação de recursos na remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério (1998/2002/2005)

MR	M	1998			2002			2005		
		FUNDEF (R\$)	Despesa (com pessoal) - (R\$)	(%)	FUNDEF (R\$)	Despesa (com pessoal) - (R\$)	(%)	FUNDEF (R\$)	Despesa (com pessoal) - (R\$)	(%)
C	1	27.097.173,14	51.610.304,56	190,46	55.034.474,08	98.061.801,33	178,18	90.222.893,93	185.374.889,86	205,46
	2	42.216,29	54.397,85	128,86	18.354,62	8.486,58	46,24	23.605,14	24.570,06	104,09
S	3	3.540.579,42	3.078.011,39	86,94	8.293.329,29	5.763.655,65	69,50	15.871.260,88	9.850.722,84	62,07
	4	-	59.078,53	-	-	-	-	-	-	-
L	5	5.139.109,92	4.393.850,00	85,50	10.267.515,16	8.827.517,15	85,98	16.532.375,08	13.302.461,66	80,46
	6	93.117,71	154.678,83	166,11	106.631,47	117.861,41	110,53	210.563,42	184.869,96	87,80
N	7	2.040.278,85	536.006,25	26,27	4.030.891,74	3.140.152,95	77,90	5.322.905,90	4.975.047,35	93,46
	8	93.084,76	72.703,46	78,10	173.923,57	102.687,62	59,04	271.648,89	220.093,98	81,02

⁴ A análise tem como foco os anos de vigência do Fundef, esse recorte refere-se aos dados disponíveis no TCM-GO.

NO	9	138.078,38	866.847,03	627,79	1.072.846,90	773.112,93	72,06	2.294.881,41	1.655.504	72,14
	10	24.567,99	76.640,10	311,95	27.457,92	22.641,84	82,46	41.839,62	29.454,12	70,40

Tabela elaborada a partir de dados do TCM-Goiás.

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios do estado de Goiás (TCM-GO) (GOIÁS, 2009)

Legenda 1: (1) Goiânia, (2) Guarinos, (3) Rio Verde, (4) Nova Aurora, (5) Luziânia, (6) Damianópolis, (7) Niquelândia, (8) Teresina de Goiás, (9) São Miguel do Araguaia, (10) Diorama.

Os dados da tabela IV evidenciam que na maioria dos municípios pesquisados, os recursos do Fundef gastos com pessoal docente ultrapassaram o mínimo de 60% previsto na legislação para esse fim. Dentre os municípios que utilizaram acima de 100% dos recursos do Fundo para o pagamento do pessoal docente, no ano de 1998, destacam-se os casos de Goiânia(1), Guarinos(2), Damianópolis(6), São Miguel do Araguaia(9), Diorama(10). Nos anos subseqüentes, os municípios Guarinos(2), Damianópolis(6), São Miguel do Araguaia(9) e Diorama(10) foram diminuindo o percentual. Apenas o município Goiânia(1) continuou a gastar 205,46% dos recursos do fundo com o pagamento dos professores. Os municípios que menos gastaram com o pagamento de pessoal foram os de Niquelândia(7), no ano de 1998, Teresina de Goiás(8) em 2002 e Guarinos(2) em 2002, respectivamente, 26,27%, 59,04% e 46,24%.

O Fundeb substitui o Fundef. Sua regulamentação se dá com a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº. 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº. 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providência. O Fundef está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

O princípio básico presente no Fundef permanece no Fundeb, ou seja, a vinculação dos recursos destinados à educação e a redistribuição de recursos entre os municípios de um mesmo ente federado por meio da definição de um valor anual mínimo nacional por matrícula que o governo federal considera suficiente para um padrão mínimo de qualidade. O avanço presente no Fundeb consiste no fato de que engloba toda a educação básica e todos os seus profissionais da educação (art. 1º) e se baseia no critério de custo-aluno-qualidade (art. 8º, §2º, IV) de acordo com o nível e modalidade de ensino (BRASIL, 2006, art. 10º).

Além do exposto, as principais diferenças do Fundeb, em relação ao Fundef são: composição dos impostos que formam o fundo, compreende os impostos que constituíam o Fundef mais os seguintes: Imposto sobre transmissão Causa Mortis e Doações - ITCMD; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores - IPVA e Imposto Territorial Rural devida aos municípios – ITR e receitas da dívida ativa de impostos e sua multa e juros de mora, constituem o Fundeb 20% dos impostos que os Estados e Municípios devem destinar a educação (art. 3º) e não 15% como no Fundef e há uma nova composição dos conselhos de acompanhamento definida no art. 24º § 1º, amplia-se o número de participantes e delega a participação de pais e alunos.

Ao analisar o Fundeb, Davies (2006) indica fragilidades do novo Fundo. A principal delas consiste no fato de que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, o que resulta em diminuição no custo/aluno/ano, pois embora o Fundo aumente a complementação da União em comparação com o Fundef, o número de matrículas no Fundeb é bem maior à do Fundef. A respeito disso, Pinto (2007, p. 886) afirma que, "considerando que o Fundeb envolverá recursos totais 43% superiores àqueles abrangidos pelo Fundef, tomando por base o ano de 2006, o número de alunos atingidos pelo novo fundo será 61% superior". Este cenário é o impacto da definição do art. 31 da Lei do Fundeb que indica que a implantação do percentual de 20% dos recursos aconteceria de forma gradual, alcançando a totalidade no terceiro ano de vigência do Fundo.

O Fundeb está em vigência e embora apresente distinções em relação ao Fundef apresenta limitações no tocante à garantia de um ensino de qualidade, como prevê o cálculo do custo-aluno-qualidade. Essa afirmativa está presente nos estudos referentes ao financiamento da educação, bem como no discurso dos gestores de instituições municipais do estado de Goiás que participaram da pesquisa "A qualidade da Educação Básica Municipal: os sistemas e as escolas municipais do estado de Goiás", respondendo os questionários. A ausência da

efetivação do regime de colaboração entre os entes federados agrava ainda mais este quadro. A análise do funcionamento e dos recursos disponibilizados pelo Fundeb para a educação básica no estado de Goiás não foi realizada devido à falta de dados no TCM-GO.

O estudo contribuiu para a compreensão da política de financiamento da educação básica brasileira a partir da aprovação da CF de 1988 e da criação de fundos para o seu financiamento (Fundef e Fundeb) e da dinâmica do Fundef no estado de Goiás, recursos disponibilizados e seu impacto para a ampliação das matrículas no ensino obrigatório e na valorização de professores. Foi possível perceber a diferença das realidades construídas nos municípios goianos quanto à oferta do ensino fundamental. Diante disso, pode-se afirmar que quanto menor é a receita do município, maior continua sendo a presença da rede estadual na oferta de vagas no ensino fundamental. Também percebe-se que na primeira fase do ensino fundamental, sobretudo nos municípios de maior receita, ocorreu a transferência das matrículas da rede estadual para as redes municipais. E ainda, não houve expansão significativa no número da matrícula total nos municípios analisados de 2000-2006.

Em relação aos dados do financiamento da educação, em linhas gerais, pode-se afirmar que os municípios em estudo atenderam o percentual previsto constitucionalmente, 25% dos impostos arrecadados. Os municípios de Goiânia em 2004, Rio Verde em 2000 e Niquelândia em 2005, ficaram em situação irregular, pois aplicarão valores inferiores ao definido na lei. No que diz respeito aos recursos do Fundef, constata-se que a maior parte destes recursos foram destinados a remuneração de professores.

Vale destacar, as dificuldades encontradas na pesquisa no banco de dados do TCM-GO devido à terminologia empregada nas tabelas disponíveis, a inexistência de um glossário, a falta de atualização dos dados, dentre outras. A bolsista dará continuidade ao estudo da temática em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Referências Bibliográficas:

- ARELARO, Lizete Regina Gomes. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação: GT/n.05 Anped: Estado e Política Educacional, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2008.16 p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 25 jul. de 2009.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. de 2009.
- _____. Lei n.º 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. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9424.htm>. Acesso em: 15 fev. de 2009.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopses Estatísticas da educação básica. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/b%C3%A1sica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 8 abr. 2009.
- CIRQUEIRA Márcio Vinícius de Brito, LUSTOSA Francisco Hudson e ANDRADE Maria Dalva de. O financiamento do ensino fundamental nas escolas municipais de Goiânia: o Fundef e seus objetivos na escola pública. In: Inter-ação. Goiânia: Pensar a Prática 2: p.172-177, Jun./Jun, 1998/1999.
- DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? In: Educ. Soc., Campinas: v. 27 n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006.

_____. Conselhos do Fundef: a participação impotente. In: SCHEIWAR, Estela. ALGEBAIL, Eveline. (Orgs.) Conselhos participativos e escola. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005. Disponível em: < http://www.uff.br/feuff/departamentos/docs_politica_mural/conselhofundef.doc>. Acesso em: 13 fev. 2009. 16 p.

DOURADO, Luis Fernandes. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 92 p.

GOIÂNIA. Lei n. 7179, de 5 de abril de 1990. Estabelece a Lei Orgânica do Município. Diário Oficial do Município, Goiânia. 5 abr. 1990.

GOIÁS. Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) do Estado de Goiás. Retrato dos Municípios. Disponível em: <<http://www.tcm.go.gov.br/tcm/estrutura.jsf?pagina=retratoDosMunicipios.jsf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

NASCIMENTO, Alexandre do. SILVA, Andréia Ferreira da. ALGEBAIL, Maria Emília Bertino. Estado, Mercado e Trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

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, p. 133-158.

PERONI, Vera. *Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. R.. Financiamento da educação do Brasil: da vinculação constitucional à construção de uma escola com padrões mínimos de qualidade. Linhas Críticas (UnB), Brasília, DF, v. 11, p. 93-102, 2005.

_____. *A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo*. Educ. Soc. Campinas: v. 28 n. 100 – Especial, p.877-897, out. 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. Descentralização, municipalização e regime de colaboração no Brasil: alguns apontamentos. 2008. Mimeog. 11 p.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. Impactos do Fundef em Cezarina, Inhumas, Senador Canedo, e Teresópolis de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de & FARIA, Lia C. Macedo. 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

¹ Bolsista do Programa Bolsa Licenciatura–Prograd/UFG. Faculdade de Educação/UFG. E-mail: danybiagioli@hotmail.com

² Professora adjunto da UFG/UFCG (orientadora). E-mail: silvaandreia@uol.com.br

Experiências de Educação Popular em Portugal no Pós 25 de abril de 1974

Mariana de Oliveira Lopes Barbosa *

Palavras-chave: Educação Popular - emancipação social – autonomia – Revolução dos Cravos

Justificativa/Base teórica

O presente trabalho pretende relatar a conclusão das pesquisas realizadas sobre Educação Popular, sob orientação do Professor Doutor João Alberto da Costa Pinto.

Este trabalho teve como motivação, a busca de uma Educação que transcendesse o modelo atual de ensino, baseado nas contradições sociais, lutas de classes e superação da estrutura vigente em nossa sociedade. Esta inquietação encontra-se em movimento com as elaborações de pensadores contemporâneos europeus e brasileiros que das mais diversas formas, buscam encontrar, contextualizar e propor um novo tipo de educação. É dentro deste quadro de pensadores, que encontramos o teórico português Rui Canário, que assim como outros, coloca-se nos debates sobre Educação Popular.

Objetivos

Os objetivos a serem alcançados por este trabalho é investigar como se deu o processo revolucionário em Portugal e qual a relação deste com a Educação naquele período e seus desdobramentos práticos e teóricos até hoje. Este trabalho parte da concepção de Educação Popular enquanto espaço contra-hegemônico de disputa de poder pela classe trabalhadora.

Metodologia

Questão ontológica fundamental é a capacidade de problematizar e de construir hipóteses frente a realidade inserida. É desta forma que se sistematiza a formação da Ciência, categoria da vida humana capaz de problematizar e criar respostas aos problemas que cercam o homem. No entanto, o desenvolvimento humano, que possibilitou a constituição desta categoria Ciência ao longo da história vai se transformando dentro de um sistema de relações sociais historicamente modificado. A procura de respostas a indagações humanas passa a não ser mais neutra, se torna algo em disputa dentro da configuração social humana. Educar acima de tudo é inserir o indivíduo na sociedade, socializando-o e lhe conferindo capacidade de compreensão da realidade.

Diante disso, se faz a pergunta: como proceder a uma investigação científica, em especial no campo das Ciências Humanas, como é o nosso caso, mantendo a neutralidade e o rigor científico?

Encontramos mais indagações nos escritos do pensador português Rui Canário, nos apontando para alguns caminhos de entendimento:

Como é que o questionamento científico permite um exercício de refletividade que implica não apenas redefinir processos espontâneos de equacionar os problemas, mas, ainda, “desconstruir” problemas falsos, mal colocados, ou “produzir” novos problemas, mediante a atenção prestada a todos aqueles que não chegam a ascender à formulação? (pp 2, Editorial do nº 4 da Revista Sísifo)

Encontro as possíveis respostas para as investigações sobre Educação Popular, em bibliografias (livros, revistas e textos) de autores brasileiros e portugueses, realizando fichamentos e embates conceituais entre os autores.

A primeira etapa da pesquisa foi dedicada a investigação específica sobre a Revolução dos Cravos, posteriormente, dediquei-me ao aprofundamento em teses sobre a

Educação de uma forma geral. Num terceiro momento pude fazer um percurso bibliográfico por algumas obras de Rui Canário.

Ao longo do processo de elaboração deste trabalho, realizei apresentações de comunicações em congressos, simpósios e colóquios, nos quais apreendi críticas ao meu trabalho, me possibilitando traçar, criar ou até mesmo modificar caminhos.

Resultados/discussão

Tratar de educação, mergulhados em nossa contemporaneidade que a coloca enquanto necessidade vital do cidadão, nos possibilita ver uma série de bibliografia sobre tal assunto. O fato singular deste trabalho reside no fato de que ele como poucos se propõe a pensar a contra lógica da concepção e da funcionalidade da educação.

Como resultado do levantamento bibliográfico feito ao longo do período de duração do Programa de Bolsa PROLICEN, apresento abaixo um resumo dos dados levantados para tal pesquisa.

Rui Canário

O autor Rui Canário, ao qual vinculo a maior parte das referências desta pesquisa é, atualmente, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Lisboa em Portugal. É licenciado em História, mas sua área de atuação e seu Doutorado são na Educação, especificamente em Formação de Adultos e Sociologia da Educação. Foi durante anos professor do Ensino Básico e, posteriormente, professor, coordenador e presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Portalegre, onde fundou e dirigiu a Revista Aprender. Hoje dirige, juntamente com Jorge Ramos do Ó, a revista eletrônica Sísifo. Desenvolve ainda atividades de ensino, por convite, nas seguintes universidades: Universidade Nova de Lisboa, Universidade Aberta, Universidade do Porto, Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Universidade do Estado de S. Paulo (Brasil), Universidades de Estrasburgo e de Rouen (França).

Dois dos quatro projetos a que Canário se vincula atualmente me chamaram especial atenção. O primeiro trata-se do projeto "Trabalho e formação de jovens e adultos de baixa escolarização: Políticas e práticas no Brasil e em Portugal". O segundo chamado FAP (Formação de Adultos em Portugal), financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

Parte deste segundo projeto, inclusive, deu origem a um dos livros abordados ao longo da pesquisa ("Educação Popular e Movimentos Sociais"), sob organização do próprio autor, que reuniu artigos de autores brasileiros e portugueses que, naquela ocasião, estavam reunidos no I Seminário Luso-Brasileiro sobre Educação Popular e Movimentos Sociais. Este projeto propõe-se a estudar as políticas de formação de adultos em Portugal no período posterior ao 25 de Abril de 1974 e inclui uma dimensão comparada entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira.

Educação Popular

Antes que se possa começar a discorrer sobre a obra do autor em questão, Rui Canário é preciso que se façam brevemente alguns apontamentos conceituais acerca de Educação e, sobretudo, o que se entende enquanto Educação Popular.

A este termo são atribuídos diversos significados, porém, costuma-se denominá-la enquanto práticas e experiências coletivas de educação de uma população, historicamente datada e geograficamente situada. Estas práticas podem ser realizadas, por exemplo, em família, trabalho, associações sindicais, partidárias, culturais, de lazer, religiosas e etc. Para alguns autores a Educação popular também é fruto da participação/ação dos setores populares em movimentos sociais de reivindicação, de confronto, de luta, etc.

Segundo a autora Silvia Maria Manfredi a Educação Popular:

"(...) se inscreve no campo das práticas que devem estar a serviço do interesse e do projeto de transformação das classes populares, com um horizonte de superação das

condições de exploração e opressão em que se encontram e contribuir para a construção de um projeto alternativo de sociedade. A Educação popular existe onde, como e quando as pessoas e organizações populares vivem ativamente a experiência da lenta produção coletiva de um poder de classe, através da criação de um saber popular.” (pp 133. Livro: Palavras-chave em Educação não-formal)

Enquanto campo teórico e com aplicação prática, ao longo da história se percebe inúmeras experiências de educação popular tanto no Brasil como no exterior. O resultado de todas essas experiências, mesmo tendo algumas se prolongado ao longo do tempo e outras de curta duração, foram exitosas. A proposta da Educação Popular enquanto espaço não-formal de educação, que se insere numa dinâmica social contra hegemônica possibilitou o surgimento de uma identidade coletiva entre os trabalhadores possibilitando entendimentos de si enquanto agentes com potencialidades transformadoras.

Entendendo a sociedade enquanto uma estrutura marcada por uma configuração dual, e tendo a educação como elemento central na configuração social, entende-se que:

“a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição”. (Sebastião Rodrigues Gonçalves – pp. 65 – Livro: “Educação e lutas de classes”)

Sendo assim, apresentamos aqui um ponto comum dentro da quadra de autores que discute educação popular. É unânime entre os autores que a Educação Popular é uma ação que contribui para o desenvolvimento de uma cultura de superação da hegemonia imposta pelo capital e a afirmação de uma cultura emancipatória das classes subalternas.

Faz-se necessário romper com algumas visões pré-estabelecidas sobre a forma e o conteúdo da Educação. A primeira diz respeito ao vínculo direto da educação com o Estado. Muitos autores e discussões tentam situar a abordagem da Educação apenas no âmbito da disputa direta ou indireta do Estado. É necessário, portanto, tratar de outro tipo de educação a partir do princípio de que a sua construção e a sua finalidade parte de um caráter contra hegemônico, no qual os processos educativos não formais se articulam em torno de lutas pela transformação social.

Segundo Rui Canário, o processo de Educação Popular, é entendido como *“formas de auto organização dos operários que lhes permitiram constituir-se como classe em pleno sentido do termo (consciência de si, identidade, projeto).”* A materialidade da construção dessas iniciativas dos operários em estabelecer uma Educação Popular, passa pela criação de espaços para leitura de jornais, formação de bibliotecas operárias em empresas, cursos de formação, etc. Estas iniciativas preservam a unidade dos operários possibilitando um ambiente no qual a hierarquia e o mérito são quebrados.

Revolução dos Cravos e Educação Popular

Relatando uma experiência histórica em Portugal deste processo, Rui Canário em seu livro Educação Popular e Movimentos Sociais, traça o perfil e as atividades de alguns prisioneiros políticos do salazarismo que, dentro de prisões, constituíram uma verdadeira “Universidade” dos operários.

Contudo, faz-se necessário contextualizar o que foi a Revolução dos Cravos e suas relações com a Educação sob égide dos estudos de Rui Canário.

A Revolução dos Cravos, ocorrida em 25 de abril de 1974 em Portugal, se configura como um levante militar com apoio de organizações políticas civis que coloca fim ao regime

político fascista que vigorava em Portugal desde 1926. Devido a circunstâncias ali postas, uma articulação governista na tentativa de impedir tal ação não se concretiza. Isto se deve ao fato de que as forças produtivas portuguesas não se tornam eixo central na política econômica adotada pelo governo salazarista-marcellista.

Com o discurso de que Portugal deve manter seus laços de ligação com o tradicional, o tensionamento entre as classes e a contradição casualmente entre elas não se tornam reais. Somente após 1968, que Marcello Caetano vê a necessidade, perante a nova Europa que se forma, de uma industrialização.

Tendo como carro guia do processo revolucionário o MFA (Movimento das Forças Armadas) que era composto pelos capitães que lutaram nas guerras coloniais na África, devido à organização de movimentos populares de libertação nacional, dá-se início em 1926 uma forte oposição ao regime fascista implantado por Oliveira Salazar (salazarismo). Com a morte de Salazar, assume a direção do país em 1968 o professor Marcello Caetano que acirra a repressão sobre os movimentos.

Durante o governo de Caetano observa-se uma tentativa de um desenvolvimento das forças produtivas portuguesas, fazendo com que Portugal se encaixe nas novas configurações mundiais de produção. Importante registrar, que foi durante o governo marcellista que ocorre o fato da retirada das patentes dos generais líderes do MFA. Neste momento, a insatisfação torna latente a necessidade de uma revolução.

Portugal, neste contexto, configura-se como cenário da última revolução marxista-leninista no mundo, com características revolucionárias intimamente ligadas ao Estado Soviético e o desenvolvimento da produção conferindo ao estado como o grande provedor do capitalismo português. O Capitalismo de Estado, que aqui caracterizo o estado português no pós Revolução dos Cravos, tem por prática máxima colocar Portugal nos trilhos do desenvolvimento. Dirigido pelo MFA e pelo PCP (Partido Comunista Português), ambos com identidades ideológicas e ações ligadas à esquerda marxista-leninista soviética, Portugal não apresenta durante esse processo uma derrubada de estrutura vigente.

No período pós 25 de abril uma série de mudanças dentro do movimento operário tornam-se latentes. Uma 'esquerda da esquerda anti-capitalista' consolida um movimento autogestionário em diversos pontos de Portugal. Esta "esquerda" tem por característica básica sua contestação sobre as práticas políticas empreendidas pelo PCP e MFA enquanto dirigente do Estado Revolucionário.

O período subsequente ao golpe militar de 25 de abril de 1974 em Portugal que pôs fim ao regime fascista salazar-marcellino durou apenas um ano e sete meses (até 25 de novembro de 1975), instaurou na capital Lisboa, um período onde os trabalhadores conseguiram de certa forma, se emancipar de qualquer intervenção que retirasse sua autonomia.

Nesse período, diversas cooperativas, sindicatos e outras organizações surgiram e também algumas experiências de Educação auto-gestionária ou também denominada Educação Popular.

Segundo o autor Rui Canário: "*O argumento que defendo é que este poderoso movimento popular constitui um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através de sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembléias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autônoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. É na ação transformadora que se aprende a exercer a democracia. "É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão 'educação popular'.*" (pp. 14)

Outro conceito utilizado pelo autor é o de "Emancipação Social", que foi concebido pelo movimento operário como uma ação autônoma construída contra o Estado capitalista.

A idéia abordada de Educação Popular é de uma Educação que rompa com a visão político-educativa centradas no papel central do Estado. A educação dos trabalhadores não pode ser senão, obra deles próprios, ou seja, uma criação autônoma que se opõe de modo radical e rompe com a heteronomia instituída (da Educação tutelada pelo Estado).

Por Autonomia, entende-se "o terreno da criação em que nos determinamos" e por Heteronomia, "o terreno em que interiorizamos e reproduzimos o que já existe e em que, portanto somos determinados".

Em uma perspectiva emancipatória, o Estado não é compreendido como uma entidade neutra, situado acima das classes sociais e defensor do bem comum, pois, neste modelo de se pensar a sociedade, não há a figura do Estado e nem qualquer barreira política ou geográfica.

Canário cita exemplos de experiências de educação realizada em presídios junto aos presos políticos neste dado contexto revolucionário, onde uns ensinavam aos outros as matérias que mais tinham domínio e, assim, coletivamente, aprendiam uns com os outros não só matérias formais, mas, principalmente, teses de economia, política e sociologia que permeavam o momento.

Ou, ainda, os trabalhadores que se organizavam sem que se precisasse da figura de um líder ou da burocratização dos sindicatos ou partidos da época, e esta é uma experiência educativa em que se apreende na prática diária de se organizarem as melhores formas de permanecer neste processo revolucionário de mudanças da sociedade.

As práticas educacionais, portanto, devem ser pensadas no sentido de se imaginar, aprender e concretizar novos modos de organização social.

Conclusão

Ao término do período do programa PROLICEN, creio ser necessário ressaltar a importância deste projeto no sentido da inovação que é trazida ao propor novos lócus de pesquisas e, sobretudo, as pesquisas voltadas para a educação e a licenciatura, pois estas encontram vastas áreas de investigação e ainda uma aplicabilidade prática, pois, o estudante de licenciatura e futuro professor precisa se enxergar enquanto pesquisador e produtor daquele conhecimento que será ensinado em sala de aula. Desta forma, acredito que o conhecimento se torna menos estéril, pois sairá da academia e se encontrará com a realidade das escolas ou outros ambientes de educação formal ou não formal.

Neste sentido, os estudos sobre Revolução dos Cravos, Educação Popular e as conceituações de Rui Canário contribuem na medida em que pode se observar, também no Brasil, diversas experiências de Educação Popular.

A leitura crítica sobre o modelo atual de educação se faz necessário pois é neste espaço que se encontra a plena capacidade de se criar ou recriar novas visões de mundo, como nos apresenta Mézaros:

"(...) o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar uma ordem social radicalmente diferente." (pp 65)

É justamente neste diálogo com Mézaros, Rui Canário e tantos outros, que concluo que as formas de educação postas em nossa sociedade, historicamente construída e que se entrelaça, relacionando as partes com o todo, é que entendo a Educação enquanto um dos instrumentos capazes de dar novos sentidos as formas de ver e de proceder no mundo.



Referências Bibliográficas

- CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa & UI&DCE, 2007.
- _____. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- FERREIRA, José Maria de Carvalho. *Portugal no Contexto da "Transição para o Socialismo" (História de um equívoco)*. Editora da FURB, Blumenau: 1997.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A Educação para além do Capi tal*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (organizadores). *Palavras chave em educação não-formal*. Campinas-SP: Editora Setembro, UNICAMP/CMU, 2007.
- SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- ALVES, Natália e CANÁRIO, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. Acesso em: 21/08/2009: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a1Cx82TV2.pdf>
- CANÁRIO, Rui. Multiplicar as oportunidades educativas. Acesso em 31/07/2009: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>
- _____. Editorial. Acesso em 22/08/2009: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&pre=38&subpre=1>
- _____. Editorial Sísifo 06. Acesso em 23/08/2009: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=17&pre=54&subpre=2>
- _____. Editorial Sísifo 08. Acesso em 23/08/2009: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&pre=73&subpre=1>
- RAMOS do Ó, Jorge e CANÁRIO, Rui. Editorial. Acesso em 22/08/2009: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=1&pre=5&subpre=1>

* Mariana de Oliveira Lopes Barbosa

Faculdade de História

mariana-oliveiralopes@uol.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS LICENCIATURAS -
PROLICEN

Cartografia nas séries iniciais: análise crítica do material didático e para-didático disponível em Goiás.

SANTOS, R. A.¹; RIGONATO, V. D.²; BEZERRA, C. S. G. B.³

PALAVRAS CHAVE:

Cartografia, alfabetização cartográfica, criança; geografia (ensino-aprendizagem)

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:

O ensino de Geografia é indispensável para todos os períodos do Ensino Básico e para a formação de professores no ensino superior. O ensino de Geografia nas séries iniciais ou na primeira fase do Ensino Básico possui especificidades didáticas e pedagógicas as quais podem tanto dificultar como aproximar o processo de ensino-aprendizagem ao universo vivido e percebido, pelos educandos, para conceber um espaço geográfico mais humanitário.

O ensino de Geografia nas séries iniciais precisa interpretar e problematizar os fenômenos espaço-temporal na perspectiva de propiciar ao educando conhecer, desenvolver o espírito investigativo e, também, estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço geográfico⁴. Além disso, a leitura, a escrita e a discussão precisam ser garantidas como procedimentos fundamentais para a formação cidadã em relação às metamorfoses do mundo contemporâneo.

Como bem ilustra Callai (1999) primeiro é preciso possuir clareza do por que estudar Geografia. Para a autora há três razões para ensinar essa disciplina na sociedade contemporânea: "conhecer o mundo e obter informações; conhecer o espaço produzido pelo homem e contribuir na formação do cidadão". Dessa forma, desde as séries iniciais precisa desenvolver nos educandos a capacidade de observar, analisar, interpretar e raciocinar criticamente o espaço geográfico e as suas transformações.

Esses procedimentos de ensino-aprendizagem em Geografia são bem ilustrados por Cavalcanti (2002; 2006). Além disso, acrescenta "o ensino de Geografia precisa levar o educando a compreender a sua realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade". A mesma autora enfatiza que "a Geografia na escola tem a finalidade de formação de modos de pensar geográficos por parte dos alunos". Nesta proposta de ensino de Geografia precisa ressaltar, portanto, a espacialidade do universo vivido e percebido pelos educandos para evidenciar as contradições da sociedade contemporânea a partir do seu lugar vivido. Para (STRAFORINI, 2004) é dessa forma que o educando possa obter o esclarecimento e criar inquietações para conquista de uma outra possibilidade de existência humana.

Neste caso, a Geografia destaca-se desde as séries iniciais ao oferecer a alfabetização escrita e a alfabetização cartográfica no plano oficial do ensino público e

¹ Rodrigo Antônio dos Santos, graduando em Geografia (licenciatura) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás. e-mail: rurouni_rodrigo@hotmail.com

² Valney Dias Rigonato, professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE). e-mail: valney_rigonato@yahoo.com.br

³ Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE). e-mail: csgbarreto@hotmail.com

⁴ Milton Santos – Espaço e Método.

privado. Assim, os educandos conforme as habilidades e competências dos educadores podem também perceber e compreender o espaço vivido, através do trabalho com a alfabetização cartográfica.

A alfabetização cartográfica consiste na construção de conhecimentos, signos e representações, referentes à compreensão e leitura de legenda, cartogramas, tabelas, gráfico, mapas, cartas e imagens (fotografias e imagens de satélites). Como se pode observar, o ensino de Geografia precisa cultivar de forma mais significativa esse recurso desde as séries iniciais na perspectiva de ampliar e possibilitar uma leitura mais completa da realidade espacial do mundo contemporâneo. Referenciar a cartografia mental (representações sociais)

Sobre o processo de alfabetização nas séries iniciais Callai (1999, p. 65) assevera que: "a compreensão da alfabetização como capacidade de leitura não só do texto, mas também da experiência humana vivida por todos, cotidianamente, e de escritura, igualmente não só do texto, mas também como construção da própria história não ocorre. Num e outro caso entende-se leitura/escrita não só como uma habilidade mecânica, mas como uma manifestação de cidadania. Neste sentido, a alfabetização do ler e do escrever (inclusive mapas) é um meio para a constituição do cidadão que sabe o quê, e por que, lê e/ou escreve.

Como se observa a alfabetização tanto escrita como cartográfica precisa transcender os construtos pedagógicos e conceituais para alcançar a contextualização da vida na escola. Através, também, dessa alfabetização há possibilidade de promover ações interdisciplinares em diálogo com as outras disciplinas ministradas (Matemática, Ciências, Português, Educação Física e outras). Podendo, assim, ampliar a produção de relações, sentido e significado no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais tanto para os educandos como para os educadores.

Como se vê, essa pesquisa pode tanto contribuir no ensino-aprendizagem dos educandos das séries iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE/UFG) como auxiliar na formação continuada de educandos que serão professores de Geografia. Além disso, pode ser uma oportunidade para o aprimoramento de novas metodologias de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar.

Em síntese, essa pesquisa pretende consubstanciar o processo de alfabetização cartográfica nas séries iniciais, por meio da ampliação da prática de educandos do curso de Geografia na primeira fase do Ensino Básico.

Fundamentação teórica

A cartografia para muitos cientistas é uma ciência, uma arte e uma técnica. Já a cartografia escolar pode-se inferir que contempla o domínio e a aprendizagem de uma linguagem constituída de técnicas, símbolos, gráficos, cores e, também de posturas teóricas e metodológicas de ensino-aprendizagem. Portanto, a cartografia escolar é a cartografia científica filtrada pelos saberes pedagógicos no âmbito do ensino acadêmico e escolar.

Para (ALMEIDA, 2007) "a cartografia escolar, ao se constituir em área de ensino, estabelece-se também como área de pesquisa, como um saber que está em construção no contexto histórico-cultural atual, momento em que a tecnologia permeia as práticas sociais, entre elas, aquelas realizadas nas escolas e nas universidades".

Como se vê, a cartografia escolar não deve restringir em colorir e/ou copiar contornos, mas em construir representações do espaço vivido, percebido e concebido. Parafraseando, (ALMEIDA 2001) apesar do desenvolvimento da cartografia com as novas tecnologias, o ensino, o uso e a valorização de desenhos, croquis e mapas na escola têm suas necessidades definidas "a partir das funções que esse tipo de conhecimento possa ter na formação dos cidadãos".

Essa formação precisa iniciar nas séries iniciais do ensino fundamental. Neste momento, as crianças podem interagir com a cartografia por meio da alfabetização cartográfica. A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos e, de uma linguagem gráfica. Para PASSINI

(1994), "A educação cartográfica ou alfabetização para a leitura de mapas deve ser considerada tão importante quanto a alfabetização para a leitura da escrita. Essa educação cartográfica significa preparar o aluno para fazer e ler mapas." No entanto, não basta à criança, o adolescente, o jovem e o adulto desvendar o universo simbólico dos mapas. É necessário que o processo de ensino-aprendizagem lhe possibilite compreender a relação entre a espacialidade vivida e a representação simbólica.

No que se refere à alfabetização cartográfica, entende-se que é preciso ter cuidado. Diversos autores defendem que, para que o educando leia mapas, é preciso que ele seja alfabetizado cartograficamente. Entretanto, é preciso conceber a alfabetização cartográfica em uma escala ampla. Afinal, esse processo não deve ser compreendido como mera decodificação das convenções e do alfabeto cartográfico. Equivoca-se quem defende que o educando será leitor de mapas se apenas construí-los. É preciso ser um bom leitor.

Para Foucambert (1994) apud Katuta (2002) para ser um leitor é preciso também:

- ✓ "ter domínio conceitual sobre a temática cartografada;
- ✓ ter acesso a informações e dados para desvendar as territorialidades representadas;
- ✓ ter estruturas de pensamento que nos permitam, não apenas localizar, descrever, mas também estabelecer raciocínios analíticos para (r)elaboração de explicações acerca das paisagens;
- ✓ utilizar as representações sociais (imaginário) que poderão nos auxiliar para o entendimento dos territórios cartografados." (*grifo nosso*)

Entende-se, portanto, que a alfabetização cartográfica não se restringe às aulas de cartografia isoladas às aulas de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental do Ensino Básico. E, sim, um conjunto de ações de ensino-aprendizagem as quais possibilitem o desenvolvimento das habilidades cartográficas mínimas, presente nos PCNs.

Com essas observações, torna-se importante frisar, as aulas devem ser constituídas "de mapas e não com mapas", ou melhor, com diversos produtos cartográficos. Desse modo, o educando futuro professor deve ser "alfabetizado" cartograficamente e, não apenas nas disciplinas relativas à Cartografia, para que, assim, possa fazer uso adequado da linguagem cartográfica no ensino básico e superior.

OBJETIVOS:

Analisar as abordagens das obras didáticas e para-didáticas de acordo com os parâmetros curriculares nacionais de Geografia, no tocante ao eixo "Linguagem Cartográfica".

Inventariar as obras didáticas e para-didáticas sobre a cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e aquelas que possuam conteúdos nesse sentido.

METODOLOGIA:

Primeira etapa - Inicialmente serão consultados sites, livrarias e bibliotecas para identificação das obras didáticas e para-didáticas existentes, que abordem explicitamente o ensino da cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou que tragam conteúdos nesse sentido.

Segunda etapa - Em seguida, serão consultados e, se possível, com empréstimo, os acervos de bibliotecas escolares e universitárias de Goiânia para registro e fichamento das obras porventura disponíveis, dentre as listadas na fase anterior.

Terceira etapa - As obras consultadas terão seus conteúdos analisados à luz das indicações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, a partir dos eixos indicados nesses documentos, para o Ensino Fundamental, no tocante aos conteúdos previstos no eixo "Linguagem Cartográfica".

Quarta etapa - Finalmente, as obras didáticas e para-didáticas serão avaliadas no

tocante a sua adequação ao contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como parâmetro as indicações adotadas no âmbito do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE).

RESULTADOS, DISCUSSÃO:

Foi feito levantamento bibliográfico de materiais didáticos e para-didáticos de cartografia existentes e reuniões com discussões sobre projetos para aplicação da cartografia. Esperamos dar início a esses projetos sobre alfabetização cartográfica e colocá-los em prática nas salas de aula.

CONCLUSÕES:

No atual estágio de desenvolvimento ainda não há conclusões das pesquisas elaboradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.) **A cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Geografia).

CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 171 – 186.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 57-64.

_____; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 65-74.

CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de Cartografia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia. Manuais Técnicos de Geociências**. n. 8. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.



- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas Mundial**. Cd-Rom, 2005.
- LIBAULT, André. **Geocartografia**. São Paulo: Companhia Nacional/ EDUSP, 1975.
- OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário Cartográfico**. 4 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
- PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo Contexto, 2002
- PENTEADO, H. D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINELLI, Marcelo. **Gráficos e Mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.
- KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 171 – 186.
- ROSA, Roberto. **Cartografia Básica**. Uberlândia: Lab. de Geoprocessamento da UFU, 2004. Disponível em: www.ufu.br. Acesso em: 10 fev. 2007.
- SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1997.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- Thiollent, Michel. **Metologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, 1994.
- VENTURI, Luis Antonio Bittar (org.). **Praticando Geografia. Técnicas de Campo e Laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

Projeto financiado com bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas - PROLICEN, do CEPAE/UFG



PROLICEN - PROGRAD/UFG: UM ESTUDO DO PROGRAMA BOLSA LICENCIATURA (1996-2008)

ROSA. Dalva Eterna Gonçalves¹.

DIAS. Jéssica França².

Palavras-chave: formação de professores, iniciação científica, pesquisa, licenciatura.

O tema da presente pesquisa é o Programa Bolsa Licenciatura (PROLICEN) coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás. Tem por objetivo analisar os projetos aprovados, no período de 1996 a 2008. Esses projetos contemplam as mais variadas áreas do conhecimento envolvidas na formação de professores e visam à melhoria da qualidade dessa formação, promover a iniciação científica dos licenciandos, além de possibilitar a articulação dos cursos de licenciatura com a Educação Básica.

A pesquisa estuda o Programa Bolsa Licenciatura – PROLICEN, que vem sendo desenvolvido desde 1980, no âmbito da Universidade Federal de Goiás. Esse Programa vinculou-se, inicialmente, à Secretária de Educação Superior do MEC. Visando a qualidade dos cursos de Licenciatura e sua articulação com os demais níveis de ensino, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal de Goiás, assumiu o PROLICEN. O Programa contempla projetos nas mais variadas áreas do conhecimento, envolvidas na formação de professores e tem por objetivos: 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. (EDITAL PROLICEN/2004).

A primeira etapa desse estudo foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2006, p.45):

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.

Após a leitura dos projetos foi possível obter informações acerca da titulação dos orientadores, área do conhecimento à qual o trabalho estava vinculado, a unidade acadêmica, o curso do aluno bolsista, o ano que o mesmo cursava, o ano de realização da pesquisa, os temas estudados, o tipo de pesquisa utilizado, os procedimentos aplicados, os projetos que tiveram em vista atender aos objetivos do Programa e o método empregado nos trabalhos. E em seguida os dados foram inseridos nas fichas de análise.

Estão sendo realizadas entrevistas e análise dos dados registrados nas fichas. Posteriormente serão analisados os aspectos cruciais obtidos através das entrevistas com os professores orientadores e alunos bolsistas para, como já dito, verificar a realidade do Programa na compreensão dos participantes.

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

¹ Pró – Reitoria de Graduação – dalvagr@uol.com.br

² Bolsista – Faculdade de educação – jetonts@gmail.com

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.

O estudo analisa os projetos aprovados pelo PROLICEN, no período de 1996 a 2008, elaborando uma caracterização geral dos projetos contemplados. Embora o Programa tenha começado em 1994, o recorte do início da pesquisa no ano de 1996 se justifica pelo fato de ter sido nesse ano que o referido Programa foi assumido pela Prograd/UFG, que passou a coordenar e a financiar o PROLICEN.

Os documentos, que constam o número de trabalhos aprovados e bolsas concedidas pelo PROLICEN indicam que já foram contemplados 450 projetos com bolsas de iniciação científica no interstício de 1996-2008.

A análise dos dados sistematizados, por meio de fichas analíticas, possibilitou a caracterização geral dos projetos aprovados pelo PROLICEN no que se refere à titulação dos orientadores e bolsistas, unidade acadêmica, curso, ano de realização da pesquisa, área do conhecimento, tipos de pesquisa, procedimentos, métodos e temas estudados. Além disso, foram realizadas entrevistas com orientadores e bolsistas para verificar a realidade do Programa na compreensão dos participantes.

O PROLICEN, em 1996, aprovou 19 (dezenove) projetos e concedeu 29 (vinte e nove) bolsas, atendendo a diversas áreas. O Programa nesse momento não tinha restrições quanto à quantidade de bolsistas por projeto, fazendo assim, com que haja diferença entre a quantidade total de projetos aprovados e bolsas concedidas, o que mudará em 2004.

A partir da reafirmação do interesse em melhorar a qualidade da formação de professores na UFG e da progressiva adesão de novas áreas do conhecimento ao PROLICEN, amplia-se a demanda por bolsas. No ano de 1997, foram aprovados 20 (vinte) projetos e 30 (trinta) bolsas foram concedidas, em 1998 o número de trabalhos contemplados aumentou para 29 (vinte e nove) e, o número de bolsas se manteve em 30 (trinta), em 1999 foram aprovados 17 (dezessete) projetos e 18 (dezoito) bolsas.

Em 2000 o Fórum de Licenciatura selecionou 29 (vinte e nove) projetos e foram oferecidas 43 (quarenta e três) bolsas. Já em 2001 o número de projetos saltou de 29 (vinte e nove) para 31 (trinta e um) e a quantidade de bolsas foi mantida em 43 (quarenta e três). Observa-se que a demanda continua aumentando.

Em 2002 foram eleitos 33 (trinta e três) projetos e as bolsas não sofreram alterações, permanecendo em 43 (quarenta e três). No ano seguinte, 2003, o número continua sendo o mesmo do ano anterior, 33 (trinta e três) projetos e 43 (quarenta e três) bolsas. Contudo, em 2004 as aprovações se elevaram para 43 (quarenta e três) projetos e 43 (quarenta e três) bolsas. É importante destacar que nesse período cada projeto poderia ser contemplado com mais de uma bolsa. O Programa empreendeu esforços e ampliou o número de bolsas, devido a elevação da demanda.

No ano de 2005 foram inscritos 72 (setenta e dois) projetos dos quais 52 (cinquenta e dois) foram aprovados e foram disponibilizadas 52³ (cinquenta e dois) bolsas. E em 2006 foram selecionados 67 (sessenta e sete) projetos e concedidas 67 (sessenta e sete) bolsas, de 67 (sessenta e sete) inscrições.

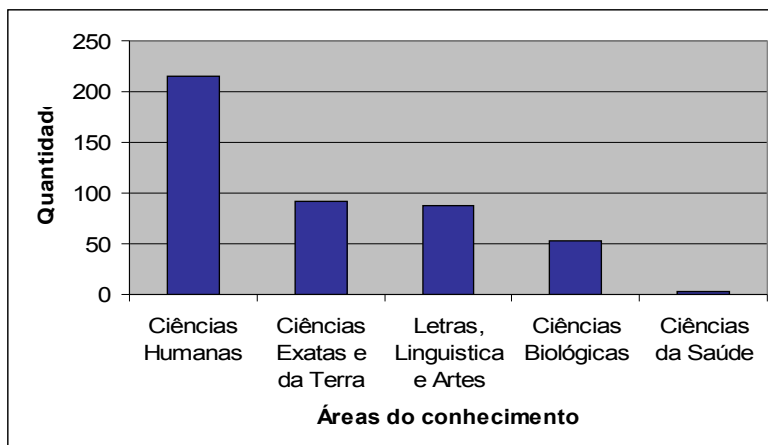
Em 2007 foram inscritos 66 (sessenta e seis) projetos, contudo foram aprovados 48 (quarenta e oito) e disponibilizadas 48 (quarenta e oito) bolsas. Em

³ É importante dizer que além dos 52 bolsistas havia um aluno voluntário, pois a partir do Edital de 2004, somente seria concedida uma bolsa por projeto e foi criada a categoria voluntário.

2008, ano em que se finda esse estudo, foram selecionados 54 (cinquenta e quatro) trabalhos de 70 (setenta) inscrições cederam-se 54 (cinquenta e quatro) bolsas.

Algumas conclusões já podem ser expostas a partir da ponderação dos dados disponibilizados para análise:

**Gráfico 1: projetos aprovados por Áreas do Conhecimento
1996-2008**

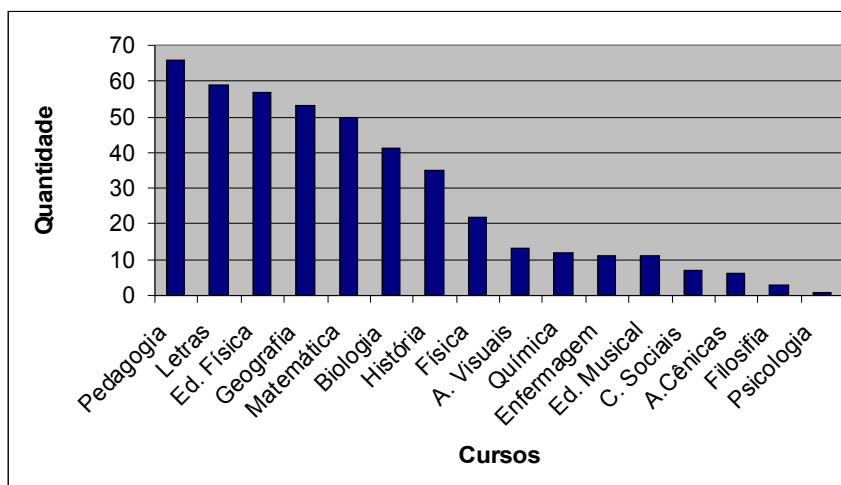


Fonte: PROGRAD/UFG

Como demonstra o gráfico 1, a maioria dos projetos aprovados pelo PROLICEN, no período estudado, pertence à área de Ciências Humanas, representada por 215 projetos, o equivalente a 47,8% da totalidade dos projetos em estudo. Seguida pela área de Exatas, que com 91 projetos aprovados equivale a 20,3% dos trabalhos estudados. A área de Linguística, Letras e Artes desenvolveu 88 projetos, ou seja, 19,6% das pesquisas subsidiadas pelo Programa. A área de Ciências Biológicas desenvolveu 53 e na área de Ciências da Saúde foram 3 projetos representando, respectivamente 11,7% e 0,6% dos projetos contemplados.

É importante salientar que a área de Ciências Humanas oferece 6 cursos de licenciatura, o que indica que essa área recebe maior quantidade de projetos, tendo em vista as demais áreas Letras, Linguística e Artes, Ciências Exatas e Ciências Biológicas e da Saúde que oferecem respectivamente 4, 3 e 2 cursos, o que justifica o índice elevado de projetos naquela área de conhecimento.

**Gráfico 2: número de projetos aprovados por curso
1996-2008**



Fonte: PROGRAD/UFG

Durante o período em estudo 1996-2008, como pode ser visto no gráfico 2, participaram do PROLICEN os dezesseis cursos de licenciatura que a UFG oferece em todos os seus Câmpus. São eles: Artes Visuais, Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química.

Nesse interstício (1996-2008) o PROLICEN aprovou 450 projetos. O destaque desse período foi o curso de Pedagogia que aprovou 66 projetos, ou seja, 14,6% do total.

Em seguida temos o curso de Letras, com 59 contemplações, representando 13,2% da totalidade. Educação Física e Geografia aprovaram 57 e 53 projetos cada, o que representa 12,6% e 11,9% respectivamente dos 450 aprovados.

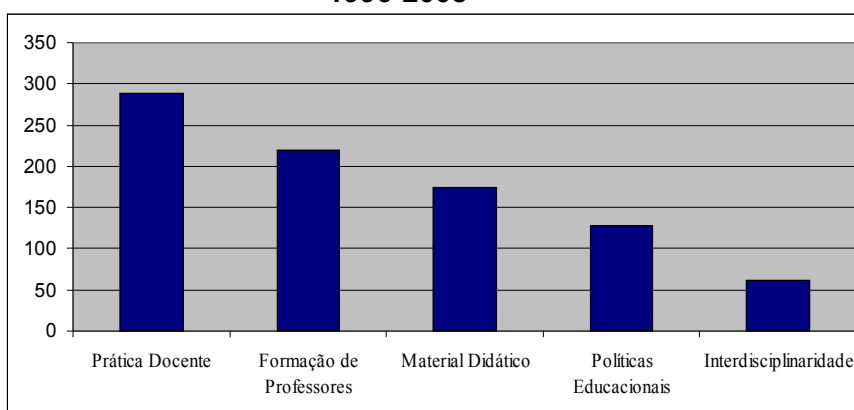
O curso de Matemática aprovou 11,2%, ou seja, 50 projetos de pesquisa. Após vem o curso de Biologia com 41 trabalhos, ou seja, 9,3%. Seguido pelo curso de História, com 7,8% ou seja, 35 trabalhos aprovados.

Física aprovou 22 dos projetos contemplados o que equivale a 4,9% de aprovação, seguido pelo curso de Artes Visuais, que aprovou 13 projetos, sendo assim 2,9% das contemplações.

O curso de Química aprovou 12 trabalhos, ou seja, 2,7% do total. Já o curso de Enfermagem e Educação Musical aprovaram o mesmo número de projetos 11, o equivalente a 2,5%.

Os cursos que menos aprovaram foram Ciências Sociais com 7 projetos, ou seja, 1,5%, Artes Cênicas com 6 trabalhos, perfazendo um total de 1,4% de aprovação, Filosofia com 0,7%, ou seja, 3 projetos e por fim Psicologia com 1 trabalho, ou seja, 0,3% da totalidade de aprovação.

**Gráfico 3 : temas estudados pelos projetos
1996-2008**



Fonte: PROGRAD/UFG

No que se refere aos temas estudados, a maioria 288, ou 79,5% dos trabalhos, foi sobre a prática docente, mas especificamente, estudaram a atuação do professor em sala de aula. A formação de professores foi abordada por 220 projetos, sendo, 60,7% da totalidade. Conforme afirma Diniz (2000) a formação de professores é necessária para uma prática docente crítica e consciente.

Alguns projetos se ativeram à produção de material didático 175, ou seja, 48,3% das pesquisas objetivaram, por meio do estudo, proporcionar à comunidade formas de se aproximar de materiais pedagógicos, para que possam melhor compreender a realidade vivida, tanto da sala de aula, como de todo o contexto escolar e social.

Foram 127 projetos, ou 35% dos projetos, que se inseriram no campo das políticas educacionais, por meio do estudo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou, ainda, dando enfoque as políticas de financiamento, que estão intimamente ligadas aos problemas educacionais pesquisados.

E por fim, 61, ou 16,8% dos trabalhos, buscaram discutir a Interdisciplinaridade, articulando as disciplinas para um melhor aproveitamento e para uma maior produção de conhecimento.

A análise de dados contribuiu para a identificação das áreas que necessitam de estímulo para investirem no ensino como objeto de investigação. Em sentido amplo, este estudo contribuirá para a valorização da pesquisa na formação dos professores e dos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois acreditamos que a formação docente quando caminha lado a lado com a pesquisa tem um melhor alicerce.

Concordamos com Severino (2008), “felizmente a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar nos últimos tempos”. E a pesquisa como precursora de uma melhor formação tem sido incentivada, mesmo que ainda não possa subsidiar bolsas a todos os alunos da licenciatura, o número tem crescido a cada ano e a qualidade das pesquisas também, o que mostra que a Universidade Federal de Goiás busca com os programas de iniciação científica (PROLCEN/ PIBIC), extensão e cultura (PROBEC) propiciar que os pilares (ensino/pesquisa/extensão) sejam postos em prática. Enfim, constatamos que o estudo realizado é relevante, visto que contribuiu para a compreensão e avaliação do Programa PROLICEN e para a oferta de subsídios a novas pesquisas e novas políticas institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 1999.
- 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.
- DINIZ, Júlio Emílio Pereira. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- EDITAL PROLICEN. UFG, 2004.
- 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.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.
- MEKSENAS, Paulo. **Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm-37k>>. Acesso em: 15 julho 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a investigação**. São Paulo: Cadernos de Pedagogia Universitária. 2008

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOB ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ABORDAGEM CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

SANTOS, R. R.¹; CARVALHO, P. V.²; SILVA, M. P.³

Palavras chaves: Ensino de Ciências, Abordagem CTS, Atividades didáticas, Formação docente.

Justificativa / Base teórica

A abordagem CTS nos currículos escolares visa tratar de questões que envolvam o conhecimento científico dentro do contexto social com o objetivo central de preparar os alunos para o exercício da cidadania (MORTIMER e SANTOS, 2002). Essa construção da cidadania é possível desde que novas perspectivas sejam adotadas em relação ao cotidiano escolar, aproximando o aluno à sua realidade. Contextualizar o conteúdo a partir da realidade dos alunos permite que as situações sejam vivenciadas, tornando-se mais significativas no sentido de ampliar a reflexão e criticidade desses sujeitos.

Para Rubba e Wiesenmayer (1988), a integração entre ciência, tecnologia e sociedade no ensino de ciências representa uma tentativa de formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões e desenvolver ações responsáveis (AULER e BAZZO, 2001). Nos documentos escolares, nas pesquisas didáticas e nas leis que regem a educação visa também a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Como consta no PPP da escola:

No processo de aprimoramento de educação, é imprescindível a busca da integração entre escola e a realidade social, sobretudo pelo inter-relacionamento entre teoria e prática. É nesta perspectiva integradora que proporcionará um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes.

Podemos observar também no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No entanto, a ação docente nem sempre permite essa formação crítica e reflexiva. Como Roberts (1991) já destacava, os currículos com ênfase em CTS visam, entre outras coisas, que o docente seja o mediador do conhecimento capaz de despertar em seu aluno as competências necessárias para o desenvolvimento de relações entre a ciência, tecnologia e tomada de decisões.

Se analisarmos o ensino de ciências (Biologia, Química, Física e Matemática) notaremos que as disciplinas são, em sua maior parte, totalmente específicas, conteudistas em que a figura do professor e do aluno se tornam meramente técnicas consistidas de o professor ensinando e o aluno memorizando o conteúdo. Isso torna a ciência e a tecnologia algo surreal para a realidade dos alunos, se distanciando cada vez mais das questões de cidadania. Com o movimento CTS é possível que o foco da educação científica seja diferenciado e comprometido

¹ Acadêmica ICB/UFG: rafaellarodrigues.bio@hotmail.com

² Acadêmico ICB/UFG: pauloviniciusc@gmail.com

³ Docente ICB/UFG: mirianpac@gmail.com

efetivamente com a instrumentalização para cidadania (TEIXEIRA, 2003). Para isso é necessário uma orientação bem clara por parte dos professores no sentido de articular as questões CTS ao mundo real do aluno.

Mas como orientar bem os alunos se os próprios professores possuem dúvidas sobre essas questões e sobre a sua abordagem? Pensando na perspectiva de ampliação da abordagem das questões CTS no ensino, estamos realizando uma pesquisa que pretende investigar se essas questões estão sendo trabalhadas pelos docentes, como e com que frequência eles as abordam no contexto escolar. Para isso, estamos desenvolvendo um projeto que é parte do programa de bolsas de licenciatura da Universidade Federal de Goiás, o PROLICEN.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais do projeto através da análise das entrevistas realizadas com professores de Ciências e/ou Biologia, Física, Química e Matemática de uma escola pública de Goiânia. Procuramos diagnosticar se estes professores abordam as questões CTS em suas aulas, bem como em suas atividades didáticas, além de verificar com que frequência essas questões são inseridas no cotidiano da sala de aula.

Metodologia

A etapa inicial da investigação consistiu na escolha de uma escola que contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para a constituição dos dados foram realizadas entrevistas com professores de Ciências. Estas entrevistas foram semi-estruturadas de forma que possibilitou um aproveitamento satisfatório do tempo disponível e a inserção de novas perguntas, além de facilitar a sistematização dos dados. As falas dos entrevistados foram registradas por meio de gravador MP3, gravador de celular e posteriormente a transcrição. Os professores foram identificados com nomes fictícios escolhidos aleatoriamente. São eles: Maria que é formada em licenciatura e bacharel em Química, José que é licenciado e bacharel em Biologia e Renata que é licenciada em Matemática, mas dá aula de Matemática e Física.

Resultados e Discussão

A análise dos dados permitiu a construção de três categorias. São elas: *Categoria 1: Atividades didáticas com a utilização da abordagem CTS*; *Categoria 2: Grau de inserção das atividades didáticas com abordagem CTS no cotidiano de sala de aula*; *Categoria 3: Formação docente com enfoque CTS*.

Categoria 1: Atividades didáticas com a utilização da abordagem CTS. Esta categoria possibilita saber se os professores realizam alguma atividade fora da sala de aula, quais os materiais didáticos que eles utilizam e/ou oferecem aos seus alunos, como esses materiais são usados para dinamizar a aula, além de diagnosticar se os conteúdos são adequados à realidade do aluno. Busca analisar também se os professores relacionam os diferentes conteúdos com outras disciplinas, de que forma isso é feito e se eles instigam seus alunos para discussões acerca de temas que envolvem as questões CTS.

Analisando os dados referentes à categoria 1, percebemos que a escola pública nem sempre é carente de recursos didáticos facilitadores do ensino. As escolas possuem materiais possíveis de trabalhar diversas questões, porém estes recursos muitas vezes não são utilizados como deveriam, além de não receberem os cuidados necessários para que continuem a existir dentro do espaço escolar. Isso quer dizer que, muitas vezes, laboratórios de Ciências, laboratórios de Informática, Biblioteca, Salas de Vídeo, por não ter um uso adequado e um

cuidado minucioso são danificados e nem sempre são repostos, talvez por não receberem a atenção devida e não serem foco para um melhor desenvolvimento das aulas.

"Aqui é uma escola bem equipada, nós temos laboratório de informática, tem laboratório de Biologia, Química e Física. Algumas vezes nós utilizamos o laboratório de informática e algumas vezes nós usamos a própria sala de aula como se fosse laboratório, nós pedimos para alguns alunos trazer algum material para desenvolvermos na própria sala de aula". José

Na fala do José podemos perceber que o espaço que a escola disponibiliza não é muito utilizado, mas por outro lado as vezes é possível promover discussões com elementos que fogem do livro didático e pode ser destaque na sociedade. É importante enfatizar que discussões possuem um rendimento satisfatório desde que o professor saiba orientar os alunos. "Alfabetizar, portanto, os cidadãos em ciência e tecnologia é hoje uma necessidade do mundo contemporâneo" (SANTOS e MORTIMER, 2002 apud SANTOS e SCHNETZLER, 1997). É necessário que o professor promova uma educação científica voltada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Os professores alegam que desenvolvem atividades que promovem discussões acerca de vários temas. Alegam também utilizar de tecnologias que subsidiam o ensino.

"Utilizo a internet sempre que possível trago textos para sala de aula da internet, revistas também." José

"Utilizo salas de vídeos, a sala de computação, tem é... como é que a gente fala o... data show, mas algumas pessoas que usam, eu mesma sozinha ainda não, as meninas que já utilizaram". Maria

Em contrapartida percebemos que mesmo assim, a formação cidadã e as relações interdisciplinares carecem de uma melhor articulação. No ensino de ciências as questões CTS são abordadas, mas não como deveriam, já que têm como objetivo central a formação da cidadania e o movimento interdisciplinar. As questões são colocadas tal qual estamos acostumados a ver na mídia. "Não é possível mais ensinar uma ciência em que se eliminam as ricas contradições pelas quais se desenvolve e em que estão ausentes os componentes sociais" (MENEZES, 1997).

Muitos professores ainda estão presos aos livros didáticos, não procuram fugir daquela temática enfatizada no livro. É imprescindível que se busque outras fontes de informação para que haja uma mudança na educação científica, como destacado nas falas dos professores:

"A gente não pode fugir muito do planejamento que precisamos seguir, precisamos cumprir aquele conteúdo programado. É necessário utilizar o livro didático, porque a gente precisa cumprir com o que é determinado pra nós. Então, precisamos segui-lo." José

Categoria 2: Grau de inserção das atividades didáticas com abordagem CTS no cotidiano de sala de aula. Esta categoria possibilita diagnosticar com que frequência o professor aborda questões CTS em suas aulas, além de verificar o nível de desenvolvimento de atividades fora da sala de aula.

Dentro da categoria 2 percebemos que os professores estão enraizados às problemáticas trazidas nos livros didáticos e buscam poucas fontes de informação além do livro. Desenvolvem poucas atividades fora da sala de aula e muito raramente.

"O difícil é você estar tentando demonstrar, está tentando passar orientação pra eles fora de sala de aula. Então assim, acaba que a

Matemática tem uma certa mecanização, porque você explica a matéria e o aluno tem que se dedicar por um certo tempo pra fazer exercícios. O interessante é ele descobrir que existem formas diferentes de fazer o mesmo exercício, mas nesse ponto de estar saindo de sala de aula, pra diversificar a aula, fazer aulas diferentes não é o que eu tinha em foco.”. Renata

Através da fala da professora Renata, percebemos que os professores estão ainda ligados à concepção de que o ensino só será satisfatório desde que aconteça dentro da sala de aula. É necessário inovar para que as mudanças em educação aconteçam.

Categoria 3: Formação docente com enfoque CTS. Esta categoria permite analisar se os professores tiveram subsídios na formação inicial para trabalhar com questões CTS.

É importante destacar que através da categoria 3 pudemos observar que os professores também não tiveram subsídios na formação inicial para abordar as questões CTS. Essa abordagem é um tema novo no campo da formação de professores que está sendo inserido nas discussões dentro dos cursos de licenciatura apenas recentemente. Os professores que já atuam, praticamente não tiveram essas discussões conforme relata os professores entrevistados da pesquisa quando questionados se já haviam passado por essa formação. A maioria deles não sabem nem do que se tratam essas questões, muito menos como trabalhá-las em sala de aula.

“Diretamente não, mas é lógico que a gente sabe que indiretamente.”
Maria

“Não, não. Na minha formação nunca tive nada direcionado para CTS.”
José

“O que seriam as questões CTS? Pra te falar a verdade não. Meu curso de formação é Matemática então a UFG, o curso de formação da UFG de Matemática é muito específico, é uma coisa de que tem que está sempre provando, demonstrando, então isso daí (CTS) eu acho que falta. O que a gente tem, eu não sei se cabe nesse momento, mas a gente faz as disciplinas de Didática 1, Didática 2, Didática 3, não é o básico para esse perfil não”. Renata

Portanto, podemos afirmar que por ser um tema novo que está sendo inserido recentemente nas licenciaturas, o enfoque CTS ainda não é muito dado nas escolas. A deficiência vem desde a formação inicial dos professores. No entanto, não podemos deixar que isso sirva de justificativa para que não aconteça uma mudança na educação científica. O fato é que é imprescindível que a ação docente prepare os alunos para a construção da cidadania que reflete nas questões sociais, além de formar sujeitos competentes para tomada de decisões.

Conclusões

Nesta pesquisa pudemos observar que as questões CTS estão intrinsecamente ligadas à formação de sujeitos capazes de relacionar a ciência com as questões sociais. Os documentos da escola e a LDB são claros no sentido de pretender formar cidadãos críticos e reflexivos. Portanto, existem subsídios teóricos e legislativos que permitem essa construção e essa abordagem no ensino de ciências.

Por outro lado, é possível perceber que a ação docente nem sempre abarca essa perspectiva de mudança na educação científica. “Não se trata de mostrar as maravilhas da ciência, como a mídia já o faz, mas de disponibilizar as representações que permitam ao

cidadão agir, tomar decisão e compreender o que está em jogo no discurso dos especialistas" (SANTOS E MORTIMER, 2002 apud FOUREZ, 1995).

Pela análise das entrevistas realizadas com professores de Ciências e/ou Biologia, Física, Química e Matemática de uma escola pública de Goiânia, identificamos que eles estão ligados ao que o livro didático traz e buscam poucas fontes de informações que permitam um olhar mais crítico do aluno. Além disso, as atividades didáticas fora da sala de aula pouco acontecem, devido ao desinteresse e despreparação da ação docente para trabalhar as questões de ciência e tecnologia relacionadas com o contexto social. Quando os professores abordam temas fora do livro didático, notamos que muitas questões que envolvem CTS aparecem. No entanto, muitas vezes não são trabalhadas como deveriam. É necessário despertar nos alunos o interesse em questionar, discutir e refletir sobre os diversos assuntos.

Sabemos também que as questões CTS são temáticas novas no campo da formação docente e, por isso, os professores em exercício nem sabem do que se tratam. No entanto, é importante inovar a educação científica para que de fato o ensino possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes das questões que envolvem a sociedade. É de extrema relevância que a ação docente permita que os alunos desenvolvam suas competências para refletir e articular sobre questões da ciência e da tecnologia inseridas no contexto social.

Referências Bibliográficas

AULER, D. BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, 2001.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Pré-Universitário. Goiânia, 2008.

SANTOS, W. L. P. MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. In: **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciência**, v.2, n.2. Dez/2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e bases da educação nacional*: Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. São Paulo: SE/CENP, 1996. 123p.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de Ciências: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TEIXEIRA, P. M. M. Educação Científica e Movimento C.T.S. no Quadro das Tendências Pedagógicas no Brasil. Bahia, 2003.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NA UFG/CAC - TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2007.

SOUZA, Marcos Junio Graciano de¹ ; **LIMA**, Lana Ferreira de²; **SANTOS**, Cristiane da Silva³; **SILVA**, Roseane Patrícia de Souza e⁴; **BORGES**, Tatielle Rodrigues⁵.

Palavras-chave: Monografia, Catalogação, Produção Científica e Educação Física.

INTRODUÇÃO

No Brasil um campo da pesquisa que tem conquistado um espaço singular e significativo é a produção do conhecimento, pois esta é uma nova forma de analisar os avanços e lacunas existentes nas pesquisas na área da Educação e Educação Física.

Conforme Gamboa (1996), tais estudos surgem a partir da necessidade de analisar as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; além disso, buscam identificar diferentes formas e maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento, identificando os critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas.

Especificamente falando sobre a área da Educação Física, os primeiros estudos voltados para a análise da produção científica, foram realizados nos anos 80 do século passado. Os autores desses estudos, estiveram preocupados em realizar um diagnóstico mais geral da pesquisa, em explicitar os conceitos de pesquisa existentes, o número de pesquisas já produzidas e a posição das agências de fomento quanto ao financiamento de pesquisas na área.

Ainda nos anos 80, alguns autores levantaram questões que contribuíram para o desenvolvimento de futuros estudos sobre a produção científica na área de Educação Física. Os trabalhos de Carmo (1984) e Gaya (1987) são exemplos desse tipo de preocupação. Carmo (1984) questionou a contribuição social dessas pesquisas e fez críticas à ênfase dada à quantificação dos dados e ao discurso da neutralidade científica. Já Gaya (1987) analisou a aplicabilidade, a metodologia e o compromisso social das pesquisas produzidas na Educação Física no Brasil.

Contudo, segundo Silva (1997) foi apenas no início dos anos 90 do século passado, com o surgimento de trabalhos que buscaram identificar as matrizes teóricas que orientavam as pesquisas produzidas em Educação Física e Esportes, que preocupações de natureza claramente epistemológicas se fizeram presentes em algumas investigações. Além dos estudos realizados por essa autora (1990 e 1997), podem ser destacadas as investigações desenvolvidas por Gaya (1994) e Carlan (1996).

Tais estudos destacados acima trouxeram importantes contribuições para uma melhor explicitação dos rumos da pesquisa e para uma redefinição dos modelos tradicionais que predominaram nos anos 70 e em meados dos anos 80 do século XX, especialmente no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. Seus resultados evidenciaram as opções epistemológicas das pesquisas realizadas, os métodos de investigação priorizados pelos autores, os temas abordados, dentre outros aspectos. Apesar destes avanços, os estudos sobre a produção científica no Brasil, que visam uma análise mais abrangente, principalmente no que diz respeito a uma reflexão mais crítica sobre essa produção, ainda são escassos.

Neste contexto, na década de 90 do século XX, a criação do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física, Educação Especial e Esportes (NUTESES), foi uma das iniciativas mais significativas no que se refere à sistematização e divulgação da produção científica em Educação Física e Esportes, situado na Universidade Federal de Uberlândia/MG, que tem o objetivo de "reunir, sistematizar, difundir e assegurar o acesso a informações relativas à área da Educação Física e Esportes, presentes nas teses e dissertações desenvolvidas nos cursos de pós-graduação estrito-senso" (SILVA,

1996, p. 08).

Outra importante contribuição é o trabalho de Ferreira Neto (2002), que organizou um Catálogo dos periódicos da área da Educação Física e Esportes, abrangendo o período de 1930 a 2000. Seu intuito foi potencializar estudos e pesquisas que tinham como principal fonte investigativa o conhecimento produzido na Educação Física. Além disso, segundo o autor, os catálogos podem propiciar a construção de uma rede de interlocução entre os vários pesquisadores e sua produção. Daí a necessidade de organizar catálogos, repertórios e guias de fontes que disponibilizem tais informações.

Apesar dessas iniciativas, as pesquisas científicas que têm como objetivo reunir, organizar e difundir a produção do conhecimento e/ou fontes de pesquisa a partir de técnicas como a catalogação, têm sido desprivilegiadas no interior da produção científica na área de Educação Física.

De acordo com Ferreira Neto (2002, p.05), a realização de pesquisas destinadas a gerar instrumentos, no campo educacional, não têm encontrado muitos adeptos. Tal fato deve ligar-se à precariedade de condições, nas quais o trabalho de produção do conhecimento tem se desenvolvido no Brasil e à falta de estímulo e apoio institucional para essas pesquisas. Entretanto, podemos destacar que os investimentos de pesquisa para gerar materiais reutilizáveis demandam tempo, paciência e condições de infra-estrutura, mas os resultados costumam ser admiráveis.

Face a todos os aspectos destacados a pesquisa que realizamos, diz respeito, exatamente à análise da produção do conhecimento, mais especificamente àquela elaborada no interior do Curso de Educação Física – Campus de Catalão/UFG através da monografia.

A opção por estudar a produção monográfica do referido curso relaciona-se com o fato de que no interior de sua proposta curricular a pesquisa se configura como elemento constitutivo do processo de formação de professores. Assim, no intuito de privilegiar o processo de produção de pesquisas, a fim de verticalizar os estudos em algumas das diversas áreas da Educação Física, o currículo do curso prevê uma disciplina denominada Aprofundamento em Educação Física Escolar, Esporte e Popular. Desse modo, a produção monográfica realizada no último ano da formação inicial, tem sido a principal atitude acadêmica concentrando-se em uma dessas três áreas.

A partir de preocupações, no que se refere ao processo de produção monográfica, originou-se a elaboração da pesquisa inicialmente intitulada *Produção de conhecimento em Educação Física e Esportes na UFG/CAC: trabalhos monográficos 1993-2002*. Tais preocupações podem ser sintetizadas nas seguintes questões: quais são as temáticas privilegiadas nesta produção científica? Elas se articulam à direção e objetivos da proposta curricular do curso? Qual área do aprofundamento vem sendo privilegiada no processo de construção das monografias?

Dessa forma, o que originou esta pesquisa, que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2002, foi a necessidade de organizar, sistematizar, analisar e divulgar os estudos que vêm sendo desenvolvidos no curso de Educação Física do CAC/UFG, desde os seus primeiros anos de existência até o presente momento, haja vista que estes procedimentos permitirão identificar questões que merecem mais debate e reflexão crítica. Assim, alguns de seus objetivos já foram alcançados, tais como a organização dos trabalhos monográficos no período 1993-2002, sob a forma de um catálogo, bem como as análises do quantitativo da produção no mesmo período.

Neste momento, após sete anos de desenvolvimento desta pesquisa e com o primeiro catálogo já produzido, nós continuamos este trabalho, no intuito de avançarmos no que diz respeito a análise qualitativa da produção já catalogada (período de 1993 a 2002) e na produção de um novo catálogo, referente ao período de 2003-2007. Assim, intitulamos este estudo: *A análise do conhecimento em Educação física e esportes na UFG/CAC de 1993 a 2007*, visto que sistematizamos as novas produções monográficas e realizamos o processo de análise da produção anterior.

Esta pesquisa inseriu-se, dessa forma, no conjunto de iniciativas denominadas como investigações epistemológicas, as quais têm como foco de atenção a análise crítico-

epistemológica da produção científica da área, visando evidenciar por meio dos dados coletados as opções epistemológicas das pesquisas realizadas, os métodos de investigação priorizados pelos autores, os temas abordados; os problemas e necessidades da pesquisa em Educação Física enfatizados no curso; as matrizes teóricas que orientam os estudos; a aplicabilidade do conhecimento produzido e o perfil da produção científica.

Portanto, a relevância científica deste estudo situou-se na possibilidade de explicitar os rumos da pesquisa desenvolvida no curso de Educação Física do CAC/UFG, evidenciando por um lado as contribuições e avanços alcançados pelos estudos já produzidos e, por outro, indicando as lacunas ainda persistentes. Além disso, entendemos que o estudo dessa produção poderá contribuir sobremaneira, não só como elemento impulsionador da produção científica no curso, 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.

De acordo com os elementos apresentados o estudo teve como objetivo geral organizar, sistematizar, analisar e divulgar os estudos que vêm sendo desenvolvidos no curso de Educação Física do CAC/UFG, desde seus primeiros anos de existência até o presente momento, por acreditar que esses procedimentos permitem identificar questões que merecem mais debate e reflexão crítica.

Especificamente, os objetivos desse estudo foram: a) reunir, sistematizar, difundir e facilitar o acesso às informações referentes à produção científica da área da Educação Física e Esportes do CAC/UFG, especificamente aquela desenvolvida sob a forma de trabalhos monográficos; b) identificar as áreas temáticas da produção científica no período de 1993-2007; c) identificar e analisar as principais temáticas abordadas, os problemas e objetivos priorizados nas monografias no período de 1993-2007; d) inserir o estudante de graduação no processo de iniciação à pesquisa; e) divulgar a produção monográfica catalogada através da Internet e de CD-ROM e por meio da elaboração de um novo catálogo referente ao período de 2003 a 2007.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental, visto que as monografias do curso de Educação Física são as fontes de coletas de dados. Assim, os procedimentos metodológicos adotados constaram de um levantamento bibliográfico sobre o tema; de uma identificação e análise das principais temáticas abordadas, bem como os problemas e os objetivos priorizados nos trabalhos monográficos no período de 1993-2007; de uma análise e interpretação dos dados obtidos de 1993-2007; diagramação e editoração dos trabalhos para divulgação pela Internet e em CD-ROM e por meio da elaboração de um novo catálogo com trabalhos produzidos no período de 2003 a 2007; e a elaboração do relatório final.

Conforme proposto nos objetivos da pesquisa, inicialmente foram realizadas discussões e debates sobre a temática em questão, onde autores como Silva (2002), Silva (2005), e Gamboa (2007), por exemplo, serviram de referências para nosso estudo.

Outro objetivo alcançado na pesquisa foi a identificação dos problemas, objetivos e temáticas apresentados nas monografias da área de aprofundamento Escolar e Popular dos anos de 1993 a 2002. Para isso, foi realizado o levantamento desse material, no qual verificamos que, 18 trabalhos não se encontravam disponíveis no acervo bibliográfico do Curso de Educação Física da UFG/CAC, o que impossibilitou a análise desse material e deixou também de ser fonte de pesquisa para os alunos do curso de Educação Física do Campus de Catalão e da comunidade acadêmica em si.

Os trabalhos desenvolvidos na área de aprofundamento Escolar possuem temáticas voltadas para a escola, como por exemplo, o esporte na escola, reflexões sobre o ambiente escolar, problemas posturais nos alunos, entre outros.

Dessa forma, verifica-se que os discentes do curso de Educação Física da UFG/CAC entre os anos de 1993 a 2002, mantiveram seus estudos com temáticas da área Escolar voltadas para a Educação Infantil e a relação da ludicidade/desenvolvimento humano. Identificamos que na maioria desses trabalhos as temáticas relacionaram-se a área de pesquisa que possuíam uma visão pedagógica, principalmente no que tange o Ensino e Aprendizagem que segundo Sousa (1999), abrange trabalhos relacionados a

teorias, planejamentos e avaliações do ensino e aprendizagem, bem como trabalhos relacionados a avaliação da Aprendizagem Motora, ao ensino de Habilidades Motoras, entre outros.

Ao analisarmos os objetivos e problemas da área Escolar, percebemos que do total de 68 trabalhos, 19 trabalhos não tiveram seus objetivos identificados ou esclarecidos e 30 trabalhos, não possuíam uma problemática, ou não estavam claras no decorrer do trabalho.

Em relação aos trabalhos da área de aprofundamento Popular, percebemos que estes abrangem outros possíveis campos de atuação do profissional de Educação Física que não são a escola e o esporte em si, tais como o lazer, as políticas públicas, grupos especiais, saúde, dentre outros.

Percebemos que essa área de aprofundamento é a que mais se concentrou as pesquisas dos discentes do curso de Educação Física da UFG/CAC nos anos de 1993 a 2002 totalizando 47% do total das monografias do referido curso, o que mostra que o curso de Licenciatura em Educação Física que tem seu currículo voltado para a área escolar, não concentra a maioria das pesquisas nessa área.

Ao analisarmos os trabalhos da área de aprofundamento Popular percebemos que vários trabalhos tiveram suas temáticas voltadas para as pessoas com necessidades especiais (PNE), para as políticas públicas de lazer das cidades circunvizinhas, para a questão da concepção de corpo, entre outros aspectos.

Com relação aos objetivos e problemas notamos que 37 trabalhos não apresentavam ou não deixaram claros a problemática que suscitaram a realização desta pesquisa. Com relação aos objetivos dos trabalhos da área de aprofundamento Popular, apenas 15 trabalhos não apresentavam ou não os deixaram claros.

Isso tem prejudicado as novas produções, pois os alunos pesquisadores apresentam em seus trabalhos, boas temáticas e que são de grande relevância para a ciência e para a comunidade, porém devido à falta de objetivos e problemáticas claras, faz com que os pesquisadores não cheguem a respostas contundentes, o que impede que novas pesquisas sejam realizadas com essas temáticas.

Outro objetivo almejado está relacionado à produção de um novo Catálogo referente aos anos de 2003 a 2007, e que está em fase de construção/revisão. Este Catálogo reúne os resumos das monografias dos alunos do curso de Educação Física da UFG/CAC dos referidos anos.

Na construção deste, notamos que poucos alunos ao concluírem o curso de Educação Física na UFG/CAC têm se preocupado em entregar seus trabalhos ao departamento do mencionado curso, para serem fonte de novas pesquisas, o que impediu a presença de todos os resumos monográficos referentes aos anos de 2003 a 2007 no novo Catálogo. Estes pesquisadores, foram novamente procurados pelo departamento do Curso de Educação Física da UFG/CAC para que pudessem enviar seus trabalhos e dessa forma terem seus resumos catalogados, entretanto poucos alunos encaminharam estes trabalhos.

Entre as pesquisas realizadas no Curso de Educação Física do CAC/UFG no período de 2003 a 2007 somam-se um total de 144 trabalhos, sendo entregues ao departamento e adquiridos com os professores do curso de Educação Física, 101 trabalhos monográficos, ou seja, pouco mais de 70% das monografias desenvolvidas no curso no referido período, estarão presentes no Catálogo, divididos entre as áreas de aprofundamento em Desporto, Escolar e Popular.

Na busca pelos resumos monográficos verificamos que desse total de 101 trabalhos, apenas três não apresentavam resumos.

Outra meta atingida na pesquisa foi a sua apresentação em eventos científicos como: III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte (III CONCOCE), V Congresso de Pesquisa e Ensino e Extensão (V CONPEEX); IV Simpósio de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (IV SEPEC) e por último estará sendo apresentado em setembro deste ano no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (XVII CONBRACE). Os trabalhos foram apresentados em forma de pôster e comunicação oral.

A participação nesses eventos foram de total importância para a realização da

pesquisa, por se tratar de um tema bem aceito e discutido em todos os locais apresentados, e que servem para ampliar os debates e reflexões acerca da temática.

REFERÊNCIAS

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996.

CARMO, A.A. do. **Pesquisa em Educação Física: qual o retorno social deste saber**. Corpo e Movimento, São Paulo, v.1, n.3, p.10-12, 1984.

FERREIRA NETO, A. (org). **Catálogo de periódicos de Educação Física e Esporte (1930 – 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

GAYA, A.C.A. **Pesquisas biológicas aplicada à Educação Física: que ciência estamos fazendo?** Porto Alegre, 1987. (mimeo)

SANCHEZ GAMBOA, S.A. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. 1982. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília,.1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1987.

SILVA. R. P. S. Produção científica dos periódicos brasileiros em Educação e Educação Física, relacionada à pessoa portadora de deficiência. Florianópolis. In: **Anais** do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p.1046–1049.

SILVA. R. V. de S e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. 1990. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação Física.) - UFSM, Santa Maria. 1990.

_____.; ALVES, M.B.M.; PRINGOLATO, E.M.P. (Orgs). **Produção científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses (1979-1994)**. Uberlândia: UFU/NUBRADITEFE, 1996. 495p. (Série Mestrados e Doutorados em Educação Física e Esportes, 1)

_____. **Pesquisas em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas. 1997.

SOUSA, E. R. de. **O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. 1999. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1999.

Fonte de financiamento: PROLICEN



- ¹ Aluno bolsista. Curso de Educação Física do CAC/UFG – marcosmjg@yahoo.com.br
- ² Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – lanaf12002@gmail.com
- ³ Professora Participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – crisfrutal@hotmail.com
- ⁴ Coordenadora. Curso de Educação Física do CAC/UFG – roseane@catalao.ufg.br
- ⁵ Aluna participante. Curso de Educação Física do CAC/UFG – tati9v@yahoo.com.br

MONTEIRO LOBATO E O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO PARA A EDUCAÇÃO

RODRIGUES, D.R.ⁱ
BORZUK, C.S.ⁱⁱ

PALAVRAS – CHAVE: Educação Infantil. Epistemologia Genética. Monteiro Lobato. Psicologia.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O propósito do projeto *Monteiro Lobato e o Construtivismo Piagetiano: contribuição da obra infantil de Monteiro Lobato para a educação infantil* foi verificar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Monteiro Lobato na literatura infantil e a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Partimos da hipótese de que tanto Lobato quanto Piaget adotavam princípios semelhantes para a elaboração de seus escritos, possuindo uma crença muito grande em torno do conhecimento sistematizado como uma maneira de promover a autonomia dos indivíduos e o progresso social.

Piaget foi um autor suíço que se preocupou em estabelecer relações entre a Biologia e a Filosofia, por meio da Psicologia. Ele desenvolveu seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, dizendo que ela pensa diferente do adulto, possuindo sua lógica e defendendo seu interesse como ponto de partida para qualquer ação.

O que destacamos nesta pesquisa refere-se ao pensamento da criança no estágio pré-operacional, caracterizados pelo jogo simbólico ou jogo do faz-de-conta, o pensamento egocêntrico da criança, animista, artificialista, finalista, tendo a intuição como lógica predominante deste período.

Monteiro Lobato, por seu turno, foi o primeiro escritor brasileiro a escrever para o público infantil. Seu primeiro livro foi *A Menina do Narizinho Arrebitado*, escrito no ano de 1920, considerado um marco na literatura infantil brasileira. Ele conseguiu criar em sua história um diálogo com as crianças, utilizando lembranças de sua infância, vivida na cidade de Taubaté, no interior do Estado de São Paulo.

E, mesmo com todo o encantamento presente na obra de Lobato, verificamos que ele não prescinde da utilização de regras morais e sociais no desencadeamento de suas histórias. Ali suas personagens criam e recriam regras e normas que orientarão suas ações, em claros exemplos de condutas sustentadas por princípios de autonomia.

Outra hipótese que norteia nossa pesquisa é a de que os dois autores sustentaram seu pensamento em um mesmo espírito científico. Referimo-nos a um movimento de renovação do ensino, ocorrido em meados do século XIX na Europa intitulado Escola Ativa. Este movimento teve como precursores Edouarde Claparède na Europa e John Dewey nos Estados Unidos.

Piaget coloca como elementos que caracterizam a Escola Ativa, o interesse como principal porta para o aprendizado, a observação do ambiente como alvo primordial, a relação de reciprocidade existente entre o indivíduo que aprende e a sociedade e, ainda, uma interação constante do sujeito com o objeto por meio da manipulação.

Da mesma forma, sem esforço algum encontramos tais características nas personagens das histórias infantis lobatianas. Segundo Macedo (1996, p.17) "Piaget acredita que, para o desenvolvimento da inteligência, é necessário que o indivíduo seja interessado e curioso".

No Brasil, um movimento que expressou fielmente os princípios da Escola Ativa foi o movimento escolanovista iniciado na década de 20, e alcançou seu ápice nos anos 30. Um dos defensores desta proposta pedagógica foi Anísio Teixeira. Ele acreditava que só a educação poderia transformar a sociedade, por meio da ciência e da democracia.

Nos anos 80, no Brasil, houve uma retomada destes princípios com a introdução do pensamento de Piaget no meio educacional e a tentativa de aplicação de sua proposta na educação básica. Ainda nos anos 80 verificamos a publicação de *A Formação Social da Mente*, de Lev Vygotsky no Brasil, livro que influenciou sobremaneira a educação escolar dos anos 90.

Apesar disso, foi somente por meio da reforma educacional da década de 90, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB, Nº 9.394, de 1996, materializada principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o construtivismo ocupou um espaço decisivo na educação escolar brasileira.

Neste contexto, temos observado que propostas pedagógicas construtivistas¹ de ensino estão sendo cada vez mais adotadas por Instituições escolares de educação infantil e ensino fundamental. Então, nos perguntamos o porquê do distanciamento da obra de Monteiro Lobato da prática pedagógica, haja vista que ela, a partir de nossa principal hipótese, adotaria os princípios e fundamentos do construtivismo piagetiano.

Outro fato importante é a maneira com que Lobato escreveu seus livros demonstrando que a aprendizagem pode acontecer de forma agradável. Exemplo disto é quando ele escreve *Emília no País da Gramática*, mostrando outra forma de aprender a norma culta da língua portuguesa, criticando a forma com que aprendera português em sua infância e chegando inclusive à reprovação na disciplina.

Diante disto, enfatizamos a obra de Lobato como suporte não só para a prática pedagógica, mas, também na formação de professores, de modo que estes a conheçam e possam utilizá-la com afinco em suas aulas, mostrando o quão é rica e importante a produção literária Lobatiana.

OBJETIVOS

- Investigar as possíveis relações existentes entre a produção inicial de Monteiro Lobato na literatura e o Construtivismo Piagetiano;
- Demonstrar a possibilidade e a fertilidade da utilização da obra infantil de Monteiro Lobato como suporte 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 o jogo do faz-de-conta, o pensamento egocêntrico, animista, artificialista e finalista da criança, tendo a intuição como lógica predominante deste período.

METODOLOGIA

Adotamos cinco etapas para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo elas: revisão bibliográfica, análise do Estado da Arte dos estudos sobre a relação entre Piaget e Lobato, análise da obra infantil de Lobato a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget, identificação das categorias analíticas e investigação do solo epistemológico trilhado pelos dois autores.

A revisão bibliográfica é uma etapa fundamental para a sustentação de nossa pesquisa. A seguir serão destacadas as principais obras lidas e seus autores.

A primeira obra lida foi *Seis Estudos de Psicologia* de Jean Piaget. Adotamos somente a primeira parte desta obra, pois nela encontramos pontos relevantes que explicam fatores relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança.

A segunda obra lida foi também de Piaget *Psicologia e Pedagogia*. Nesta obra adotamos somente a segunda parte intitulada *Os novos métodos, suas bases psicológicas*. Piaget demonstra, aqui, sua concepção de educação escolar baseada nos fundamentos

¹Por propostas pedagógicas construtivistas não nos referimos exclusivamente ao construtivismo piagetiano, mas às abordagens predominantes nas propostas educacionais do final do século passado, que apresentam, como princípio fundante, a ideia de que o indivíduo participa ativamente da construção do seu conhecimento. Com isso incluímos propostas que se baseiam também em autores tais com Vygotsky e Wallon. Apesar disso, para efeito deste trabalho, tomaremos como referencial teórico apenas os princípios e fundamentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

teóricos da Escola Ativa. Foi possível, a partir desta obra, definir as categorias que foram adotadas para a análise do material empírico. As categorias analisadas foram as seguintes: concepção de infância, concepção de desenvolvimento, organização da vida social da criança e estrutura do pensamento. Para efeito deste trabalho foram destacadas as seguintes histórias: Narizinho Arrebitado, O Sítio do Picapau Amarelo e o Irmão de Pinóquio.

A terceira obra lida foi *O faz-de-conta de Jean Piaget na literatura de Monteiro Lobato* de Vera Macedo. Neste livro a autora faz relações entre o mundo do faz-de-conta, característica marcante na obra de Lobato e a teoria de Piaget, estabelecendo com propriedade uma interessante aproximação entre os dois autores.

A quarta obra lida foi *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Ele criou quatro personagens fundamentais para que as histórias fossem sendo construídas: Narizinho, Pedrinho, Dona Benta e tia Nastácia. Neste livro Lobato utiliza muita criatividade e imaginação, numa relação de cooperação, afetividade e respeito entre as personagens.

A quinta obra lida foi o texto *A fonte brasileira do construtivismo*, de Flávio Paiva. Neste texto Paiva aproxima os dois autores pela visão construtivista. Ou seja, Piaget diz que o desenvolvimento se dá através da interação com o meio em seus estágios de desenvolvimento e Lobato coloca em prática esta teoria, um completando o outro.

A sexta obra lida foi *História da Educação*, de Guiraldelli Jr. Procuramos, neste livro, entender um pouco sobre o movimento educacional no Brasil, sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação um dos principais movimentos desta reforma.

A sétima obra lida foi a versão original de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, escrita no ano de 1920, por Monteiro Lobato. Verificamos, nesta obra, se houve alterações na obra original para as outras versões e se a obra original apresentava as mesmas características.

A oitava obra lida foi *Na Trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil* de Enio Passiani. Nesta obra, buscamos dados da obra literária de Lobato tentando resgatar um pouco sobre sua vida de escritor e editor.

E por último, foi lida a obra *Para onde vai a Educação* de Jean Piaget. Neste livro, buscamos algumas relações de Piaget com o movimento da Escola Ativa.

RESULTADOS

O confronto das categorias ao material empírico confirmou a hipótese levantada. Para ilustrar a análise feita, destacaremos as categorias analíticas e suas respectivas identificações na obra de Lobato.

A primeira categoria analisada foi a *Concepção de Infância*. O que consideramos por concepção de infância é o reconhecimento ou não, da especificidade psicológica da criança.

De acordo com Macedo (1996, p.15), "os dois, Piaget e Lobato, parecem propor alternativas para que o adulto venha a entender o mundo da criança", ou seja, acreditam que a criança tem suas particularidades e deve ser tratada de modo diferente.

Na história "O Sítio do Picapau Amarelo", Narizinho, está sempre em busca de novas emoções. Em um belo dia ajudando Tia Nastácia estender a roupa no varal, à beira do ribeirão teve uma idéia - cismou de colocar Emília para pescar. "*Tia Nastácia, faça um anzolzinho de alfinete para Emília. A coitada tem tanta vontade de pescar...*" (Lobato, 1993, p.25).

Lobato desencadeia uma série de histórias, que no seu desenrolar vão mostrando o quanto a criança tem características próprias, criando e colocando em prática suas vontades, seu interesse, sem precisar de um motivo para agir.

A segunda categoria analisada foi a *Concepção de Desenvolvimento*. Esta categoria diz respeito à construção das características humanas. Piaget ao discutir esta questão, afirma que o desenvolvimento ocorre por meio do confronto entre a maturação biológica e as experiências particulares, havendo necessidade de uma intensa atividade de construção do conhecimento por parte do sujeito. Para Piaget (1985, p. 14) "[...] a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação".

Após a leitura da história de O Irmão de Pinóquio², contada por dona Benta, Emília levanta a hipótese da possível existência de outro “pau vivente”, já que o Pinóquio tinha sido feito de um pedaço de madeira. Diante desta possibilidade, Pedrinho, o outro neto de Dona Benta, viu-se então muito interessado em encontrar tal pedaço de árvore na intenção de criar um irmão para Pinóquio.

Existe então, uma grande inquietação em Pedrinho pensando em como resolver esta situação. Como encontrar então outro pedaço desse tal “pau vivente”?

Dessa vez, quem entra em cena é o Visconde³, que tem uma idéia fantástica! “*Eu acho –observou ele cuspindo um pigarrinho –que não é preciso ir à Itália para descobrir madeira com “propriedades pinoquianas”. A natureza é a mesma em toda parte; e se lá há disso, não vejo razão plausível para que não o haja aqui também*” (Lobato, 1993, p.107-108),.

Evidencia-se, portanto, a inquietação de Pedrinho, consoante ao consequente desequilíbrio, que só será resolvido quando conseguir se sustentar cognitivamente. E isto se dará através de um processo de equilibrações sucessivas que culminará com a virtuosa assimilação e posterior acomodação, consubstanciando a inteligência.

A terceira categoria analisada refere-se à *Organização da Vida Social da Criança*. Esta categoria, em particular, diz respeito à relação entre adultos e crianças. Não mais uma relação autoritária, hierárquica, heterônoma, mas uma relação fundamentada na reciprocidade, na cooperação e na autonomia.

Podemos identificar esta categoria nos serões de dona Benta onde ela lê suas histórias na sua cadeira de pernas serradas, demonstrando uma relação de respeito e de reciprocidade em relação às crianças. Dona Benta permitia que as crianças utilizassem sua imaginação e criatividade. Porém, ela não perdia sua autoridade, sempre que necessário, chamava a atenção das crianças mostrando que o respeito é fundamental em uma relação baseada em princípios de autonomia e isto fica evidente em “O Irmão do Pinóquio”.

Pedrinho mais que depressa se manifesta quando chega o livro do Pinóquio⁴, no sítio, através do correio. E assim ele disse: “- *Viva! – exclamou Pedrinho quando o correio entregou o pacote. Vou lê-lo para mim só, debaixo da jabuticabeira*” (Lobato, 1993, p. 106). Porém, dona Benta intervém: “*Alto lá –interveio dona Benta. Quem vai ler o Pinóquio para que todos ouçam, sou eu, e só lerei três capítulos por dia, de modo que o livro dure e nosso prazer se prolongue. A sabedoria da vida é essa*” (Lobato, 1993, p.106).

Por fim, a última categoria analisada foi *A Estrutura do Pensamento da Criança*. Nesta categoria, no contexto da pesquisa, o que nos interessa são as funções variáveis, ou seja, aquilo que varia consideravelmente de um nível mental a outro. Com esta categoria é possível verificar a presença do jogo simbólico ou jogo do faz-de-conta, o egocentrismo intelectual, o animismo, o artificialismo e o finalismo nas personagens lobatianas.

Segundo Macedo (1996, p. 21), “Lobato, como Piaget, estimula as crianças, em toda a sua obra, a fazerem o que mais apreciam: “o faz-de-conta”. Lobato utiliza o faz-de-conta com muita liberdade na primeira história do livro - Narizinho Arrebitado. Ele dá voz a dois personagens, um peixe e um besouro, em uma conversa bem descontraída. “*Ao ver o peixinho, o besouro tirou o chapéu, respeitosamente. – Muito boas tardes, senhor príncipe! – disse ele. – Viva, mestre cascudo! – foi a resposta*” (Lobato, 1993, p.8).

E não para por aí, são muitas as personagens que ganham voz neste reino, dentre elas: o Major Agarra-e-não-larga-mais - um sapo que é Major, a dona Carochinha – uma barata que é a guardiã dos personagens das histórias clássicas e a dona aranha que é uma costureira de mão cheia.

E assim, Lobato vai criando situações de encantamento e magia vivenciadas por Narizinho e Emília no reino das águas claras, utilizando o animismo⁵ e o antropomorfismo⁶

² Personagem de um livro italiano.

³ Personagem criado por Lobato através de uma espiga de milho.

⁴ Livro italiano que conta a história de um boneco de madeira que ganha vida.

⁵ O animismo infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção.

⁶ Crença ou pensamento que atribui formas ou atributos humanos a entidades abstratas ou seres não humanos.

com muita frequência em suas histórias. Macedo (1996, p.44) faz uma comparação entre Piaget e Lobato, dizendo o seguinte:

Piaget e Lobato, portanto, têm a peculiaridade de transformar seus leitores. O primeiro revolucionou os conhecimentos sobre a aprendizagem, fazendo uma releitura de como a criança percebe o mundo e, como Lobato, propõe, em toda a sua obra, que a criança aprenda inventando e reinventando. O resultado é surpreendente: quem aprende se transforma ao transformar, também, o que está em sua volta.

CONCLUSÃO

Com a identificação das quatro categorias analíticas na obra de Lobato, confirmou-se a hipótese inicial deste trabalho, qual seja a de que existe uma relação entre a produção inicial de Lobato na literatura infantil e a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Assim, podemos dizer que a obra literária infantil de Lobato possui elementos suficientes para ser considerada uma produção construtivista e que ele foi um dos primeiros e mais importantes autores construtivistas do país.

Isto posto, compreendemos que defender a presença de Monteiro Lobato na prática pedagógica de professores, tanto de educação infantil quanto do ensino fundamental, representa a defesa de uma educação fundamentada na cooperação, na reciprocidade e na criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.
- _____. *Para Onde Vai a Educação*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- MACEDO, Vera Lúcia Viana de. *O faz-de-conta de Jean Piaget na Literatura de Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Cuatiara, 1996.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *A Menina do Narizinho Arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia, 1920.
- PAIVA, Flávio. *Lobato: a fonte brasileira do construtivismo*, Mimeo,s/d.
- MELLO, Guiomar Namó. *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- PASSIANI, Enio. *Na Trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil*. São Paulo: EDUSC, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Documentos consultados:
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD – UFG

ⁱ RODRIGUES, Denise Reis; Bolsista PROLICEN, discente do curso de Pedagogia/CAJ/UFG, denisepedag2009@hotmail.com

ⁱⁱ BORZUK, Cristiane Souza; Orientadora do projeto, docente do curso de Psicologia/CAJ/UFG, csborzuk@yahoo.com.br



PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS BIBLIOTECAS DE CATALÃO (GO) SOBRE “FOME X CIDADANIA: O PROGRAMA ‘FOME ZERO’ DO GOVERNO LULA (2003 A...)”.

Orientador: José Henrique Rodrigues Stacciarini
Professor Doutor do curso de geografia da CAC/UFG
lestacciarini@hotmail.com

Bolsista: Gislene dos Santos Fonseca
Graduanda do curso de Geografia CAC/UFG
gisfonseca88@hotmail.com

Palavras – chave: Programa Fome Zero - Cidadania - Desigualdade - Biblioteca.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Para por o corpo em movimento, o homem precisa antes de tudo se alimentar. Segundo Abramova (1992), “a alimentação foi e sempre será condição básica da existência humana. Assim, produzir e distribuir alimentos de forma a escapar da miséria é um objetivo presente em toda a história da humanidade”.

Durante muito tempo, o homem primitivo viveu, principalmente, da coleta de alimentos e da caça que efetuava coletivamente com a ajuda de ferramentas rústicas. No período medieval, os camponeses que estavam de diversas maneiras vinculados a terra. Em verdade, ao longo do tempo, aperfeiçoaram-se os métodos de lavouras e apesar do significativo avanço das forças produtivas, os períodos de fome não desapareceram das sociedades divididas em classes sociais com interesses antagônicos.

Com a mudança do modo de produção feudal para o capitalista, obtiveram-se maiores estímulos das forças produtivas, onde foram realizadas grandes produções de gêneros alimentícios. Além disso, o conhecimento científico dos alimentos e das necessidades nutricionais do ser humano tornou-se uma importante conquista do homem moderno. Porém, vale frisar que as contradições das sociedades capitalistas não demoraram a se manifestar.

Por um lado, observa-se a abundância de mercadorias e de outro, o poder de compra insuficiente de grande parte da população. Disto resulta-se o fenômeno da fome, da miséria e da falta de cidadania das massas populares no seio do desperdício em uma sociedade marcada pela expropriação e violência por parte dos detentores dos meios de produção.

Diante disso é possível compreender que a fome faz parte de uma problemática do espaço social, sendo então, necessário que se faça uma discussão sobre a questão da fome e da falta de cidadania no território brasileiro. Nesse sentido, a Geografia enquanto ciência social apresenta um importante papel, onde busca uma análise crítica sobre essa situação vergonhosa em que nosso país vive e também uma melhor compreensão desse fenômeno que assola a nossa sociedade há muitos séculos. Assim, vale frisar, o saber Geográfico deve estar direcionado ao progresso da população brasileira sempre lutando pela construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Nesta direção é que se dá a pesquisa e produção de materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre “Fome x Cidadania: o Programa Fome Zero do Governo Lula (2003 a...)”.

OBJETIVOS

GERAL:

- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre “Fome x Cidadania: o Programa Fome Zero do Governo Lula (2003 a...)”.

ESPECÍFICOS:

- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre a importância do Programa “Fome Zero” e do subprograma Bolsa Família para a diminuição da Fome da População Brasileira.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre as primeiras iniciativas do Programa “Fome Zero” o Programa “Fome Zero” anunciado pelo Governo Lula no mês de janeiro de 2003.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) sobre a validade dos trabalhos desenvolvidos pelas Organizações Não Governamentais (Terceiro Setor) dentro do Programa “Fome Zero”.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO), evidenciando as principais contradições, ambigüidades, tensões e conflitos na efetivação do Programa “Fome Zero”.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) que possibilitem uma reflexão crítica a respeito dos principais encaminhamentos práticos do Programa “Fome Zero” do Governo Lula.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) que evidenciem as principais denúncias emitidas pela “mídia” brasileira sobre os desvios ocorridos no subprograma “Bolsa Família” do Programa “Fome-Zero” do Governo Lula.
- Pesquisar e produzir materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão (GO) que ressaltem a importância do Programa “Fome-Zero” do Governo Lula (2003 a...) para a Ciência Geográfica do Terceiro Milênio.

METODOLOGIA

- Análise dos projetos e programas do “Fome Zero” do Governo Lula estabelecidos junto às esferas administrativas federais, estaduais e municipais.
- Levantamento dos resultados práticos do Programa “Fome Zero” do Governo Lula.
- Trabalho de campo junto às pessoas que atuam no Programa “Fome Zero” e no CONSEA do Governo Lula.
- Interpretação dos conflitos e tensões durante a ampliação do “Bolsa Família” nos municípios brasileiros.
- Digitação e encadernação de todo o material didático produzido.
- Entrega de todo material produzido para as bibliotecas de Catalão (GO).

RESULTADOS/DISCUSSÃO

O mundo de hoje, de modo geral, dispõe de todos os recursos físicos e conhecimentos tecnológicos para alimentar a atual população do planeta e de cada país. Infelizmente, o fato de que os alimentos são uma necessidade humana básica não quer dizer que sejam universalmente considerados como um direito humano fundamental. Segundo a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), uma em cada seis pessoas passa fome no mundo, alcançando então cerca de 1,1 bilhão de pessoas famintas.

Se o aumento da produção fosse o único problema, poderíamos quase dar por resolvida a questão da fome mundial e do Brasil. No entanto, vale destacar que o problema da fome e da insegurança alimentar não são causados pela falta de alimentos, mas pela falta de dinheiro para compra dos alimentos. Isso significa que a falta de recursos é o principal empecilho para que milhões de pessoas tenham acesso, no Brasil e no mundo, a uma alimentação adequada e de qualidade.

No Brasil, um passo foi dado através do Projeto Fome Zero, onde a erradicação da fome e da miséria foi colocada como objetivo central a ser perseguido pelo governo do presidente Lula. De acordo com ele, fomos capazes de construir uma das maiores economias do mundo, porém concentrando riquezas e acumulando miséria, fome e outros males sociais que perturbam a paz social.

Portanto, acabar com a fome da população brasileira é um longo processo que exige também, e principalmente, mudanças estruturais no modelo de crescimento econômico. Por isso, a fome deve ser encarada como tarefa não apenas de um governo, mas de toda a sociedade brasileira, contando com a participação de segmentos organizados, empresários, trabalhadores e ONGs. Além disso, é necessário um conjunto de políticas integradas que ofereçam os meios básicos de sobrevivência das famílias sem condições econômicas e, ao mesmo tempo, criar mecanismos de superação da pobreza e da concentração de renda.

A filosofia do Projeto Fome Zero é saciar a fome e gerar oportunidades iguais para todos sem esquecer-se de valorizar e aperfeiçoar os programas sociais implantados nos últimos anos como a Bolsa-Escola, PETI, Bolsa Alimentação, etc, além de estar ligado a programas de educação, saúde, geração de empregos, renda, incentivo a agricultura familiar, entre outros.

Desse modo, há sete anos, a partir do anúncio do resultado do segundo turno das eleições para Presidente da República do Brasil, o assunto principal da nova área governamental brasileira foi sobre a fome e o que fazer para combater este flagelo social que assola o Brasil há séculos.

Nesse sentido, o programa "Fome Zero" tem o intuito de combater a fome e garantir a segurança alimentar e nutricional atacando as causas emergenciais e estruturais da pobreza. Para alcançar esse objetivo, o Programa "Fome Zero" conta com quatro eixos articuladores: acesso aos alimentos, fortalecimento da agricultura familiar, geração de renda e articulação, mobilização e controle social.

Durante os primeiros meses da implantação do programa, muitos criticaram que o programa de combate à fome da equipe de Lula era conservador, pois apenas lidava com o consumo dos beneficiados aos alimentos que compõe a cesta básica. Na verdade, para os críticos, retornar ao formato de políticas sociais tendo por eixo a distribuição de vales e cupons representam um retrocesso. Porém, vale lembrar que, apesar das inúmeras críticas, este projeto, para outras análises, abre os olhos dos brasileiros para a extensão da fome e da pobreza na sua sociedade.

Cabe acrescentar também que o Programa Fome Zero é um conjunto de políticas públicas, onde o mais importante é tentar propiciar renda, emprego, resgate da auto-estima e da cidadania. Como condição emergencial, o projeto parte do suposto de que a fome não pode esperar, pois além de deteriorar a saúde e a capacidade de trabalho, ela corrói o futuro das famílias e do país como um todo.

CONCLUSÕES

Considerando a fome como um problema tão velho quanto à própria vida, é preciso que se busquem medidas de grande eficiência para solucionar esse problema, pois além de medidas emergenciais, se faz necessárias ações de cunho estrutural, criando oportunidades de emprego e formação de capital humano para que todos os brasileiros tenham acesso à mesa do consumo.

Na realidade, essa angustiante problemática tem sucumbido nossa sociedade e não se pode simplesmente fechar os nossos olhos, fingindo que nada está acontecendo. Deste modo, deve-se lutar para mudar essa realidade que é imposta para que a fome diminua nos lares da nação brasileira, rompendo assim as velhas estruturas e vencendo as desigualdades.

Neste interpretar, as ações do Governo Federal para tentar erradicar a fome no Brasil são sim de extrema importância para a população que atualmente

depende de ajuda para sobreviver, onde subprogramas como o “Bolsa Família” tentam garantir que o básico para se alimentar façam parte da vida dessas famílias em situação de extrema pobreza.

De modo geral, a situação a que estão submetidas as famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família evidencia um quadro da realidade brasileira que, muitas vezes, não se consegue enxergar. Assim, a idéia de um país em pleno desenvolvimento, que tem na exportação de alimentos um dos motores de seu crescimento econômico, coexiste com o fato de que pelo menos um quarto de sua população convive cotidianamente com o fantasma da fome.

De fato, para erradicar a fome e dar novas oportunidades a milhões de brasileiros, ou seja, para garantir um futuro melhor para as pessoas carentes e miseráveis que não acreditam no presente, em vez de somente críticas construtivas, é preciso também que todos os segmentos da sociedade estejam em sintonia trabalhando juntos para que se consiga vencer todos os problemas sociais e assim dar a todos a oportunidade de construir uma vida digna com seus direitos respeitados, diminuindo assim as desigualdades a fim de encontrar novos caminhos para um desenvolvimento mais humano, solidário e ético... ue esta pesquisa científica e produção de materiais didáticos para as bibliotecas de Catalão sobre o “Programa Fome Zero do Governo Lula” possa dar uma contribuição nesta direção é a expectativa cidadã que se espera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVA , R. **O que é Fome**. 10 ed., São Paulo: Brasiliense. 1992.

ADAS, M. **A fome**: Crise ou escândalo. São Paulo: Moderna, 1988.

AGÊNCIA ESTADO. Número de famintos deve superar 1 bilhão este ano. **O Popular**, Goiânia, 20 de junho de 2009. 18 p.

ALENCAR, . Governo pretende comprar casas para repassar a famílias. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de janeiro de 2009. Dinheiro, B1 p.

ANANIAS, P. Hora de decidir. **O Popular**, Goiânia, 30 dez. 2008. Opinião, 6 p.

ARAJO, A. Crônicas. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

BURLAND , L.; MAGALHÃES, R. Dura realidade brasileira: famílias vulneráveis a tudo. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

CASTRO, J de. **Geopolítica da fome**. São Paulo: Brasiliense, 1965.

DAVIS, B. América Latina e Caribe: saídas contra a insegurança alimentar. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

EUZÉBIO, C. **“A inclusão social: maior desafio para os sistemas de proteção social”**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. 33-55 p.

FERNANDES, B. M.; GONÇALVES, C. W. P. **Josué de Castro: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular LTDA, 2000.

GADELHA, E.; MALUF, R. S.. Contribuições da produção para autoconsumo no acesso aos alimentos. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

GEORGE, S. **O Mercado da fome**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRZBOWS I, C. Fome: uma questão de cidadania. **Jornal da Cidadania/Terra Cidadã**. Rio de Janeiro. 1996. 07 p.

<http://www.presidencia.gov.br/secom> . Acesso em: 08 jan. 2009.

<http://www.fomezero.gov.br> . Acesso em 17 jul. 2009.

IRIARTE, G. **Neoliberalismo. Sim ou Não?** São Paulo: Paulinas, 1996.

LEITÃO, M. Bolsas & Famílias. **O Popular**. Goiânia, 31 de janeiro de 2009. Economia, 18 p.

LIMA, E. da S. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma. Rio de Janeiro: **Revista Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz**, mar./jun.1998. 57-83 p.

MENEZES, F. Faces e demandas da pobreza no Brasil. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

MIELNICZU , V. B.. Você tem fome de quê Educação alimentar em foco. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

MINA O, M. C. S. **Raízes da fome**. Petrópolis: Vozes. 1985.

MONTEIRO, C. A. O mapa da pobreza no Brasil. **Cadernos de nutrição**. 1992. 1-6 p.

PEREIRA, A. P. Fome discreta: efeito perverso da globalização. In: **Encontro Internacional. O Mundo do Cidadão. Um Cidadão do Mundo**. Livro de resumos. São Paulo: FFLCH/USP. 1996. 90 p.

PERILLO, M. O Combate á Fome. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 fev. 2003. Opinião. A3 p..

RODRIGUES, J. Alimentação popular em São Paulo (1920 à 1950): políticas públicas, discursos técnicos e práticas profissionais. São Paulo: **Revista da USP**, jul./dez. 2007. 221-255 p.

SANTARELLI, M. Crise mundial de alimentos ou crise humanitária **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

SCOLESE, E. 2,2 milhões estão na “fila” para receber Bolsa Família. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 de janeiro de 2009. Brasil, A4 p.

SCOLESE, E.; PINHO, A. Sem documentos, mais de 5 milhões estão excluídos do programa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 de janeiro de 2009. Brasil, A4 p.

SANTOS, L. A. S, Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição** Revista da PUCCAMP, Campinas, set./out. 2005. 681-692 p.

ZIMMERMANN, C.R.; SOUSA, P. A de. Bolsa Família em questão. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro: IBASE, n.39, junho de 2008. 76 p.

As Políticas de Formação de Professores nos Países do Cone Sul - Semelhanças e Diferenças com o Caso Brasileiro

LOPES¹, Rafaela Carolina; **SANTOS²**, Jane Darley Alves dos; **ECHEVERRÍA³**, Agustina Rosa

Palavras-chave: Formação de professores, Educação no Cone Sul, Docência no Cone Sul.

1. Justificativa/Base Teórica

Contexto Histórico da Pesquisa

Nas últimas décadas o mundo vem sofrendo significativas mudanças nas esferas política, econômica, social e cultural. O neoliberalismo ganhou espaço durante a crise do capitalismo iniciada nos anos 70 e se consolidou ostensivamente nos anos 90, período em que se inicia um novo ciclo de discussões acerca da educação. Os discursos emergentes passam a outorgar à educação o papel de qualificar os indivíduos para competir em um mundo afinado com o mercado de trabalho que passa por profundas transformações. A escola, portanto, como constituinte da sociedade e enquanto instrumento reprodutor da mesma, não ficou de fora das mudanças, ao contrário, são depositadas nela e nos professores as maiores expectativas de sucesso das reformas, sendo considerada estratégica dentro da “engrenagem” neoliberal e se tornando subserviente aos interesses econômicos. Segundo Freitas (2002), há estreita relação entre a forma como a sociedade e a escola se organizam, uma vez que as mudanças na sociedade, de modo geral, implicam nos objetivos depositados na educação.

No Brasil, as ações neoliberais no campo educacional ganharam força e forma após a conferência ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Organização das Nações Unidas - ONU convocou os países para participarem dessa conferência, intitulada de Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Banco Mundial – BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – PREAL, Comunidade Européia – CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização dos Estados Americanos – OEA. A Conferência teve como objetivo melhorar a educação e adequá-la às novas exigências mundiais, o que inclui a formação de um novo trabalhador capaz de se inserir nas novas relações do capital (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Fóruns e debates se organizaram no mundo todo depois de Jomtien, como, por exemplo, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors e composta por especialistas internacionais que produziu, entre 1993 e 1996, o denominado Relatório Delors, um documento fundamental para se compreender a política educacional em vários países do mundo. O Brasil, como signatário da Conferência de Jomtien, promoveu algumas ações como o Fórum Capital-Trabalho, em 1992, em que se reuniram na Universidade de São Paulo (USP), o Banco Mundial, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Ministério das Ciências e Tecnologias, setores empresariais, universidades, Centros de pesquisa e Conselhos de Secretários da Educação, para discutirem a necessidade de mudanças vinculando os objetivos da educação às novas exigências do mercado. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o BID, que participaram de praticamente todas essas reuniões, ocorridas no Brasil e no mundo, foram os grandes patrocinadores, difusores e intermediadores das reformas educacionais.

Entretanto, todas essas reformas no sistema educacional não ocorreram de forma tranqüila, houve contestações que desencadearam movimentos reivindicatórios por parte dos educadores no sentido de intervir nessa realidade e garantir uma educação pública de qualidade. No Brasil, movimentos como os fóruns permanentes de licenciaturas, os sindicatos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) passaram a formular projetos alternativos às reformas em curso.

Em praticamente todos os países onde foram adotadas as políticas neoliberais, as reformas educacionais deram grande ênfase e importância à formação de professores, o que se deveu ao fato da grande importância dada ao desempenho educacional para o crescimento econômico. E mais uma vez, discursos semelhantes têm objetivos e argumentos diferentes.

A Formação de Professores

No âmbito da educação brasileira, os debates e lutas entre diferentes sujeitos e atores sociais redundaram na elaboração de normativas legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96, que apesar de sofrer muitas críticas devido a pontos de ambigüidades, é considerada um avanço, visto que foi a primeira lei de educação que tratou da formação de professores no Brasil.

As políticas oficiais de formação de professores delineadas a partir daí, tiveram três pilares básicos: formação prática (validação das experiências); formação continuada e pedagogia das competências. Além disso, essas ações foram acompanhadas pela redução dos investimentos e condições de trabalho dos professores.

Portanto, na tentativa de ajustar a formação de professores à lógica da produtividade do mercado de trabalho, as reformas curriculares têm sido orientadas, desde o final dos anos 90, pelo que se denominou de pedagogia das competências. Ao conceder à educação papel determinante no desenvolvimento econômico e social do país, as instituições promotoras das reformas educacionais justificam a relação entre a formação dos professores e as novas demandas do mercado de trabalho do capitalismo globalizado (Lopes e Dias, 2003).

De acordo com o paradigma das competências a formação do professor deve sair do âmbito do conhecimento para o âmbito do saber fazer, que, nos dizeres de Ramos (2001), pode contribuir para subordinar a educação ao racionalismo utilitarista do mercado. O desafio que o processo de certificação das competências nos coloca então, é a necessidade de discussão sobre os objetivos da educação, respondendo à indagação sobre qual projeto de educação estamos pensando.

Os discursos dessa reforma de cunho neoliberal além de estabelecerem a formação por competências sugerem a formação prática dos professores. As argumentações para fundamentar esse tipo de formação se justificam pelo fato do futuro professor precisar entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, pois segundo esses discursos os cursos de formação de professores têm sido excessivamente teóricos. Entendemos que é importante considerar a prática, no entanto, concordamos com Maués (2003) em que é preciso analisar como esse paradigma está sendo incluído no processo. Em alguns casos, por um lado, tem servido para enriquecer a formação, mas por outro apenas para aligeirá-la, contribuindo para aumentar o número de licenciados com diplomas de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas, apresentadas como se o país estivesse priorizando a formação de professores. Essas ações estão simplificando a formação docente e retirando do futuro professor saberes essenciais para o exercício de sua profissão docente. Portanto, a formação do professor não é simples e envolve saberes próprios, questões políticas, morais e éticas, além de ser necessário haver conexões entre formação inicial e continuada.

A formação continuada completa os três pilares das reformas educacionais em questão, mas de acordo com Pereira (1999), esta tem sido pensada apenas como uma forma de suprir as deficiências da formação inicial e alinhar os professores em exercício às decisões da reforma. Essa formação tem acontecido na forma de cursos rápidos, distantes da realidade vivenciada pelo professor na escola. Concordamos com Freitas ao afirmar que

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação, proporcionando novas

reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico (FREITAS, p. 148, 2002).

No marco dessa discussão foi criado, em 2004, no Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências - NUPEC. Participam desse núcleo professores formadores de ciências, professores do ensino básico, alunos de graduação e mestrado – incluindo professores dos cursos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFET-GO. O NUPEC promove a aproximação Universidade/Escola num movimento de discussão e reflexão coletivas que configuram a formação inicial e continuada permeadas pela pesquisa. No entanto, apesar de o NUPEC promover ações consideradas por nós como essenciais para a formação de profissionais docentes mais críticos e reflexivos, temos consciência de que o Núcleo sozinho não é capaz de abarcar toda complexidade que envolve o desenvolvimento profissional dos professores, pelo que consideramos importante que iniciativas como esta sejam acompanhadas de políticas públicas para a formação dos professores.

Formação e Valorização dos Profissionais Docentes

Diante do exposto entendemos a urgente necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais docentes que contemple de forma articulada e prioritária no mínimo sete aspectos, essenciais para a profissionalização docente no país: 1) formação inicial; 2) formação continuada; 3) plano de carreira; 4) relação das escolas com as secretarias; 5) condições físicas das escolas; 6) questão salarial; e 7) organização sindical. Temos consciência de que não é tarefa simples e exige esforço conjunto Universidades/Escola/Políticas Públicas.

Nessa conjuntura, o Governo brasileiro recentemente lançou o Sistema Nacional de Formação de Professores, pelo Decreto nº 21 de 30 de janeiro de 2009¹, que são ações conjuntas entre Municípios, Estados e União, coordenadas pela CAPES, com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos professores para redes públicas da Educação Básica. Trata-se de um fato histórico no Brasil que tem de ser analisado criteriosamente para a partir dele poder intervir no sentido da valorização dos docentes.

Contextualização na América Latina

Após o período da Guerra Fria (1945-1991), para atender aos interesses dos países capitalistas, de modo que os mesmos pudessem buscar novos mercados, tendo em vista que o consumo interno estava saturado, surge o processo de globalização, que estabelece o aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política entre diferentes países do mundo e ao mesmo tempo influencia a formação de blocos econômicos regionais.

Essa nova conjuntura mundial favoreceu a busca pela integração econômica e política entre os países da América Latina. Várias foram as movimentações que redundaram na formação de um mercado comum no continente sul americano - formação do MERCOSUL, em 1991 -, além do agrupamento de quatro países do extremo sul do continente (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile) em um grupo com afinidades geográficas, naturais, econômicas e sociais, denominado Cone Sul.

Na América Latina de modo geral, além do Banco Mundial, um destacado órgão internacional organizador de propostas de políticas educacionais é a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe). Esta instituição tem o papel de assessorar a confecção de políticas públicas nos países latino-americanos e região caribenha. No entanto, apenas a partir da década de 90 passou a direcionar os rumos das reformas educacionais e um assunto comumente discutido nesses países tem sido o direcionamento de iniciativas de políticas públicas para a profissionalização docente, tendo em vista que são poucos os incentivos voltados para essa área. Os documentos desde então produzidos pela

¹ Mais informações em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf
http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_2.pdf

CEPAL relevam a necessidade de reformulação dos sistemas educacionais, de modo que valorizem o desempenho e se tornem coesos com o setor produtivo e competitivo do mundo globalizado (Oliveira, 2001).

Considerando as influências mútuas e a similaridades entre os países do Cone Sul, podemos inferir a relevância de entender como e em que contexto são formuladas e concretizadas as políticas para formação de professores no Chile, Uruguai e Argentina e verificar as semelhanças e diferenças em relação ao Brasil, onde as sinalizações para este processo são recentes.

2. Objetivos

Conforme argumentado, a formação de professores é o eixo central das políticas educacionais atualmente. O presente projeto tem como objetivo geral verificar como se estabelecem historicamente as políticas de formação de professores nos países do Cone Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile), considerando as relações culturais, políticas, econômicas e sociais presentes entre esses países, e as influências sofridas em decorrência do processo de globalização.

Entendemos que o conhecimento das semelhanças e diferenças das políticas educacionais em outros países, no caso dos vizinhos do Cone Sul, muito poderá contribuir para uma análise mais aprofundada e contextualizada da realidade brasileira o que por sua vez poderá redundar em ações coordenadas em prol da valorização da profissão docente na América Latina.

3. Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como Análise Documental já que documentos diversos como: livros, leis, normas, pareceres, revistas, entrevistas, autobiografias entre outros constituirão a fonte principal dos dados, a partir dos quais fundamentaremos nossas afirmações e declarações (LUDKE, 1986). Os estudos terão três etapas:

- 1) Levantamento de dados sobre políticas e processos de formação de professores e sua profissionalização no Cone Sul. Essa etapa foi iniciada em abril de 2009 e está em andamento.
- 2) Análise crítica dos dados levantados à luz da bibliografia sobre o assunto.
- 3) Elaboração de conclusões (conhecimentos) que possam contribuir para o debate nacional brasileiro sobre a política de formação de professores.

4. Resultados, Discussão/Conclusões

Considerando que a pesquisa encontra-se no estágio de levantamento e análise de dados, não é possível apresentar resultados e conclusões.

5. Referências Bibliográficas

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E., Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.



MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

OLIVEIRA, R. de. O Legado da CEPAL à Educação nos anos 90. OEI - Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Desarrollo, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>. Acesso em: 16 de abril de 2009.

PEREIRA, J. E. D., As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dezembro, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. 319p.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

FONTE DE FINANCIAMENTO:
PROGRAD

1. Bolsista de Iniciação Científica – PROLICEN/IQ/UFG. rafa_krol.aps@hotmail.com
2. Aluna de mestrado em Educação em Ciências e Matemática - IQ/UFG. janedarley@brturbo.com.br
3. Orientadora - IQ/UFG. agustina@brturbo.com.br

DO “VAI-DEM” DA MEMÓRIA AOS “TRILHOS” DA HISTÓRIA:

produção de material didático sobre a história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

FERREIRA, Brunaⁱ

FREITAS, Eliane Martins de Freitasⁱⁱ

Palavras-chave:

História, Ipameri, monografia, ensino de história.

1. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A pesquisa realizada no período de 2008-9 diz respeito à análise das 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. Dessa forma, o objetivo central caminha no sentido de refletir sobre a produção do conhecimento histórico realizado no Curso de História do Campus Catalão/UFG, buscando, assim, compreender qual o tipo de história ou de histórias tem saído do meio acadêmico. O projeto visava, também, produção de material didático sobre a história de Ipameri para alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, a fim de atender às exigências dos PCN's e também promover uma maior integração entre o conhecimento histórico acadêmico e o saber histórico escolar, possibilitando uma melhoria do ensino da disciplina História na educação básica. Esta segunda parte, em função das dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisas, foi substituída pela elaboração de uma proposta de oficina didático-pedagógica para professores e alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Nosso trabalho é um subprojeto do projeto “**Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História - CAC/UFG (1995/2001)**” sob a orientação e organização da professora Eliane Martins de Freitas¹.

É nesse contexto que assumimos em nossa pesquisa o desafio de enfrentar o debate sobre a dissociação ensino/pesquisa, buscando refletir sobre a produção do conhecimento histórico sobre Ipameri e seu uso no ensino básico. Visando contribuir para a melhoria tanto do Curso como do ensino fundamental, procurando transformar o conhecimento histórico produzido mais acessível, propiciando, assim, a articulação do Campus Catalão com a rede regular de ensino.

2. OBJETIVOS

- 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;
- elaborar uma proposta de oficina didático-pedagógica para professores e alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- propiciar a articulação do Campus Catalão com a rede regular de ensino;

¹ O projeto desenvolvido produziu e publicou um Catálogo das 108 monografias produzidas desde o início do curso (1995) até o início do projeto (2001) pelos alunos do curso de História. A pesquisa foi retomada em 2006, tendo como objetivo, assim como em 2001, refletir sobre o trabalho realizado pelo Curso de História do CAC/UFG no período de 2001 a 2006.

- propiciar a melhoria do Curso de História CAC/UFG e do ensino de história na rede regular de ensino.

3. METODOLOGIA

O universo dessa pesquisa envolve quatro das sete monografias sobre Ipameri, defendidas entre os anos de 1999 e 2004, e o material didático disponibilizado por duas das sete escolas que possui o ensino fundamental em Ipameri.

Enquanto procedimento metodológico a realização da pesquisa foi dividida em três momentos: no primeiro momento buscamos levantar e analisar as monografias produzidas pelos egressos do Curso de História do CAC/UFG. No segundo momento analisamos o material didático disponibilizado pela Escola Estadual Dom Bosco e Escola Estadual José Costa Paranhos. Num terceiro momento elaboramos uma proposta de oficina didático-pedagógica de apoio para professores e alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental a partir das monografias analisadas.

As monografia analisadas foram: *História política de Ipameri nas décadas de 20 e 30 (2000)*; *História Memória da Cidade de Ipameri nas décadas de 20 e 30 (2001)*; *Representações sobre a Ferrovia em Ipameri nas décadas de 20 e 30: a "Sala de Visitas" do Estado de Goiás (2002)*; e, *O Apito do Trem: A chegada da ferrovia em Ipameri (2004)*.

4. RESULTADOS, DISCUSSÃO

O universo de nossa pesquisa envolve quatro monografias, dentre as aproximadamente 300 defendidas no período de 1995 a 2007, uma vez que, procuramos analisar apenas as monografias que, de alguma forma, envolva a história de Ipameri.

No que tange às monografias sobre Ipameri, observa-se que os alunos-pesquisadores procuraram analisar questões como a chegada da ferrovia, as décadas de 20 e 30, a Escola Professor José Pio de Santana, a Cerâmica Boa Nova e a Rádio Xavantes. Tais estudos buscaram analisar as condições de vida de sujeitos que quase nunca aparecem, em virtude do discurso promovido pela elite local e que é repassado às gerações futuras como a história oficial da cidade.

Nas monografias analisadas podemos observar o predomínio das fontes orais. O documento oral foi de grande importância para essas pesquisas, na tentativa de dar vida a outros sujeitos, no entanto, ele foi utilizado em conjunto com outros documentos, possibilitando o diálogo entre o discurso elitista vigente e os diversos sujeitos históricos que não aparecem nesses discursos. Nesse sentido, a fonte oral e a fonte escrita foram utilizadas pelos alunos/ pesquisadores de modo que uma auxilie a outra.

As respostas para a preferência dos alunos pelas décadas de 20 e 30 podem ser atribuídas às inovações tecnológicas da época que promoveram à cidade ao status de "Princesinha" ou "Sala de Visitas" de Goiás, contrapondo-se ao discurso atual de que a cidade passa por um período de intensa estagnação.

Entendendo as monografias como produto historiográfico, podemos destacar que elas adquirem sentido no seu contexto histórico-social. Sua compreensão vai além de sua estrutura textual, sendo examinadas do ponto de vista das "intenções e motivações" pessoais do autor que as produziu, bem como com a realidade que as envolve. As monografias, de maneira geral, não são produzidas originalmente com vistas a um receptor, mas sim para obtenção de nota para a obtenção do título de Licenciatura e Bacharelado em História, no entanto, elas acabam por dialogar com os demais alunos do Curso e com a própria produção já existente sobre cada tema.

Para conduzirmos nossa pesquisa optamos por agrupar as monografias e analisar dois conjuntos: aquelas que falam da ferrovia e aquelas que tratam os anos 20 e 30, deixando as demais para um outro momento.

Existe nas monografias sobre Ipameri um discurso consolidado no memorialista Veiga (1968-1994). O discurso das monografias depende muito do tipo de fonte utilizado pelos alunos/pesquisadores, mas ao usarem tipos diferentes de fontes eles continuam com o mesmo objetivo: negar ou reafirmar o discurso de Veiga. As que negam, apenas mostram que não houve em Ipameri apenas o progresso mais também exclusão e miséria. A história da cidade acaba sendo confundida com a história das inovações tecnológicas, ao negarem esse tipo de história, os alunos vêem a história da cidade como algo fragmentado, uma “realidade-problema” que precisa ser resolvida. Dessa forma, negar ou reafirmar as idéias dos memorialistas e, conseqüentemente, da elite aparece como uma tese estabelecida *a priori*. Elas “negam teoricamente, mas afirmam intimamente em seu texto que a questão central para se compreender a região deve passar pela questão da modernização e do progresso” (RIBEIRO, 2002, 25).

Ao visitarmos as escolas, entramos em contato primeiramente com as diretoras que nos encaminharam às professoras do 4º ou 5º anos. Ao conversarmos com as professoras pudemos notar que o ensino de História Local não tem sido uma prática nas escolas, sendo justificada a partir da falta de material didático para lecionar o tema. As escolas que alegaram trabalhar com o ensino de História Local têm tratado-a como mais uma data comemorativa, restrita apenas ao aniversário da cidade, no dia 12 de setembro.

Para a construção da oficina didático-pedagógica optamos por escolher apenas um dos temas tratados nas monografias analisadas, a fim de que nosso trabalho se constituísse apenas como material de apoio e uma proposta que abrisse novos caminhos para se estudar a história da cidade e não acabasse se cristalizando e se tornando uma verdadeira “bíblia” para os professores como é o caso do livro de VEIGA, que apesar das críticas, tem sido utilizado até os dias atuais nas salas de aula. Dessa forma, propomos uma oficina sobre o Coreto, construído na década de 1920, a fim de despertar os alunos para a preservação do patrimônio histórico cultural, uma vez que este guarda em si várias memórias coletivas e individuais materiais e afetivas.

5. CONCLUSÕES

Originalmente, no projeto de pesquisa, havíamos pensado em produzir material didático, em particular uma cartilha voltada para os alunos a partir do conhecimento produzido nas monografias. Entretanto, no decorrer da pesquisa, particularmente depois da análise inicial das monografias, percebemos que há uma concentração de assuntos nas mesmas e as análises, em sua maioria, estão centradas nas décadas de 20 e 30. Período em que a história das inovações tecnológicas se confunde com a história oficial da cidade em virtude do discurso produzido na época pela elite local e que tem se perpetuado até os dias atuais através das obras dos chamados historiadores locais ou memorialistas.

Optamos, diante disso, por elaborar uma proposta de oficina didático-pedagógica que servisse de material de apoio para o estudo da história local, tendo como proposta introduzir, de forma breve, um estudo sobre o Coreto de Ipameri construído em 1923, na Praça da Liberdade, suscitando novas atividades na rede regular de ensino, como a produção de poesias e coleta de fotografias pelos alunos. Nossa intenção, em linhas gerais, não visa estudar o Coreto como um elemento que dá continuidade ao discurso de que Ipameri viveu um “tempo glorioso”, mas como um lugar que guarda em si várias memórias e que está presente no cotidiano dos alunos. Devido seu caráter sumário estimamos que este breve material possibilite novas investigações e estimule novas reflexões sobre o local.

Assim, acreditamos que os alunos passam a enxergar o Coreto não apenas como mais um ponto que separa o tempo moderno do tempo do atraso, mas como um lugar que permanece na memória coletiva como explicação para suas vivências. Esperamos que as escolas se empenhem em fazer o mesmo exercício com outros

pontos da cidade, pois, a nosso ver, essa proposta se distancia do discurso elitista produzido pela classe dominante de que a partir das inovações tecnológicas Ipameri viveu seu apogeu e hoje vive um momento de decadência e estagnação sob a luz de um passado que se estabeleceu como meta para um presente que se vê obrigado a viver com essa ausência.

6. FONTES

BRANDÃO, Hilma. *História política de Ipameri nas décadas de 20 e 30*. 98 págs. CAC/UFG: 2000. Orientadora: Eliane Martins de Freitas.

BONACH, Lúcia; PEDRO, Eurípedes Neuza Ferreira; SILVA, Lúcia de Faria. *Poluição e degradação do ribeirão Vai-Vem de Ipameri-GO*. 58 págs. Universidade Salgado de Oliveira/Unidade de Ipameri: 2007. Orientadora: Luciana Gomes Ferreira. (material didático disponibilizado pela Escola Estadual Dom Bosco).

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 MUNICÍPIO DE IPAMERI. (material didático disponibilizado pela Escola Estadual José Costa Paranhos).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história Repensar o seu ensino*. Portugal: Porto Editora, 1994.

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.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O Ensino de História e Seu Currículo: teoria e método*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (organizadores). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NETO, José Miguel Arias. (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história, geografia/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

REIS, Claudinei Vieira dos. *História e Historiadores: a produção histórica do lugar – CAC/UFG*. 72 págs. CAC/UFG: 2001. Orientadora Roseli Tristão Maciel.

RIBEIRO, José Eustáquio. "História e Identidades: o processo de constituição historiográfica de localidades regionais a partir da produção monográfica do Curso de História do CAC/UFG". In: *Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História – CAC/UFG (1995/2001)*. Uberlândia-MG: Editora Aspectus, 2002.

VEIGA, João. Ipameri Histórico. Vol. 1 - Jabaquara, SP: Editora: Minox Ltda, 1968.

VEIGA, João. Ipameri Histórico. Vol. 2 - Goiânia, GO: Editora: Kelps, 1994.



8. FONTE DE FINANCIAMENTO

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação UFG. Programa de Licenciatura da UFG – PROLICEM.

ⁱ Bolsista Prolicen (2008-9) e graduanda em História (UFG-CAC) - brunafgenerale@hotmail.com

ⁱⁱ Professora Adjunta do Curso de História (UFG-CAC) - emartinsdefreitas@yahoo.com.br

DIÁRIOS DE AULA: UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE ACERCA DO DISCURSO DA INCLUSÃO

MELO, Ariane Carla Campos de¹, **OLIVEIRA**, Walquíria Dutra de¹, **RABELO**, Wanessa de Oliveira¹, **BENITE**, Anna Maria Canavarro¹

¹ *Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão, LPEQI - Instituto de Química- Universidade Federal de Goiás.*

Palavras-Chave: *Inclusão, Ensino de Ciências, Diários de aula.*

INTRODUÇÃO

O final do século XX foi marcado tanto pela defesa de uma escola para todos, como também pela busca da qualidade da educação ofertada, ainda que desde 1940 o direito à educação tivesse já sido garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26 (1)). Ainda na perspectiva das discussões do final do século XX, aconteceram a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, 1994 e a Conferência Mundial sobre Educação de Adultos em Hamburgo, 1997, entre outras. Desse movimento, emergiu um novo paradigma para a educação da pessoa com necessidades educativas especiais: "a inclusão".

A educação inclusiva "traz" o aluno para a rede regular de ensino, onde este terá convívio com outros alunos ditos "normais", defendendo não apenas o sujeito dito "especial", mas todo e qualquer sujeito que tenha sido excluído anteriormente por algum fator, seja ele racial, econômico, etc. Sendo assim, a política da Inclusão citada por Mantoan (2003) objetiva a educação para todos de forma democrática.

Quando a autora fala sobre o acesso ao ensino regular de todo e qualquer sujeito, ela fala do acesso ao ensino regular sem exceção, e inclui não somente os alunos com deficiência, mas todos que são excluídos de alguma forma pelo sistema educacional vigente, como por exemplo, alunos com dificuldade de aprendizado e, qualquer outro que sofra algum tipo de exclusão escolar. Dessa forma, de acordo com Diniz & Rahme (2004), "O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter".

Dentro deste contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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).

Considerando que a cidadania se refere à participação efetiva dos indivíduos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, em todas as esferas da sociedade, torna-se evidente a necessidade do ensino de ciências. Neste caso específico, tratamos do ensino de ciências para alunos deficientes auditivos (DA), tarefa que se torna difícil devido a barreira lingüística existente entre eles e o conhecimento científico.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é analisar os dilemas encontrados pelos professores e intérpretes de LIBRAS, dentro do contexto da educação inclusiva, objetivando compreender quais as implicações desta para o ensino de ciências.

METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza por ser uma pesquisa participante (Brandão et.al, 1999). O instrumento metodológico adotado foi o diário de aula, recurso no qual os professores descrevem suas aulas e podem refletir sobre sua própria realidade (Zabalza 2004). Os diários de aula nos permitem não só analisar os fatos, mas também a evolução que tais fatos sofrem ao longo do tempo. Segundo Zabalza (2004) os diários são um recurso de reflexão da própria prática profissional, servindo como um instrumento de análise do pensamento do professor. *“Os diários de aula são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”*.

A escolha deste instrumento de coleta de dados esta baseada no fato de que através de sua utilização os sujeitos se tornam mais conscientes de seus atos. No diário o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula e fora dela permitindo uma reflexão de caráter também histórico e contínuo de narração: *“trata-se de observar como a pessoa atua quando não é observada (Zabalza 2004, p. 48)”*.

A análise dos resultados será pautada no sócio-interacionismo (Vygotsky,2000) e apoiados nas contribuições sócio-interacionistas sobre a diferença entre a linguagem escrita e falada, Benite e Benite (2008) afirmam que:

“a palavra escrita exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que é imaginário ou idealizado [...] a situação da linguagem falada é motivada pela necessidade de conversação, enquanto que na escrita a motivação precisa ser criada, representada no pensamento, voluntária e arbitrariamente. (Benite e Benite, 2008, p. 13)” .

Primeiramente, houve a inserção dos diários no ambiente pesquisado através de parceira colaborativa e do ambiente de formação de professores em rede de colaboração (Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva RPEI) - Nesses diários ao final de cada aula, não especificamente todos os dias, os professores e intérpretes foram orientados a narrar sobre suas aulas/interpretação. Os resultados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo que se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2008).

Apresentamos aqui resultados parciais de uma pesquisa em andamento. Os diários de aula foram introduzidos e apresentados aos professores e intérpretes, neste trabalho discutiremos sobre os principais dilemas encontrados por uma professora de Ciências(PC) e um intérprete de LIBRAS(IL), que atuam num colégio estadual Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, situado no centro da cidade de Goiânia – GO.Vale ressaltar que todas as escolas da rede estadual e municipal do estado de Goiás são inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte aqui apresentado é constituído pela narrativa de seis aulas ocorridas entre os dias 08/06 a 19/06/2009 onde estavam presentes alunos deficientes auditivos (DAs) numa turma de 6ºano do ensino fundamental

Segundo a narrativa de PC, as aulas são em sua maioria expositivas, porém um fato interessante é que antes de introduzir um conteúdo PC investiga através de atividade própria os conhecimentos prévios dos alunos. Adotando esta iniciativa PC parece entender o processo de ensino do conhecimento científico como processo de enculturação, o qual é definido por Driver et.al.(1999) como *ser apresentado a uma nova cultura* por um membro mais experiente desta. Desta maneira os maiores desafios inerentes a este processo se instauram quando: "a perspectiva científica que o professor está apresentando é conflitante com os esquemas de conhecimento prévio dos alunos (DRIVER et.al, 1999, p. 34)".

PC parece compreender que explicitar os conhecimentos prévios dos alunos significa identificar possíveis situações de conflito para poder melhor atuar nestas. O primeiro e basilar dilema narrado por PC, durante a mediação do conhecimento científico é a linguagem

PC: *"A maior dificuldade notada foi que os DA não são bem alfabetizados".*

Ainda segundo a narrativa de PC, ela se utiliza intensamente de representações em forma de gravuras, esquemas e desenhos para auxiliar na significação conceitual do aluno surdo:

PC: *"Pude perceber que as representações em formas de figuras e desenhos contribuíram muito para melhor compreensão dos alunos. Devo ressaltar que os alunos DA foram mais lentos para absorverem as explicações, embora eu tenha usado uma linguagem simples e clara..."*

A utilização de outras formas de expressão e registro de comunicação do conhecimento tais como figuras e representações esquemáticas demonstram a tentativa de PC em minimizar a barreira lingüística existente entre os surdos, ouvintes e conhecimento científico. PC narra que existe por parte dos alunos, ouvintes e DAs, indistintamente, certo fascínio pela disciplina de ciências.

A narrativa de IL corrobora com a narrativa de PC no que diz respeito aos dilemas encontrados pelos DAs na compreensão do conteúdo: se dão pelos seguintes motivos, segundo ele:

IL: *"1º Não dominam libras, 2º Encontram muita dificuldade para memorizar palavras, 3º conhecem muito pouco sobre os significados das palavras em português"*

Neste sentido IL atuou da seguinte maneira:

IL: *"Levar os alunos para CAS (centro de apoio ao surdo) para aprenderem libras, junto com o português, pegar aula de apoio na escola no contra-turno com a professora de apoio".*

Apesar de PC e IL identificarem como dilema central no ensino de ciências de DA a linguagem, estes atuam de maneiras distintas pois ocupam papéis distintos na sala de aula: PC é a mediadora do conhecimento científico e IL o intermediador. Portanto, como intermediador IL tem poucos argumentos e propriedade para atuar efetivamente no ensino, já que este tem linguagem específica e simbólica que não é domínio de IL.

Diferentemente PC lança mão de outras formas de apresentação do conhecimento para transformar o conteúdo específico em aprendizado. PC tentou estabelecer relações que lhe permitam alicerçar o conhecimento científico apresentado com base em conhecimentos prévios de seus alunos.

As formas de que lança mão PC para apresentar o conhecimento científico são inclusive reconhecidos por IL como instrumentos facilitadores da interpretação:

IL: *“A tradução do conteúdo é facilitado usando ilustrações do livro e os desenhos feitos no quadro”.*

Observa-se, portanto, que é imprescindível a atuação conjunta entre IL e PC para que este dilema inicial encontrado possa ser minimizado. Por fim, observamos aqui os esforços realizados por estes profissionais na educação do aluno surdo. Como se trata de uma pesquisa em andamento, podemos ver através das narrativas, mesmo se tratando de uma investigação preliminar, que existem muitos dilemas no que tange a inclusão de deficientes auditivos no ensino regular.

CONCLUSÃO

Como esta investigação ainda está em fase inicial Esperamos conhecer o universo real da sala de aula inclusiva, investigando especificamente a relação mediador/intermediador/conhecimento científico através da explicitação dos dilemas encontrados por professores e intérpretes de libras no contexto dos DA.

Financiamento: FAPEG, CNPq.

Referências Bibliográficas

BENITE, Anna Maria Canavarro. BENITE, Claudio Roberto Machado. **O computador no Ensino de Química: Impressões versus Realidade.** Em foco as Escolas Públicas da Baixada Fluminense. Revista Ensaio. Vol.10 – nº 2 – dezembro de 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/ensaio/volume10_n2.htm acesso em: 10/12/2008.

BRANDÃO, Carlos Henrique. et.al. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.251p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edição revista e atualizada. : Edições 70, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos Surdos**/organizado por Guiseppe Rinaldi [et.al.](#) Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 27/04/2008.

DINIZ, Margareth. RAHME, Mônica. **Da educação especial à educação inclusiva.** In: DINIZ, Margareth. VASCONCELOS, Renata Nunes. et. al. Pluralidade cultural e inclusiva na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial,



educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.
– (Série educador em formação)

DRIVER, Rosalind. **Construindo Conhecimento Científico**. Revista Química Nova na Escola. N° 9, MAIO 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

O ENSINO LEXICAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Leonardo Morais de **PAULA**¹
Maria Helena de **PAULA**²

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Léxico. Parâmetros Curriculares. Ensino.

Justificativa/Fundamentação Teórica

O artigo em questão tem como intenção apresentar os resultados parciais do projeto de PROLICEN intitulado “Léxico do Português: Conhecimento e Ensino”, em seus primeiros quarenta e cinco dias de atividades, a respeito do ensino de léxico e, mais precisamente, analisar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre esta questão, tão pouco discutida e considerada, quando se trata do ensino de língua portuguesa.

É importante, primeiramente, fazer uma distinção entre léxico e gramática como materiais lingüísticos distintos e dotados de metodologia e técnicas próprias para o estudo e aprofundamento teórico. Como explica Coelho, “a separação entre léxico e gramática se deve, antes de tudo, a uma necessidade metodológica operacional em organizar o material de estudo em áreas ou domínios que apresentam especificidades distintas” (2006, p.14).

Uma separação com caráter didático apenas, pois, na língua, léxico e gramática são faces constituintes do signo lingüístico. No entanto, por este ser um trabalho destinado apenas a discutir o ensino de língua portuguesa e, mais ainda, sobre o nível lexical, é, sem dúvida, uma pesquisa mais específica.

Este estudo propõe-se a conhecer as diretrizes dos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos, do ensino fundamental, material de caráter teórico direcionado a todos os professores do Brasil, distribuído gratuitamente e que servirá de parâmetro para o ensino-estudo-reflexão de língua portuguesa e mais especificamente sobre o ensino lexical abordado nos PCNs.

Este parcial resultado aqui se justifica como uma exigência do Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG e se ressalta por tratar de assunto por tanto tempo relegado nos estudos lingüísticos. No entanto, nas duas últimas décadas, as discussões sobre o léxico e seu ensino se avultam no Brasil e, em 1998, os PCNs já trazem consideráveis discussões e propostas para seu conhecimento e ensino nas práticas docentes dos professores de português. É nesta perspectiva que se faz relevante esta pesquisa, pois, como diz Vilela, é o léxico:

que primeiramente configura a realidade extralingüística e arquiva o saber lingüístico duma comunidade (...) é o repositório do saber lingüístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade (VILELA, 1994, p. 06).

Esse ensino sugerido pelos PCNs não privilegia apenas alguns itens lexicais (substantivos adjetivos verbos e advérbios) em detrimento de elementos conectivos; ao contrário, busca trabalhar o significado das palavras de acordo com o contexto no qual estão inseridas. Uma vez que o aluno não usa ou constrói as palavras de forma isolada, o léxico é abordado de maneira em que o todo do texto possa contribuir para a construção dos sentidos e, conseqüentemente, para ampliar a sua bagagem lexical.

A perspectiva, então, é a de que o sentido poderá apresentar diferentes faces que, além da história e da cultura que o fundam, serão identificadas na situação lingüística maior

de uso, o contexto lingüístico, ou, como preferem alguns, o cotexto. Como podem comprovar os PCNs (1998):

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de sentido absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas (BRASIL, 1998, p.83).

Segundo os PCNs, a quantidade de novos léxicos que surgem em cada área específica de conhecimento é maior do que a capacidade do aluno de dominar e processar os novos termos que surgem diariamente. Cabe lembrar que o léxico se torna de mais difícil compreensão, neste caso, por se tratar de um sistema aberto¹ e em constante expansão, diferentemente de outras áreas da lingüística. A ampliação do léxico é denominada por neologismo, um processo de criação (formação) de novas palavras que aparecem na língua em determinado tempo. Conforme ensina Biderman (2001, p. 203), “O neologismo é uma criação vocabular nova, incorporada à língua”, em função das demandas de nomeação que se lhe apresentam.

O léxico está em constante evolução, pois além dos neologismos, o português também incorpora palavras estrangeiras em seu vocabulário; a este fenômeno lingüístico damos o nome de estrangeirismos e com a globalização e um aumento substancial na comunicação (relação) entre países, as línguas estão sofrendo expansões gigantescas em sua essência. Por esta razão, é de suma importância que a escola incentive os alunos a lerem mais, pois o aluno leitor poderá compreender melhor as palavras e, com isso, aumentará o seu repertório lexical. Também é função da escola organizar situações que motivem os mesmos a aprender novos vocábulos empregando-os de forma mais adequada.

É importante destacar que o estudo proposto não é direcionado apenas a palavras difíceis, formar glossários está em segundo plano, os significados das palavras devem ser abordados levando-se em conta as suas unidades menores (radicais, afixos, desinências) que contribuem diretamente para a construção de sentido. Segundo os PCNs (1998):

difícilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior lingüístico em função do contexto situacional (BRASIL, 1998, p.84).

Como já havíamos ressaltado anteriormente, as palavras devem ser ponderadas no contexto no qual estão aplicadas, devendo levar em consideração não apenas as palavras de forma isolada, mas também analisar as unidades menores das mesmas. Os PCNs procuram definir a palavra em suas unidades menores o que, sem dúvida, facilitaria o ensino do léxico para os alunos, além de melhorar a capacidade de leitura dos mesmos e, com certeza, o uso correto do vocabulário evitando as repetições desnecessárias no texto.

As unidades menores da língua se articulam formando unidades maiores e, posteriormente, o todo: fonemas que se relacionam e formam sílabas; morfemas que se relacionam para formar as palavras que, neste caso específico, é a totalização das

¹ O inventário aberto comporta todos os signos lexicais, aqueles que sozinhos são capazes de significar e estabelecer comunicação na língua, diferentemente dos signos do inventário fechado de que fala Camara Jr (1998), que não comportam sozinhos uma significação e a sua potencialidade comunicativa assenta-se na sua relação com outros signos, como ocorre com as conjunções e as preposições, por exemplo.

articulações lingüísticas a qual se propõe analisar nesta fase inicial da pesquisa. Para Coelho:

Compreendendo o enunciado verbal como um todo estruturado em elementos que se articulam, podem-se criar métodos e técnicas de análise que permitirão o estudo sistemático e, conseqüentemente, a compreensão do funcionamento do sistema lingüístico de uma forma mais rigorosa e totalizante (COELHO, 2006, p.31).

Partindo da análise dos elementos menores da língua (fonemas, sílabas e morfemas), forma-se um todo chamado *palavra*, que tem função significativa e comunicativa e, deste modo, é de total importância na fase do aprendizado escolar, pois, um conhecimento maior de palavras com certeza faz com que o aluno tenha melhor domínio sobre a língua materna, e especialmente, sobre o léxico que constitui esta língua.

Além dos objetivos supracitados, os PCNs também discutem possíveis ações no ensino do vocabulário e, dentre uma das muitas considerações apresentadas, sugerem, como forma de reflexão sobre o uso da língua no que diz respeito ao ensino do léxico, explorar ativamente *corpora* que apresentem palavras com os mesmos afixos e desinências; mostrar também a diferença entre hiperônimos e hipônimos; e, sobretudo, montar um inventário de palavras de um determinado eixo semântico para a análise dos sentidos possíveis no discurso. É parte dos objetivos dos PCNs para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental que o aluno possa fazer a distinção entre hiperônimos e hipônimos, ao “apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente” (BRASIL, 1998, p.84).

Os hiperônimos são uma classificação maior (geral) dos referentes, enquanto que os hipônimos são mais específicos. Por exemplo, pessoa é um hiperônimo, pois pode ser homem, mulher, criança. cremos que se o aluno dominar bem esta diferença, poderá realizar as comutações certas em suas frases e, conseqüentemente, em seus textos, de modo que evite as repetições e, mais ainda, poderá dominar melhor a estrutura da língua portuguesa. Sobre a comutação Coelho diz:

Consiste na comparação de dois enunciados, procurando encontrar a unidade distintiva ou significativa diferente que possa assumir o lugar da outra no mesmo contexto dos enunciados comparados; ou, dito de outra forma: consiste na troca de uma unidade, em um determinado ponto de um enunciado, por outra, provocando assim a mudança de significado do todo (COELHO, 2006, p.40).

Dessa forma, o aluno compreenderá os sentidos possíveis e as suas alternâncias comutativas podendo, inclusive, fazer inversões sintáticas se dominar bem a técnica de comutação, pois a relação dependente entre sujeito (pessoa do verbo), verbo, e complemento do verbo em um determinado contexto, é a estrutural textual que forma o sentido, que é objeto de estudo da semântica. Como se vê, é impossível falar sobre uma área específica da lingüística sem relacionar com as outras, perspectiva também postulada pelos PCNs.

Os Parâmetros também esquematizam uma seleção do léxico de acordo com o tema. Assim, o aluno poderá realizar, como dizem os PCNs:

escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos) (BRASIL, 1998, p. 62).

Mais uma vez o contexto é que determinará a função das palavras nas frases, e o uso de sinônimos é uma forma de o estudante ampliar a sua capacidade lexical. Os verbos, que constituem um dos signos do inventário léxico, têm uma função importante na estrutura morfossintática das frases (textos); postulam os PCNs que o aluno possa projetar a partir dos verbos os traços de sentido do todo e a sua relação com sujeitos e complementos que preenchem a estrutura citada. É de notória importância ressaltar os objetivos teóricos e investigativos desta pesquisa, que posteriormente planeja estudar a coleção didática "Português: Linguagens" de Cereja e Magalhães (2009), material usado nas escolas da rede municipal de Catalão, para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Esta pesquisa tomará esta coleção como mostra do material didático adotado para uma análise lingüística de modo a investigar com a proposta dos PCNs para o ensino do léxico se realiza neste expediente didático.

Objetivos

É objetivo geral deste texto apresentar resultados parciais da pesquisa nos seus primeiros quarenta e cinco dias de execução. Pretende trazer nossas primeiras leituras dos PCNs, com o intuito de verificar o que dizem sobre o léxico e seu ensino. Neste sentido, este texto pretende apresentar ligeiras discussões teóricas de nossas leituras iniciais, em conformidade com o cronograma apresentado e aprovado pelo Prolicen.

Metodologia

A metodologia utilizada para a etapa da pesquisa aqui exposta é a leitura bibliográfica orientada, com o fichamento e discussão das principais idéias dos textos. Mais especificamente, realizamos a leitura total dos PCNs (1998) e de Coelho (2006; 2008) e a leitura parcial de Biderman (2001), Camara Júnior (1998) e Vilela (1994). Estas leituras fundamentam as idéias que trazemos neste texto.

Resultados e discussão

Por se tratar de pesquisa ainda em fase inicial, os nossos resultados são de natureza incipiente e estão, de certo modo, apresentados na fundamentação teórica que empreendemos aqui. Como a etapa inicial já realizada é a leitura teórica prevista no cronograma, nossos resultados estão refletidos, então, no que discutimos no suporte teórico supracitado. Outros resultados não nos foram possíveis dado o exíguo tempo de realização de nossas investigações; não há, igualmente, outras discussões além das trazidas na *Justificativa* e sua *Fundamentação teórica*.

Conclusões

A primeira conclusão a que se podem chegar neste estudo é sobre sua relevância para a formação do aluno graduando em Letras, especialmente porque os estudos do léxico no curso de Letras do Campus Catalão é disciplina de caráter optativo; outra conclusão é sobre a importância da investigação sobre o léxico por professores – conhecê-lo em sua estruturação para ensiná-lo é o que se postula nos PCNs.

Se o léxico, como já anteriormente dito, é um dos níveis estruturantes da língua não poderão os estudos sobre seu funcionamento e ensino se ausentarem das pautas curriculares das escolas, tampouco dos cursos de formação docente, uma vez que o léxico



é a janela pela qual nomeamos e vemos o mundo. A escola não pode prescindir de realizar esta tarefa. Certamente, outros resultados e discussões fortalecerão nossas conclusões ao fim desta pesquisa. Esta é nossa tarefa e intento.

Referências Bibliográficas

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria lingüística**: (teoria lexical e lingüística computacional). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Problemas de Lingüística Descritiva**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, Braz José. **Estrutura e funcionamento da língua portuguesa**: Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. 98p.

COELHO, Braz José. **Linguagem** – lexicologia e ensino de português: Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2008. 120p.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.

Fonte de Financiamento:

O projeto intitulado "Léxico do Português: Conhecimento e Ensino" deu origem a este artigo e é financiado pelo Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – Prolicen/UFG (2009-2010).

¹ Aluno bolsista PROLICEN, Curso de Letras CAC/UFG: leo_morais@hotmail.com.

² Docente do Curso de Letras CAC/UFG e orientadora do referido projeto: mhpcat@gmail.com.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

MILANEZ JUNIOR, Juscelimar Marcos Aurélio¹; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da²

PALAVRAS CHAVE:

Estágio curricular supervisionado, Formação inicial, Trabalho pedagógico, Educação física escolar.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA:

Desde meados da década de 1980 a área acadêmica e pedagógica da Educação Física vem passando por um processo de auto-reflexão sobre pressupostos teórico-metodológico buscando superar seus vínculos históricos com instituições militares e esportivas, que de certa forma influenciaram a produção de conhecimento e a prática pedagógica dessa área nos campos sociais, principalmente no âmbito escolar. Autores como Castellani Filho (1988), Soares (2001) e Vago (1999) mostram como as instituições médicas, militares e esportivas com suas ideologias, formaram as principais idéias, pensamentos e teorização caracterizando o pensar da Educação Física.

Essas instituições abordam a questão do movimento corporal a partir das referências biologicista, positivista e funcionalista, fundamentando sua prática pedagógica em objetivos tais como: o desenvolvimento da saúde, de hábitos higiênicos e, até mesmo de um processo eugênico de aperfeiçoamento de raças, tendo como pressuposto a ideologia nacionalista; ora servindo como base de formação esportiva, ora como instrumento de divulgação da ideologia e da indústria esportiva.

Bracht (1999), observa que ao incorporar elementos das referidas instituições – especialmente da esportiva – a Educação Física sofre um processo de *despedagogização*, uma vez que as práticas pedagógicas na escola assumem como horizonte não o Projeto Político-Pedagógico da escola (pautado por concepções de homem, educação, sociedade, escola que se quer forjar), mas sim os objetivos e aspirações do modelo de esporte de alto rendimento.

Buscando produzir um caminho em que o trato pedagógico dos aspectos culturais relacionados ao movimento corporal do homem (a Cultura Corporal) se torne o eixo norteador da Educação Física, a área mergulha em um debate que propõe um profundo processo de auto-avaliação. Essa aproximação se dá, sobretudo, em função do amadurecimento acadêmico da área materializado pelo ingresso de professores que atuam com a formação profissional em cursos de pós-graduação no Brasil e no Exterior, especialmente àqueles que se vinculam à programas da área da Educação (BRACHT, *idem*).

O contato e a apropriação do debate presente no campo educacional provocou a inserção das Teorias da Educação que buscam compreender os processos educacionais como parte integrante do conjunto de relações sociais, assumindo suas contradições, limites, possibilidades. Ou seja, são as teorias críticas da Educação que passam a (in)formar a reflexão pedagógica na Educação Física, em especial a Pedagogia Libertadora (Paulo Freire), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (José Carlos Libâneo), a Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani) e a Pedagogia Socialista (Vigotski, Makarenko, Pistrak). Tais concepções partem da análise crítica da instituição escolar capitalista (ENGUITA, 1993), buscando apontar para a possibilidade de produção de um processo de escolarização que tenha como princípios: a socialização do produto da atividade consciente

¹ - Acadêmico do curso de Educação Física do Campus Catalão/UFG. Bolsista Prolicen, e-mail: juscelimarjr@hotmail.com.

² - Professor Assistente do Departamento de Educação Física do Campus Catalão/UFG. Orientador Prolicen, e-mail: hgleofs@gmail.com.

do homem (trabalho), materializada na forma de conhecimentos; a formação do homem de acordo com as exigências do seu tempo; o processo de conscientização; e a colaboração com a emancipação humana.

É com a apropriação desses referenciais, com o desenvolvimento do debate teórico-acadêmico da área, com a inserção de um contingente expressivo de professores de Educação Física no interior das lutas travadas no interior da Sociedade Civil brasileira e com o amadurecimento de experiências pedagógicas “inovadoras” em diferentes locais do Brasil que se inicia a gênese do que se convencionou denominar “movimento renovador da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O movimento renovador da área é responsável pela produção de um salto qualitativo na Educação Física. As abordagens e tendências da Educação Física constituídas a partir do início da década de 1990 se baseiam nas referências do Materialismo Histórico-Dialético, da Fenomenologia, do Estruturalismo, da Epistemologia Genética, da Antropologia e, até mesmo, na Semiótica.

Podemos identificar as novas referências a partir do seguinte quadro formulado por Taffarel (s/d): **I - CONCEPÇÕES NÃO PROPOSITIVAS:** Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO); Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIM); Abordagem Cultural (DAOLIO). **II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS NÃO SISTEMATIZADAS:** Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI); Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE); Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT); Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA); Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT); Abordagem Plural (VAGO). **III - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS SISTEMATIZADAS:** Abordagem da Aptidão Física/Saúde (ARAUJO, GUEDES); Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES).

É no contexto do proclamado movimento renovador que se constitui – no processo contraditório da crítica teórico-metodológica a respeito dos papéis e funções sociais assumidos pela Educação Física no âmbito escolar e no intento de elaboração de novas sínteses no plano da organização do trabalho pedagógico e na determinação de propostas curriculares – o que aqui denominamos de pedagogias críticas da Educação Física.

As pesquisas desenvolvidas na área ainda apontam uma série de fragilidades na prática pedagógica dos professores de Educação Física, essa situação é extremamente acentuada quando se refere às perspectivas críticas da Educação Física, em especial às abordagens caracterizadas como crítico-superadoras (COLETIVO DE AUTORES, 1992), crítico-emancipatória (KUNZ, 2000) e dinâmico-dialógica (PALAFOX *et.al.*, 2000), tendo em vista a extensiva incorporação dessas referências nos processos de formação inicial e continuada.

Palafox (2002), observa as dificuldades de ordens objetivas e subjetivas que tem dificultado a implantação das propostas críticas de ensino da Educação Física na escola, apontando além dos problemas de ordem estrutural – tais como os baixos salários dos professores, a formação de baixa qualidade, a ausência de condições de trabalho nas escolas devido a ausência de espaços destinados à Educação Física e de materiais pedagógicos. Medeiros (2002) também identifica essa realidade no Estado de Goiás, ao diagnosticar que os professores não têm clareza da função da Educação Física no currículo escolar, de quais sejam os conhecimentos a ser tratados por essa disciplina e do como avaliar as aulas.

Nesse sentido, o presente projeto de investigação, ao compreender as dificuldades de materialização das propostas inovadoras de ensino de Educação Física pautada pelas pedagogias críticas, procura problematizar o processo de formação inicial dos professores de Educação Física. O enfoque dar-se-á na produção teórica e metodológica das disciplinas de Didática e Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado em função do papel importante que estas detêm na dinâmica da formação inicial, na composição da identidade docente, na possibilidade do exercício do fazer pedagógico articulado à tarefa da investigação e das mediações com as teorias pedagógicas inovadoras do campo.

Assim, procuraremos investigar, nos documentos de registro das disciplinas (portfólios e relatórios) identificar e analisar se e de que modo as pedagogias críticas se manifestam nas experiências de organização do trabalho pedagógico dos acadêmicos que estagiaram no âmbito escolar no curso de Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

OBJETIVO GERAL:

Identificar, analisar e interpretar as experiências do trabalho pedagógico, baseado nas pedagogias críticas desenvolvidas pelos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado e Didática e Prática de Ensino do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão de (1998 a 2008).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, didática e currículo da Educação Física Escolar;
- Investigar e analisar o debate teórico-metodológico sobre o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino no interior das reflexões e elaborações acerca da formação de professores, em geral e na Educação Física, a partir da década de 1980;
- Pesquisar como o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino se constitui, se caracteriza e se materializa no curso de formação de professores de Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás;
- Identificar e selecionar experiências de trabalho pedagógico, que dialoguem com as pedagogias críticas da Educação Física, elaboradas e desenvolvidas durante as disciplinas de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Educação Física do Campus Catalão/UFG;
- Analisar a coerência teórico-metodológica, os princípios de organização dos objetivos/avaliação, conteúdos/métodos e a concepção de currículo presentes nas experiências, identificadas e selecionadas, de trabalho pedagógico da educação física realizadas durante o estágio supervisionado;

METODOLOGIA:

O método de investigação desse trabalho está pautado pelos mesmos princípios que regem o projeto ao qual ele está vinculado, “Educação Física Escolar: Organização do Trabalho Pedagógico, Estruturação e Dinâmica Curricular”. Portanto, assume como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

Para a materialização desse trabalho destacamos os seguintes passos metodológicos:

- 1) Realizaremos uma revisão crítica da literatura sobre: a) a organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física; b) as pedagogias críticas da educação física; c) o currículo na Educação Física Escolar, orientada por essas abordagens; d) o debate acadêmico sobre Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Formação de Professores. 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).
- 2) Em seguida, realizar-se-á a coleta de informações da realidade. Essa coleta será realizada a partir do levantamento de informações documentais. Os documentos a serem analisados serão os seguintes: a) projetos curriculares do Curso de Educação Física do Campus Catalão; b) regulamentação e resoluções do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino no curso e na Universidade Federal de Goiás; c) programas de ensino da disciplina Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II; d) relatórios e portfólios que descrevem e analisam as experiências de docência realizadas pelos acadêmicos.
- 3) 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.*).

- 4) A síntese desse trabalho visa dar visibilidade às experiências de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Física Escolar realizadas no âmbito do Estágio Supervisionado, procurando produzir um caderno didático que socialize possibilidades pedagógicas fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos das pedagogias críticas da Educação Física.

Os critérios de seleção das experiências de trabalho pedagógicos a serem analisadas serão definidos a partir dos seguintes aspectos: a) experiências que se fundamentem nas teorias da educação e nas pedagogias da educação física de matrizes críticas; b) relatórios e portfólios que apresentem avaliações positivas na disciplina de Estágio Supervisionado/Prática de Ensino; c) coerência teórico-metodológica entre pressupostos e princípios assumidos e os encaminhamentos didático-pedagógicos; d) descrição clara, registros rigorosos, análises fundamentadas.

CONCLUSÕES

O presente projeto de investigação encontra-se no início dos seus trabalhos e ainda não possui dados conclusivos a respeito dos problemas observados.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento* (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ENGUITA, M.F., *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MEDEIROS, M. A realidade da educação física em Goiás. In: *Congresso Goiano de Ciências do Esporte*, 3, 2002. Goiânia, Anais... Goiânia.

PALAFIX, G.H.M.; *et.al.*. *Intervenção e Conhecimento na Educação Física Escolar: planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP NEPECC/UFU*. Uberlândia: mimeo, 2000.

SOARES, C.L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, C.N.Z. Prática pedagógica e produção do conhecimento na formação profissional na área de educação física & esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da avaliação institucional na UFPE. s/d. (mimeo)

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno Cedes*. Ano XIX, n. 48, pp. 30-51, agosto/1999

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Palavras-chave: Geografia. Educação Ambiental. Escolas. Bacia Hidrográfica.

Amanda Pires de **MESQUITA**¹; Estevane de Paula Pontes **MENDES**².

1 Justificativa/base teórica

Diante da degradação contínua da natureza, por meio das atividades antrópicas e de seus efeitos na qualidade ambiental, estudos sobre o meio ambiente, tornam importantes visto que buscam uma interação entre as diversas dimensões inerentes à questão ambiental. Os problemas do ambiente parecem progressivamente agravados pelos efeitos da própria forma de organização da sociedade, assim, a educação ambiental se insere nas respostas a esses problemas, aos do desenvolvimento humano e aos do processo educativo, não podendo dessa forma, ser considerada uma atividade isolada dos sistemas de investigação e informação, daí a necessidade da sua incorporação no ensino escolar.

A inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, como forma de procurar atender as questões ambientais, foi instituída na Constituição Brasileira de 1988, a qual reafirma ser, o meio ambiente, ecologicamente equilibrado, um direito de todos, que poderá ser garantido através do poder público, promovendo a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, além de uma conscientização pública para a prevenção do meio ambiente.

A necessidade de implementação da Educação Ambiental nos níveis de ensino básico para as novas gerações em idade de formação condiciona o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e participativos. E a geografia, que tem na relação homem/natureza um de seus mais clássicos temas de reflexão, mostra-se uma das ciências que pode e deve trabalhar a Educação Ambiental como parte de sua área de atuação. Além disso, suas técnicas desenvolvidas como arcabouço teórico, podem ser de grande relevância ao planejamento participativo.

Com o objetivo de oferecer maiores conhecimentos sobre a realidade ambiental aos educados, sabendo que, ao conhecer os problemas locais se tem uma visão maior da problemática mundial, este trabalho enfatiza a importância da Educação Ambiental no currículo escolar do Ensino fundamental (5º e 6º ano) nas escolas, mostrando os problemas de ordem local de modo que possa conscientizar como a intervenção humana modifica a paisagem, auxiliando professores e/ou pesquisadores engajados nesse processo de ensino, mostrando ser esta, uma forma favorável a uma maior integração com o meio.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Estudar a importância da Educação Ambiental no currículo escolar do Ensino fundamental (5º e 6º ano), enfatizando a intervenção humana na Bacia Hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão, Estado de Goiás,

2.2 Objetivos específicos

¹ Graduanda do curso de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Bolsista PROLICEN. Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA). E-mail: amand.amesquita@hotmail.com

² Profª Dra. do departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA). E-mail: iemendes@ibest.com.br.

- Fazer uma revisão sobre a literatura pertinente a temática: ensino-aprendizagem em Geografia, educação ambiental, a importância da geografia para a compreensão do meio ambiente.
- Estudar e analisar os conteúdos dos livros didáticos de Geografia dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental adotados nas escolas do município de Catalão (GO), e os trabalhos que exploram a realidade regional /local.

3 Metodologia

As técnicas de pesquisa serão desenvolvidas em etapas ou momentos distintos, porém sequenciais, buscando atingir os objetivos propostos. Estas etapas são: pesquisa teórica e pesquisa documentária.

Para a realização da pesquisa foi feita uma revisão da literatura sobre Educação Ambiental, analisando seus princípios básicos, tendo em vista a importância da geografia para um maior conhecimento do meio, bem com a necessidade de educadores preparados e engajados nesse processo de ensino.

Esta sendo realizado levantamento, sistematização, análise e representação de dados e informações de fontes primárias e secundárias. Outra fonte de pesquisa será o banco de dados do NEPSA, os relatórios (PROLICEN, 2006-08; PIBIC, 2006-08), os trabalhos de conclusão de curso (Licenciatura e Bacharelado em Geografia, 2004-08), Especialização em Geografia e Mestrado em Geografia (2008-).

A pesquisa documental será feita junto aos seguintes órgãos: a) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - Posto Catalão); b) dados da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (SEPLAN); c) Superintendência de Água e Esgoto (SAE); d) Secretaria Municipal de Educação e Cultura; e) Secretaria Estadual de Educação; e f) Secretaria Municipal de Saúde dentre outros que se fizerem necessários.

A leitura e interpretação dos textos serão realizadas a partir de uma atitude filosófica radical, crítica e totalizante. Radical no sentido de buscar a origem do problema, crítica colocar o objeto do conhecimento e ponto de crise, e total inserir o objeto da nossa reflexão no contexto do qual é conteúdo (SPOSITO, 2004).

4 Resultados e discussões

Diante dos problemas ambientais causados pela interferência do homem na natureza, é que se entende a introdução da Educação Ambiental nos processos educativos, pois ela permitirá a formação de indivíduos que possam responder a desafios colocados pelo estilo de desenvolvimento dominante, onde o homem se vê como parte desintegrada da natureza. Apesar da degradação na natureza vir acontecendo há tempos, a primeira Conferência sobre o Ambiente Humano da Organização das Nações Unidas (ONU) se realizou em Estocolmo em 1972, onde foram firmados os princípios ambientais direcionados para um melhor o desenvolvimento econômico e social mundial, este documento internacional foi o pioneiro a tratar da questão de proteção ao meio ambiente.

Assim, são relevantes as iniciativas de conferências, que se constituem como ponta pé inicial aos projetos de preservação e estimulam a uma rápida readaptação nos meios educacionais. Dessa forma, uma educação que informe e conscientize a sociedade nas suas relações com o meio, que enriqueça o país com cidadãos conscientes, responsáveis e de ação tornou-se necessário. Com isso o envolvimento da Educação Ambiental tende a ser um elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo e que possa levar o homem a reordenar suas prioridades.

Diante dessas colocações, a dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, no qual, a produção do saber deve-se

necessariamente, contemplar as inter-relações do meio natural com o social, além das formas de organização da sociedade

Para Dias (2000), a Educação Ambiental na escola deve ter como objetivos a sensibilização e a conscientização dos alunos, e que busque uma mudança comportamental para a formação de cidadãos mais atuantes, além da sensibilização do professor que é o principal agente promotor da educação, criando condições para que, no ensino formal, a Educação Ambiental seja um processo contínuo e permanente, através de ações interdisciplinares globalizantes e da instrumentação dos professores, resultando numa maior integração entre escola e comunidade, com o objetivo de proteger o meio ambiente.

Além disso, uma conscientização bem sucedida só se concretizará com uma integração entre educando e educador, os quais possam se envolver integralmente com a realidade apresentada, vivenciando-a criticamente para atuar na construção de um mundo melhor, contrapondo com os atuais processos educativos predominantes nas escolas brasileiras, já que ao priorizar a transmissão de informações teóricas, não agem na prática.

Para que ocorra uma educação ambiental em todos os níveis de ensino, capaz de alertar aos desgastes e perigos ambientais, e para que desde cedo se plante uma semente da conscientização nos alunos, cabe aos educandos e demais pessoas ligadas ao ensino, possibilitar a aquisição de conhecimentos relativos ao ambiente, tendo em vista a realidade local, do país e como também mundial. Isto pode ser feito através do acesso às informações e às diferentes experiências sobre problemas ambientais. Além das informações sobre esses problemas é preciso que se adquira consciência sobre a gravidade de tais questões para a vida de cada um e da comunidade o que levará uma efetiva participação da população nas questões ambientais como um todo.

Sendo assim, é importante que se iniciem atividades educativas voltadas para a população em geral que mostre os problemas mais próximos, ou seja, leve as pessoas a entenderem, através do que acontece na sua região, os problemas globais, dessa forma, serão capazes de compreender o que acontece no mundo. A Educação Ambiental, então, deve ser realizada de forma diferente em cada meio para que se adaptem às respectivas realidades, e que trabalhe com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade.

Por isso, a compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise desses problemas envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim, envolve processos variados. Diante disso, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência. E a Geografia por ter seu objeto de estudo referente às interações entre sociedade e natureza, consegue abarcar em seus estudos um grande leque de temáticas relacionadas ao meio ambiente.

Ainda, ao levar em conta o papel que a educação deve desempenhar para a compreensão dos problemas ambientais inerentes à sociedade contemporânea, destacando a importância de refletir a relação homem–natureza, tem a Geografia, dentre as diversas ciências que possuem interface direta com a questão ambiental, muito a contribuir no que se refere à reflexão e prática através do ensino e pesquisa sobre a incorporação do aspecto espaço-território.

Por isso, em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania, a Geografia assume relevância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As temáticas com as quais a Geografia trabalha na atualidade encontram-se permeadas por essa preocupação, já que abrangem conceitos fundamentais apresentados nos temas transversais, e identifica-se, com aquele corpo de conhecimentos, considerados como questões emergenciais para a conquista de um meio ambiente equilibrado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a proposta da Geografia para estudo das questões ambientais favorece uma visão clara dos problemas de ordem local, regional e global, já que permite uma maior compreensão e explicação dos fatores, além de fornecer elementos para a tomada de decisões, mostra que são várias as possibilidades de se integrar ao tema Meio Ambiente. Assim, as questões ambientais também irão se constituir nos contextos significativos, a partir dos quais serão desenvolvidos conceitos e procedimentos geográficos.

Sob esse aspecto, a educação deve, em sua globalidade e em seu objetivo, buscar desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos para que o indivíduo seja capaz de atuar conscientemente sobre a realidade que o cerca, além de despertar uma consciência crítica sobre o ambiente, considerado um bem comum, direito natural e essencial à vida. Com isso, os centros de educação ambiental devem ser catalisadores e difusores do saber popular e científico, buscar uma formação capaz de enfrentar os desafios, refletir sobre as questões ambientais e, sobretudo discutir soluções para atuação do homem sobre o patrimônio natural.

Tem se, então, que a Educação Ambiental deve incorporar uma nova ética e uma nova epistemologia que atuem na transformação de motivações individuais, e integre as capacidades afetivas, cognitivas e de consciência para organizar os valores culturais. Assim a educação deve converter-se num processo criativo, cujo sentido, conteúdo e eficácia dependem da produção ativa dos saberes ambientais e da consciência com o meio, que possibilite os indivíduos a desempenhar uma função produtiva com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente.

4 Conclusões

A necessidade de implementação da Educação Ambiental nos níveis de ensino básico para as novas gerações, em idade de formação condiciona o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de compreender a realidade local e a partir desta, os problemas ambientais que abrangem o mundo. E o educador como transmissor desse conhecimento, capacitado a promover, uma educação ambiental como processo contínuo e permanente, proporcionará uma maior integração entre escola, comunidade e meio, proporcionando a proteção do ambiente.

Nesse contexto, a geografia, com seu objeto de estudo voltado para a relação homem-meio, é, entre as várias ciências engajadas nesse processo de ensino, de grande importância, visto que, por intermédio dela, educadores e educandos possam ter condições de desmistificar a relação homem-natureza e trazer à tona a questão ambiental, a qual é preocupante, assumindo um caráter eminentemente social.

Por isso é importante que se criem desde cedo, cidadãos conscientes dos problemas ambientais locais e globais, e que possam contribuir para um ambiente mais saudável, já que passam a ter a oportunidade de vivenciar as realidades de sua região, o que oferece facilidades na identificação e compreensão dos problemas do Meio Ambiente

5 Fonte Financiadora

Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA)

Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) / UFG

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação CAC/UFG

Departamento de Geografia CAC/UFG

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551p.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003. 104 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____.A formação crítica de educadores ambientais.In: GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007, p. 119 – 156.

LIMA, R. T de. **Percepção ambiental e participação pública dos recursos hídricos**: perfil dos moradores da cidade de São Carlos, SP (Bacia Hidrográfica do rio do Monjolinho). 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2003.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2005. 108 p. (Série Trilhas).

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

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 socioespaciais de Goiás: a incorporação de Goiás ao processo produtivo nacional (do século XVIII ao XX). **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 7/8, p. 33-51, jan./dez. 2007.

MEDINA, N. M; SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental**: uma metodologia participativa de formação. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 231p.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. 240p.

SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F.. Geografia e Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E. DOS; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental a esperança de Pandora**. 2. ed. São Carlos: RIMA, 2003. p. 109-131.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SÃO PAULO (estado).Secretaria do Meio Ambiente. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. Coordenadoria de Educação Ambiental, 3ed., São Paulo: A Secretaria,1999.p.19-44.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SEABRA, G. F. **Fundamentos e perspectivas da geografia**. João Pessoa: UFPB, 1997. 106 p.

A cor, a condição, e o lugar da escola: observação a partir de escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia

SILVA, Railson Gomes da¹
SOUZA, Lorena Francisco de²
RATTS, Alecsandro José Prudêncio³

Palavras-chave: Educação – escola pública – espaço urbano - lugar

JUSTIFICATIVA

No presente relatório pretendemos analisar elementos do que podemos denominar de “geografia da escola”, ou seja, a composição social do corpo docente e discente e seu nível de identificação sócio-espacial com a escola. A pesquisa tem focalizado escolas públicas do município de Goiânia. Neste plano de trabalho voltamos a atenção para o Lyceu de Goiânia.

É importante neste momento evidenciar a relevância de tratar de tais temas étnico-raciais, correlacionados ao ensino de Geografia, bem como o fato de ser negro e o de ser branco na sociedade atual e como as questões étnico-raciais permeiam o espaço escolar, temática que também foi abordada nas pesquisas realizadas por Cirqueira (2008) e Souza (2007).

Usando assim da pluralidade cultural (MEC, 1998) posta como tema transversal, quando os professores e alunos são tidos como principais atores, e o espaço onde é apontado para a formação de um senso crítico e do espírito de cidadania é o espaço escolar (CAVALCANTI, 1998; 2002), neste caso Geografia e escola são tidos como lugares de cultura, amparando-nos ainda no que indicam os PCN's, a Geografia é capaz de sustentar um reconhecimento das contradições sociais, e pode ainda promover a busca do alcance de uma organização social com menor desigualdade entre seus atores,

Nesta fase do projeto pretendemos fazer correlações entre professores/as, estudantes, escola, espaço e lugar, no que mais detalhadamente refere-se a uma amostra do corpo discente e representantes do corpo docente, por meio de um levantamento de dados tais como: raça/cor ou etnia, sexo, ocupação, renda domiciliar e número de membros. No âmbito da escola, identificar os setores em que residem os estudantes, se possuem moradia própria ou não, se residem próximo a escola, identificam-se ou não com a escola ou com o setor que a escola esta situada.

Cujos dados são da região metropolitana de Goiânia, capital do estado de Goiás, mais precisamente sobre o Colégio Lyceu de Goiânia, escola fundada em 1937, situado no centro da cidade, onde foram aplicados questionários a alunos do 2º ano do ensino médio, sendo a amostra de 56 alunos(as), dentre um total de 300. No caso do corpo discente, escolhemos três professores de Geografia que lecionam para o ensino médio na referida escola. Os questionários foram aplicados nos meses de março e abril de 2009.

OBJETIVOS

Geral

¹Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, UFG, raigomesw@bol.com.br

²Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, UFG, lorenalune@yahoo.com.br

³Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, UFG, ratts@iesa.ufg.br.

- Identificar e relacionar a relação entre Geografia e a Escola a partir da relação entre localização e lugar da escola pública na representação de membros do corpo docente e corpo discente bem como sua composição social.

Específicos

- Identificar e relacionar as correlações entre localização e composição social, étnico-racial e de gênero dos corpos docentes e discentes do Colégio Lyceu de Goiânia.
- Verificar e analisar como os/as professores/as de Geografia do Colégio Lyceu de Goiânia compreendem a 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.

METODOLOGIA

- Levantamento bibliográfico.
- Levantamento de 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 no Censo Escolar/INEP) e para o Lyceu de Goiânia. (Analisados no relatório parcial).
- Aplicação de questionários com os(as) estudantes do 2º ano do ensino médio que compõem o corpo discente do Colégio Lyceu de Goiânia na Região Metropolitana de Goiânia. (Modelo em apêndice)
- Aplicação de questionários com os(as) professores(as) de Geografia do ensino médio que compõem o corpo docente do Colégio Lyceu de Goiânia na Região Metropolitana de Goiânia. (Modelo em apêndice)
- Sistematização e análise dos dados coletados.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Foram aplicados no colégio Lyceu de Goiânia questionários aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, somando um total de 56 alunos, assim como citado anteriormente, sendo a composição de estudantes do sexo feminino de 57% e estudantes do sexo masculino de 43%, no quesito cor/raça/etnia, se classificaram como: brancos 32%, pardos 52%, pretos 9%, amarelos 7%, e indígenas 0% segundo os dados.

Em escala nacional temos os seguintes dados: brancos 53,7%, pardos 38,5%, pretos 6,2%, amarelos 0,4% e indígenas 0,4%. No centro oeste a população que se declara: branca corresponde a 49,4%, parda 43,4%, preta 4,6%, amarela 0,4% e indígena 0,9%. Em Goiás a população que se declara branca equivale a 50,7%, parda 43,5%, preta 4,5% amarela 0,2%, e indígena 0,3%.

Observamos que no Colégio Lyceu de Goiânia, para o segmento analisado, o percentual de pardos, pretos e amarelos é maior que os apresentados no nível nacional, no referente à região Centro-Oeste, e também para o apresentado pelo estado de Goiás. Sendo menores somente as demais categorias de brancos e indígenas se comparadas às mesmas três escalas.

Observando o mapa de Goiânia segundo cor/raça (IBGE, 2009) percebe-se que se tomarmos a região central e suas adjacências, irá predominar neste recorte uma composição de pretos e

pardos consideravelmente menor do que as regiões bem mais afastadas do centro. Tendo a região central uma menor percentagem de alunos que estudam no Colégio Lyceu e fazendo relação aos setores respondidos pelos alunos no questionário, justificam-se os dados coletados, pois a maior parte dos alunos 61% declararam ser pretos ou pardos e residem nos setores periféricos da capital Goiânia.

Dentre os estudantes, os que declararam ter casa própria estão acima da metade, são 57%. Os demais 43% não possuem casa própria, do total de estudantes metade (50%) moram com um número de 2 a 4 pessoas, e deste mesmo total de estudantes o percentual que trabalha e estuda é de 32% e que somente estuda é de 68%.

As profissões dos estudantes que trabalham são diversas dentre elas diarista, açougueiro e recepcionista.

Um percentual elevado de estudantes mora em setores afastados da escola. Dos residentes em Goiânia são 73%, em Aparecida de Goiânia são 18% e em Senador Canedo são 9%, se tomarmos somente os residentes em Goiânia mais da metade dos 73% já fariam parte dos alunos que residem em setores afastados.

Mesmo morando em sem setores afastados da escola, os alunos se identificam tanto com a escola em que estudam quanto com o setor em que a mesma está situada, já que o percentual de estudantes que responderam se identificar com a escola é de 86%, chegando bem próximo a totalidade, e o percentual de estudantes que se identificam com o setor que está localizada a escola é de 84%, também consideravelmente elevado se observado que de fato poucos residem nas imediações da escola.

Os dados vêm de uma pergunta objetiva, mas indicam a possibilidade de que o Lyceu seja considerado um lugar para os estudantes. Cabe informar que o Lyceu de Goiânia se abre para eventos dos movimentos estudantil e *hip hop*, sendo uma escola de referência para a juventude goianiense contemporânea, por sua centralidade e, talvez, por sua importância simbólica na história da cidade.

Analisando os dados referentes à renda da composição familiar da qual os estudantes fazem parte, os que possuem renda familiar de 1 salário mínimo é de 9%, de 2 a 3 salários mínimos é de 41%, de 4 a 5 salários mínimos é de 27%, de 5 a 10 salários mínimos é de 20%, mais de 10 salários mínimos é de 2%, e que não responderam é também de 2%, neste caso o maior número é de composições familiares com renda entre 2 e 3 salários mínimos, sendo somente este percentual compondo quase a metade do total da amostra 41%.

Foram também aplicados no Colégio Lyceu de Goiânia, questionários aos professores que ministravam aulas para o ensino médio, um total de três professores, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois se declararam brancos e um pardo. Todos os três professores responderam ter moradia própria. Dois tem composição familiar com renda de entre 4 a 5 salários mínimos e um com composição familiar com renda entre 5 a 10 salários mínimos.

No item que questiona se o professor mora ou não próximo à escola, dos três questionados, dois afirmaram que sim, que consideram morar próximo a escola. No quesito localização, observando a identificação destes professores com a escola, com o setor que a escola está situada, e como estes mesmos consideram se moram próximo ou não da escola, os três professores declararam se identificar com a escola, afirmaram também se identificar com o setor que a escola está situada.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

A relação entre Geografia e escola quando pautada nos pilares de localização e lugar da escola pública nos permitem compreender abordagens que vão desde a composição social, étnico-racial e de gênero tanto dos professores/as quanto dos alunos/as do Colégio alvo.

Para o obtido na amostragem dos dados no caso do Colégio Lyceu de Goiânia, após averiguados os dados, feitas as análises e relações com demais dados, observa-se que o

colégio citado não foge dos apontamentos em outras escalas. Pois foi verificado que a população de Goiânia como observado no mapa enegrece em sua periferia, o que fez correspondência aos dados levantados na amostra do corpo escolar, já que em sua maioria de estudantes que residiam em setores afastados do centro e faziam parte de um conjunto de pessoas que se declararam em sua maioria pertencentes a composição de pretos e pardos.

Neste plano de trabalho, o ideal foi o de focalizar a escola em sua espacialidade, observando sua configuração tanto em sua composição social, como na categoria da Geografia, o lugar, e fazer correspondências de como estes estudantes e professores/as compreendiam este espaço, se estes compreendiam o papel desse espaço nas práticas sociais por eles vividas, espaço este tido como, indispensável a formação de indivíduos participantes da vida social à medida que proporciona o entendimento do mesmo.

Nada melhor que usar da categoria da Geografia, o lugar, para usufruir da ampliação de um pensamento geográfico crítico, seguindo mais uma vez as indicações de estudiosos/as, nesta área de estudo como o exemplo de Cavalcanti, (1998).

Por fim, consideramos que a pesquisa deve ser realizada em escolas de outras regiões da cidade para que se possa fazer análise mais dirigida ao município de Goiânia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael S dos. A geografia a África e os negros 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, Antonio 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: Papyrus, 1998.3ª Ed.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Trajetórias sócioespaciais de estudantes negros e negros na Universidade Federal de Goiás. Monografia de Graduação em Geografia. Goiânia: IESA, 2008, 52p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estudos Sociodemográficos e Análises Espaciais com a existência de Comunidades Remanescentes de Quilombos, 2007.

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.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estatísticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Ministério da Educação. 1998. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2009.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás SEE-GO. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/matricula/ListaCurso.asp?Codigo_escola=1174>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2009.

Fonte de financiamento

Bolsa de iniciação científica do Programa Bolsa de Licenciatura-PROLICEN/UFG.

A abordagem CTS no cotidiano de uma escola publica de Goiânia

ÁVILA, Danielle Regina¹
CARVALHO, Paulo Vinicius²
RODRIGUES, Rafaela³
SILVA, Mirian Pacheco⁴

Palavras- chave: Abordagem CTS, Documentos Educacionais, Ensino, Material didático.

Introdução

O conhecimento científico mostra-se fundamental no cotidiano do cidadão. A demanda tecnológica tem exigido da sociedade melhor compreensão da sua relação com a ciência. Essas novas demandas abordagens que consigam responder às necessidades técnico-científicas presentes no dia-a-dia dos alunos.

Nesse contexto surge o movimento CTS, que segundo Santos (2002) “objetiva preparar os alunos para o exercício da cidadania e caracterizam-se por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social”. Rompendo com o ensino meramente conceitual e não relacionado com a realidade social. E apesar de estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador para a prática de ensino, a abordagem CTS é pouco conhecida pelos docentes, mesmo assim ela surge de forma espontânea em muitas atividades desenvolvidas pelos professores.

No presente trabalho constam os dados iniciais do projeto “A abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino e a produção de material didático” vinculado ao Programa de Bolsas para Licenciatura (PROLICEN). Estes dados foram obtidos por meio de análise de documentos da escola e apontam como a abordagem CTS está inserida no em seu cotidiano.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais do projeto. Para isso, serão apresentadas as análises de documentos da escola tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), os recursos didáticos presentes na escola e as atividades didáticas realizadas pelos professores pelos professores. A fim de verificar se a questão CTS é abordada na escola.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa documental. Os materiais analisados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2008, disponibilizado pela escola, os planos de aula e atividades didáticas teóricas e práticas realizadas pelos professores de Biologia, Química, Física e Ciências de uma escola pública de Goiânia. Além dos recursos didáticos disponíveis na escola, tais como: laboratório de ciências e laboratório de informática.

¹ Bolsista voluntaria Prolicen. danielleavila.bio@gmail.com

² Voluntario Prolicen. pauloviniciusc@gmail.com

³ Bolsista Prolicen. rafaellarodrigues.bio@hotmail.com

⁴ Docente ICB/UFG. mirianpac@gmail.com

Resultados e Discussão

A análise dos dados permitiu a construção de três categorias. São elas: *O que está previsto nos documentos da escola; Recursos disponíveis na escola e Atividades didáticas dos professores*

Categoria 1 – O que está previsto nos documentos da escola

O documento da escola utilizado na pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP). Notam-se ao longo do projeto vários princípios CTS, seja em objetivos ou metas pedagógicas. Isso pode ser destacado no objetivo geral proposto para a coordenação da escola, que de acordo com o PPP, objetiva:

“Coordenar ações pedagógicas visando a melhoria do ensino-aprendizagem, a democratização da escola e valorização do aluno enquanto agente de transformação da sociedade”

Além disso, de acordo com PPP a escola pretende realizar parcerias com profissionais de diversas áreas (psicologia, medicina, odontologia, Faculdade de Educação UCG/UFG) a fim de promover um ensino relacionado à qualidade de vida do aluno, as temáticas propostas são: DST, Drogas, Medicina preventiva, Higiene Bucal e Primeiros Socorros.

O PPP prevê ainda, projetos a serem desenvolvidos, dentre eles destacam-se três relacionados com a temática CTS:

a) *Projeto “Cruz Vermelha”*: É um projeto que visa uma compreensão básica de Primeiros Socorros, trabalho de prevenção para evitar acidentes que poderão ocorrer em casa ou em outros lugares, buscando parceria com o Corpo de Bombeiros.

b) *Projeto redescobrimdo a história do Brasil através do Memorial do Cerrado*: Tem como objetivo enriquecer os conhecimentos curriculares a partir da unidade teórico-prática e da contextualização dos conteúdos nas diferentes disciplinas que compõe a matriz curricular.

c) *Projeto Educação Ambiental*: Pretende-se organizar e elucidar a discussão sobre a temática: “A questão ambiental e saúde” junto à comunidade escolar, a fim de atingir a comunidade em geral para a reorientação de nossas atitudes práticas e fortalecimento da consciência ética de cada cidadão em relação ao meio ambiente e saúde coletiva.

Esses projetos possibilitam uma abordagem interdisciplinar mostrando ao aluno aplicações do conhecimento científico em seu cotidiano. Essa aplicação aumenta o grau de significância desse conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Categoria 2 – Recursos disponíveis na escola

Segundo o PPP, a escola conta com: data show, notebook, cinco (05) televisores, três (03) vídeo cassetes, máquinas fotográficas, retro projetor, filmadora, computadores, VHS destinados à várias disciplinas, kits experimentais de Física, Biologia e Química, microscópio, materiais esportivo.

No entanto, os recursos mais utilizados pelos professores pesquisados são os laboratórios de ciências e informática.

O laboratório de ciências, inicialmente criado para atender aos cursos técnicos de Patologia e Enfermagem, atualmente extintos na escola. Segundo o PPP, ele possui a finalidade de:

Desenvolver no aluno o gosto pela investigação e pela compreensão dos fenômenos naturais, estimulando-os a encontrar soluções para os problemas impostos pelas atividades humanas, além de desenvolver diferentes e concomitantes formas de percepção qualitativa e quantitativa de manuseio, de observação, de confronto, de dúvida, de construção e reformulação conceitual.

O laboratório de ciências é dividido em três ambientes. Extremamente amplos, possuem uma infinidade de vidrarias, cerca 5 microscópios, 5 lupas, animais conservados em formol e amostras de plantas. Segundo os professores as atividades realizadas no laboratório tinham os seguintes temas: substâncias e misturas, separação de misturas, funções químicas.

Nota-se, entretanto que as aulas ainda possuem uma abordagem tradicional do ensino de ciências.

O laboratório de informática é utilizado por quase todos os professores entrevistados. Geralmente é utilizado para pesquisa de assuntos científicos atuais, tais como: Usinas Nucleares, Elementos químicos e a importância dos mesmos para o ser humano, Chuva Ácida, Acidente com o Césio-137 em Goiânia, Diferença entre alimentos Diet e Light, Gripe A e Métodos Contraceptivos.

Verifica-se que os temas pesquisados na sala de informática possuem um enfoque CTS, por serem temas atuais, uns mais polêmicos e/ou bastantes presentes na mídia. Ou seja, são temas presentes na sociedade e que requerem certo domínio de conceitos científicos para sua compreensão.

Categoria 3 - Atividades didáticas dos professores

As atividades realizadas pelos professores constituem-se em: pesquisas, debates e aulas práticas e de pesquisa nos laboratórios de ciências e informática, além de saídas de campo.

A escola, está em processo de inserção no projeto de “*Ressignificação do Ensino Médio*”, esse projeto tem como principal objetivo renovar, elaborando significativa reflexão sobre o Ensino Médio e indicar uma série de medidas, com o propósito de enfrentar o quadro de esgotamento em que se encontra o ensino médio, a fim de dar-lhe um novo significado, no horizonte da educação nacional. (CAPPI et. Al, 2006).

Nessa perspectiva, a escola adotou uma série de medidas afim de atender às demandas desse projeto, e uma delas foi a criação de disciplinas optativas, onde destaca-se a disciplina: “Meio Ambiente”.

Nessa disciplina são discutidas as temáticas ambientais, tais como: poluição, cerrado e conservação de recursos hídricos. Além de aulas de campo a órgãos ambientais, aterros e estações de tratamento de água e esgoto e CNEN (Comissão Nacional de Energia Nuclear) onde estão localizados os restos do Césio-137.

As pesquisas, realizadas na sala de informática, são no geral relacionadas a temas científicos atuais. E mostram-se eficientes quanto á abordagem CTS.

Os debates também são formas de estimular a criticidade do aluno e constitui-se momento propício para a fuga do senso comum. A abordagem CTS pode ser amplamente desempenhada. Pois de acordo com Carvalho (1998):

“É importante proporcionar aos alunos uma formação que permita o entendimento dos novos desafios econômicos, sociopolíticos e tecnológicos que envolvem a sociedade, bem como, a busca de soluções para os problemas a eles associados. Soluções que não sejam pensadas de forma

isoladas, mas sim em um contexto maior que permita a participação coletiva de um conjunto de sujeitos cidadãos."

Constataram-se, então, características da abordagem CTS nas atividades didáticas propostas pelos professores. Que de acordo com SANTOS (2002), tem por finalidade:

"a apresentação de conhecimentos e habilidades científicos e tecnológicos em um contexto pessoal e social, a inclusão de conhecimentos e habilidades tecnológico, a ampliação nos processos de investigação de modo a incluir a tomada de decisão."

Ou seja, as novas demandas tecnológicas exigem do cidadão o conhecimento científico necessário em suas escolhas cotidianas, tanto políticas quanto sociais. Nesse contexto, leituras e debates, são um momento importante para o estímulo à reflexão.

Conclusão

Foi constatada a abordagem CTS nos documentos da escola, nas atividades didáticas e nos recursos utilizados pelos professores. No entanto, tais atividades são realizadas com pouca frequência ao longo do ano letivo, e apesar de possuir características CTS, nenhuma delas apresentou fundamentação teórica ou objetivos claros acerca dessa abordagem, o que sinaliza o desconhecimento de tal abordagem pelos professores e pela equipe pedagógica da escola.

Bibliografia.

CAPPI, A. MACHADO, M.C.T. Resignificação do Ensino Médio em Goiás – Os Fundamentos Teóricos da Proposta. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. 2006.

CARVALHO, L. M. Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. Projeto revista de Educação. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1998.

PPP. Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual Pré- Universitário. 2008.

SANTOS, M.E.N.V.M. A cidadania da "Voz" dos manuais escolares. Lisboa: Livros Horizontes, 2001. Santos, W.L.P. Mortimer, E.F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência – Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências. 2002.

Fonte de Financiamento: Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN

PRÁTICAS INTEGRATIVAS DE SAÚDE NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO

CAMPOS, K. O.¹; MELO, M. B.²; BARBOSA, M.A.³

Palavras-chave: Saúde, Educação, Práticas Integrativas, Ensino Básico

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Neste trabalho foram abordadas as Práticas Integrativas de Saúde no contexto escolar. Vale lembrar que a utilização das Práticas Integrativas e Complementares (PIC) tem despertado interesse significativo em relação ao seu uso pela população em geral, sendo já bastante utilizadas para tratamento em países pobres e em desenvolvimento (SPADACIO e BARROS, 2008).

As práticas terapêuticas classificadas como alternativas ou complementares, de acordo com Manzini, Martinez e Carvalho (2008) são aquelas que possuem como foco do tratamento o indivíduo e não a doença, sendo que esta é considerada como um conjunto de causas que resultam em desequilíbrio e desarmonia e não simplesmente como consequência da intrusão de um agente exterior, utilizando de meios terapêuticos simples, sem maiores tecnologias e com igual ou maior eficácia de tratamento se comparado com os meios terapêuticos tradicionais.

Trata-se de um novo modelo de tratamento centrado na integralidade do indivíduo, de forma a contemplar os princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS) referente à universalidade, integralidade e equidade, considerando o indivíduo de forma holística, ou seja, considerando-o como um todo, e não isoladamente (BRASIL, 2006). Este modo de assistir difere 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 as diretrizes da Política, destaca-se o incentivo a divulgação dos conhecimentos básicos acerca 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; TORRES, 1999).

Segundo Focesi (1990) apud Fernandes; Rocha; Souza (2005, p. 284) "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 cursos de formação e treinamentos para os profissionais do campo educacional. Santos, Dias e Martins (1995) verificaram o conhecimento e a utilização das práticas populares de saúde entre docentes e alunos de escolas de primeiro grau e concluíram que há necessidade de termos mais trabalhos que busquem averiguar o conhecimento das populações a respeito do tema em questão.

A escolha de se desenvolver um trabalho voltado para a perspectiva escolar, dando ênfase à visão dos professores, foi um caminho adotado por dois motivos: o primeiro, no sentido de que o professor se encontra em uma posição de mediador do processo de formação do indivíduo, sendo assim, os conhecimentos oferecidos aos professores tendem a alcançar uma grande parcela da população; o segundo na perspectiva de que a escola é um excelente local para se trabalhar educação e saúde, e sendo um local que nos permite transmitir informações e contribuir para a qualidade de vida da população, torna-se essencial e de grande relevância para com os objetivos do estudo.

¹ Faculdade de Enfermagem UFG, katycampos@hotmail.com;

² Faculdade de Enfermagem UFG, marciabmelo@hotmail.com;

³ Faculdade de Enfermagem UFG, maria.malves@gmail.com.

OBJETIVOS

- Investigar o conhecimento de professores do ensino básico (de instituições educacionais públicas no município de Goiânia – GO) sobre Práticas Integrativas de Saúde.
- Investigar a aplicabilidade de conhecimentos sobre Práticas Integrativas de Saúde no ensino básico (em instituições educacionais públicas no município de Goiânia – GO), na percepção de professores.
- 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.
- Oferecer aos professores do ensino básico de instituições educacionais públicas no município de Goiânia – GO um mini-curso de formação em noções básicas de Práticas Integrativas de saúde.

METODOLOGIA

O estudo realizado foi descritivo exploratório com abordagem qualitativa. A população estudada foi constituída por seis professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de ensino básico do Distrito Sanitário Leste do município de Goiânia-GO do período vespertino. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, conforme protocolo N°022/2009.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2008), utilizando categorias intencionais. Foram identificadas duas categorias: *Percepção dos Professores sobre o uso de Práticas Integrativas no contexto saúde-doença e Inserção das Práticas Integrativas de Saúde no Contexto Escolar*.

I - Percepção dos Professores sobre o uso de Práticas Integrativas no contexto saúde-doença

O uso da medicina alternativa foi ressaltado pela maioria dos entrevistados destacando, sobretudo a sua disponibilidade na natureza, a não-agressividade, a não-dependência da medicação alopática.

Tomando pelo nome Medicina Alternativa, eu acho que é uma maneira mais natural de se fazer um tratamento que não te deixe muito preso a remédios. (E2)

Então você faz uso de uma boa alimentação, em vez de medicamentos usa chás, até tem o barro mesmo, você aproveita as coisas da natureza, é o onde eles chamam de medicina alternativa. (E4)

Consta em Barbosa *et al.* (2001) que:

Numa época em que a evolução da ciência chega a assustar ao homem, tornando-se ela própria uma ameaça à vida na terra, parte da população no Brasil se volta às práticas naturais, inclusive na área de saúde, valorizando e utilizando remédios naturais, considerados menos tóxicos e, conseqüentemente, menos agressivos.

Outros participantes do estudo destacaram mais alguns tipos de práticas não alopáticas de cuidado à saúde:

Acupuntura, massagem, medicação homeopática também, eu tenho uma noção... (E1)

Tratamento fitoterápico, é o que eu entendo mais ou menos de terapias alternativas. (E5)

A maioria dos entrevistados demonstrou obter algum conhecimento acerca das práticas integrativas. Porém, este conhecimento se mostra baseado no senso comum, retratado por Barbosa *et al.* (2004) como sendo um conhecimento espontâneo, intuitivo, se baseando em teorias que tentam explicar ou mesmo simplificar os fatos descritos pela ciência, pautando-se em costumes e comprovações empíricas.

Paranaguá *et al.* (2009), em um estudo realizado com agentes comunitários de saúde no município de Goiânia, demonstraram que o conhecimento destes acerca das PIC também era deficiente, apesar de atuarem na área de saúde e diretamente na atenção básica no SUS.

A busca por diferentes formas de tratamento é visto na fala de E1, verificando-se que o acesso às práticas foi possível devido ao conhecimento adquirido através de leituras:

Acupuntura e homeopatia. É porque eu tenho problema de coluna, por leituras das práticas, eu procurei. (E1)

A utilização dessas práticas pela comunidade reflete o interesse dos usuários em buscar novas formas de recuperação da saúde e resolução de agravos (ELIAS, ALVES, 2002; FONTANELLA *et al.*, 2007; SPADACIO, BARROS, 2008; PARANAGUÁ *et al.*, 2009).

A relação entre condições sócio-econômicas e a busca por tratamentos na medicina popular, com ênfase nos chás caseiros, foi verificada na fala de uma professora, que referiu utilizá-los, e que destacou as condições de vida dos alunos da escola em questão, confirmando o fato que o acesso a esse tipo de tratamento é feito também em virtude das condições financeiras (FONTANELLA *et al.*, 2007).

Eu acho que é muito válido sabe, porque, o meio de vida aqui dessas pessoas não é lá essas coisas, e então às vezes não dá pra comprar um medicamento de cento e tanto duzentos e tantos reais. Então eles vão pra medicina popular mesmo. (E4)

Todos se mostraram dispostos a aprender mais sobre o assunto, sendo verificada a importância da informação e do conhecimento para a utilização dos serviços de saúde oferecidos:

Tudo que acontece que está sendo estudado, que tem prova que é oferecido à população no sistema de saúde, eu tenho vontade de saber, para poder ser utilizada essa prática. (E6)

Acerca da disponibilidade das PIC pelo Sistema Único de Saúde (SUS), apenas uma pessoa relatou ter conhecimento sobre um hospital de Goiânia que oferece este tipo de tratamento. Os demais demonstraram que a informação acerca das práticas ainda é muito pequena:

Não, nunca ouvi que o SUS oferecesse, já ouvi falar de alguns Centros que fazem esse tipo de tratamento, mas não sei se são oferecidos pelo SUS não. (E2)

II - Inserção das Práticas Integrativas de Saúde no Contexto Escolar

Entre os entrevistados dois fizeram uma associação entre as Práticas Integrativas e o folclore, ressaltando o tratamento realizado com chás, demonstrando a presença de uma tendência cultural em relação às práticas integrativas e o seu uso:

Já trabalhamos alguma coisa com os alunos, na época de folclore pedimos pra que eles tragam algumas ervas de casa, que eles já conhecem e com certeza se soubéssemos mais poderíamos aplicar isso de uma forma melhor. (E2)

Aqui quando é época do folclore, normalmente agosto que agente trabalha então agente trabalha a medicina, que os antigos usavam, certo, os índios, é porque antigamente não tinha tanto medicamento como tem hoje e era tirado tudo da natureza, eram os chás. (E4)

Tomazzoni, Negrelle e Centa (2006) destacam que o uso de plantas, como medicamento é bastante antigo, sendo baseadas em crenças que são passadas de geração em geração há centenas de anos, fazendo assim parte da tradição cultural de cada país.

Os participantes ressaltaram a falta de conhecimento e reafirmaram seu interesse em aprender mais sobre o tema:

Eu acho que eu precisava entender o que são essas terapias, como eu não sei muito bem o que é didaticamente, não saberia se era viável, se era possível. (E5)

Verificou-se que, após a atividade realizada, em que se abordaram noções básicas sobre as Práticas Integrativas, sobre a Medicina Tradicional Chinesa, as respostas obtidas quanto à inserção no contexto escolar seguiram a mesma direção recebida anteriormente:

A fitoterapia que é algo que agente pode passar mesmo pros alunos, até porque eles utilizam algumas terapias e nós como professores podemos passar, trocar conhecimento com eles. (E2)

Nós como professores podemos passar um pouco pros alunos sobre isso assim como agente também aprende com eles, porque muitos aqui utilizam as terapias, como chás, então acontece uma troca. (E4)

Siqueira *et al.* (2006) afirmam que a utilização das práticas, em especial dos chás, está ligada ao saber popular que é adquirido através das experiências que são obtidas de geração em geração por meio das tradições e costumes sócio culturais. Todos os membros de um determinado contexto possuem uma cultura própria, valores e tradições que devem ser valorizados.

Quanto à avaliação da atividade, todos se mostraram bastante entusiasmados com o assunto relatando o interesse gerado nas práticas assim como a importância de se dar continuidade a este trabalho:

Gostei muito, deu pra aprender bastante, até os pontos de acupuntura, que eu não sabia, eu aprendi e achei muito interessante. (E3)

Foi muito válido, é importantíssimo ações como essa. A questão que deixou a desejar foi apenas o tempo mesmo, porque foi curto, poderia ter um tempo maior que desse pra discutir mais, aprofundar. Essa interação universidade – escola tem que acontecer mais, e esse assunto foi muito bom. (E4)

A interação universidade – escola, levantada por E4, é um fator de grande relevância e que deve ser estimulado. As universidades devem buscar se aproximar da realidade vivida na comunidade em geral por meio da investigação e da prática para que assim, possam atuar nesta de forma a acrescentar e tentar suprir as suas necessidades (GÓMEZ, 2003).

COMENTÁRIOS FINAIS

Os professores demonstraram conhecimento superficial das Práticas Integrativas de saúde, sobretudo referente à disponibilidade em Lei dessas práticas pelo SUS. O uso de chás e remédios fitoterápicos foi ressaltado pela maioria dos participantes, o que reafirma a forte tendência cultural dessas práticas na população.

A aplicabilidade das práticas no contexto escolar foi verificada na fala de alguns professores como sendo algo que já é realizado na escola durante as comemorações do folclore. Portanto, adquirir maiores conhecimentos neste assunto foi de grande relevância para que os professores do ensino fundamental pudessem aplicar estes conhecimentos de uma forma ainda mais produtiva.

O desenvolvimento deste projeto permitiu verificar que a população, representada pelos professores, está carente de ações que lhes proporcionem novos conhecimentos, havendo a necessidade de se investir também em outras atividades educativas referentes não apenas ao assunto Práticas Integrativas, mas também a outros assuntos em saúde.

REFERÊNCIAS

- 1- BARBOSA, MA *et al.* Terapias alternativas de saúde x alopatia: tendências entre acadêmicos de medicina. Revista Eletrônica de Enfermagem (online), Goiânia, v.3, n.2, jul-dez. 2001. Disponível: <http://www.fen.ufg.br/revista> acesso 01 julho 2009.
- 2- BARBOSA, MA *et al.* Saber popular: sua existência no meio universitário. Rev. Bras. Enferm. Brasília, v. 57, n. 6, Dec. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000600017&lng=en&nrm=iso>. access on 01 July 2009.
- 3- BARDIN L. Análise de Conteúdo. Edições 70, Lisboa 2008.
- 4- 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. Disponível em http://bvssp.icict.fiocruz.br/lilddi/docsonline/2/3/732-politica_nacional_praticas.pdf acesso 10 abr. 2008.
- 5- ELIAS, M.C.; ALVES, E. *Medicina não-convencional: prevalência em pacientes oncológicos*. Revista Brasileira de Cancerologia, 2002. Disponível em http://www.inca.gov.br/rbc/n_48/v04/pdf/artigo6.pdf acesso 30 out. 2008.
- 6- FERNANDES, M.H.; ROCHA, V.M.; SOUZA, D.B. *A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)*. Hist. Cienc. Saude-Manguinhos v.12 n.2 Rio de Janeiro maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200004 acesso 10 abr. 2008.
- 7- FONTANELLA, F. et al. *Conhecimento, acesso e aceitação das práticas integrativas e complementares em saúde por uma comunidade usuária do Sistema Único de Saúde na cidade de Tubarão/SC*. Arquivos Catarinenses de Medicina Vol. 36, no. 2. 2007. Disponível em <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/484.pdf> acesso 30 ago. 2008.
- 8- GÓMEZ, MBD. *Medicina occidental y otras alternativas: ¿es posible su complementariedad? Reflexiones conceptuales*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(2):635-643, mar-abr, 2003. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n2/15429.pdf> acesso 01 julho 2009.
- 9- MANZINI, T.; MARTINEZ, E.Z.; CARVALHO, A.C.D. *Conhecimento, crença e uso de medicina alternativa e complementar por fonoaudiólogas*. Rev. Bras. Epidemiol. v.11 n.2 São Paulo jun. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000200012&lng=pt acesso 30 ago. 2008.
- 10- PARANAGUÁ, TTB et al. *As Práticas Integrativas Na Estratégia Saúde Da Família: Visão Dos Agentes Comunitários De Saúde*. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1):75-0. Disponível em <http://www.facenf.uerj.br/v17n1/v17n1a14.pdf> acesso 01 jul 2009.
- 11- PELICIONI, M.C.F.; TORRES, A.L. *A Escola Promotora de Saúde*. Série Monográfica No 12 EIXO Promoção de Saúde, A Escola Promotora de Saúde. São Paulo 1999. Disponível em <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/escola.pdf> acesso 01 set. 2008.
- 12- 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> acesso 30 ago. 2008.
- 13- SANTOS, M.G.; DIAS, A.G.P.; MARTINS, M.M. *Conhecimento e uso da medicina alternativa entre alunos e professores de primeiro grau*. Rev. Saúde Pública v.29 n.3 São Paulo jun. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000300010&lng=pt&nrm=iso&tng=pt acesso 04 set. 2008.
- 14- SIQUEIRA, K.M. et al. *Crenças populares referentes à saúde: apropriação de saberes sócio-culturais*. Texto Contexto - Enferm., Florianópolis, v. 15, n. 1, Mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso 06 Julho 2009.
- 15- SPADACIO, C.; BARROS, N.F. *Uso de medicinas alternativas e complementares por pacientes com câncer: revisão sistemática*. Rev. Saúde Pública vol.42 no.1 São Paulo Feb. 2008. Disponível em http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000100023&lang=pt acesso 04 set. 2008.
- 16- TOMAZZONI, MI; NEGRELLE, RRB; CENTA, ML. *Fitoterapia Popular: A Busca Instrumental Enquanto Prática Terapêutica*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006; 15(1): 115-21.

TEMPO E ESPAÇO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA: FACES DA EQUAÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

SOUZA, T.T.S.¹

BARRA, V.M.L.²

Palavras-chave: escola; tempo; espaço; educação.

Este projeto de pesquisa pretende compreender a relação entre espaço e tempo nas escolas de tempo integral da rede pública de Goiânia. Parte da hipótese de que as condições materiais de trabalho da escola e do professor traduzem aspectos de um suposto projeto de educação em andamento.

A atual retomada da discussão acerca da integralização do ensino encontra-se respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela LDB 9394/96 que prevê, no artigo 34, a implantação gradual da escola de tempo integral. Em Goiás, a implementação da ampliação do tempo escolar no ensino fundamental das redes pública estadual e municipal, foi iniciada no ano de 2006. Atualmente, Goiânia possui 19 escolas públicas (13 municipais e 6 estaduais) de Ensino Fundamental que funcionam entre oito e dez horas diárias. O interior do estado de Goiás conta com mais de cem escolas estaduais de ensino fundamental funcionando em jornada ampliada. Tais números indiciam uma tendência gradual de ampliação do tempo de permanência na escola.

Um aspecto é comum às redes estadual e municipal, no que se refere à ampliação do tempo de permanência nas escolas, é o aproveitamento das condições espaciais já existentes. E é na temática posta pela relação entre o aumento do tempo da permanência na escola e as condições espaciais de funcionamento das escolas que reside o interesse central deste projeto de pesquisa.

A implantação da escola de tempo integral em Goiás foi sintetizada na seguinte manchete jornalística: "Educação se faz com pessoas, não com prédios." (Secretaria Estadual de Educação, Jornal Opção, 2007). Ainda mais incisiva: "Nossa escola em tempo integral não é feita de prédios, mas de pessoas."

O problema é que muita gente imaginou que iríamos apresentar a escola em tempo integral dentro da expectativa convencional, que significa construção de grandes estruturas físicas, com quadras, refeitórios, teatros. Qual não foi a surpresa e a decepção de alguns quando apresentamos um projeto de educação em tempo integral diferente, calcado num projeto pedagógico ousado, em que as pessoas são mais importantes do que os prédios. É claro que a infra-estrutura é muito importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação de professores nele envolvidos é muito mais importante do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo." (Secretaria Estadual de Educação, Jornal Opção, 2007).

Os impactos das últimas políticas educacionais, tais como, a municipalização da primeira fase do ensino fundamental, a agudização do processo neoliberal com o incremento do setor privado, entre outras, parece explicar, senão convencer de que o reordenamento da rede de ensino público de Goiás se legitima na ampliação e na adequação da oferta de vagas nas áreas que apresentam déficit sem, contudo, aumentar os custos.

Desta maneira, a necessidade da ampliação dos espaços para o atendimento ao aumento da demanda dos últimos anos, é suplantada pelo aproveitamento da capacidade física das unidades escolares. Em outras palavras, o número de edifícios escolares diminuiu, o número de salas de aula aumentou ao mesmo tempo em que foi aumentado o tempo de permanência na escola.

O discurso oficial ao apresentar as condições de implantação das escolas de tempo integral parece justificar a contabilidade da relação escola (-), sala de aula (+), professores e

alunos (+), menos custos (-), tempo escolar (+) e, parece, portanto, muito afinado com o pressuposto ordem neoliberal vigente. O compromisso com a redução de custos no financiamento da educação pública; as políticas compensatórias de equalização na formação vista nos diferentes segmentos do ensino; o incremento na qualificação profissional de professores para uma demanda crescente de alunos; o enaltecimento da eficiência, produtividade e desempenho revelado na redução da distorção idade/série; a queda gradativa nos índices de abandono e repetência escola; o crescimento significativo da iniciativa particular.

Pensar o tempo escolar significa reconhecer a estreita relação com o tempo da sociedade. A geografia social considera o espaço na inseparabilidade de objetos e ações, é tempo espacial no qual qualquer ação se dá num dado instante num ponto do espaço.

A implantação da escola de tempo integral em Goiânia, no ano de 2006, parece conter traços expressivos para se pensar a partir desta matriz conceitual que postula uma interpretação totalizante daquilo que, em princípio, se apresenta como um projeto que relega ao plano do acessório, elementos constituintes do tempo escolar como o espaço e os instrumentos da ação/trabalho escolar e docente. Trata-se de dois tempos: um tempo novo para a concepção de educação e um tempo já decorrido da materialidade física das instalações escolares que implica: construção, reformas, adaptações, etc. A sobreposição da ação coletiva como a força motriz das escolas de tempo integral em espaços edificadas para tempo parcial, confere aos processos de implantação do projeto de tempo integral, o cumprimento de uma racionalidade que, em alguma medida, poderia se supor que é alheia ao projeto pedagógico da escola. O território escolar como espaço social é instado pelas forças de um tempo que é por princípio, instância de regulação social, portanto uma racionalidade que advém do meio social. Reconhecer o tempo como uma instância de regulação da sociedade, não corresponde a pensar que a escola é meramente alvo desta regulação. A escola é de natureza dupla, tão determinante quando determinada, tanto agente de transmissão como agente de criação cultural.

Os estudos sobre a escola ou a educação teriam canonizado algumas linhas investigativas, como aquelas preocupadas com a política educativa, as instituições escolares, os intelectuais, as idéias pedagógicas, entre outros. Nesta perspectiva, temas como as condições dadas pela análise do espaço escolar, só mais recentemente, estão ganhando espaço no universo acadêmico. É evidente que, novas abordagens sobre velhos temas, não correspondem à depreciação de tais estudos. Ao contrário, ao se propor uma aproximação orientada pelos princípios de um trabalho científico sobre a relação entre o tempo escolar sobre as condições espaciais de funcionamento de algumas escolas do sistema de ensino de Goiânia, não se pode desprezar as perspectivas que empreenderam a compreensão do objeto escola pela clivagem política ou econômica. A compreensão da condição material das escolas do sistema educacional de Goiânia impõe a compreensão do modelo político no qual se inserem. Neste sentido, parece plausível a investida analítica que se pauta pela relação entre o nível simbólico (superestrutura) e o nível material (infra-estrutura) da produção da escola na atualidade.

O projeto educacional atual revela transformações de natureza estrutural. A ênfase sobre o aspecto das condições estruturais de funcionamento das escolas do sistema educacional de Goiás em tempo ampliado se apresenta como forma de apreender traços deste projeto. A afirmação de que "no passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo." (Secretaria Estadual de Educação, Jornal Opção, 2007). Desconsidera certas peculiaridades da escola inscrita no projeto de modernidade, entre o final do século XIX e o começo e curso do século XX, período no qual a escola tinha uma função definida pela lógica cognitivo-instrumental, inscrita no pilar da emancipação, se quisermos uma aproximação com Santos (2006). A constatação de que aquele projeto padece de deficiências não pode reduzi-lo à estreita ligação entre grandes monumentos e grandes promessas descumpridas. Reservadas as especificidades de um e outro momento do projeto, devem ser evitadas tanto as generalizações quanto os reducionismos.

Vale pensar junto com Milton Santos, para quem o espaço é um "conjunto

indissociável de sistemas de objetos e ações” (2006:64). Espaço é dado técnico enquanto a configuração espacial é um dado social que sinaliza para a sua condição geográfica. Podemos inferir que, pensar espaço escolar é pensar a teoria de uma ação social/ trabalho docente que implica uma relação inalienável com os objetos/ferramentas que instrumentalizam a mesma ação, situada num espaço determinado sócio e culturalmente.

Os impactos da ampliação do tempo escolar sobre o espaço escolar e as ações que o mesmo implica precisam ser sistematicamente estudados, especialmente quando nos defrontamos com a reedição do peripatético e da itinerância em programas como *Cidade Educadora*, *Cidade Aprendiz*, *Bairro Escola* e *Programa Mais Educação*, matrizes que expressam este movimento de revisão do papel social dos espaços de formação e da formação escolar, acenando para a revisão do conceito de espaço escolar e de espaço social de formação na versão de uma escola de tempo integral que se constitui como resposta à demanda da sociedade contemporânea.

São objetivos do projeto:

- Compreender os processos de implantação e implementação do projeto de integralização do ensino veiculados pela escola de tempo integral, destacando os aspectos conjunturais de reedição da escola de tempo integral nas escolas brasileiras na atualidade, cotejando semelhanças e diferenças peculiares às experiências anteriores: anarquistas, *Escola Parque* (Anísio Teixeira), CIEPs, CIACs, CEUs).
- Captar as relações existentes entre a natureza, o papel e as funções atribuídas ao projeto de tempo integral e as propostas e a materialização da configuração do espaço destinado ao mesmo, isto é, de sua materialidade física como currículo, lugar e como território.
- Destacar o tempo como categoria interpretativa/ instância de regulação social de uma demanda da sociedade traduzida na necessidade da permanência ampliada na escola, redimensionando a relação entre qualidade de ensino e quantidade de tempo destinado para esta finalidade.
- Promover o levantamento de dados acerca:
 - das condições espaciais de realização de serviços estruturantes do ensino em tempo integral: ensino, refeições, higienização, atividades artísticas e culturais, educação física, recreação, repouso; bem como do conjunto de equipamentos públicos existentes no entorno destas escolas, com vistas a promover a comunicação entre a escola e cidade.
 - do perfil dos profissionais responsáveis pelos serviços estruturantes do ensino de tempo integral em cada escola envolvida na pesquisa: aspectos de formação, tipo de vínculo profissional, carga horária de trabalho, descrição das atividades realizadas, entre outras.
 - do perfil familiar dos alunos, com ênfase sobre questões de moradia, emprego e renda de pais e demais familiares dos alunos matriculados nas escolas de tempo integral.
 - da concepção que professores, alunos e demais funcionários da escola manifestam sobre as ferramentas (objetos, instrumentos) que empregam no espaço do tempo escolar/ “tempo espacial” (Santos, 2003:52).
- Cotejar as prescrições sobre edificação, manutenção e reforma de espaços prediais escolares definidas pela ANVISA, Código de Edificações para o município de Goiânia, Plano Diretor do Município de Goiânia, Lei Orgânica Municipal, orientações para a edificação e reforma de prédios escolares da AGETOP e da COMOB.
- Pensar o trabalho docente/escolar a partir das ferramentas ou dos instrumentos que o caracterizam, inscrito na combinação do espaço escolar em tempo integral.

Esta pesquisa, concilia as abordagens quantitativa e qualitativa, incluindo procedimentos de pesquisa de campo, estudo de caso, análise documental, pesquisa

bibliográfica e documental.

Na abordagem quantitativa será proposto um questionário aplicado junto às duas escolas envolvidas (rede municipal), de modo a se obter as seguintes categorizações:

- 1) Caracterização física das escolas e do seu entorno;
- 2) Caracterização das atividades curriculares cumpridas nos dois turnos do tempo integral, relacionadas com as condições espaciais, recursos humanos e materiais envolvidos;
- 3) Caracterização do quadro serviços e prestadores de serviços das escolas;
- 4) Quantitativo de alunos envolvidos, faixa etária, expectativas;
- 5) Formação e situação familiar dos envolvidos: moradia, trabalho e renda, escolaridade;

Na abordagem qualitativa será proposta a realização de pesquisa de campo, que incluem ações de observação do cotidiano escolar nos diferentes espaços escolares. Também se procederá à leitura e tabulação da concepção de formação inscrita no Projeto Político Pedagógico de cada escola envolvida, além da análise documental de plantas das edificações escolares envolvidas contemplando a construção e eventuais reformas. Realização de entrevistas não-diretivas com os diferentes atores envolvidos direta e indiretamente com o trabalho escolar em tempo integral.

Os procedimentos de pesquisa prevêem ainda o levantamento de imagens fotográficas das escolas envolvidas. A captação de tais imagens fotográficas tem como foco os espaços escolares destinados aos serviços estruturantes da escola de tempo integral. Estas comporão um banco de imagens que será empregado como base para as entrevistas não-diretivas realizadas com alunos, professores e demais trabalhadores da escola, que, agrupados em grupos focais, serão convidados a ver e comentar as imagens fotográficas dos espaços escolares fotografados, com vistas a se apurar representações sobre usos e sentidos formativos dos espaços que freqüentam como profissionais, alunos ou pais de alunos.

Tais imagens devem ter como foco, as condições espaciais (ambientes abertos e fechados), mobiliário e objetos característicos do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Assim, o uso da fotografia garante a argumentação do pesquisador.

A pesquisa encontra-se no início da sua segunda fase¹, que consiste no envolvimento de duas escolas públicas da rede municipal. Até o presente momento, está sendo feita a revisão bibliográfica, bem como os contatos que prevêem apresentação e discussão dos projetos com os profissionais vinculados às escolas, acesso a documentos como planta arquitetônica dos edifícios escolares, Projeto Político Pedagógico da Escola, Programa Mais Educação, além da captação de imagens fotográficas dos diferentes espaços de uma das escolas.

Assim, pode-se concluir que o aumento da jornada escolar se constitui na negação da dimensão espacial da ação educativa escolar. Esta relação precisa ser devidamente compreendida. É o que se propõe a sequência deste trabalho.

¹ A primeira fase foi realizada entre os anos de 2007 e 2008, envolvendo duas escolas públicas da rede estadual de Goiânia.



Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BENCOSTA, M. L. A. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

COIMBRA, L. M. da C. C. e CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. São Paulo: Vozes, 2002.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

TEIXEIRA, A. Educação e formação nacional do povo brasileiro. In: _____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 111-180.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Educação se faz com pessoas, não com prédios: **Jornal Opção**, Goiânia, 11 a 17/02/2007. Disponível em <<http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Destaques1 &idjornal=224>>. Acesso em 10/09/2009

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Endereço eletrônico: thaistolentino_ss@hotmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação. Endereço eletrônico: dabarra@yahoo.com.br

Tudo passa pelo coração: reflexões sobre variáveis afetivas na escrita em inglês

CARVALHO, Vinícius Henrique Araújo¹; **LAGO**, Neuda Alves do².

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

Justificativa

Investigamos, neste trabalho, a influência dos fatores afetivos no processo de ensino-aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira (LE), bem como as reações afetivas dos alunos frente aos modos de correção, enquanto uma prática pedagógica dos professores de língua estrangeira do ensino fundamental, médio e superior. Com isso, desejamos explicar alguns mecanismos afetivos presentes no processo da escrita e correção em LE, a fim de concorrer para a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) no sentido de viabilizar, de alguma forma, uma melhor compreensão do que seja corrigir e dos efeitos emocionais que surgem dessa prática e podem influenciar na aprendizagem do aluno em LE.

A escrita, segundo McLeod (1987), pode ser compreendida como uma atividade emocional ou cognitiva, pois, ao escrever, sente-se e pensa-se. De acordo com Lago (2007), os fatores afetivos influenciam a aprendizagem de uma LE. Para esses autores, dentre os fatores afetivos que podem ser considerados no processo da escrita, estão a autoestima, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a motivação e as crenças.

A partir do início deste século, já foram produzidas várias pesquisas que contribuíram e contribuem para conhecer melhor a afetividade dos alunos na sala de aula de LE. De forma geral, destaca-se, nesses estudos, a influência de uma atmosfera propícia para promover a afetividade dos aprendizes na aquisição de diferentes habilidades na língua-alvo, tais como a pronúncia, a correção de erros, a fluência oral e a escrita, ou a relação entre a autoestima e outros fatores afetivos, como a ansiedade e a motivação (Lief e Pow, 2000; Maguire, 2000; Puchta, 2000; Figueiredo, 2001; Sion, 2001; Lago, 2002; Figueiredo e Assis, 2006).

Acreditamos que a compreensão de que o domínio cognitivo não se instaura como instância única a ser ativada no processo de aprendizagem tem sido um dos grandes progressos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. É uma evolução em ASL a aceitação do aluno como ser total, o que compreende seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais, superando a visão ingênua de que seria possível desenvolver um desses aspectos isoladamente, sem a ativação dos outros. No estudo conduzido por Mills et al. (2007), com alunos universitários de francês como LE, a auto-estima desempenhou um papel preponderante na determinação do seu sucesso acadêmico. Aqueles alunos que se viam como capazes de fazer uso de estratégias metacognitivas eficientes para monitorar suas funções na universidade realmente eram mais bem-sucedidos na disciplina. Os mesmos resultados foram encontrados por Metallidou e Vlachou (2007), com crianças do ensino fundamental.

Registramos neste trabalho a investigação de quatro fatores afetivos específicos: auto-estima, motivação, crenças e ansiedade. Para Hines e Groves (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).

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”³. De acordo com Ellis (1994), a motivação envolve as atitudes e os estados

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

afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes empregam para aprender uma LE.

Ao se falar em motivação, é importante distinguir entre motivação intrínseca (ou integrativa) e motivação extrínseca (ou instrumental). Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) estabelecem essa diferença, apontando 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.

Na definição de Barcelos (2001, p. 72), as crenças são “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Para Mastrella (2002, p.33), são “interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”.

A ansiedade, por sua vez, pode ser relacionada com sentimentos de apreensão, frustração, desconforto e preocupação. Pode acontecer em resposta a uma situação específica, como escrever em uma LE ou falar em público, ou pode ser uma característica da personalidade do indivíduo, por exemplo, um indivíduo que é sempre ansioso. Para Brown (1994), a ansiedade pode bloquear o desenvolvimento linguístico 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 linguística, 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

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

Como objetivos específicos, tem-se:

- Investigar e compreender 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 aos modos 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 espera-se, através de métodos predominantemente qualitativos, pesquisar o domínio afetivo de alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira (LE).

O uso predominante de métodos qualitativos deve-se ao fato de os mesmos serem considerados mais apropriados para o estudo que será realizado. Classificamos esta pesquisa como predominantemente qualitativa devido ao alto teor de interpretação, o que pressupõe um grau acentuado de subjetividade, e a preocupação de compreender os

fenômenos em questão a partir da visão dos participantes, além da consideração da realidade como sendo dinâmica. Além dessas razões, esta pesquisa será predominantemente qualitativa por ser orientada pelo processo, numa observação naturalista, sem haver controle de variáveis, apesar de alguns métodos quantitativos serem utilizados na análise dos dados.

Esta pesquisa será conduzida em salas de aula de inglês como língua estrangeira, o que Nunan (1991) chama de pesquisa orientada para a sala de aula, a qual ocorre num ambiente genuíno de ensino de língua, especificamente voltado para os processos envolvidos no ensino e aprendizagem. Para Freeman (1996), as pesquisas têm estado alienadas das vidas das pessoas em sala de aula por tempo excessivamente longo. A história da sala de aula é bem conhecida por professores e alunos, no entanto, eles normalmente não sabem como publicá-la porque não são chamados a fazê-lo. O autor afirma ser necessário reconhecer que o ensinar traz em si o potencial para ser uma forma de conhecer o que está acontecendo com os alunos em aulas específicas. Portanto, uma pesquisa desse tipo oferece a possibilidade de se perceber sob prismas mais concretos os aspectos distintos do ambiente de ensinar e aprender.

Os participantes desta pesquisa serão alunos e professores de inglês como língua estrangeira, de distintas instituições: uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, uma turma de 1º ano do Ensino Médio, ambas de uma escola pública, além de uma turma do 6º período do curso de Letras - Habilitação Inglês de uma universidade, todas na cidade de Jataí-Goiás. Os dados serão coletados no decorrer de um semestre de aulas do seu curso.

Na pesquisa serão utilizados os seguintes documentos: questionários, transcrições de entrevistas feitas com os alunos, transcrições de aulas filmadas e diários escritos pelos alunos e pelos professores.

Na análise dos dados serão utilizados métodos qualitativos e quantitativos. Na análise dos questionários, serão utilizados valores pré-codificados adaptados de Rosenberg (1965) 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 será comparado o conjunto das informações correlatas para, então, categorizá-las (Morrison, 1993). Quanto aos diários e às gravações em vídeo de algumas aulas, será feita a descrição das categorias recorrentes nas tabelas de observação.

Quanto às teorias relativas à afetividade na escrita ou às formas de correção de erros na sua produção textual em LE, nenhuma orientação será dada aos alunos ou aos professores. Eles responderão às perguntas e farão suas anotações com base nas suas noções e impressões acerca desses itens. A intenção com essa não-orientação é realizar um estudo mais qualitativo das reais situações de cada turma, minimizando as interferências. Essa decisão está ligada também ao intento discreto de contribuir com os alunos para o melhor conhecimento de si mesmos, sem manipulá-los em nada, pois como ressaltam Blascovich e Tomaka (1991), a manipulação tanto de fracasso quanto de sucesso nessa área, durante a pesquisa, não oferece resultados impactantes, já que não se apaga facilmente anos de experiência de aprendizagem. Portanto, ensinar afetividade não é o objetivo inicial dessa pesquisa, mas sim estudar as formas como ela se manifesta na relação dos alunos com a escrita em LE e, a partir do conhecimento obtido, fazer sugestões para a melhoria do ensino.

É preciso destacar que, atualmente, está acontecendo a fase de elaboração dos instrumentos de pesquisa que serão aplicados aos sujeitos participantes. Já foram feitos os contatos com as instituições e com os participantes.

Portanto, as sessões que incluiriam os resultados, discussões e conclusões não fazem parte deste resumo.

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.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.
1. BLASCOVICH, J.; TOMAKA, J. Measures of self-esteem. In ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. (Ed.). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1991. p. 115-160
- 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., 1994.
- 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.
- FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the Language Classroom*, p. 88-115, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- 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.
- LIEFF, C. D.; POW, E. Understanding and empowering the learner-teacher in pronunciation instruction: key issues in pronunciation course design. *Humanising Language Teaching*, year 2, n. 6, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk>>. Acesso em: 12 ago. 2002.
- MAGUIRE, T. Brain Gym. *Humanising Language Teaching*, ano 4, v. 3, major article, maio, 2002.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.
- 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.
- METALLIDOU, P.; VLACHOU, A. Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, v. 42, n. 1, p. 2-15, 2007.
- MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, v. 57, n. 3, p. 417-442, 2007.
- 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.

PUCHTA, H. Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity. *Humanising Language Teaching*, ano 2, n. 4, major article, julho 2000.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.

SION, C. *Creating Conversation in Class*. Netherlands: Etp-Delta, 2001

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.

¹ Aluno do curso de graduação em Psicologia. Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista PROLICEN. Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. vinipsi@hotmail.com

² Orientadora. Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. neudalago@hotmail.com

Fonte de Financiamento: não há.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL: a valorização das referências culturais das comunidades rurais no município de Catalão (GO)

Palavras-chave: Geografia. Escola rural. Cultura local. Catalão (GO).

Lívia Aparecida Pires de **MESQUITA**¹; Estevane de Paula Pontes **MENDES**²

1 Justificativa/base teórica

A reflexão acerca da educação no meio rural ganha maior importância somente a partir da década de 1990. Esse contexto é marcado pela necessidade de valorizar o modo de vida, o território e a cultura do homem do campo nos currículos escolares, com o objetivo de auxiliá-lo no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando-o para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Assim, nossa discussão assenta-se na preocupação com o aumento dos problemas enfrentados no ensino escolar, os quais são mais intensos no campo, pela prática de um ensino que não valoriza o lugar e os valores socioculturais da população que vive no meio rural.

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.

No entanto, o número de propostas pedagógicas, que toma o rural como referência, no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, é muito reduzido, geralmente, o parâmetro é das escolas urbanas, além disso, a) a qualificação dos professores que trabalham no campo; b) os baixos salários desses profissionais; c) a falta de incentivo à qualificação continuada; d) as condições de trabalho; e) o currículo escolar, o plano de aula e de ensino alheios à realidade do campo; f) o plano de carreira; g) a ausência de investimentos públicos, entre outros, têm prejudicado o ensino no campo. Sendo assim, torna-se necessária a implantação de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento de uma escola no/do campo que viabilize uma educação de qualidade, respeitando os saberes, a cultura e o modo de viver dessa população.

A educação hoje é considerada como responsável pela produção e reprodução de valores sociais, 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 e é através dela que se democratizam os conhecimentos científicos e se forma a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade. 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.

Assim, propõe-se uma educação que esteja voltada para a população rural, ressaltando a necessidade de considerar o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios, os quais possuem história, cultura, identidade e lutas que devem ser respeitadas e legitimadas. A educação precisa ser democrática e respeitar a diversidade da população que vive no/do campo, ela deve sempre interagir-se com as condições de vida da população para que assim ela possa se adaptar às formas de vivências, aos problemas e às dificuldades da população que vive no e do campo.

1 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.

2 Profª Dra. do departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA). E-mail: iemendes@ibest.com.br.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

- a) Compreender e analisar as principais discussões sobre a educação escolar rural no Brasil, o ensino de Geografia e a importância da valorização do campo nos currículos das escolas rurais, dando ênfase ao estudo da realidade do município de Catalão (GO).

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.
- c) Estudo e análise dos conceitos e categorias geográficas, como território e lugar.
- d) Análise dos principais problemas que comprometem a melhoria da educação no campo;
- e) Ênfase na realidade local das comunidades rurais (Coqueiro, Mata Preta, Cisterna, Ribeirão, Cruzeiro dos Martírios) e do distrito de Pires Belo, no município de Catalão, Estado de Goiás.

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.

Para obtenção dos dados da pesquisa empírica foi feito um acompanhamento à equipe do projeto na coleta de informações em órgão e/ou instituições relacionadas com a problemática, como a Secretaria Municipal da Educação de Catalão, Secretaria Estadual da Educação, o Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa no distrito de Pires Belo, município de Catalão, estado de Goiás e os Agentes Comunitários de Saúde.

4 Análise de dados

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 freqüentar 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.

A análise de dados e dos estudos que abordam a realidade local como, Mendes (2005, 2008), Flores (2000), Bispo e Mendes (2007), Venâncio (2008), Martins Silva (2008), Bispo (2008), entre outros, tornou possível examinar as questões referentes à situação em que se encontra a educação escolar rural no município de Catalão, Estado de Goiás. A partir dos dados obtidos, observou-se que a situação das comunidades rurais no município de Catalão (GO) não é diferente do quadro nacional, pois os dados analisados 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 no meio rural, que possuía apenas o "ensino primário". Somente a partir da década de 1990 que a segunda fase do ensino fundamental (6^a ao 9^o ano) foi estendida para o meio rural.

A baixa escolaridade, apresentada pelos produtores pesquisados, é consequência da deficiência da rede pública de ensino no meio rural. Outro fato que prejudica o acesso à educação escolar é a localização das escolas, há, também, o fato de não existir escolas no campo. No estudo realizado no Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa no distrito de Pires Belo, município de Catalão, estado de Goiás no ano de 2009, verificou-se que cerca de 26% dos alunos do Ensino Fundamental utilizam transporte escolar. Em relação à qualidade do transporte oferecido, os alunos e os professores (informação verbal, fev., 2009) abordaram a questão do atraso e das más condições em que ele se encontra.

Assim, à medida que os alunos vão avançando nas séries, sua migração, para a área urbana do Distrito de Pires Belo ou até mesmo para a cidade de Catalão (GO), torna-se uma necessidade, tendo em vista a continuidade de seus estudos. Essa situação é preocupante, ao considerar a necessidade de sucessão do patrimônio e as dificuldades vivenciadas pelos filhos dos produtores rurais para continuarem no campo.

Diante dessa realidade, nota-se a importância de políticas públicas que visem, a) ao melhoramento da infra-estrutura das escolas; b) à reestruturação do currículo escolar; c) ao aumento do salário dos professores, oferecendo subsídios para que os mesmos tenham uma formação profissional adequada; e d) à melhoria nos transportes, entre outros. Tudo isso, com o objetivo de estimular o trabalho dos professores e aumentar o envolvimento dos alunos na construção do saber, pois assim poder-se-á haver uma melhoria no nível da educação tanto no campo como na cidade.

Uma educação de qualidade é considerada um dos principais caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Ela é de fundamental importância na formação do ser humano, pois leva o aluno a pensar o mundo em que vive a partir de sua condição real de existência. O simples ato de conhecer transforma o indivíduo e assim sua forma de viver e de estar no mundo. Tudo isso vem a reforçar a necessidade da criação ou da melhoria das condições físicas e humanas para alunos e professores do meio rural, assegurando a construção e reconstrução de escolas no e do campo. Essas medidas devem ser feitas com o propósito de valorização do modo de vida e das necessidades da população do campo (alunos e professores). Assim, deve-se assegurar uma educação que permita, aos educandos, compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva.

5 Conclusões

Diante das análises e das pesquisas realizadas nota-se que muito ainda deve ser feito para que haja uma educação de qualidade para a população que vive no/do campo. 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 sócio-econômica e política que caracterizam a nossa organização social. A partir desse entendimento acredita-se que através da implantação de um currículo que traga a vivência do aluno para a sala de aula, do investimento na formação continuada dos professores e na melhoria da infra-estrutura das escolas poder-se-á estimular a motivação, o interesse e o envolvimento de professores e alunos na construção do saber.

Perante essa realidade, o educador passa a ter o papel de construir, junto com os

alunos, um conhecimento, uma educação que promova a superação de suas condições socioculturais, oferecendo uma formação de atitudes, como forma de inserir esses alunos no universo cultural e do conhecimento humano. Professores e alunos devem participar de um processo de construção de conceitos e de saber. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e os alunos, meros receptáculos do saber.

Acredita-se que a educação rural deve voltar-se para o propósito de inclusão da 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. Assim posto, 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.

É no espaço escolar que não só crianças e adolescentes, mas também as famílias e a comunidade podem exercitar sua cidadania, o que reforça a necessidade de se desenvolver um ensino de qualidade no campo, proporcionando uma educação que contribua para a formação de jovens mais conscientes e críticos, capazes de lutar pelos seus direitos e pela sua condição de cidadão, reconhecendo-se como agentes transformadores da realidade, capazes de combater todas as formas de preconceitos e de injustiça para assim, buscarem uma sociedade mais justa e democrática.

6 Fonte financiadora

Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA)
Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) / UFG
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação CAC/UFG
Departamento de Geografia CAC/UFG

Referência

- 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).
- 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. **Territórios e territorialidades e os limites tradicionais de configuração espacial: o distrito de Pires pelo no município de Catalão (GO)**. 2008. 57 f. Trabalho final de curso (Graduação em Geografia, Bacharelado) - Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2008.
- 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).
- 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.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. 192 p.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 224 p.

- CORRÊA, R. L. A geografia cultural e o urbano. In: 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).
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. 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).
- 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).
- _____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. (O mundo, hoje; v. 24).
- 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).
- 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).
- MARTINS SILVA, J. **A agricultura familiar em Goiás: a comunidade Cruzeiro dos Martírios no município de Catalão**. 2008. 83 f. Trabalho final de curso (Graduação em Geografia) - Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2008.
- 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.
- PESSOA, V. L. S. **Projeto de pesquisa: etapas e organização**. Uberlândia: UFU, 2009. 15 p.
- PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKO, I. P.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).
- 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. Educação e ensino de geografia: instrumento de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. 144 p.

Estudando as práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino

Topasso, Rebert Fernando¹ ; Moraes, Eliana Melo Machado²

Palavras chave: leitura-escrita - análise linguística – Formação de professores

Justificativa

Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar e analisar as práticas de análise linguística, de tal forma que estas estejam a serviço das práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, em escolas públicas de Jataí-Goiás. Desta forma, procuraremos compreender como os professores em sala de aula, elaboram atividades de análise linguística, organizadas em sequências didáticas, de tal forma que articulem o ensino de conteúdos gramaticais como possibilidade de articulação entre as atividades de leitura e de escrita. Pelos estágios realizados até o momento, verificamos, que o ensino de conteúdos gramaticais tem sido desenvolvido, ainda de forma descontextualizada, confirmando os estudos de Batista (1997), em que ele afirma ser “a disciplina gramatical o objeto privilegiado de ensino, e os demais (práticas de leitura e escrita) são resíduo de todo o trabalho discursivo”.(p.103).

De acordo com os PCNs-de língua portuguesa (1998), há uma orientação no sentido de que o ensino de português deve propiciar uma articulação entre as atividades de leitura, escrita e análise linguística, considerando o gênero e o texto como determinantes para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, isto é, o texto, organizado em gêneros, deve ser tomado como a unidade básica do ensino de tal língua.

Sobre a prática de leitura Rojo(2006), diz que, “o aluno precisa desenvolver capacidades de avaliar e interpretar textos de diferentes manifestações de linguagem, isto é, saber julgar, confrontar, defender e explicar ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto”.(p.39).

Quanto a prática de produção de texto os PCNs-LP(1998), orientam que a finalidade desta prática é “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.(p.65).

No que se refere às práticas de Análise linguística (AL), Mendonça(2006) afirma que: “AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de texto, sendo que, AL, tem como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, como foco nos usos da linguagem”(p.206).

Assim sendo, análise linguística consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção de texto e, domínio dos recursos linguísticos, estilísticos e discursivos.

1 Campus Jataí-Curso de Letras -rebert.86@hotmail.com

2 Campus Jataí-Curso de Letras-elianamoraesufg@yahoo.com.br

As orientações contidas nos PCNs-LP(1998) preconizam que "os conteúdos de língua materna devem estar organizados em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO, ou seja: que, conseqüentemente correspondem as práticas de leitura, prática de produção de texto, análise e reflexão sobre a língua".

Cabe ressaltar que Geraldi (1984) diz que, "o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística". (p.88). E isto deve, segundo os PCNs-LP (1998) ser trabalhando em função das situações comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais.

A partir dessas considerações, investigaremos as (des) articulações estabelecidas entre essas atividades, observando materiais utilizados pelos professores e alunos (livro didático, cadernos e outros) com o objetivo de descrever como estas atividades envolvendo a leitura, a escrita e análise linguística, em aulas de língua portuguesa no ensino Fundamental e Médio, estão organizadas.

O professor estaria, a partir do que propõe o livro didático, reelaborando as atividades de tal forma a contemplar as orientações contidas nos PCNs-LP? Estaria também os autores dos livros didáticos adotados e utilizados pelos alunos reelaborando as unidades de forma a constituírem seqüências didáticas em que se priorize uma maior articulação entre as práticas de análise linguística, de leitura e de produção textual?

Objetivos

Investigar se as práticas de leitura, escrita e análise linguística trabalhadas efetivamente pelo professor atendem as orientações de articulação das mesmas proposta pelos PCNs-LP (1998), no que se refere ao ensino da língua materna, no Ensino Fundamental e Médio, de uma escola pública e de uma particular, da cidade de Jataí-GO.

Averiguar se os professores e ou autores de língua materna, elaboram atividades de leitura, escrita e análise linguística (a partir do livro didático) de forma articulada ou não, e, se estas estão organizadas em seqüências didáticas.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos adotaremos, segundo a natureza da pesquisa, a pesquisa exploratória-descritiva em materiais utilizados pelos professores e alunos (livro didático, cadernos e outros) que tem por objetivos descrever as atividades envolvendo a leitura, a escrita e análise linguística em aulas de língua portuguesa no ensino Fundamental e Médio.

Segundo a natureza dos dados adotaremos a pesquisa qualitativa, pois o nosso projeto centrará na compreensão do que propõem os professores no que se refere a descrição das atividades envolvendo leitura, escrita e análise linguística com vistas a possibilidades de reelaboração, contribuindo para o ensino na escola.

Considerando as fontes de informação, adotaremos a pesquisa bibliográfica na construção de um referencial teórico para subsidiar a análise dos dados em estudo.

Resultados

A pesquisa encontra-se na fase inicial, na qual estamos no momento analisando os livros didáticos adotados pelos professores do Ensino Fundamental, sendo que, tais livros pertencem a coleção Tudo é linguagem, dos autores Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi da editora ática, ano de 2007.

Observamos, embora com pequenas análises preliminares que esta coleção prioriza o ensino do gênero textual, isto é, as unidades estão sequenciadas em gêneros. No entanto, os livros didáticos do quinto e sexto ano apresentam mais o gênero conto e crônica, já no livro do oitavo ano encontra-se uma diversidade de gêneros entre estes podemos citar: editorial, entrevista, artigo de opinião.

A partir das análises preliminares pudemos observar também que, este livro didático aborda a gramática descontextualizada, isto é, fragmentada, não parte do textos, prioriza-se o estudo gramatical a partir de frases desconexas. Cabe mencionar que tais livros não faz menção sobre análise linguística.

Considerações finais

Este projeto encontra em fase inicial, e, por isso, não obtivemos acesso aos resultados no que se refere a pesquisa de campo. Acreditamos que a pesquisa pode apresentar resultados relevantes e contribuir na elaboração de artigos científico gerando reflexões tanto nos alunos do curso de letras UFG quanto aos professores de Jataí sobre o ensino de língua principalmente no que se refere nas práticas de leitura, escrita e análise linguística.

A partir dos resultados obtidos, elaboraremos atividades de sequências didáticas envolvendo as novas orientações contidas nos PCNs-LP, considerando o texto e o gênero como unidade de ensino.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Lúcia Kopschitz & MATTOS, Maria Augusta de. A Produção Escrita e a Gramática.

2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 192p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Português. Brasília, MEC/SEF., Outubro/2006.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252p.

_____. O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1984. 139p.

_____. A aula como acontecimento. Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.

In. AZEREDO, José Carlos de (Org.). Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. sip:

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século. In:

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998. 259p. (Coleção Formação de Professores).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.

In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006 (p. 199-226)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Português. Brasília, MEC/SEF., Outubro/1998.

MORAES, Eliana Machado Melo. Tomadas de Notas: Contrapalavra das professoras. In:

SIGNORINI, Inês (Org.). Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

_____. A Gramática na aula de português. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte-MG:

Faculdade de Educação/UFG. 2000.

_____. Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar. Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José

Carlos de (Org.). Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In:

AZEREDO, José Carlos de (Org.). Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Mercado das Letras. 2001.

SUASSUNA, Livia. Projeto de Pesquisa: Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas?

Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

REVIVENCIANDO O COLMEIA

BARRA, Willian do Amaral¹; **INÁCIO**, Giovanna Marques²; **COSTA**, Lorena Lopes da³; **JÚNIOR**, Waldo Messias dos Santos⁴; **RIBEIRO**, José Pedro Machado⁵.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação Inicial de Professores; Formação Continuada.

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O projeto Revivenciando o Colmeia é uma iniciativa do Programa de Educação Tutorial da Licenciatura em Matemática (PETMAT) do IME/UFG que, assim como o projeto Colmeia, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Matemática (LEMAT-IME/UFG) entre 1994 e 1999, tem por objetivo a formação continuada de professores de Matemática da rede pública da Região Metropolitana de Goiânia e a formação inicial dos alunos de licenciatura envolvidos na sua execução.

Assegurar a formação continuada de um educador é uma proposta ousada, contudo, quando se considera o professor como agente ativo em sala de aula e grande conhecedor deste ambiente, parece plausível falar desta formação. Uma prova disto foram os resultados alcançados com o projeto Colmeia, executado anos atrás. Diante desta reflexão, o projeto Revivenciando o Colmeia propõe a transformação da prática de ensino dos professores de Matemática da rede pública de Goiânia a partir da reflexão sobre sua prática docente, capacitando-os para seu próprio aperfeiçoamento e ao mesmo tempo preparando-os para serem multiplicadores de novas metodologias de ensino.

Ao articular pesquisa, ensino e extensão por meio da combinação de elementos da etnografia com a pesquisa-ação, propõe-se um trabalho de colaboração entre professor de Matemática em exercício nas escolas públicas de Goiânia, professor colaborador do IME/UFG, alunos do curso de Licenciatura em Matemática (bolsista PROLICEN, bolsistas PETMAT e estagiários do IME/UFG) e o orientador PROLICEN (também tutor do PETMAT).

A princípio, optou-se pelo trabalho com uma das escolas de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Goiânia e um estudo aprofundado sobre os métodos de coleta de dados e aplicação da metodologia de pesquisa-ação; não nos preocupando com os aspectos quantitativos em si, ou seja, envolver um grande número de professores de uma só vez, mas com um trabalho laborioso, de qualidade que atenda às reais necessidades da formação dos professores.

2. OBJETIVOS

O projeto propõe desenvolver, junto a escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Goiânia, ações que propiciem a formação continuada de professores de Matemática. Dentre os objetivos que competem ao projeto, destacam-se:

- Produzir conhecimentos acerca do campo de pesquisa em Educação Matemática;

¹ Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Bolsita PROLICEN
willian.barra@gmail.com

² Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Bolsita PETMAT
giovannamarques1@gmail.com

³ Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Bolsita PETMAT
buriti02@hotmail.com

⁴ Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Bolsita PETMAT
jrrevolutionsbj2003@hotmail.com

⁵ Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Orientador PROLICEN
pedro@mat.ufg.br

- Realizar estudos e pesquisas no âmbito da Educação Matemática visando à transformação da prática dos professores parceiros por meio de atividades inovadoras de pesquisas metodológico-científicas.
- Constituir um espaço de intercâmbio cultural de pesquisa e ensino entre professores de Matemática da UFG, alunos do curso de Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação do IME/UFG e os professores da rede pública, propiciando desenvolver estudos e pesquisas coletivas em prol de uma aprendizagem expressiva e transformadora;
- Capacitar os professores de Matemática e elaborar material didático-metodológico para aprimorar a prática dos docentes nas escolas da rede pública de Goiânia;
- Envolver os alunos do curso de Licenciatura em Matemática (bolsista PROLICEN, bolsistas PETMAT e estagiários) e Pós-Graduação do IME/UFG, na elaboração de um acervo de recursos didáticos a serem utilizados em atividades significativas de ensino para os alunos das escolas-parceiras, buscando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados concomitante a sua aplicabilidade.

3. METODOLOGIA

No intuito de compreender, avaliar e questionar a prática escolar dos professores de Matemática da Educação Básica realizar-se-á um trabalho voltado à metodologia da pesquisa-ação, tendo em vista a construção de uma nova prática pedagógica do professor de Matemática, fundamentados em conhecimentos teóricos e historicamente contextualizados. Segundo André (1995),

(...) o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança. (ANDRÉ, 1995, p.32)

A pesquisa-ação exige vasto conhecimento acerca do ambiente de pesquisa, com o intuito de propor soluções a um problema que preocupa tanto pesquisadores quanto os pesquisados. Assim, a equipe passará pelas seguintes etapas:

- Observar o espaço físico da escola entendendo seu contexto cultural e social;
- Selecionar os aspectos mais importantes para serem observados;
- Acompanhar a prática pedagógica do professor/parceiro e levantar a problemática;
- Registrar os fatos no caderno de campo;
- Realizar reuniões com todos os membros da equipe para discutir e levantar questões a fim de elaborar uma proposta de trabalho baseada na ação-reflexão-ação;
- Fazer o acompanhamento da proposta;
- Análise dos resultados obtidos;
- Desenvolver um acervo didático que servirá de apoio aos alunos de Licenciatura em Matemática bem como à prática docente dos professores desta área.

Para atender a estas etapas, que nada mais são do que procedimentos da pesquisa-ação, a equipe foi constituída por um professor colaborador do IME/UFG, um bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura PROLICEN, dois bolsistas do PETMAT, cinco estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado I do IME/UFG e um professor em exercício da escola-parceira, todos sob a orientação do tutor do PETMAT. Com periodicidade mínima de duas vezes na semana, a equipe deverá reunir-se de modo que as atividades a serem executadas atendam aos seguintes procedimentos:

- a) Levantamento da questão pedagógica pelo professor/parceiro e bolsista;
- b) Análise da questão à luz dos conhecimentos teóricos;
- c) Proposta de ações, elaboração do acervo didático e realização da proposta;
- d) Reflexões das ações realizadas;

e) Redação de documento a ser distribuído entre os professores/parceiros.

Bolsistas e estagiários farão o acompanhamento das aulas do professor na escola/parceira, registrando em caderno de observação dados pertinentes à metodologia utilizada, ao diálogo informal das dúvidas apontadas pelos alunos, à recepção do projeto pelos alunos e pela escola/parceira, à experiência vivenciada por ele em sala de aula e à participação efetiva nas reuniões periódicas. Esse registro é de suma importância à pesquisa, pois torna público à equipe executora o retrato da realidade na sala de aula da escola/parceira e também as observações da prática escolar do professor envolvido.

Após análise e reflexão da proposta de ações e seus desdobramentos em sala de aula e a produção do acervo didático, caberá ao professor participante avaliar o trabalho realizado, divulgar essas atividades e acompanhar aqueles que optarem em aplicar as propostas pedagógicas, assumindo assim o papel de multiplicador.

Ao focar a análise conjunta de meios e fins na prática desse projeto, propõe-se transformar a realidade das escolas/parceiras e, conseqüentemente, das salas de aula, mediante a participação dos professores da Educação Básica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das estratégias de mudança, propiciando um clima de aprendizagem mútua e profissional baseada na compreensão da prática-compartilhada para possíveis transformações.

4. RESULTADOS

Para o desenvolvimento do projeto foi de fundamental importância que houvesse um processo de formação e preparação dos alunos da equipe executora. Para isso fez-se necessário o estudo de referenciais que caracterizam a pesquisa acadêmica; compreensão do material do projeto Colmeia; realização de estudos no âmbito da Educação Matemática que forneceram a compreensão do que vem a ser pesquisa nesta área; e a capacitação para execução do projeto na escola campo.

Direcionado às escolas públicas da Região Metropolitana de Goiânia conforme o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o projeto Revivenciando o Colmeia conta com fatores decisivos para a sua realização como, por exemplo, a acessibilidade à escola, a disponibilidade dos professores de Matemática e a vontade destes professores em participar de um projeto no qual a sua prática docente será investigada e tema de discussão de alunos do curso de Licenciatura em Matemática e professores da universidade. A viabilidade de acompanhamento das aulas na escola e a presença indispensável do professor-parceiro nas reuniões periódicas resultaram na parceria, em novembro de 2008, com uma escola estadual da Região Norte de Goiânia. No entanto, somente em março de 2009, com o início do ano letivo, foi possível iniciar as atividades de acompanhamento e reuniões com o professor/parceiro.

Inicialmente, o acompanhamento deu-se com dois professores de uma mesma série, porém, de turnos distintos, conforme sugestão dada pelo coordenador da escola como forma de propiciar discussões a cerca do conteúdo ensinado nessa série em suas diferentes abordagens. Contudo, infelizmente, foi preciso paralisar o acompanhamento com o professor do turno noturno devido a sua indisponibilidade de horários para o engajamento com as atividades do projeto, por assumir a diretoria da escola.

Seguindo os passos da pesquisa-ação, o acompanhamento das aulas da professora/parceira junto a uma turma do 9º ano e a anotação de acontecimentos relevantes no caderno de campo foram instrumentos de discussão nas primeiras reuniões da equipe, em que foram determinados pontos importantes a serem trabalhados com a professora.

De extrema importância para o desenvolvimento do projeto, as reuniões realizadas na universidade têm o intuito de junto com a professora discutir o uso de recursos didáticos, a exposição do conteúdo, sua maneira de conduzir as aulas e a relação professor/aluno. A partir destas discussões a professora faz uma reflexão sobre a sua prática docente e tópicos escolhidos com base na coleta de dados no acompanhamento das aulas, como por

exemplo, o uso de data-show como um instrumento de motivação para as aulas de matemática e o tempo despendido em momentos de “visto e correção”.

O entendimento de que a formação continuada do professor possibilita uma melhoria do ensino é uma das concepções que orienta este projeto por perceber que o professor é capaz de transformar o quadro da educação nacional, mesmo que tenha acesso há uma única sala de aula e, por isso, ressaltamos a importância do professor/parceiro, os seus questionamentos, as suas dúvidas e as suas sugestões. Segundo Hubberman (1999), citado por André (2001):

É a interseção entre as preocupações dos pesquisadores e os dilemas dos profissionais das escolas que ao se cruzarem sobre os mesmos questionamentos, no mesmo período de tempo, é que estabelece o estágio para relações mais duradoras. (ANDRÉ, 2001, p. 64)

A fim de garantir relações duradoras e, conseqüentemente, a presença da professora nas reuniões, sem prejuízo de suas atividades na escola, propomos um trabalho de apoio junto à turma que, realizado simultaneamente ao horário das reuniões, exige da equipe o planejamento e execução de atividades pedagógicas. Estas aulas compõem o quadro de ações do projeto que buscam cumprir com o objetivo de formação inicial dos licenciandos em Matemática em especial no que compete a trabalho em sala de aula (planejamento, execução e avaliação). Ao todo foram desenvolvidas três aulas na escola sob a responsabilidade de bolsistas e estagiários, nas quais o uso de diferentes estratégias resultou no envolvimento dos alunos e, por parte da equipe, a certificação de defasagem do ensino de Matemática.

Diante da perspectiva de que o envolvimento com histórias e curiosidades traz à aula mesmo os alunos mais dispersos, buscou-se, no primeiro contato com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a resolução de um problema do segundo grau chamado a “Equação do Amor”, cujo principal propósito era a verificação de compreensão da Fórmula de Bhaskara. Na segunda atividade intitulada “Carrinho de Compras da Amizade”, a promoção de uma dinâmica cujo objetivo era revisar o conteúdo de equação do segundo grau por meio de uma competição entre equipes ficou evidente a dificuldade dos alunos em conceitos entendidos como pré-requisitos para este conteúdo. E, esta constatação resultou em calorosos debates de todos os integrantes do projeto a fim de diagnosticar e solucionar esta situação.

Estas aulas contribuíram para uma aproximação dos alunos licenciandos envolvidos no projeto (bolsista PROLICEN e estagiários do IME/UFG) com a realidade das escolas. Desenvolvendo habilidades e atitudes de investigação voltadas à pesquisa nos futuros professores.

5. CONCLUSÃO

Uma das razões fundamentais de discussão da aprendizagem de Matemática refere-se ao ensino desta ciência, principalmente à formação de seus educadores, seu conhecimento em tecnologias, sua criatividade, sua disposição a inovações e, por que não, um olhar crítico sob a sua prática docente. O ato de voltar o olhar a suas próprias ações deve ser uma prática constante dos educadores, mais importante do que isso é estar disposto a inovações, é reconhecer que mudanças devem acontecer e que podem partir do professor.

Apesar do curto tempo de execução do projeto, a verificação de dificuldades na aprendizagem da matemática é um indicador das mudanças que devem ser tomadas pelo professor no intuito de “preencher” estas lacunas do conhecimento. A preocupação em promover a formação continuada de professores de Matemática, cria situações para que o educador pense e repense a sua prática docente, possibilitando contribuir para a formação

de professores reflexivos, inovadores, criativos, que, participando de um coletivo e transformando-se junto com ele, venha mudar a realidade a qual está inserido.

O projeto, nesse sentido, permite ao professor fazer uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados com a sua prática docente, tais como, os seus questionamentos em sala de aula, suas dificuldades, dentre outros problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. E, ao trazer esses questionamentos ao grupo, o professor possibilita a discussão e análise de aspectos relacionados à realidade escolar, contribuindo para a formação inicial dos alunos envolvidos no projeto, e principalmente a sua formação como profissional da educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 10ª Edição. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 55-70.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. Seminários e Debates. Rio Claro: Editora Unesp, 1999.

RIBEIRO, José Pedro Machado (Coord.). **Projeto Colméia: Formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica da Rede Pública de Ensino da Região Metropolitana de Goiânia**. Goiânia, UFG, 2007.

SANTOS, Fernando Pereira dos. **Formação de professores: um estudo da licenciatura em matemática na UFG**. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 1999. (Dissertação, mestrado em Educação).

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo (Coord.). **Projeto Colméia: Formação continuada de professores de Matemática e Física do Ensino Fundamental da Rede Pública de Goiânia**. Goiânia, UFG, dez. 1997.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo (Coord.). **Atividade para a aprendizagem de expressões algébricas**. Goiânia, UFG, 1997.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a Observação**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano, 2003.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN/PROGRAD/UFG

Estágio e pesquisa: construindo laços de colaboração entre a escola campo e a universidade (1ª Etapa)

BARBOSA, Aline Pereira do Nascimento¹
FERRARI, Paulo Celso²

Palavras – chave: Formação de professores, supervisão de estágios, saberes docentes, pesquisa educacional

1. JUSTIFICATIVA TEÓRICA

O estágio é um momento muito importante da formação profissional, não só por proporcionar a vivência do estudante em formação inicial no ambiente de trabalho (KENSKI, 2005), mas também por ser um instrumento de formação continuada para o professor que o recebe, principalmente quando sua orientação passa incorporar a pesquisa educacional e a necessidade de uma constante reflexão para a e na ação (SCHÖN, 2000), que envolvem necessariamente a participação do professor supervisor, responsável pelo estágio na escola.

Infelizmente, o que se nota é que muitas vezes esses professores supervisores não estão adequadamente preparados para receber os estagiários, quer por deficiências na sua formação inicial, pois não foram formados tendo a pesquisa como princípio formador (DEMO, 2003), quer pela ausência de oportunidades para realizar pesquisas, uma vez que requer uma constante interação com a universidade e isso demanda um tempo que o professor não dispõe, em função de suas atividades muitas vezes estendidas a jornadas duplas ou triplas.

Entre as dificuldades que previamente já sabemos existir para a atividade de pesquisa de um professor em exercício, além da flagrante sobrecarga de atividades em função da desvalorização profissional, está o desafio de *pesquisar a própria prática* (FAZENDA, 2001). Sem formação específica para a pesquisa, aqueles professores que não conseguiram ingressar num programa de pós-graduação não teriam condições de desenvolver as competências necessárias para a supervisão de estágios.

Faz-se necessária a criação de canais de interação entre ensino básico e superior para que a introdução à pesquisa educacional seja desenvolvida desde a formação inicial e se estenda aos professores do ensino básico (LÜDKE, 2003). Pesquisas em outras universidades nos mostram que um dos principais canais para esta interação deve ser o estágio supervisionado (GHEDIN, 2004).

O professor supervisor, ao receber o estagiário na escola onde trabalha passa a ser, junto com o professor orientador, da universidade, responsável pela formação inicial de um estudante, logo, um professor formador de professores. No entanto, não teve uma formação específica para essa função, muitas vezes sequer se envolveu numa pesquisa acadêmica. Possui um rico corpo de conhecimentos, tanto acadêmicos quanto experienciais (TARDIF, 2003), mas alguns dos seus saberes são guiados pelo senso-comum, o que deixa a desejar para uma boa formação, mesmo quando há o bom-senso, uma vez que a pesquisa educacional exige um conhecimento aprofundado de metodologia de pesquisa (TRIVINÖS, 1987).

Antes de investirmos em iniciativas de formação que partam da universidade, como cursos de extensão orientados para a supervisão de estágios, precisamos realizar uma pesquisa que possa subsidiar a criação desses cursos, ou seja, antes de pensarmos em levar a universidade até os professores, precisamos convidá-los para um diálogo (FREIRE, 1977, 2005) pelo qual possamos compreender quais são as necessidades e dificuldades da possível interação entre essas duas instâncias (níveis) de ensino: básico e superior.

¹ Universidade Federal de Goiás - Instituto de Física - Bolsista Prolicen - PROGRAD/UFG. E-mail: alinepnas@hotmail.com

² Universidade Federal de Goiás - Instituto de Física - Orientador. E-mail: pferrari@if.ufg.br

2. OBJETIVOS

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar uma forma de consolidar a orientação do estágio supervisionado voltado à iniciação à pesquisa, ou seja, procurar responder à seguinte questão: qual pode ser a contribuição da universidade para a formação do professor que recebe estagiários pesquisadores para que ele próprio possa se considerar um pesquisador?

Nesta primeira etapa da pesquisa, o objetivo específico é estudar a motivação dos professores ao se depararem com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho e quais são os problemas que eles identificam.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho utilizamos uma metodologia de pesquisa qualitativa, que inclui uma entrevista com os estagiários e um questionário para os professores supervisores.

As ações implementadas até o momento são:

- Entrevista com os estagiários para obter os contatos (endereços, telefones) dos professores supervisores de estágio interessados em participar da pesquisa.
- Elaboração de um questionário fazendo o levantamento dos problemas apresentados pelos interessados em participar da pesquisa.

As ações previstas até a conclusão da pesquisa são:

- Levantamento dos temas e problemas apontados pelos professores, passíveis de serem pesquisados com a colaboração da universidade;
- Identificação de quais são as motivações que levaram o professor à escolha do tema e do problema de pesquisa, por meio da análise de conteúdo do questionário.
- Redação do relatório final contendo os resultados da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na entrevista com os estagiários pudemos observar que muitos já mudaram o seu campo de estágio, principalmente os estagiários do estágio IV, que iniciaram o curso no primeiro semestre de 2008.

Ainda não temos resultados dos questionários aplicados aos professores supervisores. Fizemos o levantamento do contingente de professores supervisores interessados em participar da pesquisa nas escolas onde já ocorreu estágio supervisionado, bem como dos problemas que eles observam na realização do estágio, porém, ainda estamos organizando a análise dos dados.

5. CONCLUSÕES

Percebemos que há uma dificuldade em manter a continuidade no trabalho do estagiário, uma vez que muitos estagiários mudam de escola durante os dois anos de duração do estágio.

Com essa pesquisa pretendemos contribuir para minimizar esta descontinuidade, procurando reforçar os laços entre os professores supervisores de estágio e a universidade oferecendo parceria no enfrentamento dos problemas.

6. REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, Ivani Caratina Arantes. A Pesquisa como Instrumentalização da Prática Pedagógica. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Novos Enfoques da Pesquisa Educacional, p. 75-84. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



GHEDIN, Evandro. A Pesquisa Como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa. v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. A Vivência Escolar dos Estagiários e a Prática de Pesquisa em Estágios Supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LÜDKE, Menga (coord.). O Professor e a Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa de Bolsas de Licenciatura, Pró-Reitoria de Graduação da UFG (PROLICEN /PROGRAD/UFG)

O ESPORTE ESCOLAR EM GOIÁS – DOS PRINCÍPIOS LEGAIS AOS EVENTOS ESPORTIVOS ESCOLARES OFICIAIS

SILVA, Laís Núzia¹

Prof. Dtdo. GUIMARÃES, Juracy da Silva²

PALAVRAS-CHAVE

EDUCAÇÃO – ESPORTE – LEGISLAÇÃO – EVENTOS

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Bracht (1997), aproveitando-se das contribuições dos estudos de Norbert Elias (1992), identificou historicamente a gênese do esporte moderno, uma vez identificadas as atividades características de cada manifestação do esporte moderno o autor citado acima relacionou ainda o que chamou de princípios básicos do esporte moderno ou os aspectos que diferenciam o esporte como o conhecemos hoje do praticado na antiguidade grega; ou seja: competitividade, busca do rendimento/performance, seleção, busca do record e racionalização/cientificização do treinamento desportivo.

O esporte moderno então com essas características acima citadas se desenvolve com a busca pela valorização, ou seja, com a premiação, no esporte hoje apenas são premiados aqueles que chegam primeiro, os melhores, aqueles que conseguem dentro da competição se superar, superar os limites, aprimorando cada vez mais suas técnicas e táticas, para conseguir ao final um resultado positivo. A competição esta voltada cada vez mais não para o competir com o outro, mas principalmente com o competir com os seus próprios limites de indivíduo humano e assim conseguir o melhoramento de sua performance fazendo uso da racionalização/cientificização do treinamento desportivo, conseguindo assim a quebra dos records, tendo assim quase que a cada nova competição um novo record a ser quebrado pelos atletas.

No ambiente educacional não é este o modelo de esporte que se busca, apesar de que, mesmo neste ambiente, o esporte desenvolvido sofre fortes influencias deste esporte moderno centrado no alto rendimento. O esporte a partir da Carta Internacional de Educação Física e Esportes do organismo da Organização das Nações Unidas para a educação e cultura a UNESCO, passou a ser classificado de acordo com sua clientela e com o local onde sua prática acontece:

- a) Esporte-educação ou Esporte educacional: praticado no ambiente escolar, pelos membros da comunidade escolar;
- b) Esporte-participação ou esporte-lazer: praticado por todo e qualquer indivíduo em locais não convencionais (praças, ruas, etc.); e
- c) Esporte-performance ou esporte de rendimento.

Por isso que na escola, no ambiente educacional, o esporte é classificado como esporte-educação ou esporte educacional, até mesmo pelo objetivo do esporte praticado neste ambiente. A Lei 9615/98 ratifica a classificação posta acima porque determina em seu artigo 2 que:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG – Bolsista Prolicen/2009. laisnuzia@hotmail.com

² Professor dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da FEF/UFG, Doutorando em Ciencias de la Actividad Física y Deporte por la Universidad Autonoma de Madrid/Espanha. juracy-guimaraes@hotmail.com

alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, praticado de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente; e

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais da Lei nº 9.615, de 1998, e das regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

Como já colocado, apesar do esporte escolar ter um objetivo diferente do esporte praticado em outros ambientes e por outra clientela, ele vem sendo, mesmo dentro da escola, influenciado fortemente pelo esporte praticado nas escolinhas e clubes. Por este motivo o professor unz (1994) faz uma crítica a este esporte e propõe a necessidade da transformação didático pedagógica do esporte, propondo uma revalorização e re-significação deste esporte para que assim ao invés de ser um esporte “na” escola se torne o esporte “da” escola, dando um verdadeiro tratamento educacional ao esporte dentro do ambiente escolar. Para que o esporte possa ser ensinado no ambiente escolar ele deve possibilitar aos seus praticantes uma leitura crítica do contexto em que esta sendo praticado, seus fundamentos, da sua história, do significado das suas regras e da própria prática, ou seja, o esporte deve ser ensino para além da técnica e tática, da busca por um alto rendimento.

A Universidade Federal de Goiás no Curso de Licenciatura em Educação Física vem buscando a formação de profissionais que procurem repensar a formação e desenvolvimento deste esporte praticado nos clubes e escolinhas na escola, procurando um rompimento com essa tradicional forma de abordar o esporte e sua forma de ensiná-lo e praticá-lo nos vários ambientes; buscando mostrar uma proposta de trabalho com o esporte dentro do ambiente escolar diferenciada, para isso procurou proporcionar aos alunos discussões a respeito dessa proposta e também permitir que eles interfiram e analisem esse esporte que vem sendo desenvolvido neste ambiente.

A intenção da Universidade é proporcionar a identificação, reflexão e intervenção no contexto que envolve o ensino e a prática do esporte dentro das escolas, para que os futuros professores possam estar por dentro da discussão sobre o esporte educacional, o esporte que é um dos principais conteúdos da Educação Física. O projeto procura focar principalmente nos eventos que acontecem na região do Estado de Goiás, e neste cenário desportivo goiano são exemplos significativos, os eventos esportivos escolares que são realizados periodicamente pelos órgãos oficiais; os “jogos educacionais da rede pública municipal de educação (Goiânia)”, as “Olimpíadas Escolares do Estado de Goiás”, procurando discutir também as leis que sustentam estes eventos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o esporte escolar em Goiás;
- Pontuar os eventos esportivos que ocorrem no Estado de Goiás;
- Identificar a concepção que os alunos e os professores de educação física adotam sobre os esportes oficiais em Goiás;
- Analisar a experiência esportiva fornecida aos alunos na escola;

- Identificar se as escolas têm conhecimento dos eventos esportivos que ocorrem em Goiás;
- Analisar como são formadas as equipes que representam uma determinada escola nos eventos esportivos;
- Analisar o perfil dos alunos selecionados para representar a escola nos eventos esportivos;
- Analisar o perfil do professor de educação física na abordagem do esporte escolar;

METODOLOGIA

Para realizar o estudo sobre esta temática será utilizada como metodologia um modelo de investigação de caráter qualitativo, onde as análises de dados coletados será baseada no processo de triangulação proposto por Trivi os (1989) onde serão cruzadas as informações documentais; o referencial teórico e; as informações coletadas das fontes orais. Para coletar as informações com as fontes selecionadas serão utilizados questionários com perguntas de final aberto, para que os informantes tenham a liberdade de resposta e também a liberdade de fazer críticas ao tema da pesquisa. A pesquisa terá como entidades consultadas a Secretaria Estadual de Educação (SEE), Gerência de Desporto Educacional (GEDE/SEE), Secretaria Municipal de Educação (SME), Divisão de Estudos e Projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME DIEP), Agência Goiana de Esportes e Lazer (AGEL), Secretaria Municipal de Esportes (SME), Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Faculdade de Educação Física (UFG).

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

O esporte é um fenômeno dinâmico e da forma como esta hoje na sociedade também é caracterizado por ser um fenômeno moderno e está diretamente caracterizado por alguns itens: competitividade, busca do rendimento/performance, seleção, busca do record e racionalização e/ou cientificação do treinamento desportivo, que diferencia o esporte de hoje, o esporte moderno, do esporte praticado na Grécia Antiga.

Como o fator de maior discussão atualmente é o tratamento deste esporte nos diferentes ambientes e o foco de discussão deste projeto é o esporte desenvolvido dentro do ambiente educacional, buscamos o maior número de informações sobre os eventos esportivos escolares do estado de Goiás para fundamentar nossas reflexões.

Preliminarmente é possível destacar trajetória de crescimento de eventos como os "jogos educacionais da rede pública municipal de educação (Goiânia)", as "Olimpíadas Escolares do Estado de Goiás". O que traz, consigo o novo crescimento da importância do ensino do esporte nas Práticas pedagógicas dos professores de educação física e a retomada do lugar de destaque do esporte enquanto conteúdo de ensino da educação física escolar.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O esporte moderno tem uma grande influência no esporte desenvolvido na escola, mas com as discussões dos textos de autores como Bracht (1992) e Unz (1996), foi possível identificar um movimento teórico na direção de que o esporte desenvolvido dentro da escola, vem sendo tematizado com objetivos diferenciados daquele trabalho em clubes e escolinhas.

Além disso, é possível deduzir que existem possibilidades de resignificação do esporte no contexto escolar a partir da reflexão sobre os eventos esportivos escolares que se baseiam na perspectiva do esporte educacional; na inclusão em detrimento da exclusão, da igualdade de oportunidades no lugar da seletividade e da formação crítica ao invés da repetição irrefletida dos gestos técnicos padronizados.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

.Esporte na escola e esporte de rendimento. Revista Movimento. Porto Alegre. Ano VI, nº 12, 2000/1, p. IV – IV.

CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

FARIA, Eliene Lopes. O esporte na cultura escolar : Usos e significados. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

UNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

_____. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

OLIVEIRA, Sávio Assis. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pernambuco. 1999.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber. Teoria e Educação, Porto Alegre : Pann nica, n. 4 – 1991 (p.215-233).

TUBINO, Manoel J. G. (Org.) Conferência Nacional de esporte educacional. Memórias, Brasília, DF : MEC, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Revista Movimento. Porto Alegre, n. 5, p. 4 – 17, 1996.

ANÁLISE E OBSERVAÇÃO DO ENSINO DA CARTOGRAFIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Ivanilton José de Oliveira, IESA¹, Ludmila de Lima Sousa, IESA,²

Palavras-chave:

Cartografia (ensino-aprendizagem); ensino de Geografia;
Diagnóstico do ensino-aprendizagem; rede de ensino de Goiânia

APRESENTAÇÃO:

O trabalho levava em conta o ensino da cartografia nas escolas municipais de Goiânia. Teve como observação primordial todo conteúdo da cartografia que está, atualmente, sendo aplicado nas escolas municipais de Goiânia, também foram analisados os casos em que não encontramos nenhum conteúdo de cartografia sendo trabalhado no momento. Através de questionários, aplicados aos professores da rede municipal de Goiânia, fizemos levantamentos das dificuldades e facilidades que esses educadores encontram ao ministrar ou ao estudar o conteúdo da cartografia e também as deficiências que esses educadores tiveram em suas graduações.

A escolha desse tema se deu através da inquietação, que ainda temos, ao observar a dificuldade que alguns alunos, já na faculdade, sentem ao estudar e ao ministrar os conteúdos correspondentes a matéria de cartografia. Nas leituras feitas sobre esse assunto, foi possível perceber a importância que tem o ensino da cartografia. Podemos observar isso através de uma tradução feita por Oliveira da saudosa frase de Symons:

“Não há nada tão alegre e excitante do que os mapas. Eles constituem o sal das escolas; e o professor é um tolo se não souber saborear deste tempero alternativo”

OBJETIVOS

Tivemos como objetivo principal auxiliar o estudo da cartografia, depois de feita às análises dos educadores da rede municipal de Goiânia. Geramos propostas para esses

¹ Prof. Dr. Do Instituto de Estudos Sócio-ambientais, orientador da pesquisa, Ivanilton.Oliveira@gmail.com

² Graduando do curso de Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Lud.sousa@hotmail.com

educadores e lançamos para a comunidade acadêmica as dificuldades encontradas nesses professores e também as falhas ocorridas na formação desses indivíduos.

Em suma o objetivo do trabalho foi detectar as dificuldades e facilidades que **o professores** do município têm ao ensinar o conteúdo da cartografia em sala de aula. As análises Foram feitas segundo as respostas desses educadores. Também tivemos como objetivo analisar as dificuldades e facilidade dos alunos da rede municipal de Goiânia e observar onde está originando essas possíveis dificuldades e também facilidades.

METODOLOGIA

A pesquisa abrangeu 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 objetivava 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.

As análises dos dados oferecidos e a sua interpretação, ajudaram na compreensão da natureza dessas dificuldades e nortearam a elaboração de didáticas de ensino que ajudem na busca por soluções para os problemas constatados. O auxilio pretendido foi 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 foram aplicados na rede pública municipal de Goiânia, entre docentes.

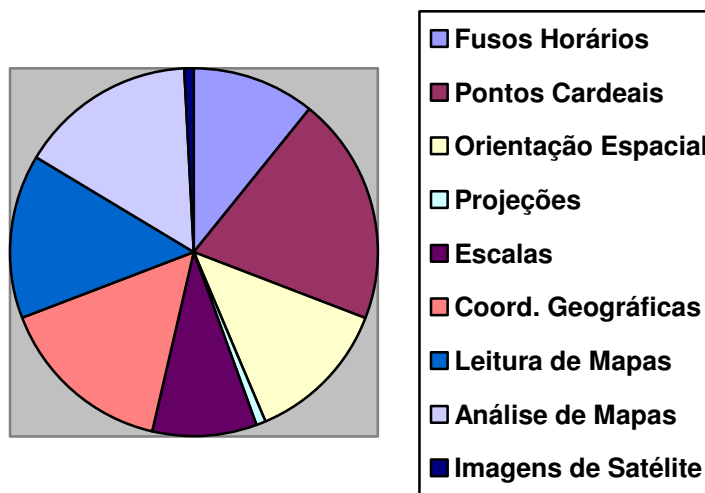
Esses resultados subsidiaram a elaboração de materiais didáticos para auxílio aos professores e, por extensão, também aos alunos, no âmbito de outro projeto, intitulado *Elaboração de materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia*, coordenado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, do Instituto de Estudos Sócio Ambientais da UFG. Outros dados coletados em um questionário aplicado aos alunos graduandos na geografia auxiliaram os professores das matérias de cartografia a se organizarem para melhor aproveitamento da matéria.

ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Ao analisarmos os dados, do questionário aplicado aos professores das escolas municipais, a primeira pergunta feita a eles foi sobre o livro didático. Foi perguntado se os livros didáticos, adotados na escola, possuem materiais didáticos suficientes para o ensino da matéria de cartografia, cerca de 62,5% dos professores acham que os livros oferecem parcialmente esse material. Outra pergunta que possui ligação direta com a última é sobre uma possível dificuldade dos alunos, se ela realmente existe, segundo os professores 62,5% dos alunos possuem uma dificuldade parcial.

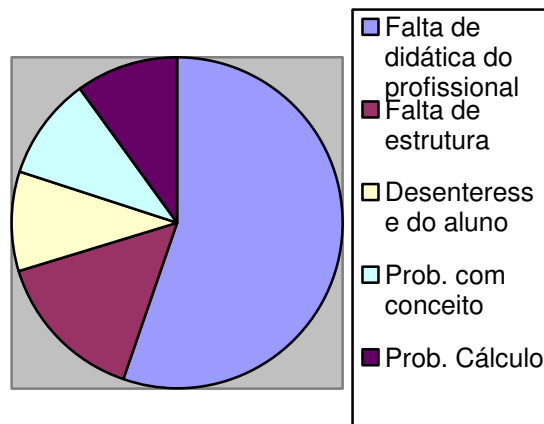
Para compreendermos os resultados algumas perguntas estavam interligadas a outras, entre elas destaco as seguintes: se existe uma aversão dos alunos quanto à matéria de cartografia, de acordo com as respostas 58,33% não possuem dificuldade; Se os professores sentem dificuldades em ministrar essa matéria, e 50% afirmaram que possuem dificuldade parcial, e essas dificuldades são as seguintes: fusos horários com 13,70%, Projeções 23,50%, escala 15,60%, imagens de satélites com 31,80%.

Foi indagada também no questionário, qual matéria da cartografia eles têm mais facilidade em ministrar, obtivemos as seguintes respostas:

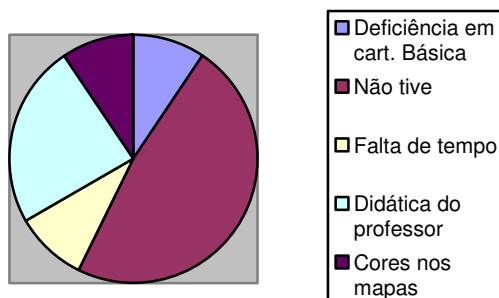


Após recebermos os questionários e avaliarmos, sentimos a necessidade de compreensão de, como a formação dos novos professores nas universidades têm sido no âmbito da cartografia. Foi elaborado um novo questionário, aonde os alunos do curso de geografia na Universidade Federal de Goiás iriam respondê-lo. Uma das perguntas era se esse aluno teria entrado em contato com a cartografia após o término das matérias de cartografia oferecidas pelo IESA, 79,9% tiveram contato, sendo que desse contato 71,4% se deu em matérias relacionadas.

Outra pergunta foi sobre o curso de cartografia, se ele pode ser considerado como proveitoso, 65,3% acham que sim. Foi indago ainda aos alunos as barreiras que eles tiveram ao estudar cartografia, e a maioria, com 45%, responderam que foi a falta de didática do professor. Quanto à compreensão nas cartografias básicas e temáticas do IESA, os alunos que não tiveram boa compreensão classificaram os seguintes motivos: para a cartografia básica:



Para a cartografia temática os problemas encontrados foram:



A ultima pergunta pedia para que os alunos dessem uma nota de 0 á 10, para a Matéria de cartografia, para o profissional que á ministrou e para o seu aprendizado. As notas obtidas em médias foram: 81,48 para a matéria, 62,22 para o profissional e 69,63 para aprendizado.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

O trabalho desenvolvido pode ser considerado satisfatório se comparado ao plano inicial. As leituras obtidas sobre o assunto trouxeram uma compreensão mais abrangente para o estudo dos resultados, além de auxiliar na formação de metodologias.

Foi possível perceber durante a realização do trabalho que a matéria de cartografia é de total importância para a formação dos alunos em sala de aula. A orientação espacial dos alunos em seus municípios, por exemplo, é possível se feita com atenção voltada à cartografia.

Os métodos encontrados nos livros que foram lidos trouxeram indagações e possibilidades de auxílio a esses professores. Esse auxílio foi possível no livro feito pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, do Instituto de Estudos Sócio Ambientais da UFG, que teve como objetivo criar uma cartilha sobre a cartografia da grande Goiânia pra auxiliar os professores das escolas municipais, já que esse tipo de material é quase inexistente nas escolas.

Com cuidado para não ficar determinante e nem fazer propaganda política, os questionários foram elaborados e testados com algumas pessoas, para verificarmos a sua compreensão e também analisar a quantidade de perguntas e sua possível veracidade.

Depois de feitas as análises chegamos à conclusão de que a matéria de cartografia, como muitos pensam, não é rejeitada pelos alunos, isso pode ser comprovado nas respostas dos questionários dos professores do Município e dos alunos graduando.

Em fim a cartografia é considerada, não apenas pelos teóricos em seus livros, mas também pelos professores e pelos alunos graduandos como muito importante. O ensino da cartografia nas escolas vem ganhando mais espaços, graças à divulgação dos trabalhos realizados nessa área e o interesse que vem surgindo dos professores em ministrar a matéria.

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.

ALMEIDA, Rosângela Doin. Do desenho a mapa - **iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2004

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)

ALMEIDA, Rosângela Doin(Org.). **Cartografia Escolar.** São Paulo: contexto, 2007.

PASSINI, Elza; DOIN, Rosângela. **O espaço geográfico.** São Paulo: Contexto, 1992.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 2002.

LE SANN, Janine G. **Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental.** IN: ALMEIDA, Rosângela Doin de, org. Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena. **Mapa como comunicação e alfabetização cartográfica.** IN: ALMEIDA, Rosângela Doin de, org. Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

Uma etnografia do estágio: a *reescritura* dialógica dos textos de formação do professor: Fase 2

AMARAL, Daniella (UFG – Prolicen)
TASSARA, Aline (UFG – Prolicen)
COSTA, Alexandre (UFG – Orientador)

Neste painel, será apresentada a proposta de produção de uma etnografia do processo de formação de professores de língua portuguesa. Por meio dos novos recursos midiáticos disponibilizados pela plataforma eletrônica desenvolvida pela Universidade Federal de Goiás e apropriados pelas disciplinas de Estágio de Português, do contato direto com os estagiários em reuniões programadas e em visitas às turmas de estágio, são apresentados os objetivos e os meios de interação entre os voluntários ao processo de reflexão e reescrita dos textos resultantes das atividades de estágio. Propõe-se, então, um processo de refacção dos textos que se pretende produtivo tanto individual como coletivamente, cabendo a estas pesquisadoras o gerenciamento do processo de interlocução entre os participantes e a editoração parcial e final dos textos. Em seguimento às atividades desenvolvidas na PRIMEIRA FASE deste projeto, serão desenvolvidos esforços para a publicação destes textos no sítio eletrônico da Faculdade de Letras. Dentre os objetivos da pesquisa, estão:

- Descrever, sistematizar e interpretar as temáticas e as questões formais encontradas nos textos produzidos na disciplina de estágio (diários de observação, memoriais de formação escolar e fóruns de discussão teórica).
- Interagir com os autores dos textos de estágio de modo a fomentar diferentes níveis de interlocução mediados pelos novos recursos midiáticos.
- Dirigir, editar e publicar as reescritas individuais e coletivas.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa, vincula-se ao projeto *Arqueologia da Formação do Professor* (SAPP 4033), integrante do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, e o trabalho de ensino e pesquisa junto aos estágios de língua portuguesa da Faculdade de Letras desta Universidade. Com a proposição de uma “etnografia” do estágio, analisam-se processos de formação de professores realizado nas disciplinas de estágio da Licenciatura em Português do Curso de Letras desta Universidade, gerando dados que se pretendem úteis não apenas para a reflexão sobre essa licenciatura, mas, em última análise, para essa modalidade de profissionalização em geral.

A programação curricular da formação do professor de português na Universidade Federal de Goiás prevê, além da participação em aulas teóricas e em atividades práticas de estágio, a produção

de uma série de gêneros discursivos ligados às práticas de letramento acadêmicas e pedagógicas: projetos interdisciplinares, planos de aula, diários de observação, ensaios, artigos acadêmicos e relatórios. Como a escrita faz parte das competências fundamentais de todo docente, e sobretudo do professor de português, a produção desses textos é extremamente relevante tanto para as atividades de ensino, junto aos estagiários, como também para atividades de pesquisa, dos orientadores e dos estagiários na escola e fora dela.

Nesse sentido, investigar e produzir a qualificação dos textos produzidos no estágio significa fazer “uma etnografia de uma etnografia”: os diários, os relatórios, os ensaios e artigos produzidos pelos estagiários já configuram uma ‘etnografia do trabalho escolar’. Estudar essas produções tem gerado uma ‘etnografia do próprio estágio’. Em conexão direta com o projeto de extensão *Constituição e gerenciamento de recursos telemáticos e midiáticos para ambiente presencial da educação superior*, esta abordagem tem participado do esforço de integração entre as diferentes modalidades em níveis de formação na UFG. Desde o segundo semestre de 2008, parte do corpo docente da Faculdade de Letras, professores responsáveis pelas disciplinas de estágio em português e várias outras, trata de conjugar programas e atividades por meio da produção, edição e circulação de textos teóricos e de produções discentes em ambiente eletrônico, através da versão da plataforma MOODLE desenvolvida pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) na UFG, de modo a usar os recursos desenvolvidos para a Educação a Distância no ambiente da educação presencial. Tal processo de mediação e de integração tem permitido que os textos produzidos pelos estagiários sejam retomados, estudados e refeitos, com vistas a uma verticalização da reflexão teórico e prática construída por seus autores, mas também com o objetivo de rastreamento, sistematização e qualificação das discussões, seus meios e suas temáticas.

Ligada aos debates teóricos e às pesquisas empíricas da Lingüística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso (AD), essa abordagem consiste em produzir um acompanhamento da produção dos estagiários, convidando-os, sistematicamente, a transformarem seus textos em novos textos, conjugando sua reflexão com as dos colegas. Tal procedimento implica momentos de leitura e de escrita, individual e coletivamente, dos textos produzidos, gerando demandas de interlocução entre os estagiários e qualificando sua reflexão sobre a forma e o conteúdo dos textos.

Nas cadeias textuais regulares das práticas de ensino nos estágios, as produções escritas dos acadêmicos seguem a programação curricular das quatro etapas do estágio em língua portuguesa e são estruturadas pelas leituras e práticas realizadas em cada disciplina. Na proposta deste projeto, os estagiários são convidados a voltarem aos textos produzidos sob novas condições de interlocução e com novos propósitos, como a sua publicação em outros espaços discursivos: transformam-se o tempo, os modos e os objetivos da *escritura* dos textos nessa nova etapa.

Nessa nova modalidade de tratamento dialógico das produções escritas do estágio, têm sido geradas condições de produção diferenciadas que permitem a reflexão sobre a relação entre os temas, os problemas, as demandas e os sujeitos do trabalho escolar, no cruzamento das práticas discursivas sociais e seu relacionamento com os eixos da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Na primeira fase do direcionamento deste projeto às demandas do PROLICEN, foi possível verificar uma série de questões relevantes para a formação do professor, dentre as quais destacamos as seguintes:

- *Inclusão digital dos alunos do ensino superior*: muitos estudantes não tinham contato regular com práticas de linguagem midiaticizadas ou participavam apenas de práticas ligadas à interação social (Orkut, MSN etc.).
- *Qualificação da participação dos estagiários em contextos de interação pública*: mesmo que propedeuticamente, a possibilidade de reprodução, circulação e avaliação pública dos textos produzidos a partir das atividades de estágio permitiu aos estagiários experimentar os efeitos de sentido de contextos públicos de interação. Em parte isso se deve à parcial redução da escolarização de suas práticas de letramento, sobretudo pela constituição de outros interlocutores como os professores das escolas e os professores e colegas de outras disciplinas.
- *Fortalecimento das demandas acadêmicas de pesquisa*: a presença constante de uma colega posicionada como uma interlocutora especial, posicionada como pesquisadora, gerou maior visibilidade de outras práticas acadêmicas que não apenas as de ensino. O constante diálogo sobre as produções permitiu que os sujeitos de pesquisa constituíssem demandas particulares com respeito à pesquisa na universidade.
- *Reflexão sistemática sobre as condições de produção dos gêneros acadêmicos*: a produção e leitura sistemática dos diferentes gêneros acadêmicos adotados, de produção própria e alheia, permitiu aos alunos refletir sobre aspectos como *registro*, *tipologia textual*, *progressão temática*, *apropriação intertextual do discurso teórico* etc.
- *Derivação das práticas midiaticizadas aos contextos de estágio*: o uso dos recursos eletrônicos gerou maior familiaridade com as demandas públicas de inclusão digital, preconizadas pelos programas governamentais, permitindo aos estagiários pensá-las em suas iniciativas e análises no ambiente das práticas escolares.
- *Geração de um banco de produções acadêmicas com vistas à pesquisa e à publicação*: apesar de não ter sido ainda concretizada, a publicação dos textos de estágio vem sendo constituída pelo acúmulo e pela qualificação das produções dos estagiários, agregando a esse espaço de formação um tipo de densidade discursiva semelhante àquele das defesas de monografia de bacharelado. Com o incremento dos recursos midiáticos desta Universidade,

espera-se gerar um espaço de publicação nesta segunda fase. Nesse sentido, cabe ressaltar também que tanto a etnografia do trabalho de observação e de atuação nas escolas como a memória de formação dos acadêmicos têm-se estabilizado em um *corpus* de pesquisa.

- *Preparação propedêutica dos estudantes de graduação para a atuação nos espaços de educação a distância da UFG*: o contato e a experiência com os recursos da plataforma MOODLE também converge para formação de professores para essa modalidade de educação. Não apenas as estratégias de estruturação e editoração textuais são incorporadas pelos alunos mas também as de direcionamentos das atividades de ensino.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3.º e 4.º Ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- COSTA, Alexandre. *Arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação nacional*. Campinas (SP), 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CARVALHO, T. G.¹; LEAL, C. R. A. A.²

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

¹ Tatielle Goulart Carvalho – Acadêmica do curso de Educação Física CAJ/UFG- tatiellegoulart@yahoo.com

² Cátia Regina Assis Almeida Leal – Professora do Curso de Educação Física CAJ/UFG- catiaassisleal@gmail.com

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 apresentamos nesse trabalho uma proposta pedagógica complementar aos PCNs conforme apontamos nos objetivos. O intuito aqui não foi 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 compormos uma proposta que constitua em eixos condutores da prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino de Jataí-GO. Ou seja, produzimos um programa de aulas que serve como referência e que atende as etapas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa etapa de ensino, e fundamentalmente tem sentido e significado na realidade educacional em questão.

OBJETIVOS

Tivemos como objetivos neste trabalho a apresentação de uma proposta pedagógica complementar aos PCNs que se constitui em eixos condutores da prática pedagógica do professor. Construímos alternativas em que escola e o professor tenham a responsabilidade da adaptação da prática educativa escolar. Contribuímos para o

planejamento e reflexão da práxis do professor de Educação Física de maneira que a proposta auxilie no desenvolvimento de suas aulas e também produzimos um programa de aulas que serve de referência no ensino fundamental onde atende 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, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- 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 à realidade das escolas municipais jataienses.

RESULTADOS

O trabalho da disciplina de Educação Física tem fundamento nas concepções de corpo e movimento, ou melhor, na compreensão conceitual de corpo e movimento tanto na prática como na reflexão teórica, considerando também as dimensões culturais, sociais, política e afetiva presentes no corpo das pessoas que se interagem e movimentam como indivíduos sociais e como cidadãos. Para este, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotou em sua proposta a distinção entre organismos – um sistema estritamente fisiológico – e o corpo – que se relaciona dentro de uma conjuntura sociocultural – e abordando os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como os conhecimentos históricos acumulados e socialmente transmitidos. Assim, a proposta do PCN entende a Educação Física como uma cultura corporal.

Entre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o esporte, o jogo, a dança, a luta e a ginástica. São conteúdos que possuem uma representação corporal a partir de características lúdicas de diferentes culturas humanas. Trata-se então, de localizar em cada um desses conteúdos os seus benefícios fisiológicos e psicológicos, além de suas possibilidades de uso como instrumento de comunicação, expressão, lazer, cultura e até como recuperação ou manutenção da saúde.

Segundo Darido (2005), “os conteúdos são uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc.” (p.64) cuja absorção é considerada fundamental para que produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno.

Como os objetivos da pesquisa estão relacionados ao Ensino Fundamental e principalmente 1º e 2º ciclos, serão apresentados os conteúdos e objetivos específicos de cada ciclo atendendo as etapas de desenvolvimento e aprendizagem de cada um deles proposto pelos PCNs, mas lembrando que será dada maior ênfase no 1º e 2º ciclo, conforme proposição do projeto.

No 1º ciclo (1ª e 2ª séries), os conteúdos são organizados, segundo os PCNs, em três blocos com a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que são priorizados. Esses três blocos são compreendidos em: Esportes, jogos, ginásticas e lutas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo. São blocos compostos por vários conteúdos comuns que articulam entre si, mas que guardam a sua especificidade. No 2º ciclo (3ª e 4ª série) espera-se que os alunos sejam capazes de compreender as regras dos jogos e tenham autonomia para organizá-los, e que tenham um repertório de brincadeiras e jogos que deverá ser ampliado.

No entanto, na proposta complementar ao PCN propusemos trabalhar os conteúdos da Educação Física dividindo os dois ciclos da seguinte maneira: no 1º ciclo

deve-se trabalhar com jogos cujos conteúdos provoquem no aluno o reconhecimento de si mesmo, a conceituação verbal para facilitar a ação e comunicação, a inter-relação com outras matérias de ensino, verificar o conhecimento que o aluno tem a respeito da dança, a visualização e prática do aluno em diferentes danças levando-o a experimentar diversos movimentos identificando relações espaços-temporais durante a interpretação e o reconhecimento da música e conseqüentemente da dança, o aluno deve também conhecer várias formas de saltar/saltar correlacionadas com situações cotidianas, a execução de movimentos que leve em conta a flexibilidade, giros, equilíbrio, direção, formas de andar e correr a partir do uso da música e dos ritmos, o professor deve também ensinar os jogos pré-desportivos a partir de sua historicidade, regras modificadas e simplificadas, estimulando assim, o aluno a desenvolver os aspectos do esquema corporal, como o equilíbrio, lateralidade, espaço-tempo, coordenação motora grossa e fina, entre outros.

Já no 2º ciclo é interessante trabalhar com elementos tanto do 1º ciclo quanto com elementos que instigue o aluno na elaboração de brinquedos, no jogar tecnicamente buscando empregar o pensamento tático, a auto avaliação, a avaliação coletiva das próprias atividades, a observar a música, ritmo, espaço, tempo, gestualidade e hábitos culturais, possibilitando a realização de movimentos criativos de acordo com diferentes ritmos musicais, criação de coreografias e conseqüentemente a apresentação desta para os colegas e outros, oportunizando a reflexões e discussões entre alunos e professor sobre o conteúdo trabalhado, deve-se também trabalhar com o aluno elementos pré-acrobáticos e acrobáticos relacionados com as atividades de rolamento tanto para frente quanto para trás, parada de mãos, parada de cabeça, assim como a realização de atividades referentes às modalidades que dê relevância social ao conteúdo e trabalhe a contemporaneidade deste possibilitando um maior desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno a partir da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

Foi feita uma análise comparativa dos dados e percebe-se que tanto o 1º ciclo quanto o 2º ciclo, considerando todas as séries que os representam, percebemos que o planejamento anual feito pelos professores de Educação Física e coordenador deste, é muito parecido com a proposta dos PCNs, mas claro, lembrando que são parecidos e não idênticos. Os planejamentos trazem uma proposta elaborada, cujos itens, se encaixam diretamente na proposta do PCNs seguindo seus conteúdos e objetivos. Já outros itens propostos por esses planejamentos não se encaixam nas propostas do PCNs, mas que dependendo da metodologia usada na prática deles, há possibilidades de aproveitamento de acordo com o PCNs.

Para a construção de alternativas que ajude o professor e a escola na prática educativa escolar a partir de uma proposta pedagógica complementar, que constitua em eixos condutores da prática pedagógica do professor, montamos um programa de ensino com base na proposta crítica superadora por ter uma abordagem histórico-crítica como ponto de partida e o discurso da justiça social como ponto de apoio, acreditando que qualquer consideração que se tem de uma pedagogia mais adequada deve abordar não só questões de como ensinar, mas também questões sobre a elaboração do conhecimento, buscando valorizar temas da contextualização dos fatos e resgate histórico.

Segundo Oliveira (1997), a proposta crítico-superadora tem como objeto de estudo um tipo de conhecimento denominado de Cultura Corporal que tem como temas o jogo, ginástica, dança e esporte, e como objetivo ampliar as possibilidades de apreensão por parte do próprio aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa.

CONCLUSÕES

A partir da análise feita em relação ao planejamento anual, referente às aulas de Educação Física, elaborados pelos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação e a proposta do PCNs também para as aulas de Educação Física, chega-se a conclusão que a proposta de ensino presente em cada um destes são parecidas, porém não idênticas, pois o planejamento apresenta tanto itens que se encaixam com a proposta dos

PNCs como itens que não se encaixam, mas que dependendo da metodologia usada para a prática há possibilidades de aproximação e aproveitamento.

Percebe-se também que a proposta do município se aproxima e muito da proposta do PCNs, é interessante e viável para ser aplicada nas aulas de Educação Física, mas isso parece não acontecer, ou seja, parece não ter a aplicabilidade nas aulas de Educação Física nas escolas municipais. Nesse sentido, a proposta elaborada tem como objetivo apenas elucidar alguns elementos presentes na proposta de Educação Física por um grupo de pesquisadores da Educação Física brasileira denominada em obra Metodologia do ensino da Educação Física (COLEIVO DE AUTORES).

Diante dessa constatação, abrem-se oportunidades para uma nova pesquisa ainda com essa temática, cujo objetivo pode se referir ao porque que a proposta de ensino do município feito para as aulas de Educação Física não está sendo utilizado e/ou aplicado pelos professores nas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é Essa? In: *Revista Brasileira do Esporte*, v. 14, 1993, p. 111-118.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Luiz Henrique. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro, 2005

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.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. *Metodologias emergentes no ensino da educação física*. Revista da educação física/ UEM 8(1):21-27.1997.

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.

O ESSENCIAL E O ACIDENTAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

Janaina policeno **COSTA**/bolsista¹

Alaíde Fátima de **ARAÚJO**²

Maria Aparecida Lopes **ROSSI**/orientador³

Palavras-chaves – produção - escrita-essencial-acidental

Justificativa

À luz de leituras feitas sobre a natureza e especificidade da educação, principalmente no que se refere à definição do que nela é essencial, e dos desafios enfrentados pela escola no que se refere à definição da categoria objetivos/avaliação e às diferenças existentes no seu interior, este projeto busca investigar as implicações dessa discussão no ensino de língua materna, que se vê confrontado com a necessidade de se transformar e transformar o próprio ensino, já que as relações entre linguagem e escola têm desempenhado um papel central nas explicações do fracasso escolar.

Saviani (1991) ao discutir sobre as especificidades do trabalho educativo chama a atenção para um aspecto que muitas vezes tem sido negligenciado pelo discurso pedagógico, em benefício de discussões sobre metodologias de ensino, organização do currículo, sequenciamento de conteúdos e outras do gênero. Trata-se de distinguir entre o que é essencial e o acidental no processo de ensino /aprendizagem. A afirmação do autor de que o objeto da educação é a *"transmissão dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos"* (SAVIANI:1991, p.21) encontra particular importância quando pensada à luz dos conteúdos que deveriam ser contemplados no ensino de língua materna. Sobre isso Geraldi(2001) ressalta: *"quando se fala em ensino, uma questão prévia é: "para que ensinamos o que ensinamos? E para que as crianças aprendem o que aprendem?"*

Nesta perspectiva os estudos que vêm sendo realizados, principalmente nas duas últimas décadas, sobre a linguagem e o ensino de língua materna, têm discutido a questão sobre o que seria essencial nesse ensino, mostrando a necessidade de repensá-lo, redirecionando-o para o estabelecimento de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a forma como esta define seu objeto específico, a língua. Para isso seria necessário romper com um ensino voltado para as estruturas menores da língua como a palavra e a frase, trabalhando-o numa perspectiva holística, com ênfase nos seus aspectos funcionais e semânticos, valorizando a interação, o diálogo, e o texto, lugar em que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva dentro de um espaço histórico-cultural.

Para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental estes estudos têm sido de fundamental importância, uma vez que é neste período que a criança, principalmente a dos meios iletrados, adquire e desenvolve conhecimento sobre a norma padrão e a modalidade escrita da língua. Nesta etapa da escolarização o ensino de língua materna deveria propiciar o desenvolvimento do conhecimento que a criança já carrega, levando-a a uma compreensão ativa e crítica das atividades de leitura e escrita, e não apenas à repetição passiva e mecânica que muitas vezes se resume à mera decodificação. Nesta perspectiva entendemos, como Possenti (2001) que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o

¹ Campus Catalão - janainapoliceno@bol.com.br

² Campus Catalão – aluna de graduação

³ Campus Catalão - picidarossi@hotmail.com

domínio de uma metalinguagem técnica, uma vez que se pode aprender uma língua sem o conhecimento explícito dos termos técnicos com os quais é analisada.

O Ensino produtivo versus o Ensino Prescritivo

O que autores como Possenti (2001), Soares(1992), Geraldi (1993,2001) e outros que tomam por base o pensamento bakhtiniano, propõem, é um redimensionamento das atividades de sala de aula, chamando a atenção para as diferenças entre ensinar uma língua levando o aluno a entender e produzir enunciados, e, por outro lado, enfatizar apenas o ensino das descrições das estruturas menores da língua, como a palavra e a frase.

A partir daí, no ensino de Língua Materna apontam-se como principais desafios, trabalhar com as relações entre a oralidade e a escrita na sala de aula, no sentido de mostrar que elas não são dicotômicas e irreconciliáveis, mas complementares; assumir um estudo da língua entendida como um sistema aberto que admite variações, valorizando na sala de aula as variedades de língua dominadas pelo aluno, mas enfatizando a necessidade do domínio da norma padrão, não para substituir uma linguagem por outra, mas, como diz Soares(idem), como um instrumento de transformação da sociedade, já que ela permite ao aluno o acesso aos saberes letrados que são valorizados pela nossa sociedade calcada nos valores da língua escrita

Uma vez vencidos esses desafios fica mais fácil pensar as categorias avaliação/objetivos discutidas por Freitas, como questões centrais que impregnam a organização global do trabalho pedagógico, servindo de instrumento de poder no interior da escola. Freitas assume a hipótese que a categoria objetivos/avaliação é fundamental para compreender e transformar a escola, vez que o desenvolvimento do conteúdo/método está modulado pela categoria avaliação/objetivos. Segundo ele a prática escolar mostra a *"existência de um tripé avaliativo com forte visão punitiva, constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores, que mantêm relações altamente integradas"*. (FREITAS, 1995:224). É sobre esse tripé que se sustenta o poder do professor no espaço da sala de aula e se dá sustentação à atual organização do trabalho pedagógico que busca homogeneizar a ação pedagógica reunindo um conjunto de práticas que legitima a exclusão daqueles que apresentam culturas e saberes diferentes dos valorizados pela escola.

Esse caráter punitivo da avaliação voltada apenas para o erro se torna explícito quando se analisa, por exemplo, as avaliações realizadas sobre a produção escrita do aluno. Um estudo realizado por Carlos Franchi (2006) a partir das correções feitas em duas redações de dois alunos de uma 3ª série do primeiro grau, mostra que a concepção de língua que subjaz as avaliações das redações é que escrever bem, uma habilidade a ser desenvolvida na escola, depende basicamente da obediência às normas do padrão culto da língua, como correção ortográfica e concordância verbal e nominal, que são os elementos que, na visão dos professores entrevistados, conferem beleza e correção ao texto. Neste caso os elementos que conferem textualidade como a coesão, coerência, progressão discursiva, grau de informatividade do texto, e o próprio processo interlocutivo que ele instaura, não são considerados.

Segundo Geraldi(2001) tais fatos demonstram a percepção ingênua de que a língua é um sistema estruturado, fechado, cuja aprendizagem se dá por uma espécie de apropriação do sistema. É a linguagem entendida como um mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, sem lugar para reflexão.

Também pode-se observar que o ensino de língua assumido pelo professor não é o resultado de uma prática individual, mas sim a repetição do condicionamento de uma escolarização voltada para uma visão de língua como pronta e acabada em que correções devem ser feitas nos desvios que ocorrerem da variedade de prestígio. Tais fatos mostram, como diz Villas Boas(2002), que o trabalho docente não se realiza isoladamente, vez que o professor ao assumir o seu papel *"recebe todas as imposições da escola e do sistema de ensino em que esta se insere"*(VILLAS BOAS, 2002:03). Com isso o professor tem seu trabalho proletarianizado e sofre todas as explorações capitalistas, sendo excluído das

funções de concepção e de planejamento daquilo que deve ser essencial na sua prática pedagógica. Neste aspecto vale ressaltar o que diz a autora sobre a proletarização docente:

a proletarização é o processo pelo qual o trabalhador não tem controle sobre o trabalho que executa: muitas vezes não participa da sua concepção e avaliação e desenvolve o que outros estabeleceram para ele apenas cumprir. Além disso, o trabalho se realiza sem as condições necessárias e o trabalhador não recebe a remuneração devida (VILLAS BOAS:2002,p.05)

Romper com o caráter punitivo que legitima a exclusão na escola, no caso do ensino de língua materna implica em reavaliar seus objetivos e rever o caráter fragmentado que caracteriza os conteúdos tradicionalmente contemplados na disciplina. Se pensarmos no ensino de língua voltado para práticas significativas e contextualizadas que levem em consideração o caráter dialógico da língua e as relações humanas que ela perpassa, torna-se insatisfatório a divisão dos conteúdos em ensino de gramática, leitura e redação, com ênfase em exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas na questão não estão seguros de resolver. Essa divisão leva a uma avaliação igualmente fragmentada que, no dizer de Freitas, *"tem uma ligação orgânica com o individualismo que grassa no interior da organização do trabalho escolar e das práticas de avaliação"* (FREITAS:1995, p.256).

É com o intuito de perceber se, e como essas discussões vêm repercutindo na sala de aula, especificamente no que diz respeito ao trabalho com a produção escrita do aluno é que estamos realizando esta pesquisa, cujo objeto de investigação será principalmente os conteúdos que o professor elege para levar o aluno a ser um produtor eficaz de textos escritos e as avaliações que ele faz dos textos produzidos pelos alunos. O objetivo é perceber o que o professor considera essencial para levar o aluno a produzir textos, considerando que levar o aluno a se expressar na modalidade escrita da língua é um dos desafios da escola. Desafio este que, conforme atestam os testes que visam avaliar os estudantes da educação básica, como Saeb e prova Brasil, além dos exames vestibulares e do Enem, não tem sido cumprido, visto o fraco desempenho demonstrado por estudantes de todos os níveis de ensino na produção de textos.

É pensando nesta realidade e na tentativa de identificar os elementos que subjazem a produção do texto escolar, caracterizando tanto os conteúdos do ensino quanto os aspectos do texto ressaltados na avaliação, e a concepção de texto e de língua que se vislumbra nas práticas escolares, que este projeto de pesquisa se ancora, voltando seu olhar para entender as condições que marcam tanto a produção quanto a avaliação dos textos escolares.

OBJETIVOS

Investigar a concepção de escrita que permeia o trabalho do professor a partir dos conteúdos que ele elege como fundamentais para levar o aluno a produzir textos, e das marcas deixadas na correção destes textos;

perceber, a partir das correções feitas nos textos dos alunos, o que o professor considera essencial na produção escrita do aluno e, ainda, se essa avaliação se insere dentro da visão punitiva, descrita por Franchi(2006);

investigar qual a concepção de ensino de língua e de texto adotada pelo professor dos anos iniciais a partir das marcas que ele imprime ao corrigir os textos dos seus alunos. Neste sentido, perceber se ele adota a visão de ensino produtivo, voltado para a ampliação do saber lingüístico do aluno, ou a visão de ensino prescritivo voltada para o erro, e para a memorização de regras da gramática tradicional;

vivenciar práticas de ensino e avaliação que permeiam o ensino de Língua Materna nos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

As pesquisas sobre as práticas de escrita na escola vêm despertando um grande interesse por parte de estudiosos sobre o ensino de Língua Materna, no sentido de se perceber as concepções de escrita que permeiam a prática escolar e o que é considerado essencial para o aluno se tornar um escritor eficiente. Como diz Brito(2001), a produção de texto por estudantes no contexto escolar é marcada por uma situação particular vez que o uso da língua neste espaço perde alguma de suas características básicas de uso como a funcionalidade, e o seu caráter interlocutivo, uma vez que a língua é a forma por excelência de interação entre os indivíduos. Nesta perspectiva este trabalho se insere dentro das pesquisas voltas para entender o ensino e a avaliação da escrita praticados nas escolas. Sua contribuição e relevância está em voltar o seu olhar para perceber o que é considerado fundamental pela escola para levar o aluno a produzir textos escritos de forma eficiente e funcional. Para isso será feito uma pesquisa no âmbito do paradigma qualitativo que permite estudar os processos envolvidos na investigação, e não apenas o seu produto final, uma vez que a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar e explicar fenômenos sociais inseridos em um contexto (Bortoni-Ricardo 2008).

A pesquisa será feita no município de Catalão em escolas da rede pública de ensino, no 4º e 5º anos do ensino fundamental. A escolha destas séries se deu por entender que neste período de escolarização da criança, como ressaltam os PCNs de Língua Portuguesa, o aluno já deverá produzir textos escritos coesos e coerentes, ajustados a objetivos e leitores determinados com domínio de recursos da norma padrão como ortografia, concordância e uso dos recursos do sistema de pontuação.

As estratégias metodológicas para coleta e geração de dados, seguindo a tradição da pesquisa qualitativa serão:

entrevistas semi-estruturadas com professores do 4º e 5º anos do ensino fundamental de escolas públicas do município de catalão com o intuito de perceber o que o professor considera fundamental para considerar o aluno um escritor eficiente e quais os conteúdos que enfatiza no ensino da escrita;

investigação dos conteúdos trabalhados pelo professor com o objetivo de ensinar o aluno a produzir textos escritos;

recolhimento e análise de redações de alunos dos anos investigados que já tenham sido corrigidas pelo professores;

análise das correções realizadas no sentido de se perceber quais são os saberes do aluno que o professor valoriza ao avaliar textos escritos.

Seleção, organização e análise do material coletado, compreendendo: organização sistemática das entrevistas, das notas de campo e dos conteúdos dos documentos explorados. Ainda neste item constam: divisão do trabalho em unidades manipuláveis, síntese, relatório e texto final.

Dados coletados e considerações finais

A primeira aproximação com o trabalho de campo aconteceu no início de agosto deste ano, em escolas estaduais nas turmas de 3º, 4º e 5º anos. O projeto foi apresentado primeiro aos diretores e coordenadores com o objetivo de solicitar a estes acesso à escola e aos professores das referidas séries. Entrevistamos até agora seis professores de 4º e 5º ano. As perguntas foram direcionadas no sentido de sabermos como são realizadas as correções nos textos dos alunos e quais são os aspectos da língua que são enfocados nestas. Destes seis, quatro disseram que corrigem os textos juntamente com os alunos, em sala de aula, buscando mostrar-lhes os erros mais severos em todos os aspectos do texto como coesão, coerência, compreensão da proposta de escrita e também erros ortográficos, adequação da linguagem, pontuação e paragrafação. Os outros dois professoras disseram que na correção da escrita do aluno lançam mão da auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente, com ênfase nos erros ortográficos e nos aspectos da concordância verbal e nominal. Na medida que fazemos as entrevistas estamos também coletando redações de alunos que já foram corrigidas e pretendemos realizar a observação de aulas cujo foco seja a correção da produção escrita do aluno. Os dados até agora coletados ainda não nos permitem apontar para nenhuma conclusão, esperamos com as próximas etapas da

pesquisa, compreender e analisar qual a concepção de texto e correção lingüística que fundamenta a correção do texto escrito pelo aluno

Referências bibliográficas

_____. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144p.

BRITO, PERCIVAL L. **Em Terra de Surdos-Mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In GERALDI, João Wanderley(org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001, 135p.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Diferença e desigualdade**: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. Texto. apresentado durante o XII ENDIPE, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 151p.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP Papyrus, 1995, 288p.

GERALDI, João Wanderley(org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, 135p.

POSSENTI, Sírío. **Sobre o Ensino de português na escola**. In GERALDI, João Wanderley(org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001, 135p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. SP: Cortez, 1991

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. SP: Ática, 1992, 95p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Trabalho docente**: proletarização ou profissionalização? Módulo I, volume I do curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE, FE/UnB, 2002.

As Fontes dos Saberes Docentes de Futuros Professores em Estágio Supervisionado em Física

ROSA, Thiago da Silva¹
GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi²

Palavras-Chave: Saberes docentes; fontes de conhecimento; estágio supervisionado; futuros professores.

Introdução

A formação de professores, seja inicial ou continuada, vem ao longo dos anos tornando-se uma temática, mais e mais relevante, e, ao mesmo tempo, atraente por um lado, devido às perspectivas de produção de entendimentos (teóricos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos) dessa prática segundo as novas concepções de conhecimentos (SHULMAN, 1986), competências (PERRENOUD, 2000), saberes docentes (TARDIF, 1991), conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1983), dentre outras como a comportamentalista, e, desafiadora por outro, que decorre dos ruins, mas entenda-se péssimos, resultados dos alunos em exames de aferição de aprendizagem, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a elevada taxa de evasão e retenção nas escolas, causada em grande medida, isso é uma premissa, pela má formação dos professores durante a graduação e, se prolonga durante o efetivo exercício da profissão docente. Contudo, é importante salientar que as aprendizagens ocorridas durante a educação básica produzem saberes, e estes influenciam significativamente e, até mesmo chegam a determinar, o processo formativo posterior do professor, tanto inicial quanto continuado, ou seja, os saberes docentes são constituídos mesmo antes de se cursar uma licenciatura ou lecionar.

O presente trabalho, atento a esta peculiaridade, apresenta em termos gerais, a estrutura geral e os primeiros e recentes dados, construídos com questionário e entrevistas semi-estruturados, ambos na fase de pré-tese, de uma pesquisa de viés qualitativo que almeja identificar as fontes de saberes docentes associadas aos períodos da Educação Básica e do início da Superior de futuros professores que hoje cursam a Licenciatura em Física, na Universidade Federal de Goiás, mais especificamente, os 22 alunos que cumpriram a disciplina de Estágio Supervisionado I, no 1º semestre do ano de 2009. É importante salientar que os dados que serão aqui apresentados são provenientes da análise de uma amostra teste, composta por 2 alunos do curso de física não pertencentes àquela amostra inicial. O intuito de tal procedimento é familiarizar os pesquisadores com a temática e refletir sobre as limitações e potencialidades dos instrumentos adotados.

Metodologia

As características da pesquisa qualitativa, que atualmente norteiam a realização desta pesquisa e de muitas outras no campo educacional, começaram a se estabelecer há mais de um século.

Após várias décadas de estruturação, a pesquisa qualitativa ganhou reconhecimento e respeito dos grandes centros de pesquisa educacional do mundo, como nos recorda Lüdke (2001), “na época da publicação do 3º *Handbook of Research on*

¹ Licenciando do Instituto de Física – UFG – Goiânia. E-mail: cbjr_thiago@hotmail.com

² Professor Adjunto do Instituto de Física – UFG – Goiânia. E-mail: lgenovese@if.ufg.br

Teaching (1986), contendo o artigo de Erickson, a pesquisa qualitativa em educação,... registra oficialmente sua chegada como novo tipo de pesquisa". Isto se deve, em parte, pelo estabelecimento das características fundamentais da pesquisa qualitativa, a saber: tem o ambiente natural como única fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN & BIKLEN, 1992).

Tais características mais do que presentes no objeto pesquisado são uma exigência do mesmo para se tornar objetivável, compreensível ao pesquisador, até porque se busca ir além da identificação das fontes dos saberes docentes, ou seja, se busca também compreender o significado que elas possuem para os futuros professores. Assim, a elaboração do questionário e das entrevistas primou por questões e tópicos que potencializassem a enunciação dos futuros professores, para tanto, foi realizado uma sondagem com graduandos do curso de Física, modo a levantar temas de interesse relacionados à pesquisa.

Durante a aplicação do questionário e da realização das entrevistas com os futuros professores da amostra teste, formada por 2 alunos do 3º período do curso de licenciatura em física, foi dada atenção a maneira como se comportavam, se tinham dúvidas na hora de responder as questões, etc., visando, mais do que identificar o interesse de contribuir com a pesquisa, os temas que lhes eram mais significativos, despertavam sentimentos e, assim por diante, para possíveis alterações de tais técnicas.

Os dados constituídos foram então analisados sob a luz do referencial teórico dos Saberes docentes (TARDIF, 2002), descrito a seguir.

Saberes Docentes: referencial teórico

Os saberes docentes são aqui empregados como referencial de análise devido a sua capacidade de caracterizar o poder criativo do professor, de sinalizar fortemente a especificidade de um tipo particular de conhecimento, aquele em que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna o Eu profissional, associado à noção de experiência, do professor e, principalmente, por fornecer um quadro para diálogo sobre a fonte dos mesmos.

O quadro tipológico que apresenta os tipos de saberes dos professores, suas fontes e seus modos de integração no trabalho escolar (TARDIF, 2002), é descrito na Tabela 1.

Tabela 1: Os saberes dos professores*

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
1) Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
2) Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
4) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
5) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

* Extraído e adaptado de Tardif (2002, p. 63)

Resultados e análises

Desse quadro tipológico, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola não são mencionados na análise, pois os futuros professores da amostra teste não lecionaram e não passaram pelo processo de socialização nas escolas enquanto professores, ou seja, inexistiu a experiência, o exercício da docência enquanto profissão e fonte daqueles saberes.

Os outros 3 tipos de saberes e suas respectivas fontes, diferentemente dos outros dois, foram mencionados por pelo menos um dos dois futuros professores da amostra teste e serão descritos e analisados, tendo em mente, que se originaram, em parte, de questionamentos do tipo: O colégio que você estudou era particular ou privado? Qual era a característica marcante dele?; Qual era a disciplina ou matéria que você mais gostava? Por quê?; Quem era o professor que você mais gostava? Por quê?; Por quais veículos de comunicação na época que cursou o Ensino Médio você obtinha informação? Quais eram os programas que você acompanhava?; e, Quais as fontes de informações que você utiliza atualmente?

Os resultados provenientes dessas e outras questões são apresentados indicando o entrevistado, seus saberes docentes e as fontes dos mesmos. Terminada a apresentação das fontes dos saberes uma análise sintética é apresentada.

De acordo com o 1º entrevistado, seus saberes pessoais foram adquiridos através do convívio social com sua família, que o estimulava a estudar, por meio da Internet (UOL notícias), notícias televisivas do Jornal Nacional e do Jornal da Globo, todos transmitidos pela Rede Globo de televisão. Dos saberes associados à formação escolar destaca-se o gosto pela compreensão dos conceitos e suas aplicações no cotidiano, que se originou das aulas das disciplinas de História e de Física, de uma escola privada; e a idéia de que se deve tratar bem as pessoas dando ouvido a elas, ensinado e aplicado por seu professor de Física. Aos saberes provenientes dos programas e livros didáticos está associada a imagem de que a formação via livro é uma importante ferramenta para a aprendizagem autônoma, como acontece com nas disciplinas de Física e Cálculo do curso de graduação.

O 2º entrevistado, por sua vez, indica que os seus saberes pessoais tiveram grande influência de seus pais que gostavam de acessar a Internet e ver sítios de ciências e

a de assuntos diários; e assistir Jornais televisivos como o Jornal da Globo, transmitido pela Rede Globo de televisão, e o Jornal do SBT, transmitido pela Rede de televisão SBT. Já para os saberes provenientes da formação escolar o entrevistado destacou o seu gosto pela interatividade que o professor de Física, do colégio público onde estudou, mantinha com os alunos; e o prazer em contar e ouvir histórias como fazia seu professor de História. Por fim, no que diz respeito aos saberes provenientes dos programas e livros didáticos, destaca como o primeiro entrevistado, a importância de aprender a lidar com os livros de Física e Cálculo.

De acordo com os resultados apresentados, pode-se, até o presente momento, destacar que a origem escolar, privada ou pública, não é determinante na diferenciação das fontes de saberes, pois as respostas dadas as questões convergem, como, por exemplo, os dois futuros professores gostavam de coisas que estavam no seu cotidiano, ou ainda, os dois foram influenciados na escolha da profissão pela amizade e afinidade que possuíam com o professores da escola em que estudavam.

Deste último exemplo se infere a importância do professor enquanto fonte de saber, de inspiração e confiança. O mesmo ocorre com relação aos saberes associados as informações obtidas via internet que para os futuros professores são consideradas boas, pois seus pais também as utilizavam.

Os saberes relacionados aos livros de Física e Cálculo indicam para uma mudança típica quanto a origem da informação, deixa de ser o professor e passa a ser o livro, que exige um postura diferenciada, a capacidade de concentração e articulação de idéias.

Durante a aplicação do questionário e da realização dos entrevistados os futuros professores se mostraram receosos, inquietos e demonstravam pouca vontade em colaborar com a pesquisa, pois estavam preocupados com a realização das atividades que faziam parte do sistema de avaliação de disciplina do curso de Física. Nesse sentido, o horário da aplicação do questionário sofrerá adequações.

Alguns Apontamentos

Esses futuros professores apresentaram os 3 tipos de saberes apresentados na análise: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior e saberes provenientes dos programas e livros didáticos. Nesse sentido o curso o de licenciatura em Física deve estar atento a eles de modo a tornar a aprendizagem dos dois outros tipos de saberes, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, mais conscientes e eficazes por parte dos futuros professores para o exercício da profissão docente.

Referencial bibliográfico

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1992. 336p. (Coleção Ciências da Educação)

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching (3rd Edition)**. NY: Macmillan Publishing Co, 1986. p. 119-161.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-33, 1991.

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

Fonte de financiamento: PROGRAD

AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

CAIXETA, R.F.¹¹; PROCÓPIO, M.V.R.^{1,22} e BENITE, A.M.C.^{1,2}.

Palavras-chave: *Educação Inclusiva, Formação de Professores, Altas Habilidades e Superdotação.*

Justificativa

As leis que asseguram a inclusão total são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretem o atendimento escolar para os alunos em situação de 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”.

Entretanto, a clareza registrada nas normativas legais, quando transferida para a execução do ato pedagógico, transforma-se em ações de alto grau de complexidade pelas dificuldades implícitas na sua realização. Entre os fatores determinantes do sucesso ou do insucesso da educação inclusiva se encontra a necessidade de formar professores para tal.

Sob a ótica da Educação Inclusiva deparamo-nos com o avanço tecnológico da sociedade, que há tempos preconiza uma dependência em relação às ciências. Os PCN, por sua vez, defendem a importância de se ensinar ciências, assumindo que, num mundo onde o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, é impossível a formação de um cidadão crítico sem conhecimentos básicos necessários para a realização de julgamentos e conseqüentes opções. Considerando que a cidadania se refere à participação efetiva dos indivíduos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, em todas as esferas da sociedade, torna-se evidente a necessidade do ensino de ciências. Pretendemos discutir aspectos da educação em relação às altas habilidades/superdotação, assumindo a urgência da identificação das necessidades específicas deste grupo social para assim dialogar com as necessidades formativas dos professores de ciências. Pautados em bases sócio-históricas e culturais desenvolvemos uma pesquisa participante no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S do Estado de Goiás.

Objetivos

Objetivamos estabelecer a parceria colaborativa entre professor formador, professor em formação e professor do ensino regular como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores, conjugando ensino/pesquisa, refletindo sobre as necessidades formativas de professores, na perspectiva dos Portadores de Altas Habilidades e Superdotação.

Metodologia

Esta investigação foi baseada em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências como vem sendo feito, desde 2006, no Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão - LPEQI, do Instituto de Química da UFG, numa forma de aproximação Sociedade/Escola/ Universidade através da formação continuada de professores³. Consta

¹Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão-LPEQI, IQ, UFG rego_rafael@hotmail.com

² Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, PRPPG, UFG. anna@quimica.ufg.br

³Esta iniciativa esta baseada em estratégias semelhantes desenvolvidas por grupos mais experientes em formação de professores de ciências tais como o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências- NUPEC- do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás e o Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências- GIPEC da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Unijuí.

da instituição de espaços de discussão conceitual, a respeito das AH/SD, pela tríade de professores (Zanon, 2003): formadores, da Educação Básica e em formação inicial - alunos de graduação e continuada – alunos de mestrado e doutorado).

Sendo assim, se caracteriza como uma pesquisa participante que integra o pesquisador e o pesquisado dentro de um mesmo contexto, o que proporciona obter elementos de denúncia do *"status quo"*, ou como diz Durham (1988, p. 133) que o pesquisador não deve se contentar "[...] com a descrição da forma pela qual os fenômenos se apresentam, mas investigando o modo pelo qual são produzidos".

Adotamos o ambiente de formação de Rede de Colaboração como constituição de um possível meio para o desenvolvimento da reflexão. A Rede de Colaboração é vista como fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre/e na prática (Bartlett, 1990); torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (Zeichner, 1981); e permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (Zabalza, 1994).

Desta forma, a Rede de Colaboração uniu os sujeitos envolvidos na pesquisa: pesquisadores da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI) composta por professores formadores do Instituto de Química, alunos de graduação em ciências e matemática e alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), do Doutorado em Química da Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Coordenação de Ensino Especial (COEE) – Secretaria de Estado e de Educação de Goiás, Núcleo de Atividades e Altas Habilidades do Estado de Goiás (NAAH/S - GO) e Associação de Surdos de Goiás.

A Rede de Colaboração se institui em reuniões semanais que acontecem as quartas-feiras desde o segundo semestre de 2008 até os dias atuais e em dois momentos distintos, porém, complementares: o primeiro é a formação da tríade na Universidade, onde o discurso sobre AH/SD não é recorrente. O segundo se dá por meio da formação da tríade que se instaura no diálogo entre a Universidade e a Escola, num espaço específico de atendimento educacional especial ao aluno com AH/SD e de formação a professores da rede Estadual de Educação de Goiás para essa especificidade: o Núcleo de Atividades e Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Foram etapas de realização desta pesquisa: 1) Integração da tríade de professores que compõe a pesquisa, onde o objetivo é permitir que os mesmos possam trocar informações e experiências; 2) Planejamento e eleição, pela equipe de professores, dos conceitos a serem abordados nas discussões. Foram realizadas reuniões semanais nas quais foram apresentadas as idéias e os conteúdos científicos como proposta de trabalho. Os professores da educação básica do NAAH/S têm uma alta vivência de práticas pedagógicas com alunos AH/SD e, por isso, permitiram um real dimensionamento das abordagens dos conteúdos que contribuíssem para a formação inicial e continuada nesta área.

Resultados e discussão

Formar professores em Rede de Colaboração pode configurar um espaço de discussão conceitual sobre o tema. Atuar em rede é um processo que consiste em organizar e manter colaborações eficientes. Ademais, reúne um conjunto de pessoas ou representantes de grupos que possuem conexões de algum tipo, com um ou com todos os integrantes da rede (Newman, 2000). Os grupos são chamados de "atores", e as conexões, de "ligações". São 11 atores que compõe a rede pesquisada: 1 professora formadora (PF), 2 alunos de pós-graduação (mestrado - PG1 e PG2), 1 aluno de graduação (A1) e 7 professores do NAAH/S em formação continuada (PFC). Apresentamos abaixo um diálogo instaurado a partir da eleição de Mettrau e Reis (2007), para leitura:

(PF) – *Esse texto trata das Políticas Públicas em relação às AH no Brasil. Então, porque nós escolhemos esse texto? Para poder entender o que está acontecendo, pois, estamos no NAAH/S e o nosso objetivo é compreender o conceito de AH/SD.*

(PG1) – *Pois existem muitos mitos sobre AH/SD, o que é e o que não é, realmente, o superdotado.*

(PG2) – *Precisamos atuar no sentido da desmistificação.*

São exatamente trinta e oito anos desde a primeira referência (Brasil, 1971) ao superdotado no texto da LDB 5692/71 que tornava obrigatório o atendimento de AH/SD. Entretanto, urge a compreensão sobre quem é o aluno com AH/SD em meio a um complexo emaranhado conceitual a esse respeito.

(PG2) – *Essas são as características das AH? (“...necessária constância de elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho” Metrau e Reis, 2007).*

(PF) – *É não é qualquer um, tem que manter as habilidades durante sua vida.*

(PG2) – *Concordo, a constância é fundamental.*

(PF) – *Nesta definição não cabe aquela criança que parece apresentar algum tipo de habilidade e quando se torna adulto não apresenta o mesmo potencial.*

(PG1) – *Olha (PG2), essa é uma das nuances das AH. Nem sempre ela se apresenta no máximo, pode haver uma oscilação. Às vezes depende muito do contexto em que ela (a criança) está inserida e se este a motiva.*

(PG2) – *É, mas essa questão de contexto que o aluno está inserido é uma coisa muito complexa, por exemplo: se você prepara seu filho em casa, sendo um pai presente, que estuda com seu filho, que o apóia, motiva, ou seja, quando ele vai para sala de aula, a tendência de que ele se destaque nesse ambiente é muito grande. Às vezes, numa turma onde a grande maioria não tem apoio nenhum da família, pois quando a criança tem pais presentes, esses estão sempre atentos as tarefas de seu filho, este aluno vai manter uma constância em relação aos outros alunos.*

(PG1) – *Mas esse aluno nem sempre é um aluno com AH, na verdade é um aluno incentivado...*

(PG2) – *Tudo bem, mas o que eu quero dizer é que, nesse caso, na hora de identificar o aluno com AH, tem que ter certo cuidado porque o aluno que eu exemplifiquei vai manter constância pelo motivo de ele ter o apoio da família (...).*

Segundo Brasil (2006) apud Metrau e Reis (2007), crianças e jovens em processo de desenvolvimento não são capazes de manifestar todo seu potencial. Deste modo, a superdotação pode ser caracterizada pela constância de elevada potencialidade de aptidões. É interessante notar que nesta instância os atores se esforçam no sentido de compreender e refletir sobre o que significa a constância mencionada no texto que orienta a leitura. E o movimento de reflexão continua:

(PG1) – *Independente de esse aluno tirar dez ou não, para ele ser constante, deve apresentar um nível de desempenho mais alto do que o da turma.*

(PF) – *Isso se apresenta como uma confusão mesmo. Olha o que o texto diz: que as autoras observaram diferentes instâncias falando sobre isso. AH é aceito pelo conselho europeu, já superdotação e talentos, pelo Conselho Mundial. Não é fácil atribuir esta nomenclatura, por que às vezes estaremos diante de um aluno que tem constância na vida acadêmica. E aí vai ter constância porque o capital cultural é transmitido (como no exemplo dado por PG2, anteriormente) e se a família tem um capital cultural, conseqüentemente, ele pode vir a se apresentar na criança que, necessariamente, pode não ser um aluno com AH.*

Todavia, diante do esforço do grupo em ler adiante de definições deterministas, a própria nomenclatura associada a esta especificidade dentro da EI vem se constituindo uma fonte de polêmica, frente aos diversos pontos de vista: Altas Habilidades (Conselho Europeu), Superdotação ou Talentos (Conselho Mundial). Segundo Landau (1990) apud Metrau e Reis (2007) existem três níveis da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade:

“O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa. (...) A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado...” (Landau, 1990 p.10).

A rede de colaboração que reúne os sujeitos envolvidos na pesquisa se desenvolve como estratégia de formação inicial e continuada de professores em ciências, estabelecendo um processo interacional que busca a reflexão da prática pedagógica como princípio articulador e privilegia a formação do professor pesquisador de sua própria ação no âmbito da Educação Especial/Inclusiva. Assim, admite que *“o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”* (Nóvoa, 1997, p. 26).

Desta forma, admitimos que a palavra é uma representação do pensamento e o discurso (conjunto de idéias formado por palavras) manifesta formações ideológicas e discursivas, não apenas uma cadeia de enunciados que se justapõe. Ele revela o conjunto de relações que o constituem. Por isso, esta estratégia de formação de professores defende este princípio de organização, baseado no fato de que toda palavra precisa de alguém que a assuma, de outro que a ouça, critique e se sensibilize. Assim, defendemos que em grandes grupos deixamos de ouvir a voz do outro.

(PG2) - *“Olha nós gostamos de funcionar com grupos de dez pessoas no máximo porque, por experiência própria, maior que isso não funciona direito. Defendemos formação continuada não como ações pontuais, mas como espaço para encontros e reencontros com nossa atividade profissional por meio de discussão conceitual”.*

Um aspecto que merece ser destacado é que as relações sociais que compõem a rede condicionam a ação dos indivíduos nela inseridos (Marteletto e Silva, 2004). Estas se constituem como elemento-chave para a compreensão do mundo que os cerca, pois é na interdependência das funções de seus atores que se sujeita e molda o indivíduo.

Faz-se necessário também destacar que a participação em rede está associada a um conjunto de normas, valores, instituições e relacionamentos compartilhados que afetam o bem-estar da comunidade na qual está inscrita, em nosso caso, a comunidade de educadores em ciências. Dessa forma, este ambiente cria ligações pelas quais transitam conhecimento permitindo que a tríade de professores ultrapasse algumas fronteiras, conforme o diálogo abaixo, relativo ao reconhecimento das especificidades do conhecimento científico que é *“simbólico e socialmente negociável”* (Driver et al, 1999):

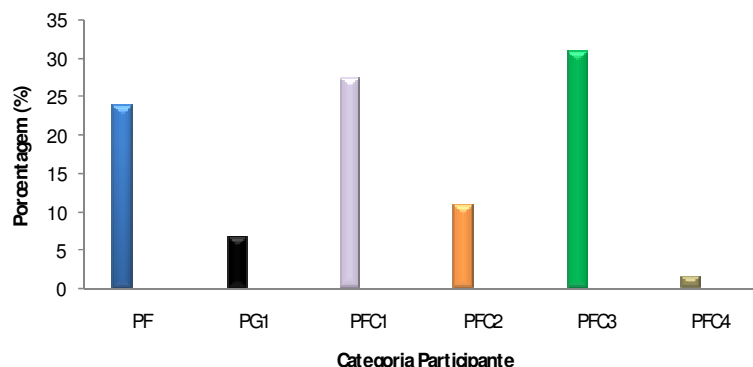
(PFC1) - *“(...) Aqui no NAAH/S nós temos percebido a necessidade de colocar um pedagogo junto com um professor de área para que possamos caminhar, pois, até então, o professor de área tinha as dificuldades e limitações de lidar com crianças mais novas, e quando inserimos o pedagogo para poder estar trabalhando com essas limitações, a parceria deu certo”.*

(PFC2) - *“(...) Eu tenho formação em Letras e acredito que não precisamos apenas de um apoio, mas de professores que possam conduzir um experimento com nossos alunos, seja em sala de aula ou até mesmo em laboratório. Se esse profissional pudesse nos receber... nossos alunos, seria maravilhoso, pois, assim, os alunos estariam experimentando, tirando suas próprias conclusões e organizando suas pautas de observações. Aqui no NAAH/S nós temos alunos que tem habilidade na escrita, habilidade na matemática ou outra habilidade pessoal, mas é até interessante como a ciência prende a atenção dos alunos com AH/SD. Os alunos buscam a ciência porque ela é útil, por mais que o aluno seja capaz de escrever até mesmo um livro ou editar um jornal, ele quer a ciência”.*

(PFC3) - *“Nós reconhecemos que não temos formação adequada para trabalhar ciências e por isso buscamos o parceiro”.*

“Aprender ciências significa ser introduzido numa nova cultura” (Driver et al, 1999), daí os atores reconhecem a importância da presença de um representante legítimo desta cultura no processo de ensino e aprendizagem.

Em ambientes de discussão tais como esta rede colaborativa, há a valorização dos elos informais e das relações assimétricas, em detrimento das estruturas hierárquicas. No primeiro encontro de discussão foram contabilizados 256 turnos, representativos das falas, com um total de seis participantes, sendo um PF, quatro PFC e um PG. O gráfico a seguir quantifica as falas de cada participante da reunião onde se pode observar a distribuição assimétrica da participação.



Conclusões

Nossa análise permite concluir que formar professores em rede colaborativa, pode tomar diferentes formas, desde um espaço de aconselhamento e discussão geral de idéias (as reuniões) até participação ativa em um projeto de pesquisa específico. Desta forma, como resultado maior desta pesquisa, parece que conseguimos instaurar a formação de parcerias colaborativas entre os professores formadores e em formação inicial e continuada (ensino básico), criando assim espaço que propiciou a discussão conceitual a respeito de alunos com AH/SD, no Estado de Goiás.

Por outro lado, a partir dessa perspectiva de parceria colaborativa foi possível discutir e refletir sobre o ensino de ciências no âmbito da educação inclusiva. Este exercício se fez de forma coletiva entre os indivíduos envolvidos socialmente num diálogo em torno de interesses comuns.

Referências Bibliográficas

- BENITE, A.M.C. e BENITE, C.R.M. O laboratório didático no ensino de química: uma experiência no ensino público brasileiro. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653, n°48/2 – 10 de janeiro de 2009.
- BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos de Educação. (Org). 9° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, C.R. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- Brasil. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.
- Ferrer, R. M. (2004). O Acesso aos Níveis mais Elevados de Ensino como Garantia Constitucional do
- GIORDIAN, M.: O Papel da Experimentação no Ensino de Ciências . Química Nova na Escola, n°10, p.43-49.
- NETO, L.L.; ALCÂNATARA, M.M.; BENITE, C.R.M.; BENITE, A.M..C. O Ensino de Química e a Aprendizagem de Alunos Surdos: uma interação mediada pela visão. In: MORTIMER, E.F.(Org). NÓVOA, A., Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- VALADARES, E.C.: Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade. Química Nova na Escola, n°13, p. 38-40.
- ZEICHNER, K. in NÓVOA, A., (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997, p.120.
- VYGOTSKI, L. S., A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Fonte de Financiamento

Agradecemos a **PROGRAD (PROLICEN)**, **FAPEG** e **CNPq** pelo fomento concedido a realização desta pesquisa.

Ler e escrever *artigo de opinião* no ensino médio: uma proposta com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso

PEIXOTO, Luciane da Silva Oliveiraⁱ
RIBEIRO, Erislane Rodriguesⁱⁱ

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Ensino; Leitura; Produção de textos

Muito tem se falado ultimamente sobre os gêneros do discurso. Vários são os pesquisadores que se têm dedicado a estudar o modo como eles circulam na sociedade, procurando categorizá-los, explicitar suas características. Algumas universidades brasileiras, por exemplo, possuem linhas de pesquisa que contemplam o desenvolvimento de trabalhos nesta área tanto em nível de Pós-Graduação como em forma de Grupos de Trabalho.

Além disso, já não são poucos os trabalhos que procuram estabelecer uma vinculação (necessária) entre a teoria sobre os gêneros e a sua aplicação em contextos institucionais. No âmbito da instituição educacional especificamente, citemos dois exemplos apenas: o trabalho das professoras/pesquisadoras da UNICAMP Raquel Salek Fiad e Maria José R. Faria Coracini. Enquanto esta tem pesquisado e orientado trabalhos sobre identidade, discurso e heterogeneidade no discurso científico, pedagógico (língua Materna e língua estrangeira), político, publicitário e discurso de sala de aula em torno da leitura/interpretação e produção escrita em língua materna e estrangeira, aquela pesquisa e orienta sobre a aquisição de diferentes gêneros discursivos e a relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais.

Existe, assim, uma significativa produção científica sobre o tema, porém há muitos caminhos que precisam ser trilhados, pois acreditamos que, pelo menos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, notadamente no que diz respeito ao ensino de leitura e produção de textos, muitas contribuições ainda podem ser dadas pelas teorias sobre os gêneros discursivos.

Nos últimos anos, o próprio MEC tem procurado ressaltar a importância do trabalho com os gêneros no ensino de leitura e produção de textos, em especial nas aulas de língua portuguesa, como se pode verificar pela leitura dos PCNs de língua portuguesa elaborados por esse órgão do governo. De acordo com os PCNs (1997), nas situações de ensino, é necessário contemplar

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Podemos dizer, portanto, que é quase unânime a opinião de que é necessário trabalhar com a diversidade de gêneros, já que, como ponderou Bakhtin (2000, p. 303), "são muitas as pessoas, que dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera".

Os pesquisadores têm sido unânimes. Repetem que é muito mais produtivo o trabalho com os gêneros do que com os tipos nas aulas de leitura e produção de textos. Para lembrar, vale citar a distinção feita por Marcuschi (2002, p.22) para estas duas noções. Segundo o autor, enquanto os "... tipos textuais designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição", abrangendo a narração, a descrição, a argumentação, por exemplo, o gênero refere-se a inúmeros textos materializados, encontrados na vida diária, os quais se relacionam diretamente a esferas de atividade ou, em outras palavras, a domínios discursivos (pedagógico, religioso, jurídico,

mediático) particulares, no interior dos quais produzem-se gêneros específicos.

No entanto, diante da existência de várias esferas de atividade e da imensa variedade dos gêneros do discurso e da impossibilidade de o professor de Língua portuguesa trabalhar com todos eles, é preciso que sejam construídas, em sala de aula, situações que promovam o contato do aluno com aqueles "... gêneros formais públicos produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos...", pois, como afirma Marcuschi (2002, p. 25), "... a hipótese é a de que os alunos já dominem os gêneros informais da vida cotidiana não se necessitando de trabalhá-los de modo especial". Desse modo, é preciso partir de um nível menos formal para o mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante, para levar o aluno à compreensão das características e estruturas particulares e a se tornar um leitor efetivo dos mais diversos gêneros representativos de nossa cultura.

Nesse sentido, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir com o estudo de um gênero formal da esfera pública produzido no interior do domínio midiático, o artigo de opinião. Consideramos essencial a pesquisa sobre gêneros midiáticos e o seu ensino nas escolas, porque a mídia, como um dos mais importantes instrumentos de formação de opinião em nossa sociedade, precisa ser acessada por leitores competentes que possuam condições intelectuais e culturais para uma participação social mais efetiva.

São objetivos desta nossa pesquisa realizar, sob uma perspectiva bakhtiniana, pesquisa teórica sobre os gêneros do discurso, em especial sobre o artigo de opinião, o qual tem, como lugar preferencial de circulação, jornais e revistas. Para isso, pretendemos analisar textos publicados nos jornais **Folha de São Paulo** e **O Popular** pertencentes ao gênero artigo de opinião, desenvolvendo atividades pedagógicas de leitura e escrita que possam ser aplicadas em oficinas voltadas ao ensino médio de escolas catalanas. Deste modo, pretendemos levar os alunos do ensino médio a ler, analisar e produzir textos pertencentes ao gênero do discurso artigo de opinião, possibilitando-lhes a reflexão sobre o seu modo de constituição e suas formas de veiculação.

Para atingirmos os objetivos propostos faremos pesquisa bibliográfica e análise de dados. Durante todo o período da execução faremos leituras, as quais servirão para fundamentar teoricamente a pesquisa. Resenharemos os textos considerados mais relevantes, alguns dos quais aqui apontados, além de procedermos à análise do *corpus* selecionado. Além disso, elaboraremos várias atividades com a finalidade de aplicar os estudos teóricos desenvolvidos à prática do ensino de leitura e produção de textos em oficinas voltadas a alunos do ensino médio de escolas catalanas.

Para a realização das pesquisas, demos início a uma revisão de literatura sobre as concepções de linguagem, os objetivos do ensino de língua materna, o ensino de leitura e de produção de textos com base em autores como Orlandi (1988), Geraldi (1993) e (1997), Val (1999), Silva (1998), Soares (1998), Travaglia (1996), além de verificar o que dizem a esse respeito documentos produzidos pelo MEC.

Além dessas leituras, para tratar sobre os gêneros do discurso, tomaremos como base Bakhtin (1995) e (2000), Maingueneau (1993), Marcuschi (2002a), (2002b) e (2003), Brandão (1991) e (2000), Brandão e Micheletti (1997), Fiorin (1994) e (2006), Citelli (2000), Bunzen (2006), Bonini (2003), Bräkling (2000), Rodrigues (2002), Rojo (2005), dentre outros.

Procuraremos seguir de perto os passos de um grupo de pesquisadores da USP e da UNICAMP (coordenado pela professora Ligia Chiappini Moraes Leite) que, de 1992 a 1996, com uma pesquisa intitulada *A circulação de textos na escola*, investigou as formas de circulação de textos didáticos, paradidáticos, literários, não-literários e escolares na sala de aula, fazendo um diagnóstico do modo como costuma ser o trabalho com a leitura e a produção de textos nas escolas públicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.



BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez., 2003.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

_____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos**: outras linguagens na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. **Diário de Classe III** - língua portuguesa. São Paulo, FDE, 1994.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Ponte, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____ DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

_____. **Gêneros textuais e ensino de língua**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2002b. Mimeografado.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Mimeografado.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São



Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ⁱ Curso de Letras – Campus Catalão. lucianepeixotto@hotmail.com.br

ⁱⁱ Curso de Letras – Campus Catalão. erislane@bol.com.br

A MODELAGEM COMO MEIO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARDOSO, M. , SOUZA, C. F.

Palavras-Chave: Modelagem Matemática, Temas Transversais, Educação Básica.

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Atualmente, fala-se em educação matemática como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade expressiva, da sensibilidade estética e da imaginação. Desse modo, pensar a matemática através do excesso de conteúdos, desvinculada das aplicações e do contexto social se torna incompatível com a nova realidade.

Neste contexto, entram os temas transversais. Uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que objetiva fazer uma conexão entre o conteúdo ensinado nas escolas e o mundo real a fim de educar para a cidadania. Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural etc. são os Temas Transversais. Por meio deles, é possível aproximar os alunos de assuntos sociais e fazê-los refletir o mundo de modo contextualizado ao mesmo tempo em que aprendem os conteúdos da escola.

Sob essa ótica, surge a Modelagem Matemática como uma proposta de ensino-aprendizagem da matemática que sugere a interdisciplinaridade, a resolução de problemas do cotidiano, a contextualização como focos. Essa tendência da educação matemática traz temas da realidade do aluno e os interpreta em linguagem matemática. O que aproxima a escola do mundo fora dela e possibilita um encontro entre teoria e prática. Segundo Biembengut (2005), a Modelagem é um meio de fazer interagir a matemática e a realidade, que são dois conjuntos disjuntos na sala de aula. A modelagem permite trabalhar diversos temas (problemas da realidade), transformá-los "em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real". (BASSANEZI, 2004, p. 16)

A Modelagem é o processo pelo qual se obtém um modelo. Segundo Biembengut (2005), um modelo é a representação de alguma coisa, uma maquete, por exemplo, que representa a casa, e ainda, um modelo matemático retrata aspectos da realidade. Assim, a modelagem permite que o aluno conheça em maior profundidade temas do cotidiano.

Biembengut e Hein (2004) sugerem uma proposta de implementação da Modelagem Matemática em sala de aula. Para eles, este trabalho está dividido em três etapas: interação, matematização e modelo matemático. Num primeiro momento, o aluno fará o reconhecimento da situação-problema, irá se familiarizar com o assunto a ser modelado, buscando um referencial teórico. Na matematização, há a formulação e resolução do problema em termos de modelo. A última etapa vem a ser a interpretação da solução e validação do modelo.

Vale citar que, ainda segundo Biembengut (1999), a Modelagem Matemática aplicada ao ensino pode ser chamada de Modelação Matemática, que para ser aplicada necessita de alguns cuidados por parte do professor. Conhecer a realidade dos alunos, seu tempo disponível, sua realidade socioeconômica, o conhecimento matemático que possuem.

Essa proposta intenciona aproximar a matemática de outras áreas do conhecimento; incentivar a pesquisa; promover a habilidade em formular e resolver problemas; lidar com temas de interesse dos alunos; aplicar o conteúdo matemático, bem como desenvolver a criatividade e o espírito investigativo.

2. OBJETIVOS

O principal objetivo deste projeto foi contribuir para a melhoria do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Catalão – UFG mediante esta pesquisa, fornecendo subsídios para a transformação do conhecimento acadêmico mais avançado em

conteúdo de ensino para a Escola fundamental e média, bem como elaborar modelos matemáticos para o ensino de matemática, segundo a proposta de Biembengut e Hein (2004), neste contexto. Acredita-se que este objetivo tenha sido alcançado mediante a realização de oficina em um evento do Curso.

Contudo, os modelos elaborados nesta pesquisa objetivaram mostrar exemplos de fenômenos do cotidiano e que propiciam aos alunos refletirem sobre a matemática e sua função social através dos temas transversais.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, foi necessário aprimorar os conhecimentos desenvolvidos neste campo de pesquisa, além de conhecer algumas propostas de utilização da Modelagem Matemática como estratégia para o ensino e aprendizagem da Matemática tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio disponíveis na literatura.

Foram realizadas reuniões semanais com o intuito de compartilhar as experiências, orientar atividades, avaliar as metas alcançadas, traçar novas direções e encaminhamentos das atividades propostas.

Como nova diretriz na proposta de trabalho se fez necessário um levantamento das competências abordadas pelos modelos matemáticos. Tais competências estavam relacionadas às séries do ensino fundamental e médio. A partir das competências e da fundamentação teórica, foram elaboradas propostas de modelos matemáticos para serem trabalhados nas respectivas séries do ensino fundamental e médio. Tais modelos contemplaram temas relacionados às questões de preservação ambiental, saúde, sustentabilidade entre outros.

Os resultados desta pesquisa foram apresentados em forma de oficinas e minicursos em eventos da matemática e educação matemática, para alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Catalão – UFG e do IME – UFG, bem como outros interessados.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Com base na análise da literatura disponível, percebe-se o imenso potencial da Modelagem Matemática para a Educação Matemática. Esta tendência responde a demanda por um ensino contextualizado e concreto. Possibilita o envolvimento do educando com os temas transversais, e ainda o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ademais, a Modelagem permite a interdisciplinaridade uma vez que os modelos podem envolver temas aparentemente disjuntos da matemática e permite a construção do conhecimento a partir do concreto para o abstrato, que é o caminho histórico percorrido pela matemática.

O objetivo principal da escola é colaborar com a formação de cidadãos. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais escrevem:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (BRASIL, 1998, p. 12).

E determinam que o aluno de cada ciclo desenvolva capacidades, que também podem ser lidas como habilidades e competências. Por exemplo, para o ensino fundamental, o primeiro objetivo é:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças,

respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 2).

Percebe-se claramente uma mudança de postura dos órgãos legisladores da educação brasileira. Note, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Projeto Político Pedagógico. São todas formas de fazer com que a educação atinja seu objetivo social: educar para a cidadania. Vê-se que com os conteúdos intenciona-se não apenas a aprendizagem dos mesmos, com eles, o professor deve promover no aluno competências e apresentá-los os temas transversais. Isso não será feito por meio de quadro e giz simplesmente, mas sim por meio da interdisciplinaridade e do envolvimento com aspectos da realidade. Novamente, mas sem intencionar ser uma panacéia, a modelagem entra em cena. Para reforçar essa ideia, note o trecho a seguir retirado do PCNEM:

Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (BRASIL, 2002, página 11).

Muito falou-se sobre a modelagem matemática, mas ainda não abriu-se espaço para os modelos em si. Foram criados dois modelos: receita de bolo de cenoura e garrafas pet. A proposta do primeiro modelo é a seguinte: a partir de uma receita, por exemplo, bolo de cenoura, pretende-se trabalhar conteúdos da matemática básica, como a regra de três, conversão de medidas, porcentagem, fração, números decimais etc. Esse modelo é interdisciplinar, uma vez que por meio dele é possível trabalhar temas da biologia, química, física, educação física, português, tudo depende da abordagem e criatividade do professor. Foi trabalhado o tema transversal saúde e consumo.

O segundo modelo tem por base o uso consciente de garrafas pet. Com ele, pretende-se desenvolver uma consciência ambiental no alunado, de modo que possa, baseado na ética e no respeito pela vida, tomar decisões voltadas também para o interesse da coletividade, e não apenas os seus próprios. Trabalhamos os conteúdos da matemática básica (porcentagem, regra de três...). Este também prima pela interdisciplinaridade.

Ambos os modelos fazem do aluno o protagonista de seu aprendizado, então pode-se a um só tempo falar das competências dos dois. Pode-se destacar as três competências gerais: Investigar e compreender. A modelagem matemática tem em sua essência a pesquisa e a independência do aluno. Este irá buscar, investigar, os conteúdos necessários e terá que compreendê-los a fim de escolher a informação que melhor responde seus questionamentos, aprimorando sua capacidade crítica. Comunicar e representar. Além da pesquisa, o aluno terá que expor o que for encontrado, seja por meio dum relatório, dum gráfico, tabela etc. Contextualizar social e historicamente os conhecimentos. O objetivo da modelagem não é apenas amearhar conhecimentos, é mostrar ao alunado a função que esse conhecimento tem. Para que serve, onde pode ser usado, de onde veio...

Com o fim de propagandear a Modelagem Matemática, foram realizadas duas apresentações. Uma em Goiânia, na III Semana do IME, em 2008, sob a forma de minicurso — intitulado: A Modelagem Matemática Como Metodologia de Ensino-Aprendizagem da Matemática na Educação Básica. E em Catalão, no Simpósio de Matemática e Matemática Industrial, já em 2009, houve a oficina Modelagem Matemática: Um Encontro Entre Teoria e Prática.

5. RESULTADOS / CONCLUSÕES PRELIMINARES

Inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram identificados importantes aspectos relacionados à Modelagem Matemática, como, por exemplo, a conceituação, pontos positivos e negativos, possibilidades educacionais, modelos prontos etc.

Em fase posterior, a atenção esteve focada nos modelos, preferencialmente aqueles voltados para o ensino fundamental e médio. Foram realizados estudos de modelos prontos a fim de amadurecer a ideia que se tinha dos mesmos e assim adquirir experiência para elaborar os próprios modelos. Foram elaborados dois modelos: receita de bolo de cenoura e outro sobre o lixo, mais especificamente as garrafas pet.

Os dois modelos têm uma proposta simples: em um, inicia-se com uma receita de bolo de cenoura e a partir dela trabalha-se conteúdos da educação básica. No outro, inicia-se o assunto com um breve texto expondo a realidade com relação à reciclagem de garrafas pet. Os conteúdos abordados são regra de três, conversão de medidas, porcentagem, fração, números decimais etc. Propõe-se ao professor diversas atividades, por exemplo: se uma receita de bolo de cenoura rende 8 porções, o que é preciso fazer para que renda 40 porções. Tendo em mente a questão da interdisciplinaridade, foi proposto uma tabela nutricional que será feita pelo aluno em parceria com o professor, visto ser um trabalho mais elaborado para o nível básico. Os modelos contêm muitos exemplos para responder cada uma das atividades. O foco destes modelos são os temas transversais, em ambos, tendo em mente a saúde, meio ambiente, ética e consumo.

Este projeto proporcionou algumas apresentações sobre o tema, dos quais destaca-se a seguir os mais relevantes. No V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEE) de 2008, foi realizada uma apresentação de pôster intitulado A MODELAGEM COMO MEIO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Nele, foi exposta uma breve introdução acerca da modelagem matemática, da metodologia deste projeto e ainda uma breve fundamentação teórica. Nesse mesmo período, foi realizado um minicurso na III Semana do Instituto de Matemática e Estatística – UFG, intitulado: A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. O objetivo do minicurso era expor de modo conciso aspectos fundamentais da modelagem matemática e ilustrar através de um modelo da Biembengut (1999). Durante o I Simpósio de Matemática e Matemática Industrial (SIMMI) do CAC-UFG, foi apresentada uma oficina intitulada MODELAGEM MATEMÁTICA: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. Nele primou-se por uma breve fundamentação teórica e aplicação de modelos propostos pela pesquisadora Biembengut (2005).

Findo o projeto, nota-se que a modelagem matemática tem rico potencial didático-pedagógico. Sua implementação em sala de aula pode representar uma mudança de atitude. Alunos desinteressados e desestimulados têm a chance de se envolver com algo de seu interesse, tornando-se os protagonistas de seu aprendizado, talvez até de seu futuro. É preciso, porém, citar as dificuldades em se trabalhar com essa tendência. Em alguns casos o professor pode optar por trabalhar com seus alunos algum tema regional, por exemplo, a coleta de lixo em sua cidade, como fizemos nesse subprojeto. É o tipo de informação que não está, na maioria dos casos, disponível na internet, nos livros. A prefeitura não sabe informar, a secretaria responsável idem... É uma situação difícil, mas não deve ser encarada como fracasso e sim como um estímulo tanto para docentes quanto discentes, já que será mais uma oportunidade de ambos fazerem pesquisa juntos, ambos construindo conhecimento, lado a lado nessa busca, aproximando professores de alunos, alunos da vida real e da matemática realmente aplicada e palpável, aquela que queremos ensinar.

Por fim, conclui-se que o trabalho com modelagem matemática permite a interação entre a matemática e a realidade vivenciada pelo aluno e pode contribuir na promoção de competências favoráveis ao exercício da cidadania, por meio da contextualização e interdisciplinaridade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSANEZI, Rodne Carlos. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática & Implicações no ensino-aprendizagem**. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

BIEMBENGUT, Maria Sallet; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática / 3 e 4 ciclos**/ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**/ Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

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

Orientadora. Departamento de Matemática / *Campus* Catalão / UFG. crhisfsouza@gmail.com

Mariane Cardoso
Bolsista PROLICEN – Dep. de Matemática – UFG/*Campus* Catalão
cardoso.mariane@gmail.com

Crhistiane da Fonseca Souza
Orientadora PROLICEN – Professora no Dep. de Matemática da UFG/*Campus* Catalão
crhisfsouza@gmail.com

A REGRA DO OCTETO: OBSTÁCULO PARA A APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE LIGAÇÃO QUÍMICA.

PEREIRA JUNIOR, Carlos Antonio; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa Soares;
AZEVEDO, Neucírio Ricardo Azevedo.

neucirio@quimica.ufg.br

INSTITUTO DE QUÍMICA – UFG

Palavras – chaves: ligação química; ensino de química; analogias

INTRODUÇÃO

A compreensão do comportamento das moléculas passa pelo entendimento da ligação química (Hurst, 2002). Ocorre, porém, que para estudar as moléculas, os estudantes têm de ser capazes de realizar a passagem nada trivial que é a da observação para a formulação de modelos.

Trabalhar com modelos é uma parte intrínseca do conhecimento químico e, sem o uso deles, a Química fica reduzida a uma mera descrição de propriedades macroscópicas e suas mudanças. Teoria atômica, fórmulas químicas, equações químicas, teoria cinética, teoria de ácidos e bases, reações redox e velocidades de reação, todos recaem em modelos para sua explicação (Harrison e Treagust, 1996).

Outro aspecto é o usar modelos de forma dogmática, dando a impressão que a ligação entre dois átomos pode ser vista e a partir daí possa se observar diferentes propriedades nas substâncias, quando ocorre exatamente o contrário, a partir das propriedades (macroscópico), chegamos a idealização de modelos (microscópico) que melhor expliquem os diferentes comportamentos de compostos químicos.

Na abordagem da natureza das ligações químicas, os textos didáticos do ensino médio, geralmente, consideram as ligações iônica e covalente baseadas na regra do octeto. Especificamente em relação às ligações covalentes, estas são tratadas em termos de formação de “pares de elétrons”, que são “compartilhados” pelos átomos, “usados em sociedade”.

De acordo com Taber (1994), os modelos de ligação iônica que os estudantes apresentam parecem estar fundamentados em três suposições. A primeira delas é a conjectura da valência, segundo a qual a configuração eletrônica é que determinaria o número de ligações iônicas formadas. Por exemplo, o átomo de sódio pode doar um elétron, logo ele só é capaz de fazer uma ligação iônica com um átomo de cloro.

A segunda é a conjectura da história, ou seja, as ligações seriam formadas apenas entre os átomos que doaram e aceitaram elétrons. Por exemplo, no cloreto de sódio, o íon cloreto é ligado àquele sódio específico que doou o elétron para aquele ânion, e vice versa.

A terceira é a de “apenas forças”, em que os íons interagem com os contra-íons ao seu redor, mas para aqueles não ionicamente ligados, essas interações são apenas forças. Por exemplo, no cloreto de sódio, o íon cloreto estaria ligado a apenas um íon sódio e seria atraído pelos demais cinco íons de sódio, mas apenas por forças, não por ligações.

Segundo Fernandez e Marcondes (2006), a partir da análise da literatura sobre esse tema, as principais concepções sobre ligações químicas apresentadas pelos estudantes podem ser agrupadas nas seguintes categorias:

a) confusão entre ligação iônica e covalente – isto é, o estudante tende a acreditar que o comportamento da ligação iônica é unidirecional, como na ligação covalente, na qual há compartilhamento de elétrons. Além disso, tendem a acreditar que os elétrons podem ser compartilhados não somente em pares e que além disso, ela também tem um melhor status frente a iônica e a covalente (Boo, 1998).

b) antropomorfismos – tem relação com colocar vontades animadas em coisas inanimadas, como por exemplo: “o cloro deseja se ligar com o oxigênio” ou ainda “átomos necessitam se ligar para se estabilizarem”, entre outras, fartamente encontradas em livros didáticos.

c) regra do octeto – é uma das formas mais usadas para se determinar como os átomos se ligam, principalmente em cursos introdutórios em nível fundamental e médio de ensino. Segundo essa abordagem, os átomos tendem a ganhar ou perder elétrons no sentido de adquirirem uma configuração eletrônica estável, que é a configuração eletrônica de um gás nobre, ou seja, como oito elétrons na última camada, chamada de valência, daí o nome octeto.

Muitos alunos enxergam a “ligação química como uma entidade física”. Essa noção parece estar conectada à noção do dia-a-dia de que para construir qualquer estrutura é necessária energia e que, o contrário, a destruição libera energia. Logo, para os estudantes, a formação da ligação requer energia e sua quebra libera energia. Essa concepção pode resultar de uma extrapolação sobre os eventos do nível observável para o nível microscópico. Somam-se a essa concepção idéias advindas da iologia, em que os alimentos armazenam energia química, e isso leva à

idéia errônea de que o oxigênio não possui energia química e que a energia viria somente do alimento (Boo, 1998).

Os estudantes acham também que todas as reações são mais favoráveis em altas temperaturas e que todas as reações exotérmicas são espontâneas; além disso, pensam que a energia é estocada nas ligações (da comida, do ATP) e é liberada nos processos químicos (Mortimer *et al*, 1994).

Regra do Octeto e Energia de Ligação

Procuraremos nos concentrar na idéia da regra do octeto, por acreditarmos que ela é na verdade um obstáculo ao aprendizado do conceito de ligação química.

Os estudantes usam a regra do octeto como base para explicar as reações e as ligações químicas. As idéias mais comuns são: “uma ligação covalente mantém os átomos unidos porque a ligação está compartilhando elétrons”; “ligações iônicas são a transferência de elétrons”, ao invés de as atrações dos íons que resultam da transferência de elétrons (Taber, 1994). Parece que a razão para os elétrons serem transferidos é a obtenção de uma camada completa.

Além disso, segundo Mortimer *et al* (1994), a regra do octeto, que poderia ser um procedimento útil para facilitar o estudo das ligações químicas e da formação de compostos utilizando-se da tabela periódica, além da distribuição eletrônica do átomo, acabou por se tornar um tipo de conhecimento ritualístico, dogmático para explicar a estabilidade das ligações e dos compostos, em detrimento de aspectos ligados a energia destas ligações. Os autores concluem que esse tipo de conhecimento leva os alunos a acreditar que basta a memorização e com isso, aumenta-se a fama de vilã da química no ensino médio.

Por outro lado, os livros didáticos parecem se esquecer de premissas básicas do conhecimento, e normalmente apresentam a configuração eletrônica de oito ou dois elétrons como sinônimo de estabilidade atômica ignorando que, por exemplo, a formação de um cátion gasoso Na^+ , a partir de um átomo gasoso, implica em gasto grande de energia. Portanto, ao se formar o cátion, teremos o octeto completo, isto é, a perda do elétron e este mesmo cátion possuirá muito mais energia que o átomo que lhe deu origem o que vai frontalmente contra a idéia de que com o octeto, a energia é menor.

Ainda notamos que no ensino médio e no nível superior, ainda é muito comum o uso do artifício da regra do octeto, que ao invés de ajudar o estudante,

acaba por prejudicá-lo em sala de aula, pelas razões já expostas. Faz-se necessária um estudo que considere como os professores tratam tal procedimento em suas aulas e que possa a partir disso, propor novas alternativas de se ensinar ligações químicas que não considerem o dogmatismo da regra do octeto.

MÉTODO

Pretende-se trabalhar as ligações químicas com os alunos em sala de aula, considerando a proposição de analogias.

Numa abordagem construtivista, uma maneira de conceber a construção de conhecimentos é através do emprego de idéias familiares a situações não familiares. Nesse sentido, analogias podem ser vistas como potenciais recursos didáticos, pois elas têm como função básica estabelecer um relacionamento entre similaridades de dois domínios, sendo que um dos domínios é familiar ao estudante (domínio da analogia), enquanto o outro não lhe é familiar (domínio do alvo).

No caso deste plano de trabalho para o bolsista em questão, o desenvolvimento do trabalho se dará considerando a seguinte frente de trabalho:

- Pesquisa bibliográfica sobre as principais estratégias de ensino do conceito de ligação química, dividindo-as em ligações iônicas, covalentes e metálicas, bem como detectando as principais diferenças e as principais similaridades;
- A partir disso, propor novas analogias que não considerem a regra do octeto (obstáculo ao aprendizado deste conceito), considerando também pesquisa do projeto do orientador que detecta as principais concepções dos alunos de química e dos professores sobre o conceito de ligação química.
- Testar em sala de aula de nível médio e superior tais estratégias.

Este trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual haverá uma análise documental dos livros didáticos sobre o assunto. Além disso, a proposição e posterior teste de novas alternativas em sala de aula, será acompanhada por questionários avaliativos, entrevistas com os professores responsáveis por cada uma das turmas onde as alternativas serão testadas e filmagens nas salas de aula para posterior transcrição e análise dos resultados das aplicações.

No que tange a concepção dos professores e alunos sobre o conceito de ligação química serão utilizados questionários e entrevista. O primeiro permite uma visão geral do problema a ser estudado, podendo se aprofundar em alguns

aspectos, permitindo uma leitura da fala escrita do pesquisado. O segundo instrumento, permite uma análise mais pormenorizada da fala do pesquisado (Bogdan e Biklen, 1997).

RESULTADOS ESPERADOS

Como o trabalho está no início, o bolsista ainda está na fase de revisão bibliográfica.

Espera-se que essa nova abordagem para o ensino de ligações químicas seja rapidamente utilizada pelos professores em sua prática docente. Em um outro aspecto, acreditamos que haverá um pouco de dificuldade do professor para superar a visão impregnada em sua estrutura cognitiva sobre a regra do octeto, por isso, esperamos que a forma diferenciada de abordar o conteúdo possa quebrar esse paradigma, fazendo com que o professor reflita sobre as falhas relacionadas a utilização desta regra.

REFERÊNCIAS

- HURST, M.O. How we teach molecular structure to freshmen. *Journal of Chemical Education*, v. 79, p. 763-764, 2002.
- HARRISON, A.G. e TREAGUST, D.F. Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, v. 84, p. 352-381, 2000.
- BOO, H.K. Students' understandings of chemical bonds and the energetic of chemical reactions. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 35, p. 569-581, 1998.
- BIRK, J.P. e KURTZ, M.J. Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure and bonding. *Journal of Chemical Education*, v. 76, p. 124-128, 1999.
- MORTIMER, E.F.; MOL, G. e DUARTE, L.P. Regra do octeto e teoria da ligação química no Ensino Médio: Dogma ou ciência? *Química Nova*, v. 17, p. 243-252, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.; Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução a teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto, Portugal, 1997.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ADAPTAÇÕES E A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES NO ÂMBITO DA GESTÃO E DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

BORGES, Danyaraⁱ
TARTUCI, Dulcériaⁱⁱ

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Gestão; Organização Pedagógica

Justificativa / Base teórica

A sociedade faz uso de diferentes terminologias para se referir às pessoas com necessidades educacionais especiais, e esta definição retrata uma época, sua cultura, seus valores e o modo como vêem estas pessoas.

As pessoas com necessidades educacionais especiais, desde a antiguidade não têm sido alvos privilegiados de acesso aos bens culturais, isso porque por mais que haja melhorias nas condições de vida de tais pessoas, sabemos que a sociedade de forma geral não está adequadamente organizada para lidar com as diferenças, o que por si só já excluir.

Ao se falar de inclusão pensamos em um primeiro momento na ação de inserir algo ou alguém em um determinado lugar, porém se formos analisar melhor o que venha a ser a inclusão, vamos concluir que não se trata apenas da inserção de uma pessoa em um espaço, mas incorpora a garantia de direitos sociais como saúde, alimentação, lazer, educação, entre outros. Toda pessoa independente de ter ou não necessidades educacionais especiais tem o direito destes benefícios e serem “aceitas” como cidadãos dignos de respeito, ou melhor, dizendo, de se colocarem como cidadãos de direito.

O tema inclusão está há tempos no foco das discussões acerca do direito e acesso à educação. De acordo com os estudos e análises que temos desenvolvido na área da inclusão, e em paralelo com outras pesquisas na área, percebemos a dificuldade de realizar adaptações no contexto das instituições educacionais, bem como na sociedade de forma geral, para que a “inclusão” ou pelo menos “algo que se assemelhe a ela” aconteça. Deste modo a educação é também uma forma de inclusão, pois é um dos meios de desenvolvimento de uma sociedade, porque é através dela que o indivíduo cresce intelectualmente e profissionalmente, portanto garantir a inclusão educacional é algo indispensável para a garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação inclusiva é algo que envolve além da política, do aspecto legal, ações que promovam uma qualidade de vida destas pessoas.

De acordo com o pensamento Vygotskyano, as pessoas se desenvolvem na interação social, nas ações e experiências vivenciadas, logo uma educação inclusiva deve possibilitar as crianças com necessidades educacionais especiais, maiores e melhores condições de superação de suas dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, a Educação Infantil por ser um espaço que promove o desenvolvimento e interação à criança, é que se torna essencial que a inclusão possa iniciar nesta primeira etapa educacional, uma vez que esta constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

A escola é o lugar onde, a sociedade contemporânea, “abriga” a infância, porquanto é nela que um grande número de criança tem ficado, e este espaço é reservado para facilitar a comunicação e o aprendizado, sendo assim, mais uma vez se justifica a importância da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva.

Consideramos que não existe atualmente nenhuma possibilidade de se opor a inclusão social e educacional, seria inclusive falta de bom senso, contudo é preciso que essa inclusão seja construída com competência e responsabilidade, respeitando os princípios legais, de direito à cidadania e à educação, e os princípios éticos, do respeito às diferenças. Desse modo, não é possível pensar a inclusão apenas na inserção das crianças com necessidades educacionais na Educação Infantil, embora esta seja necessária, ou

localizando as mudanças nas ações dos professores e das suas práticas pedagógicas. Não excluimos a importância da atuação docente nesse contexto, todavia é preciso avançar e considerar as mudanças que se operam no conjunto da escola, de suas práticas, de sua organização e de sua cultura (TARTUCI, 2001).

Assim, conforme Tartuci (2008) a implementação de uma escola inclusiva tem enfrentado alguns desafios, entre eles se destaca o fato de que inclusão não é a mera inserção e, que a “convivência com as outras pessoas sem deficiências” ou a “socialização”, ou ainda o fato da inclusão beneficiar àqueles que não têm deficiência por permitir a “convivência e o respeito com a diferença” não são suficientes. Logo, a inclusão educacional pressupõe a convivência/o estar com o outro e a qualidade das aprendizagens, seja no que se refere à construção do discente, seja na construção docente, através de práticas pedagógicas que atendam ao uno e ao diverso. Nesta direção, Bayer (2006 *apud* TARTUCI, 2008) ao discutir a inclusão, destaca-se no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a existência de dois princípios fundamentais: a convivência construtiva dos alunos e aprendizagem comum (e que atenda também às especificidades pedagógicas) o que para tanto exige algumas mudanças necessárias e já vem sendo implementadas, como a individualização do ensino, que significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação; o sistema de bídacência; o conceito de educação especial subsidiária.

Portanto, para Tartuci (2008) existe uma demanda por alterações significativas no contexto de uma escola que se propõe ser de fato inclusiva, e isso lhe acarreta uma redefinição de seu papel e de sua organização e estruturação. Então, a escola não poderá ser pensada apenas no âmbito da atuação docente, das práticas pedagógicas dos professores, mas na organização de tudo que a compõe. Esta condição implica um envolvimento de todos os atores institucionais, uma articulação de papéis e de atuações.

Michels (2006), ao discutir a reforma educacional brasileira na década de 1990 aponta que o novo modelo de organização voltado para a descentralização encontra eco em uma perspectiva de autonomia da escola e, embora as perspectivas não sejam coincidentes, ela acaba por reduzir o papel do Estado e ampliar o papel da escola.

“É no embate entre a proposição política e o cotidiano da escola que esta vai constituindo-se. É justamente nessa relação que se faz importante refletir sobre a política educacional em curso e o papel atribuído à educação e à escola no Brasil.” (MICHELS, 2006, p.408).

Assim, as medidas que visam atender o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem uma educação de qualidade na escola regular, envolve a atuação de todos, incluindo o diretor e coordenador da escola. Nesta perspectiva, analisar a inclusão escolar envolve analisar também o modo como a gestão escolar vem se construindo, o papel que vem assumindo.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004) em tempos de flexibilização e desregulamentação do sistema nacional de ensino, para construção de uma escola de qualidade para todos, a utópica escola democrática, temos que congrega forças e mobilizar a vontade política de mudança, entretanto é necessário que as análises políticas destaquem que faz parte de um “quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade” (2004, p. 43).

OBJETIVOS

Investigar as alterações no âmbito da gestão que vem sendo implementadas a fim de garantir a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Segundo Minayo (1992 *apud* Spink e Menegon 2004), pesquisa nos remete “a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, seja no campo teórico, seja no metodológico” (p. 65). Conforme André (1993), as pesquisas qualitativas se caracterizam fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitem reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, pois através das técnicas de observações e entrevistas é possível documentar o não documentado e dessa forma, procurar entender a dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia da instituição.

Os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisa qualitativa são, de acordo com Alves (1991), a observação (participante ou não), a entrevista e a análise de documentos. Nessa pesquisa utilizamos instrumentos como o questionário e a entrevista. O desenvolvimento do projeto envolveu o estudo bibliográfico e o levantamento de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil da rede pública e privada através de questionário.

A segunda etapa evoluiu a realização de entrevistas semi-estruturadas com coordenadoras e diretoras que atuam em instituições da educação infantil que tenham crianças com necessidades especiais matriculadas. A seleção das coordenadoras e diretoras foi feita após o levantamento das instituições junto à secretaria de educação do município e as instituições de educação infantil da rede privada.

As entrevistas focalizaram as alterações realizadas nas instituições a fim de atender as crianças com necessidades especiais, sejam estas alterações no campo mais amplo da gestão, seja ela no âmbito da organização pedagógica da educação infantil.

As entrevistas são instrumentos utilizados para coletar informações, contudo o entrevistador precisa ter a consciência de que influencia o discurso do entrevistado, portanto, é importante elaborar bem as perguntas e sempre tomar o devido cuidado com a linguagem. É importante também ser direto e simples a fim de garantir uma melhor compreensão por parte do entrevistado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, em seguida, para o desenvolvimento da análise de conteúdo, selecionamos dizeres das gestoras que demonstraram as alterações e ações desenvolvidas no âmbito da gestão e da organização das instituições a fim de atender as crianças com necessidades educacionais especiais. Na análise buscamos a partir das narrativas das gestoras, caracterizar os modos que as instituições de educação infantil vêm se organizando no sentido de atender as demandas postas pela presença de crianças com necessidades especiais na educação infantil.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Após ter desenvolvido a pesquisa, cujo foco era as crianças com necessidades educacionais especiais, é possível dizer que as adaptações e implementações de ações no âmbito da gestão de profissionais que atuam na educação infantil vêm acontecendo, mas com lentidão, pois nas entrevistas com as gestoras nota-se que as mudanças são poucas. Apesar das poucas alterações nas escolas a inclusão, vale ressaltar a importância das mesmas e o sucesso que elas representam, pois significa dizer que novos passos estão sendo dados rumo à construção de uma escola inclusiva.

No município de Catalão-GO, foram constatadas matrículas na educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais, em 3 escolas, sendo duas da rede municipal e uma da rede privada. Assim, selecionamos seus coordenadores e diretores para realizar as entrevistas.

Através das entrevistas com as gestoras foi possível observar como é a visão das profissionais e seus modos de atuação. Assim, passaremos a discutir alguns pontos considerados de maior relevância para a análise do trabalho das gestoras. Ao se falar sobre a implementação das ações ocorridas nas escolas a fim de garantir práticas inclusivas, a escola privada demonstrou uma atenção maior as adaptações. É uma escola confessional e que conta com a educação infantil e o ensino fundamental e, foi a partir de 2006 que ela se desvinculou da rede de ensino estadual e se tornou de fato uma instituição privada. É importante salientar que a escola em questão vem buscando diferenciar seu trabalho a partir

da entrada de crianças com necessidades educacionais especiais já no início de seu funcionamento como instituição privada em 2006.

A instituição conta com monitor para auxiliar o professor que tem crianças com necessidades educacionais na sua turma e conta também com sala de recursos, sendo esta um recurso utilizado para auxiliar tanto os professores regentes como os monitores na execução das atividades pelas crianças com necessidades educacionais especiais individualmente, buscando adaptações e recursos apropriados para estimular o desenvolvimento e a realização das "atividades" por estas crianças. Também foram feitas mudanças no cotidiano da escola, como horário de entrada e saída das crianças e o horário para o lanche, com a finalidade de não prejudicar as crianças com necessidades especiais, deixando-as agitadas com o grande movimento causado pela hora de entrada e saída e hora do lanche, sendo assim, as crianças entram e saem da escola 15 minutos antes que as demais, e o lanche é feito junto com os colegas de classe, porém separados dos demais alunos da escola. Contudo, se por um lado esta alteração possibilita uma maior atenção para estas crianças, na chegada ou em outros momentos que a atenção tem que estar direcionada a todas as crianças da escola, seus pais, e toda demanda que a situação demonstra, por outro lado retira destas crianças a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola como as demais crianças. Além destas alterações, as crianças ainda contam, fora do âmbito da instituição, com uma rede de apoio, como psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta.

A diretora ao falar sobre a inclusão diz fazer o trabalho por amor e que as dificuldades podem ser superadas com esforço, mas tanto a diretora como a coordenadora, afirmam que fazer acontecer a inclusão é difícil devido a falta de preparo dos profissionais.

Nas escolas da rede municipal o número de crianças com necessidades educacionais especiais é pequeno e a situação é diferente da instituição privada, inicialmente não existia nenhum apoio por parte da secretaria municipal de educação e, somente neste ano iniciou-se a implementação de um setor de apoio a inclusão na secretaria, contudo este apoio ainda é muito inicial. Em uma das escolas as crianças com necessidades educacionais especiais têm uma vez por semana atendimento de fisioterapia e de fonoaudiologia. A instituição não conta com apoio pedagógico e não conta com espaço físico apropriado.

Na outra escola municipal a situação não é muito diferente, pois além de não ter monitores e sala de recursos, a criança com necessidades especiais não realiza nenhum tipo de atendimento. O que há de comum nas duas escolas é a ausência de formação dos profissionais da educação, além de não informações acerca da deficiência deste aluno, bem como não contam com informações sobre a educação e inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Como já foi dito, o apoio dado pela secretaria municipal de educação só aconteceu recentemente e isso porque as diretoras buscaram por ele. Em uma das escolas municipais essa ajuda é um pouco maior, pois a criança com necessidades especiais conta com tratamento médico, e o fato de se ter um auxílio melhor se dá por questões políticas.

As gestoras demonstraram através das entrevistas que aceitam a inclusão e que buscam fazer o melhor que podem, reconhecendo as limitações para realizar o "desejável". Elas também enxergam o papel de mediadoras na construção de um ensino de qualidade, tanto no que se refere ao aluno, quanto aos professores, pois afirmam que o diretor e o coordenador são os propulsores do desenvolvimento da escola, e que devem buscar condições para que a educação aconteça. Isto significa, que elas vêem o papel do gestor como de extrema importância para que tanto os alunos com necessidades educacionais especiais como os demais alunos recebam a melhor educação.

CONCLUSÕES

Constatamos que apesar de existir um Plano Municipal de Educação, um documento escrito, que prevê educação das crianças com necessidades educacionais especiais, este ainda não foi aprovado e nem mesmo foi divulgado junto às escolas e professores. Essa situação demonstra que apesar de existir uma política nacional de educação em uma perspectiva inclusiva, ela ainda não atingiu e ou alterou a gestão educacional no município

no que se refere à Educação Infantil. Logo, partimos do pressuposto que se existe alterações nestas instituições elas não partem de uma política municipal, mas da “boa vontade” dos profissionais envolvidos (TARTUCI; BORGES, 2009).

Na rede privada existe a preocupação para que ocorram alterações que garanta a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, ainda que não tenha um investimento na formação dos profissionais, no âmbito da instituição, outras características são consideradas como inclusivas, como o fato de haver monitores, sala de recursos e outras alterações organizacionais quanto ao tempo e espaço institucional, ou seja, por mínimas que sejam as alterações/implementações, passa-se longe talvez de serem as consideradas ideais, elas estão acontecendo para atender a demanda posta pela educação das crianças com necessidades educacionais especiais.

O principal ponto abordado em todas as entrevistas e de comum acordo entre todas as gestoras é o despreparo das profissionais da educação, principalmente as professoras que na maioria das vezes não tem noção nenhuma de como trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, além de garantir a criança com necessidades educacionais especiais o acesso a Educação Infantil é preciso oferecer serviços educacionais especializados a fim de que ela desenvolva toda a potencialidade, do contrário teríamos apenas o acesso à matrícula e a inclusão excludente tão presente na última década.

As gestoras mostraram estar abertas para receber as crianças com necessidades educacionais especiais, suas atitudes provam que não existe nada por parte delas que as façam ir contra a lei, mas como são educadoras exigem condições de trabalho que tenha uma administração comprometida, aquela que acolha as crianças, respeite e dê a elas profissionais que saibam conduzir a educação e gerencie uma escola em que a inclusão seja praticada.

Vale destacar a importância e o desafio da ampliação do acesso das crianças menores de seis anos com necessidades educacionais especiais, principalmente nas instituições públicas, uma vez que os estudos apontam que as experiências vivenciadas pelas crianças, o mais cedo possível, propiciam o desenvolvimento e contribuem para que a educação seja bem sucedida, seja de fato inclusiva e para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61 Maio de 1991.
- FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre a Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Adriana L. F. de. (orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.
- MICHELS, Maria Helena. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- TARTUCI, Dulcéria. *A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimentos*. (Dissertação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.
- TARTUCI, Dulcéria. *A Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil*. Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação – Anped - Centro Oeste. Distrito Federal, 2008.
- TARTUCI, Dulcéria.; BORGES, Danyara. *Educação Infantil e Necessidades Educacionais Especiais*. V Simpósio Internacional: o Estado e a Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, MG, 2009 (aprovado).

FONTE FINANCIADORA

Bolsa Prolicen – PROGRAD-UFG



ⁱ Graduanda de Pedagogia – CAC-UFG e Bolsista de Prolicen. E-mail: borgesdanyara1@gmail.com

ⁱⁱ Professora do Departamento de Pedagogia – CAC-UFG. E-mail: dutartuci@brtrubo.com.br

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 Sousa¹; **SILVA**, Hugo Leonardo Fonseca da²

Palavras-chave: educação física escolar, objeto de conhecimento e intervenção, trabalho pedagógico.

Justificativa / Base teórica

A escola esta diretamente vinculada à forma de organização da sociedade, materializando-se em condições historicamente determinadas para atender às necessidades e interesses de grupos e ou de pessoas. No atual modelo econômico a escola é utilizada como elemento para a vivificação e efetivação dos projetos sociais, onde se busca a formação de indivíduos capazes de atuar no mercado de trabalho, tendo como características principais dessa formação a individualidade e produtividade.

A escola compreendida como organização social manifesta em seu interior estes interesses e também a forma de organização do trabalho capitalista, qual seja, o trabalho alienado. A alienação do trabalho é um dos componentes inerentes ao processo manutenção da ordem do capital, pois é a partir da dominação do trabalho,

atividade vital pelos preceitos humana que além de produzir os meios necessários para a existência física, a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação em "simples meio de existência, isto é, como uma atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física." (MARX apud BASSO, 1998, s/p)

O trabalho alienado segundo Mészáros, em sua análise deste conceito marxiano, tem quatro aspectos principais: "homem está alienado da natureza; está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); de seu ser genérico (de seu ser como membro da espécie humana); o homem está alienado do homem (dos outros homens). (MÉSZAROS, 2006, p. 20-21).

O professor como elemento integrante desta realidade escolar, está submetido a esta ordem de trabalho, se perdendo assim de seus objetivos, seu papel social, com isso perde as possibilidades, as armas, para lutar contra essa dominação, 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

1 Acadêmica do curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, e-mail: lulucristina@gmail.com

2 Professor da Faculdade de Educação Física, campus Catalão, e-mail: hgleofs@hotmail.com

de propor alternativas para transformar sua realidade de trabalho com base num projeto de sociedade mais humana e democrática. (PALAFOX. 1997, p. 12).

Esta categoria, trabalho alienado, não é algo construído pelo sujeito, não é um processo ligado a sua consciência social, e sim uma determinação histórica, que se manifesta em diferentes aspectos da vida social, podendo ser considerada como um preceito aos indivíduos que vivem esta ordem social.

A educação física dentro desta conjuntura histórica foi utilizada pela classe burguesa como instrumento de construção de um novo homem, uma nova força de trabalho, Sendo utilizada como objeto de disciplinarização, adequação e reorganização dos sujeitos para o mercado de trabalho, voltada aqui pra classe operaria, vai se basear para atingir tal fim num discurso de melhoria da capacidade físico-produtiva, instrumento de ascensão social e saúde através do esporte, – condicionamento físico, formação de atletas – esportivização, esporte de rendimento, promoção da saúde entre outros.

educação física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde com responsabilidade individual.” (SOARES, 2004, p. 14).

Estes modos de objetivação da Educação Física, tanto no que diz respeito à intervenção pedagógica quanto à produção do conhecimento foi estruturada de acordo com um complexo de fatores alienantes. Tal complexo tem sua materialidade em dois aspectos centrais: 1) o primeiro diz respeito à condição da totalidade social do trabalho sob as condições históricas da materialidade da sociabilidade do capital, que subordina o trabalho (e as demais *práxis* sociais, entre elas a docência em Educação física) às mediações de segunda ordem inerentes aos objetivos e finalidades do capital, alijando o trabalhador do produto, do processo, da coletividade e da própria identidade do indivíduo com o gênero humano (MARX, 2004); o segundo aspecto diz respeito à particularidade histórica da própria Educação Física, cujas determinações predominantes se manifestam no processo de subordinação institucional à outras áreas do conhecimento, tais como as instituições médicas, militares e esportivas. Destarte, a Educação Física e, portanto, os professores da área, submeteu seu trabalho à objetivos alheios aos interesses e necessidades do campo escolar e, sobretudo das camadas populares, constituindo-se desse modo em uma prática pedagógica alienada e alienante.

Várias são as investigações que identificaram e analisaram as condições do processo de alienação do trabalho no âmbito da atividade docente dos professores de Educação Física. O trabalho de Taffarel (1992), por exemplo, analisa de que forma o conjunto das determinações do modo de produção capitalista, em seu estágio de crise estrutural, consolida formas de alienação subordinando formal e realmente o processo de organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física desde a formação inicial até a ação pedagógica na escola. De acordo com suas análises a alienação em relação ao conhecimento, ao instrumental teórico-metodológico necessário à produção do conhecimento autônomo, ao processo do trabalho escolar nas suas múltiplas determinações tem condicionado à Educação Física à uma condição de miséria, manifestada tanto no processo de organização do trabalho pedagógico como no trato do conhecimento numa lógica de continuidade perversa desde a formação inicial até o magistério nas escolas.

É importante destacar, concordando com Duarte (2001), que a alienação do trabalho docente se constitui de modo mais degradante do que no processo de trabalho produtivo. No processo de trabalho material – aquele em que o trabalhador coletivo estabelece um intercambio com a natureza, modificando-a e criando objetivações necessárias à realização

das necessidades humanas – ainda que o trabalhador (individual e coletivo) se aliene no processo e no produto de sua atividade ele produz riqueza universal. Entretanto, no trabalho docente, cuja objetivação se materializa como elemento da dinâmica de formação de outros indivíduos (os alunos), a alienação do trabalho tem uma dupla implicação por atingir tanto o professor que trabalha, mas não se realiza em sua atividade como nos alunos que, ante o a alienação do professor vê seu trabalho discente duplamente alienado.

Com efeito, formas de enfrentamento à essa condição vem sendo construído no campo da Educação Física desde a década de 1980, tanto por meio do engajamento político dos seus atores como por meio da análise, interpretação e compreensão de nossa área por meio dos instrumentais teórico-metodológicos e ideo-políticos baseados em matrizes crítico-dialéticas. Como forma de superação desta perspectiva de educação física, diferentes pontos de debate foram lançados, nos atemos aqui a apresentar as discussões feitas no Brasil na década de 80, através dos movimentos renovadores, onde passam a incorporar em suas discussões pedagógicas, que o corriam nas décadas de 70 e 80, que tinham a influencia das ciências humanas (filosofia, sociologia da educação), dentro de pressupostos marxistas. Tendo como eixo de sua critica a constituição da educação física dentro de uma sociedade capitalista, que se funda na divisão de classes sociais antagônicas.

Embora essas concepções e abordagens venham influenciando a formação e o trabalho docente em Educação Física, as condições histórico-materiais que determinam o processo de alienação da totalidade do trabalho social, isto é, sistema societal do capital, não foram superadas. Desse modo, essas condições ainda se consolidam como momento predominante, tanto na formação quanto no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. O presente trabalho, portanto, vem procurando verificar e analisar essas condições no interior de circunstâncias históricas específicas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Metodologia

O método de investigação desse trabalho está pautado pelos mesmos princípios que regem o projeto ao qual ele está vinculado, “Educação Física Escolar: Organização do Trabalho Pedagógico, Estruturação e Dinâmica Curricular”. Portanto, assume como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

Para a materialização desse trabalho destacamos os seguintes passos metodológicos:

- 1) Realizamos 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);
- 2) Em seguida, realizou-se a coleta de dados da realidade, por meio da proposição de questionários semi-abertos, dado a quantidade extensa de professores a serem investigados.
- 3) Os dados da investigação estão sendo 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.*).

Os critérios de seleção das unidades escolares e dos professores a serem investigados foram 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. Durante a investigação encontramos algumas dificuldades em conseguir dialogar com os professores em virtude de um conjunto de determinantes, dentre os quais verifica-se: a intensificação do trabalho dos professores, o que limitou o tempo para responderem as questões; os professores receberam, mas acabavam por não devolver ou afirmava que perdiam o instrumento do questionário

Resultados/Conclusões

Em função das questões acima arroladas os dados empíricos da investigação estão incompletos. Essa condição não nos permitiu fazer maiores inferências à respeito de como o processo de alienação do trabalho docente dos professores de Educação Física tem se manifestado nas circunstâncias histórico-concretas daqueles sujeitos escolhidos para a investigação. Entretanto, percebemos que ao longo de nossas visitas e observações não-estruturadas na escola que, a forma de organização do trabalho na escola vem se consolidando como o principal fator de alienação da docência. A intensificação do trabalho (maior quantidade de exigências em função das políticas neoliberais em educação) associadas ao histórico depauperamento do professorado se constitui como os principais fatores dessa condição.

O fato de que os professores alongam sua jornada de trabalho dado a desvalorização econômica de sua condição de trabalhador assalariado, determina a precária condição para a formação continuada e a formação cultural para aqueles que lidam diretamente com os processos de objetivação e apropriação da cultura corporal.

Como a pesquisa tem continuidade na forma de monografia de final de curso, entendemos que teremos condições de avançar nas análises na medida em que os instrumentos de coleta de dados nos forem devolvidos. Ademais, até mesmo pelo método adotado entendemos que as considerações a respeito da investigação correspondem ao movimento histórico da condição de ser trabalhador do magistério em Educação Física, não podendo, portanto, apresentar mais do que considerações provisórias.

Referências bibliográficas

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em 24 ago 2009.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores associados, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo. Boitempo, 2006.

PALAFIX, G. H. M. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Movimento - Ano III - N. 4 - 1996/1.** Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/2210/929>>. Acesso em: 01 set 2008.



SOARES, C. L. **Educação física:** raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TAFFAREL, C. N. Zülke. **A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Campinas/SP, 1993, Tese (Doutorado), UNICAMP.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Fonte de financiamento

Bolsa fornecida pela Pró-reitoria de Graduação no projeto de pesquisa de apoio as licenciaturas, PROLICEN.

ENSINO DE CIÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS NUM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO NO CEFET – GO.

RAMALHO, Ruver Rodrigues Feitosa¹; **COSTA**, Lorena Silva Oliveira²; **SANTOS**, Michelly Christine dos³; **ECHEVERRÍA**, Agustina Rosa⁴

Palavras-chave: PROEJA, Ensino Técnico Integrado, Ensino de Ciências

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, defrontamos com o desinteresse do governo com esse público e até mesmo do Banco Mundial, que prioriza investimentos no ensino fundamental de crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2008), deixando esse público a margem de iniciativas de entidades não governamentais.

A educação em geral e a Educação de Jovens e Adultos em particular adquiriram novos objetivos a partir da década de 30 com o enfraquecimento da hegemonia da elite latifundiária e emergência do Brasil industrial. Surge, nesse contexto, uma mudança significativa nos interesses de formação do trabalhador e na Educação de Jovens e Adultos, sendo esta, vista como campo de atuação na formação de um sujeito que atenda as nuances do mercado industrial, comercial, transporte e serviços. Porém esta educação desenvolveu-se sem a preocupação com a formação humana. Segundo Ciavatta (2005)

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (WWW, Acessado em: 12 jul. 2009)

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. 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.

Segundo dados de 2003 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD existem aproximadamente sessenta e cinco milhões de jovens e adultos, com 15 anos de idade ou mais, que não concluíram o ensino fundamental. Diante dessa exorbitante realidade, o decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, revela a decisão do governo brasileiro de atender a 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.

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2006). 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.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal de Goiás – IFG 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-criança” 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.

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 temáticos¹ propostos pelo curso.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências - NUPEC, criado em 2004, que tem por filosofia englobar em suas ações tanto o caráter de pesquisa como o de extensão universitária, e se dedica ao estudo, discussão, desenvolvimento e execução de projetos relacionados a esse campo de conhecimento. Intervêm diretamente na formação inicial e formação continuada de seus professores por meio da investigação do ensino de ciências (GONÇALVES, 2009).

Este trabalho se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa participante que foi executada nas seguintes etapas: 1) planejamento conjunto, com a participação do professor formador (**PF**), professor pesquisador e mestrando (**PQ**), alunos de iniciação científica (**IC1**² e **IC2**) da estrutura de ensino da disciplina de Química para o curso; 2) planejamento semanal conjunto entre **PF**, **PQ**, **IC1** e **IC2** das atividades a serem desenvolvidas nas aulas; 3) ação pedagógica de **PQ** e **IC1** em sala de aula 4) análise conjunta entre **PF**, **PQ**, **IC1** e **IC2** da dinâmica discursiva gerada pela proposta curricular.

Foi elaborada uma proposta de ensino diferenciada, que buscasse em sua essência uma temática significadora aos indivíduos, para isso, consideramos o encaminhamento proposto por Paulo Freire (2005) em organizar o conteúdo programático em “temas geradores”. Após várias reuniões foi escolhido, seguindo a proposta do curso elaborada segundo eixos temáticos, o tema gerador “A Química dos Alimentos”, que relaciona as necessidades do grupo e envolve conceitos Químicos, Físicos, Biológicos e as relações sócio-históricas e políticas.

Foram ministradas e pesquisadas 17 aulas de 1h 30min do quarto semestre da disciplina de Química no ano de 2008, as quais foram registradas em VHS e em diário de campo. A turma era composta de onze alunos e a faixa etária variava de 18 a 55 anos. Como

¹ 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.

² **IC1** é bolsista PROLICEN (Programa Bolsas de Licenciatura) da PROGRAD/UFG (Pró-Reitoria de Graduação da UFG).

PQ e **IC1** participaram do planejamento e atuaram como professores, para efeito de análise, consideram-se igualmente nas intervenções, as intenções como intenções de professor.

Com o interesse de analisar o processo de significação conceitual e a dinâmica das interações discursivas no contexto escolar, as filmagens foram transcritas. Utilizamos a análise do discurso, pois é um importante instrumento para entender a relação do mesmo com a construção do conhecimento, enfocando os diferentes gêneros de discurso e tipos de texto que circulam na aula (MORTIMER et al., 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise foram criadas categorias adaptadas de Mortimer et al. (2007), Maldaner et al. (2003) e Chif (1935): 1) Tipos de Discurso; 2) Tipos de Abordagem do Conteúdo; 3) Intenções de Professor e 4) Tipos de Operações Epistêmicas.

Na análise das transcrições foi identificado predominantemente o tipo de **Discurso de Conteúdo** que abrange os discursos do professor e dos alunos relacionados ao conteúdo científico desenvolvido durante a aula.

Em relação aos Tipos de Abordagem do Conteúdo considerou-se que esta sempre é interativa. Foram identificadas dois tipos de abordagem do conteúdo: 1) **Interativa Dialógica Problematicadora** em que há diálogo entre professor e alunos através de uma problematização; 2) **Interativa Dialógica Significadora** em que estabelece-se um diálogo durante o processo de significação conceitual.

As ações do professor dentro de sala de aula são deliberadas, portanto sempre há uma intenção. As Intenções de Professor identificadas foram: 1) **Criar um problema** em que o professor procura envolver os alunos através de uma problematização para guiar o progresso da discussão; 2) **Introduzir e desenvolver o conteúdo científico** em que o professor disponibiliza as idéias científicas para alunos.

Por fim, a categoria Tipos de Operações Epistêmicas considera como o conteúdo é articulado no decorrer das interações em sala de aula e qual é a sua complexidade do ponto de vista cognitivo. Foram identificados três tipos de operações: 1) **Descrição** que envolvem enunciados que abordam um objeto ou fenômeno a partir das características de seus constituintes e são baseados em referenciais empíricos; 2) **Explicação** que envolvem enunciados que estabelecem relações causais a um sistema e vão além das descrições, pois promovem relações entre conceitos e fenômenos, justificando-os e 3) **Generalização** que envolvem enunciados desvinculados de referencial empírico que elaboram descrições ou explicações independentes de um contexto específico.

Na aula 3, os alunos visitaram uma padaria próxima ao IFET-GO, com a supervisão de PQ e de IC1. Neste ambiente foram apresentadas algumas técnicas de panificação pelo padeiro responsável e as condições de trabalho dos profissionais dessa área. Um aspecto interessante dessa visita ocorreu devido ao fato da fabricação do pão ser terceirizada, ou seja, a padaria apenas assava o pão. Isso gerou uma série de discussões de caráter sócio-político-econômico em sala de aula, propiciando um elo entre as questões químicas e econômicas da fabricação do pão.

Sendo a aprendizagem um processo contínuo e considerando a importância da não fragmentação de conteúdo, a aula 4 começou com uma pergunta feita ao final da aula 3, o que possibilitou o prosseguimento das discussões iniciadas anteriormente.

Fragmento do episódio 1

11. IC1: *Então gente vocês lembram que na aula passada a gente encerrou com aquela pergunta... Porque que a padaria né... Que a gente visitou, ela na verdade, ela compra o pão pra assar? Então vamos continuar a discussão, o que vocês acham que levam no caso a padaria no caso a fazer isso?*

A intenção do professor nessa iniciação era de criar um problema no qual se procura envolver os alunos através de uma problematização para guiar o progresso da discussão. Esse tipo de intenção foi predominante no discurso do professor o que gerou uma maior participação

dos alunos. Quando abordamos discussões de caráter social os alunos participavam muito trazendo exemplos do dia-a-dia. No entanto, houve a preocupação do professor em teorizar a discussão para ir além do senso comum, pois um dos objetivos basilares da escola é trabalhar com o conhecimento científico favorecendo os processos de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos importante a abordagem dos conteúdos por meio de questões da vivência dos alunos para romper com a passividade dos mesmos frente ao professor.

Durante a discussão dos processos de terceirização, bem como das relações do mundo do capital introduzimos a discussão dos processos químicos de produção do pão e seus ingredientes. O professor iniciou a sequência do episódio 3 com uma pergunta problematizadora sobre os motivos de misturar o açúcar e o fermento na produção do pão.

Fragmentos do Episódio 3

226. PQ: *Porque que a gente coloca o açúcar?*

227. A6³: *Pra adoçar!*

228. A2: *Por causa do sal, alguma coisa que mata os bichinhos...*

229. PQ: *Por que que a gente coloca o açúcar?*

230. A6: *Pra adoçar!*

231. PQ: *Vocês acham que a gente coloca açúcar é só pra adoçar?*

232. A4: *Não... tem a liga também porque eles fazem o pão e coloca a açúcar para ... [...]*

249. A2: *Pra derreter o fermento uai! Pra derreter o fermento! [...]*

257. A4: *É porque a gente coloca lá vira um mingalzinho...*

258. PQ: *Se a gente colocar... Eu coloco o fermento aqui e se eu colocar o açúcar aqui o que começa a formar... ((PQ pega o fermento e coloca açúcar)) [...]*

276. A3: *O açúcar aí derrete, ele derrete, mas é por causa da umidade do fermento uai!*

277. PQ: *Por causa do que? Se eu deixar a açúcar aqui e deixar vai derreter? O que que vocês acham que é aquela...*

278. A3: *Da umidade do fermento uai! Qualquer lugar que colocar a açúcar em um lugar úmido ela vai derreter! ... Aí é por causa do microorganismo do fermento?*

No turno 226, PQ iniciou uma problematização e no decorrer de cinquenta e dois turnos, até o turno 278, discutiu questões como fermento químico e biológico, sempre retomando a pergunta inicial do episódio. Depois de uma série de discussões A3 começou a responder a questão proposta e o professor deu sequência à discussão com alguns exemplos, como a produção do álcool pela fermentação de frutas. Nas falas expostas anteriormente, notamos que o professor não respondia diretamente a pergunta, sempre problematizando mais, deixando em aberto até observar a formulação da resposta, mesmo que superficial, dos alunos.

Conforme afirma Vigotski, quando o conceito é retirado de sua relação natural, de forma estagnada, fica fora do vínculo com os processos reais do pensamento em que surge. Sendo assim, a palavra isolada não nos remete a idéia do que ela seja em ação. "O conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema" (VIGOTSKI, 2001, p. 156). Pela fala de A3 notamos que há dúvidas sobre a questão, mas ele incorporou uma palavra nova em sua fala, ligada a um determinado significado, e a partir desse momento o significado desta evoluirá (VIGOTSKI, 1995).

Quanto às operações epistêmicas, que consideram como o conteúdo é articulado no decorrer das interações, predominou no discurso dos professores a tentativa de generalização no momento de finalizar uma cadeia de interação seguida de exemplificações, buscando um referencial empírico para apoiar a compreensão dos alunos. Os alunos estão muito tempo fora da cultura escolar e são visíveis as dificuldades de abstração. Consequentemente possuem dificuldades em compreender tanto a linguagem simbólica da química como o componente ideológico das relações de produção.

Essas dificuldades corroboram que a formação do conceito está relacionada ao meio social, pois este proporciona estímulos para desenvolvimento das formas superiores de

³ Chamamos de A os alunos. Cada número na frente da sigla indica um aluno.

pensamento no indivíduo. Concordamos com Oliveira (1999) que a periodização do desenvolvimento do sujeito não se dá por estágios predefinidos que constituiriam uma marcha natural e universal, mas depende de como as pessoas se inserem na sociedade. Vigotski afirma que ao se abordar os fatores do desenvolvimento do adolescente há um fato muito observado pela investigação científica:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI, 2001, p. 171).

Nesse sentido, os sujeitos que foram excluídos do sistema escolar e que um dia retornam, possuem sérias dificuldades em compreender os conhecimentos sistematizados que operam no nível das generalizações e abstrações para a formação do conceito. Isso resultou na necessidade sistemática de um referencial empírico ao final de uma explicação ou generalização. Percebemos assim a predominância do pensamento por complexo nesse grupo que, conforme afirma Vigotski, é repleto de reprodução de vínculos de abstração fraca, se baseando em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata, ou seja, é muito ligado ao concreto. Em contrapartida, o conceito verdadeiro está no plano do pensamento lógico-abstrato, gerando generalizações, e se baseia nos processos de análise e síntese.

4. CONCLUSÃO

Diante da necessidade de uma formação integrada dos jovens e adultos, que articule a educação básica e ensino profissional, a proposta pedagógica por eixos temáticos se mostrou interessante. As aulas estruturadas em situações problematizadoras baseadas no tema "A Química dos Alimentos" possibilitaram a participação dos alunos nas aulas, saindo assim da passividade. Uma proposta didática deve considerar a problematização, ou seja, a solução de algum problema para a formação do conceito. Devemos pensar por um lado em intervenções que não sejam propedêuticas e por outro que não caiam no pragmatismo.

As aulas dialógicas aproximaram os alunos do professor no decorrer do semestre o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, verificamos grande dificuldade desses sujeitos em abstrair, o que dificultou o processo de elaboração conceitual. Ao trabalhar com esse público, por meio de temas geradores, é preciso atentar-se às ações que ocorrem dentro de sala de aula, para não ficar presos apenas às experiências dos alunos. Ao problematizarmos diversas questões nos episódios, os alunos falavam muito de suas experiências de vida. Ouvir as opiniões, dúvidas e exemplos expostos pelos alunos é importante, pois permite considerar os conhecimentos que estes trazem para sala de aula. Entretanto, vale ressaltar que o compromisso da instituição escolar é ensinar conhecimentos sistematizados e negar isso pode significar perpetuar a exclusão.

Considerando que o curso é um programa piloto no país que conta com o acompanhamento do Ministério da Educação, este trabalho aponta questões importantes referentes ao processo de ensino-aprendizagem para alunos da EJA, que podem vir a contribuir na sinalização de propostas curriculares que contribuam para, efetivamente, dar resposta às necessidades educacionais de mais de sessenta e cinco milhões de brasileiros.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de julho de 2005. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. 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**, 2006.

CHIF, Zh. I. **Desenvolvimento de conceitos científicos no aprendiz**. Moscou: Editora Pedagógica, 1935. 79 p. (tradução nossa)

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, 3., n. 3, 2005. Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

DI PIERRO, M. C. Um Balanço da Evolução Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. v. 3. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 17-30. (Coleção educação para todos).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, C. A. P. A. **Construção da Interdisciplinaridade a Partir da Aproximação Entre a Engenharia Civil e o Ensino de Ciências em um Núcleo de Pesquisa**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MALDANER, O. A. et al. Formação de professores em espaços interativos: desenvolvimento curricular em química. In: **A pesquisa em educação química no Brasil**: abordagens teórico-metodológicas. 26ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Workshop: Divisão de Ensino, Poços de Caldas. 2003. 29 p.

MORTIMER, E. et al. Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de ciências. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciência no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II, Madrid: Visor, 1995. 383 p.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROGRAD

1. Bolsa de Iniciação Científica – PROLICEN. IQ/UFG ruverfeitosa@gmail.com
2. Aluna de mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática. IQ/UFG lorennaufg@yahoo.com.br
3. Aluna de Iniciação Científica – IQ/UFG
4. Orientadora. IQ/UFG. agustina@quimica.ufg.br

CORPO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO CULTURAL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO GRUPO “CORPOENCENA”

Ludimila Silva Ribeiroⁱ
Andréia Cristina Peixoto Ferreiraⁱⁱ

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores em Educação Física; Corpo e Experiência Estética; Formação Cultural; Intervenção Pedagógica;

O presente projeto é um recorte procedimental de uma pesquisa matricial que propõe-se a investigar a problemática da metodologia de ensino e pesquisa dos conteúdos curriculares no campo das linguagens corporais estéticas – Dança, Ginástica Geral, Arte Circense, Lutas/Artes Marciais, na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura – na licenciatura em Educação Física do CAC/UFG. O foco empírico da investigação está na análise conceitual e procedimental de um Programa de Extensão e Cultura, que busca inspiração teórico-metodológica e artística no tenso entrelaçamento entre Educação Física, Arte, Pedagogia, Filosofia e crítica cultural e social. Um campo fértil para essa perspectiva investigativa são as inferências da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, em especial as formulações sobre educação, ética e teoria estética no campo da crítica social e cultural.

Esse recorte foca o objeto de estudo composto nos processos de composição, organização, investigação e intervenção do Projeto de Extensão e Cultura “A experiência formativa com linguagens corporais do Grupo de produção teórico-metodológica e artística *CorpoEnCena*”, que compõe o Programa de Extensão e Cultura “Corpo, Formação e Experiência Estética: produção cultural e intervenção pedagógica na formação de professores”, realizado no currículo do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

O projeto de extensão e cultura em foco vem, desde maio de 2008, buscando fertilizar a produção teórico-metodológica e artística de linguagens imanentes às práticas corporais e/ou à cultura corporal. A configuração deste projeto desenvolve-se na experiência da composição, formação cultural, produção artística e intervenção pedagógica do Grupo *CorpoEnCena*.

Nos processos de produção e intervenção do Grupo *CorpoEnCena*, tem-se buscado elaborar, de forma investigativa, partituras corporais para a encenação de composições inspiradas na literatura - universal, brasileira e regional - nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social. Essas partituras são compostas na interface de linguagens de práticas corporais, diversas e singulares, como: a Ginástica Geral; os “estilos” de Dança moderna, “contemporânea”, brasileira, ritualísticas; a Dança-teatro; a Música, o canto e a Percussão Corporal; os elementos Circenses, da Capoeira e das Artes Marciais orientais/chinesas: *Kung Fu*, incluindo a prática dos *katis*, do estilo *Tai Chi Chuan* e do Teatro chinês (Opera Chinesa). A temática, o roteiro, os aspectos imanentes da encenação e da expressão coreográfica são elaborados no contato com textos literários, peças teatrais e musicais, na perspectiva da formação cultural, em que se visa entrelaçar pedagogia, educação física e filosofia, em especial no campo da estética e da ética.

Em 2008, os processos de investigação e produção teórico-metodológica e artística realizaram-se nos encontros, aulas e oficinas entre os integrantes do grupo, em espaços diversos e adversos. A exposição da produção do grupo na forma de partitura corporal e/ou composição coreográfica e/ou encenação se deu com a apresentação da montagem “Carcará: não vai morrer de fome” (inspirada no poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto) no “IV Festival de Cultura Corporal: corpo e experiência estética na Educação Física”, em 05 de dezembro de 2008.

Neste ano de 2009, visamos deslocar esses processos, também, para os cursos/aulas/oficinas de práticas corporais tratadas teórico-metodológica e artisticamente

pelo “CorpoEnCena” junto à comunidade de Catalão e região, e aos professores de Educação Física e de Artes da rede pública municipal e estadual. A produção e composição do grupo pretendem ser apresentada em Festivais e Eventos culturais e Científicos.

Há a intenção pedagógica neste projeto, que a apropriação, significação e re-significação da relação conceitual e procedimental entre corpo e experiência estética na formação de professores de Educação Física se realizem objetivamente nos processos de investigação e produção teórico-metodológica e artística das linguagens corporais, na qual os integrantes do Grupo “CorpoEnCena” se confrontam com a demanda de criação individual e coletiva de composições artísticas e de suas Apresentações Públicas em eventos, bem como com a elaboração e intervenção pedagógica no campo das metodologias de ensino e pesquisa com os temas da cultura corporal (ginástica geral, dança, teatro, lutas/artes marciais, cultura circense, esportes, etc).

A intenção é oportunizar a apreensão e a pesquisa de linguagens corporais, enquanto conteúdos curriculares da formação de professores de Educação Física, por meio da interação das experiências entre os integrantes, no decorrer de um processo formativo que incentive à formação cultural, à auto-organização, à auto-superação e à criatividade. Essa experiência de produção teórico-metodológica e artística com as linguagens corporais (conteúdos temáticos da cultura corporal) deve se realizar, por um lado, nos encontros de estudo, na elaboração de roteiros e partituras corporais, nos ensaios, e, por outro, na realização de cursos de formação continuada de professores de Educação Física e Artes junto a rede pública municipal e estadual, bem como na intervenção pedagógica com aulas junto a comunidade universitária do CAC/UFG e à comunidade de Catalão e região, em especial no município de Anhanguera (na tensão da inter-relação com os projetos da Agência Goiânia de Esportes e Lazer - Projeto “Segundo Tempo” da AGEL-, da “Associação Retrato do Cerrado” com o “Centro Histórico e Cultural de Anhanguera” e o Poder Público Municipal).

A perspectiva desse projeto de pesquisa é que se envolva e elabore elementos conceituais e procedimentais na investigação dos processos coletivos de pesquisa e produção teórico-metodológica e artística do Grupo “CorpoEnCena”, sistematizados nos objetivos a seguir:

1.1 Levantar e sistematizar os textos objetivados do Projeto de Extensão e Cultura em foco, como: o cadastro no SIEC, os planejamentos, *papers* e relatórios de observação participante, buscando interpretar como se articulam conceitual e procedimentalmente em espaços de produção e intervenção teórico-metodológica e artística, fomentado pela perspectiva da integração ensino-pesquisa-extensão e pelas políticas públicas de educação e cultura, que gerem e divulguem linguagens, arte e formação cultural, enquanto produtos simbólicos de valor e de emancipação humana na licenciatura;

1.2 Potencializar a pesquisa-ação e participante nos processos de investigação e democratização de uma política cultural junto à comunidade e em especial da formação continuada dos professores de Educação Física e de artes das escolas públicas da rede municipal e estadual de Catalão e região;

1.3 Registrar e significar fontes orais como narrativas e testemunhos protagonizado por integrantes do projeto, acerca da produção teórico-metodológico e artístico do Grupo *CorpoEnCena*, com diversas e singulares práticas corporais, produzindo linguagens e formação cultural inspiradas na teoria e experiência estética, com preocupações éticas e políticas na contemporaneidade;

1.4 Realizar registros fotográficos e filmagens, como fontes dos processos de composição, organização e intervenção do Projeto, no intuito de interpretar se essa experiência formativa se aproxima da teoria estética das linguagens corporais, potencializando a imaginação criadora, no contato com obras de arte que se contraponham a lógica da mercadoria, da produção vinculada a racionalidade facilitadora, regressiva e danificadora.

1.5 Organizar, catalogar e analisar o material bibliográfico, literário, fonográfico e cenográfico imanente às fontes, fundamentos e objetivação do percurso de produção e intervenção, com vistas à acompanhar e sistematizar cientificamente o processo de organização de espaços e tempos de veiculação e democratização da produção teórico-metodológica e artística via

“Produção do Grupo *CorpoEnCena*”

1.6 Pesquisar e contribuir com o tratamento teórico-metodológico de diversas e singulares práticas corporais, como a Ginástica Geral, a Dança, o Teatro, a cultura circense, as lutas; produzindo linguagens e formação cultural inspiradas na teoria e experiência estética, com preocupações éticas e políticas na contemporaneidade;

1.7 Sistematizar fontes acerca da composição de encenações e criações que busquem a inspiração na literatura, na música, em processos de leitura de textos, audição de espetáculos, elaboração de roteiros, entre outros;

1.8 Elaborar procedimentos investigativos que busquem analisar as reverberações da intervenção pedagógica na escola, na perspectiva de potencializar o eixo paradigmático da educação do corpo, via formação continuada de professores, na demanda por metodologias de ensino e pesquisa que trabalhem a diversidade de linguagens da cultural corporal.

Argumentamos sobre a pertinência acadêmica dos processos de investigação e produção teórico-metodológicos e artísticos do Grupo *CorpoEnCena*. Nos procedimentos há o acompanhamento da elaboração de partituras corporais para a encenação de composições inspiradas na literatura - universal, brasileira e regional -, nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social. Essas partituras são compostas na interface de linguagens de práticas corporais, diversas e singulares, como: a Ginástica Geral; os “estilos” de Dança moderna, “contemporânea”, brasileira, ritualísticas; a Dança-teatro; a Música, o canto e a Percussão Corporal; os elementos Circenses, da Capoeira e das Artes Marciais orientais/chinesas: *Kung Fu*, incluindo a prática dos *katis*, do estilo *Tai Chi Chuan* e do Teatro chinês (Opera Chinesa).

Participar dos processos de pesquisa para o planejamento e o acompanhamento dos encontros do Grupo, em que se darão a investigação e elaboração da temática, do roteiro, dos aspectos imanentes à encenação e à expressão coreográfica. Isso no contato com textos literários, peças teatrais e musicais, na perspectiva da formação cultural, em que se visa entrelaçar pedagogia, educação física e filosofia, em especial no campo da estética e da ética.

Torna-se bastante significativa o envolvimento investigativa nas ações de pesquisa e auto-reflexão crítica na realização deste projeto de extensão e cultura, que se desenvolvem na realização de procedimentos teórico-metodológicos e artísticos, enquanto análise da problemática dos conteúdos curriculares da licenciatura em Educação Física. Sendo assim, o/a aluno/a bolsista participará de processos de pesquisa-ação e participante na composição do Grupo “CorpoEnCena”, dos planejamentos, dos encontros, dos processos de criação e investigação, dos cursos/oficinas realizados pelos integrantes, os cursos/oficinas ministrados à comunidade, das apresentações e participações em eventos culturais e científicos, bem como da elaboração de fontes de registro e investigação.

Assim, o pesquisador contribuirá com a investigação científica de espaços de produção cultural e intervenção pedagógica junto à comunidade, que pretendem propiciar a experiência da continuidade e temporalidade de formação, no tratamento com diversos campos de conhecimento, fronteiras e intersecções com a cultural corporal, torna-se premente a necessidade de construção teórico-metodológica de linguagens estéticas e éticas com as práticas corporais.

Destarte, apresenta-se a pertinência da inserção nas ações desse projeto de extensão e cultura, que visa propiciar um contato mais prolongado e qualificado, com práticas corporais que possuem espaços e abordagens mais estritas e restritas no currículo de formação de professores de Educação Física. Com isso, participando de ações que buscam potencializar um tratamento metodológico no campo da extensão, ensino e pesquisa com as diversidades e singularidades dos conhecimentos, linguagens e técnicas corporais da cultura corporal imanente à dança, Ginástica Geral, dos elementos da cultura circense, da capoeira, das artes marciais/lutas orientais, da música; vitalizando a sua formação cultural ao tratar da relação corpo e experiência estética a partir de preocupações éticas e políticas.

Nas ações de investigação e produção teórico-metodológicas e artísticas desse projeto, terá contato com o estudo e a pesquisa da temática “Corpo, Estética e Teoria Crítica” sob o ângulo da Filosofia, da Educação e da Educação Física, em que atentamos e focamos em princípio os objetos particulares específicos, não privilegiados nos discursos estéticos, como por exemplo, as linguagens técnicas e artísticas da diversidade e singularidade de práticas corporais (ginástica, dança, artes marciais, cultura circense, etc.), em interface com a música a literatura, o teatro e o cinema.

São elaborados procedimentos metodológicos relacionados no conjunto de fontes delimitados a seguir: o texto do projeto de Extensão e Cultura (cadastrado no SIEC da PROEC/UFG), e de seus Planejamentos e Relatórios de Obsevação (participante); as fontes orais registradas e significadas (entrevistas individuais e coletivas, semi-estruturadas), como narrativas e testemunhos protagonizado por integrantes (População/Amostragem da pesquisa composta pelos Coordenadores/as, professores/as, alunos/as, membros externos) do projeto; os registros fotográficos e filmagens do processo de trabalho e realização do “Programa”; o material bibliográfico, literário, fonográfico e cenográfico imanente às fontes, fundamentos e objetivação do percurso de produção e intervenção do Projeto de Extensão e Cultura em foco.

Assim, neste projeto o/a aluno/a bolsista se envolverá com processos de construção e elaboração das fontes e investigação da relação conceitual e procedimental entre corpo e experiência estética. Tal perspectiva de envolvimento deve se realizar objetivamente nos processos de produção teórico-metodológica e artística das linguagens corporais, na qual o/a bolsista se confrontará com a demanda de pesquisa acerca da criação individual e coletiva de composições artísticas e do impacto de suas Apresentações Públicas em eventos, bem como a sistematização de conhecimento científico no campo das metodologias de ensino e pesquisa com os temas da cultura corporal (ginástica, dança, lutas/artes marciais, cultura circense, esportes, etc).

Bibliografia:

- ADORNO, Theodor W. Notas de Literatura I. (Tradução de Jorge M. B. de Almeida). São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. 176p. (Coleção Espírito Crítico).
- _____. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Prismas: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998 (a). 285p.
- _____. Teoria da Semicultura. In: Educação e Sociedade. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. Campinas: Ed. Papirus, ano XVII; V. 56; p. 388-411; dez, 1996.
- _____. Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995. 259 p.
- _____. Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. 3 v. São Paulo: Itatiaia, 1982.
- AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas, Vol. 1). 6. ed. (Org. e Trad. por ROUANET, Sérgio Paulo). São Paulo, Brasiliense, [1933] 1993.
- BOUCIER, P. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GÓIS, Ana Angélica Fretias. Manifestações Folclóricas na Ginástica Geral. Resumo publicado nos Anais do I Fórum Estadual de Ginástica Geral - Federação Paulista de Ginástica - 13 a 15/12/2002 - Santo André/SP.
- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2007.

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.
- _____. Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 188p.
- _____. História e Narração em W. Benjamin. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva/FAPESP: Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. 114 p. (Coleção Estudos, 142)
- _____. "O que significa elaborar o passado?". In PUCCI, B. et alii. Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz". São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 35-44.
- HANNA, Judith Lynne. Dança, Sexo e Gênero. [s.l.]: Rocco, 1999.
- KATZ, Helena. Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil. São Paulo: DBA, 1999.
- LIMA, Luzia Mara Silva. O Tao da Educação: A filosofia oriental na escola ocidental. São Paulo: Ágora, 2000.
- LOVISOLO, Hugo. Estética, esporte e Educação Física. Rio de Janeiro : Sprint Editora, 1997. 171p.
- MARQUES, Isabel. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
- MENDES, M. G. A dança. São Paulo: Ática, 1985.
- NAVAS, Cássia. Dança e Mundialização. São Paulo: Hucitec, 1998.
- NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mario Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal – críticas e alternativas. São Paulo, SP: Phorte Editora Ltda, 2006.
- NUNOMURA, Myrian & PICCOLO, Vilma Leni. A Ginástica Artística no Brasil: reflexões sobre a formação profissional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.24. n.3 p.175-194, maio/2003.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 209 p.
- OSSONA, Paulina. A educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1988.
- PEREIRA, Ana Maria. Ginástica Geral: uma proposta de intervenção metodológica orientada na perspectiva da unidade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 21 (1), setembro/1999, p.436-442.
- PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.
- PUCCI, B. (orgs) Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Carlos, SP. Editora UFSCar, 2ª ed, 1995.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. & PUCCI, B. (Org). Teoria Crítica, Estética e Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.
- SASPORTES, J. Pensar a dança: uma reflexão estética de Mallarmé a Cocteau. Lisboa: Imprensa Nacional-casa da moeda, 1983.
- SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, Conhecimento e Educação: Notas esparsas. In: Corpo e História. Carmen Lúcia Soares (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2001 p. 109-129.
- _____. Imagens da Educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. Educação no corpo: A rua, a festa, o circo, a ginástica. In: SOARES, C. L (Org.). Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica Francesa do século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Da polifonia do corpo à multiplicidade de sua educação. Florianópolis: Perspectiva – Educação e Corpo. Vol. 21, n. 1, Jan/Jun, 2003, p. 07-12.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. Campinas: Pro-posições. Vol. 14, n. 2 (41), maio/ago, 2003.

ⁱ Acadêmico do Curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiás Campus Catalão. E-mail: luyfrog@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Professora Doutora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás Campus Catalão. Email: andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

A HISTÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA DO CAJ/UFG SOB A ÓTICA DOS GESTORES, DOCENTES E EGRESSOS

SANTOS, W.M. dos¹; RABELO, R.S.²; CIVARDI, J.A.³.

Palavras-chave: história; educação matemática.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Em 1980 a Universidade Federal de Goiás - UFG instalou no município de Jataí um Campus Avançado contando inicialmente com o curso de Ciências com habilitações em Matemática, Química e Física (implantado em 1981). Na segunda metade da década de 80 o referido curso foi fechado e em 1996 o curso de Licenciatura em Matemática foi instalado no Campus Avançado de Jataí/ Universidade Federal de Goiás - CAJ/ UFG. Portanto são 28 anos desde que o curso de Matemática foi oferecido como uma das habilitações do curso de Ciências, e 13 anos desde que foi implantado como Licenciatura.

Ao longo de quase três décadas de história, desde sua implantação e encerramento na década de 80 e posterior reabertura na década de 90, o curso de Matemática passou por saltos e sobressaltos, os quais sentimos a necessidade de investigar, relatar e analisar. De fazer viva e documentada a memória do curso de Licenciatura em Matemática, que contra vários prognósticos negativos ao longo de sua trajetória, luta por sua sobrevivência no âmbito de uma universidade pública localizada no interior goiano.

Vários aspectos poderiam ser abordados historicamente dentro do curso de matemática, mas sentimos a necessidade de compreender em especial a identidade didática do curso construída durante esses anos com a finalidade de entendermos os rumos que a coordenação de Matemática do CAJ/UFG está tomando no presente para então oferecer subsídios ao Curso de Matemática para que possa projetar com mais clareza ações futuras no âmbito do ensino, da pesquisa em Educação Matemática e da capacitação dos professores de matemática do ensino básico.

Ao propormos essa pesquisa no ano de 2007 defendíamos que esta seria relevante tanto para alunos e professores de matemática bem como para outros atores sociais e pesquisadores que se valeriam desse material para desenvolver outras investigações em história da Educação Matemática no Estado. Além disso serviria como referencial para tantas outras investigações e setores da comunidade científica tão relevantes e carentes de pesquisas em história como pontua Arcavi, Bruckheimer, Ben-Avi, (199..).

Argumentamos ainda que nosso trabalho seria relevante para licenciandos, professores de matemática, sociólogos, pedagogos, alunos do ensino básico dentre outros, porque pretendíamos organizar um acervo contendo documentos, fotos e entrevistas digitalizadas com as narrações dos gestores, professores e egressos do curso de matemática desde o ano de 1980 até o ano de 2007 através dos quais estes poderão usufruir destes materiais em futuras pesquisas que desejam desenvolver em suas respectivas áreas.

Além dos motivos anteriormente elencados entendíamos que a partir desta iniciativa fomentariamos pesquisas na área de história da matemática e da Educação Matemática, inexistentes no curso de Matemática do CAJ/UFG e tão cobradas pelo corpo discente do curso de Matemática do CAJ que desejava estudar mais a fundo aspectos relacionados com a história da matemática e da educação matemática, mas que se esbarravam com obstáculos de ordem teórico-metodológica já mencionados por vários educadores matemáticos (BARONI e NOBRE, 1999; D' AMBROSIO, 1999 e NOBRE, 1998)

1 Licencianda em Matemática – IME/UFG;

2 Mestranda pelo Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/UFG;

3 Professora do CEPAE/UFG e do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/UFG.

Defendíamos ainda que tal projeto era importante para a equipe executora (na época composta por duas alunas do curso de graduação e por uma licenciada em Matemática pelo CAJ/UFG que estava atuando como professora na rede particular de ensino) que através de um trabalho sistematizado de pesquisa bibliográfica para a elaboração deste projeto e sua futura execução, passariam por um processo de aprendizagem no que concerne à investigação científica. Tal aprendizado, creiamos, seria útil não só em nossas ações como futuras pesquisadoras, caso assim o desejássemos, como valeríamos de alguns conhecimentos adquiridos ao longo do processo no exercício de nossas profissões.

A pesquisa então fora dividida em duas etapas. Na primeira etapa algumas questões foram essenciais para conduzir os rumos desta investigação, sendo elas:

- Por que o curso de Ciências com habilitação em Matemática, foi um dos primeiros cursos a serem trazidos para o CAJ/ UFG
- Por que o curso de Ciências foi fechado alguns anos depois
- Que razões levaram a abertura do curso de Licenciatura em Matemática em 1996

Como produtos desse trabalho resultaram no mês de outubro de 2008 a apresentação dos resultados parciais em forma de comunicação oral na I Semana do IME em Goiânia No mês de abril de 2009, submetemos junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação o relatório final da 1ª etapa da referida pesquisa. No período de 05 a 08 de abril de 2009 apresentamos sob forma de comunicação oral os resultados finais da primeira etapa no VIII Seminário Nacional de Matemática que ocorreu em Belém. Encontra-se também, em fase de elaboração um artigo resultado dessa pesquisa.

Na segunda etapa, que ocorrerá no período de 2009 a 2010, a questão central que está norteando nosso trabalho é:

- De que modo tem sido delineada a trajetória didática do curso de Licenciatura em Matemática no âmbito da formação inicial desde sua implementação na década de 80 até os dias atuais

Esta pergunta em conjunto com as mencionadas anteriormente delineiam o tema central desta investigação que retrata *a história da implementação do curso de Licenciatura em Matemática do CAJ/UFG e sua trajetória didática sob a ótica dos gestores, professores e egressos do curso.*

A ênfase de se desenvolver a investigação sob a ótica dos gestores, professores e egressos do curso se deve por dois motivos essenciais. Primeiro porque os gestores (diretores do CAJ/UFG e do Instituto de Matemática e Estatística da UFG e coordenadores do curso), os professores e egressos são sem dúvida, grupos importantes e decisivos que, ora com traços comuns ora divergentes, construíram e continuam construindo o perfil do curso de Matemática no CAJ. Portanto o entendimento da história do curso de Matemática passa pela compreensão de como estes atores sociais vislumbraram e ainda vislumbram o papel do curso de Matemática para o avanço social. Segundo porque a metodologia qualitativa que estamos adotando nesta pesquisa, bem como a técnica de história oral utilizada nesse trabalho prevê a expressão clara de quem está falando e sua área de atuação (MEIH, 2000), o que nos auxiliará no alcance de nossos objetivos.

OBJETIVOS

O projeto ao longo das duas etapas da investigação propõe os seguintes objetivos gerais compreender as razões que fizeram com que o curso de Ciências/Licenciatura em Matemática fosse implementado no CAJ/ UFG e a partir desse ponto reconstruir a trajetória didática do curso de Matemática no Campus Jataí.

Como objetivos específicos para a segunda fase, período em que nos encontramos no presente momento procuramos os fins, objetivos, propostas metodológicas e avaliativas contidos nos projetos políticos pedagógicos vigentes no curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática (década de 1980) e no curso de Licenciatura em Matemática (década de 1990), nos planos de gestão dos coordenadores e nos planos

curso de Matemática do CAJ/UFG;

- Estabelecer uma análise comparativa entre as propostas pedagógicas contidas nos documentos oficiais com os apresentados nos depoimentos de professores e egressos do curso de matemática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa por trazer um tema ligado à historicização do curso de Matemática na cidade de Jataí, uma história do seu tempo presente valer-se-á de uma metodologia de caráter qualitativo, pautando-se na utilização da história oral temática como técnica de pesquisa.

Ao assumirmos que utilizaremos a história oral como uma técnica em nossa investigação não estamos deixando de lado os meandros das discussões epistemológicas acerca do estatuto da história oral (MEIH, 2000; JOUTARD, 2006; THOMSON, 2006; PORTELLI, 2006 E LEIDESDORFF, 2006), muito menos estamos desconsiderando-a como meio de expressão das vozes silenciadas pela história oficial registradas em documentos historiográficos (MEH, 2000; SANTOS, 2005).

Além de assumirmos a história oral como técnica de pesquisa, a modalidade de história oral que mais se adequou às características da nossa pesquisa foi a temática.

Uma vez feita a opção pela análise documental e a história oral temática como técnicas em nossa pesquisa a seguir as estratégias para o período de 2009-2010.

Fase 1: coleta de dados em documentos como resoluções, projetos político-pedagógicos e ementas junto à Coordenação de Matemática, à Secretaria Acadêmica do CAJ/UFG e do Instituto de Matemática e Estatística (IME) e/ou à Pró-Reitoria de Graduação da UFG para a compreensão da trajetória didática no curso de matemática serão;

Fase 2: elaboração de perguntas diretivas aos entrevistados (ex-coordenadores, professores e egressos do curso de matemática) dando continuidade à coleta de informações que nos auxiliarão a compreender o trajetória didática seguida no curso de Matemática ao longo de sua história no CAJ/UFG;

Fase 3: elaboração da pré-entrevista com os entrevistados, buscando um entendimento preparatório para que as pessoas entrevistadas tenham conhecimento do projeto e do âmbito de sua participação. Nesta pré-entrevista será o momento de buscarmos, garantir o compromisso ético a que esse tipo de pesquisa exige. Para isto colheremos firmaremos (coordenador do projeto e entrevistado) uma carta compromisso sobre os direitos de uso dos textos autorizados;

Fase 4: realização de 15 entrevistas gravadas e/ou filmadas segundo a conveniência do entrevistado, com a presença da bolsista do PROLICEN e mais um membro da equipe executora. A finalidade de tal prática se deve por dois motivos: primeiro porque duas pessoas vêem mais detalhes que uma única como coloca Meih (2000) e segundo porque o fato da bolsista estar iniciando no ramo da pesquisa é provável que venha sentir-se insegura durante suas primeiras entrevistas. Para minimizar tal sentimento a coordenadora do projeto entende ser mais viável a entrevista ser realizada pela bolsista e por um outro membro da equipe executora.

Fase 5: reiteração no ato da entrevista que toda a informação obtida será conferida pelo entrevistado e que nada será publicado sem autorização prévia do colaborador. Para evitar expectativas imediatistas, diremos também sobre o eventual demora do processo da transcrição da entrevista.

Fase 6: envios de mensagens via e-mail após a realização da entrevista ou entrevistas agradecendo a colaboração do entrevistado, com o objetivo de estabelecer a continuidade do processo.

Fase 7: Transcrição das entrevistas, conferência e autorização de seu uso pelo entrevistado;

Fase 8: Triangulação e análise de dados;

Fase 9: Divulgação do trabalho em eventos e publicação dos resultados;

Fase 10: Arquivamento em CD das gravações e digitalização dos documentos escritos.

RESULTADOS, DISCUSSÃO

A segunda etapa da pesquisa encontra-se em uma fase inicial, por ter iniciado há pouco mais de um mês. Foram realizadas um total de cinco entrevistas (portanto 33 das entrevistas previstas para serem realizadas) sendo duas com ex-alunas do curso de Matemática na década de 1980, duas com professores do curso de matemática na década de 1990 e uma com o coordenador do curso de Matemática no ano de 1997. No momento encontram-se, em andamento, as transcrições dessas entrevistas as quais serão analisadas futuramente.

Face ao exposto ainda não temos resultados capazes de gerar uma discussão no presente momento o que prevemos ocorrer no final desse semestre início do próximo. Portanto o que temos até o momento são apenas conjecturas que precisam ser melhor analisadas e contrastadas com novos dados.

CONCLUSÃO

Devido ao trabalho ter iniciado nesse segundo semestre de 2009, há um mês e meio aproximadamente, ainda não podemos emitir conclusões a partir dos resultados da pesquisa. Nosso cronograma prevê que esta ocorra somente primeiro semestre de 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCAVI, BRUC HEIMER, BEN-AVI. Talvez um professor de matemática possa se beneficiar do estudo da história da matemática. In: ARCAVI, Abraham (Org.). *Álgebra, história, representação*. Rio de Janeiro: MEM/USU. v. 2. 25-37. 199... Série Reflexões em Educação Matemática.
- BARONI, Rosa L. S. e NOBRE, Sergio. A pesquisa em História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- D' AMBROSIO, Ubiratan. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século I. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2006.
- LEIDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2006.
- MEIH, J. C. S. B. Manual de História Oral. 3 Edição. Edições Lo ola. São Paulo, 2000.
- NOBRE, Sergio. História e Educação Matemática: tendências para o início do século I. In: *VI Encontro Nacional de Educação Matemática*. Anais VI ENEM, v. 1. Rio Grande do Sul: UNISINOS/SBEM.
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século I. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2007.
- SANTOS, Ana Paula. História oral e memória: uma abordagem acerca da construção da hidrelétrica Itaipu. UNESP. FCLs. CEDAP, v.1. n.2, 2005.
- THOMSON, Alistair. Aos cinq enta anos: uma perspectiva internacional da história oral. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2006.

FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN/PROGRAD-UFG

A PRÁTICA DO FOLCLORE NO ENSINO FUNDAMENTAL GOIANIENSE

DIAS, Lohayne Rodrigues*

ALENCAR, Maria Amélia Garcia de Alencar

Palavras-chave: Ensino Fundamental – Folclore – Goiás – Práticas de ensino

Hoje a ciência e suas aplicações tecnológicas são marcantes em nossas vidas. Mesmo no meio rural encontramos freqüentemente telefones e rede elétrica, com a utilização de aparelhos mais comuns como a televisão. Valorizamos o presente, o que vemos e ouvimos, transmitidos pelos meios de comunicação em tempo real. O passado, a tradição, se tornam obsoletos, marca do antigo em contraposição a modernidade e ao rápido avanço da sociedade.

Uma sociedade que não cultiva o gosto de aprender com o passado não é capaz de fazer projetos promissores de futuro. O estudo do folclore e, mais ainda, sua reprodução é o antídoto fundamental em relação a esse presentismo da sociedade contemporânea. (ORTENCIO 2004, p.11)

A globalização nos coloca em contato direto com outras culturas e seus elementos são assimilados e sobrepostos ao que nos é característico, a nossa cultura. O Brasil possui um dos folclores mais ricos do mundo, fruto de um longo processo de interação dinâmica entre o elemento nativo (índio), o europeu (em especial o português) e o africano. Assim a pesquisa e a preservação do folclore, como foi apresentado no 1º Congresso Internacional de Folclore, deve impedir que a cultura tradicional seja sacrificada por novos elementos, que possivelmente não terão nada de comparado a oferecer.

O folclore na educação, além de resgatar a cultura das nossas raízes, despertaria no aluno apego as coisas da nossa terra, possibilitando às próximas gerações respeito às tradições e um tratamento criativo e adequado do passado. “O estudo do folclore deve começar no Ensino Fundamental, para que as crianças comecem sua aprendizagem baseada no conhecimento de sua gente”.(ORTENCIO 2004, p.20)

Porém, nas escolas, a importância do Folclore é negligenciada, seu ensino ocorre de forma fragmentada, renegado a segundo plano, incluído muitas vezes, na categoria dos Temas Transversais, ou seja, subtema de um subconteúdo. O professor “pouco ou nada conhece e não se esforça para conhecer, e, conseqüentemente, seus alunos não terão a

* Graduanda pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: lohayned@hotmail.com

oportunidade de aprofundar-se no magnífico conteúdo que nos oferece o estudo do folclore".
(DELLA MÔNICA 1976, p.28-29)

Cantigas de roda, provérbios, ditos populares, lendas, trava-línguas, artesanato, culinária, arte popular, brinquedos, um mundo maravilhoso poderia ser vislumbrado pelo educando, em vez da monotonia das aulas quotidiana. Levar a criança a prolongar seu mundo de faz-de-conta é permitir-lhe vida mais amena, oferecer-lhe horas felizes, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, conhecimento para a vida toda.(DELLA MÔNICA 1976, p.29)

O presente pesquisa analisará a prática do Folclore em escolas da rede municipal e particular do ensino fundamental na cidade de Goiânia.

Propondo-se em analisar o Movimento Folclórico Goiano e a busca de uma identidade cultural goiana no contexto do Movimento Folclórico Nacional, a pesquisa partirá de objetivos específicos que auxiliem em sua execução. Dentre eles buscaremos analisar a prática do Folclore em escolas públicas e particulares do ensino fundamental goianiense, refletindo acerca dos métodos e práticas dos professores e a interdisciplinaridade na rede municipal e particular. Discutiremos ainda a relevância das experiências culturais do aluno em relação às práticas folclóricas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), levantando argumentos que possibilitem a crítica à comemoração do Dia do Folclore nas escolas, contribuindo para seu aperfeiçoamento.

No que se refere à metodologia, a presente pesquisa situa-se na confluência entre a história, a memória e as práticas educacionais, partirá de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, já produzida no estado de Goiás, buscando apoiar-se em um referencial teórico que permita a análise do Folclore na educação sob novo enfoque, propiciando o levantamento de críticas e conclusões inovadoras.

Na pesquisa de campo, serão selecionadas escolas da rede municipal e particular para a realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores, trabalhando com a História Oral, buscando o contato direto com o objeto de estudo. Portanto a realização da pesquisa se desenvolverá em três fases distintas: levantamento bibliográfico com o aprofundamento do tema com bases teóricas; Seleção das escolas para realização das entrevistas e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de por fim a análise dos dados obtidos com base na bibliografia.

Poucos são os estudos sobre a relação entre o folclore e a educação, e sua importância para a formação da criança é inegável. A presente pesquisa seria um acréscimo valioso a esse campo de estudo pouco "desbravado", permitindo a ampliação e aperfeiçoamento desta disciplina no ambiente escolar.

Esta pesquisa é financiada pelo Programa de Iniciação Científica das Licenciaturas – PROLICEN.



Referencias bibliográficas

ALENCAR, M. A. G. Musicólogos e folcloristas no Brasil. In: Costa, Cleria Botêlho; Magalhães, Nancy Alessio. (Org.). Contar História, fazer História. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 152-166.

CARVALHO NETO, Paulo de. Folclore e educação. Rio de Janeiro: Ed. Forense – Universitária: Salamandra, 1981.

CASCUDO, Luís da Câmara. Antologia do Folclore Brasileiro, volume 1 - 8º ed. - São Paulo: Global, 2002.

DELLA MÔNICA, Laura. Manual de Folclore. São Paulo: AVB, 1976.

ORTENCIO, Bariani. Cartilha do folclore brasileiro -2º ed. rev. e aum.- Goiânia: Editora da UFG, 2004. 183p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico -23ºed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2007. 334p.

SILVA, Mônica Martins da. Identidade, culturas, representações festivas e a invenção do folclore em Guanacuns. Rev. da FECHA/FEA – Goiás, Jun. 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 da¹
FURTADO, Wagner Wilson²
LARIUCCI, Carlito³

Palavras chave: Ensino de Física, Laboratório de Física, Ensino experimental

1. INTRODUÇÃO

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. Atualmente, no ensino médio, o conteúdo de Física ensinado é extremamente formal e teórico e, consequentemente, abstrato. Exemplo da atual formação, predominantemente teórica e desmotivante, é o que estava ocorrendo no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco CEPCB da cidade de Bonfinópolis, Goiás. Lá existiam vários kits experimentais de Física, abandonados em suas caixas no interior de uma biblioteca e nunca utilizados pelos professores da escola. O contrato pedagógico estava sendo estabelecido somente em um ambiente de ensino voltado ao repasse 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 provas. Segundo DEMO (2003), o contrato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento construtivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contrato. A face educativa vai além de momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos que não passam de insumos preliminares.

Assim, 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.

Os objetivos desse trabalho foram:

- Introduzir a prática experimental de Física no CEPCB, por meio da implantação do laboratório de ensino de Física, recuperando o já existente e produzindo novos instrumentos didáticos e técnicas de ensino;
- estimular os professores do CEPCB para que o ensino de Física seja realizado, também, com aulas experimentais;
- promover a reconstrução dos conhecimentos de Física em alunos do ensino médio;
- incentivar nos alunos o gosto pela ciência, promovendo a construção do conhecimento científico a partir da experimentação;
- propiciar a aprendizagem por meio da pesquisa e despertar o senso crítico-científico nos alunos
- desenvolver, no licenciando, habilidades de concepção e confecção de kits experimentais e elaboração de roteiros experimentais;
- buscar interação Universidade/Escola;

¹ Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física – Bolsista Prolicen [diogobds84@hotmail.com]

² Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física [wagner@if.ufg.br]

³ Universidade Federal de Goiás – Instituto de Física [lariucci@if.ufg.br]

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi executada entre agosto de 2008 e julho de 2009 com alunos do ensino médio do CEPCB da cidade de Bonfinópolis, Goiás. O Laboratório de Física foi montado em uma sala construída exclusivamente para abrigar o Laboratório de Ciências do Colégio.

Foram realizadas as montagens dos experimentos já existentes, a recuperação dos kits danificados, o desenvolvimento de novos experimentos com os equipamentos já existentes e a confecção de um novo kit com material de baixo custo. Além da montagem e recuperação dos experimentos foram desenvolvidos os roteiros experimentais.

A análise do processo ensino e aprendizagem ocorreu por meio de análise da participação nas aulas, por meio de registros das falas dos alunos, e de um questionário aplicado antes da aula (pré-teste) e após a mesma (pós-teste).

Ao final do projeto repassamos 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.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões a seguir, dentre outras, nortearam o trabalho: A aula experimental é eficiente em transmitir o assunto abordado Há motivação dos alunos com essa técnica Os kits experimentais funcionam de forma eficaz para compreensão dos fenômenos estudados

No desenrolar do projeto, as aulas de laboratório foram realizadas de tal maneira, que os alunos puderam interagir com os experimentos, observando os fenômenos e podendo assim tirar suas próprias conclusões, melhorando suas competências e habilidades. As aulas práticas sempre foram pautadas de muito entusiasmo, já que a maioria delas aconteceu em horários extraclasse e os alunos participantes, ou gostam de Física, ou têm alguma afinidade com a matéria. A curiosidade e a motivação dos alunos eram facilmente visíveis, quando comprovavam experimentalmente a teoria. Fizemos vários comentários do tipo:

"Funciona mesmo!" (Aluno entusiasmado com o resultado do experimento),

"Deu certo!" (Aluno impressionado com o fato de ter verificado experimentalmente a teoria),

"Esse Galileu foi muito esperto" (Aluno percebendo a importância de um pesquisador),

"Existe mesmo movimento sem aceleração" (Aluno impressionado com a comprovação de um princípio físico que ele não acreditava que fosse verdadeiro),

"Não é tão difícil assim" (Aluno comentando sobre a importância do experimento para o aprendizado, pois conseguiu entender o assunto por meio dele),

"Preciso estudar mais" (Aluno concluindo que precisa estudar mais para compreender os fenômenos físicos de seu cotidiano).

Tínhamos, inicialmente, pensado em aplicar pré e pós-testes em todos os experimentos. No transcorrer do projeto, com a presença de três ou quatro alunos em cada atividade experimental, por serem em horários extraclasse, optamos por não mais aplicá-los, pois não teríamos uma confiável estatística das respostas, devido à pequena quantidade de dados. O que pudemos perceber foi que esses poucos alunos que participaram apresentaram aproveitamento excelente durante os experimentos, tirando conclusões e observando os fenômenos com interesse e empolgação. Aplicamos um pré-teste e pós-teste em um experimento realizado em horário de aula com a participação de todos os alunos.

Nesta aula, percebemos que ocorreu aprendizagem ao analisarmos os resultados do pré e pós-teste. As cinco questões abordadas comprovaram o aproveitamento do experimento, pois os resultados melhoraram de 60 de acertos no pré-teste para 75 no pós-teste.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do projeto, atingimos o objetivo de colocar o laboratório do CEPCB em funcionamento. Para tal, equipamentos do laboratório foram consertados, outros que nunca haviam saído das caixas originais foram montados, alguns sofreram reparos e outros foram confeccionados, além de que os respectivos roteiros foram elaborados. As experiências realizadas com os kits existentes forneceram resultados satisfatórios, considerando a qualidade dos equipamentos.

Constatamos que aulas experimentais contribuem de maneira significativa para o processo de aprendizagem dos alunos. Acreditamos que a aprendizagem do conhecimento físico com o auxílio de aulas experimentais que comprovem a teoria deve ser o caminho adotado pelos sistemas de ensino, pois tornaria o ensino de Física mais atraente e envolvente.

A expansão desse trabalho para outras escolas da cidade não ocorreu, pois em Bonfinópolis o CEPCB é a única escola de ensino médio do município. Já a expansão para escolas de cidades vizinhas pode vir a ser realidade, devido ao fato da atividade experimental ter sido implantada em Bonfinópolis.

Outro ponto importante da pesquisa é que um professor de Física do Colégio está se adaptando ao uso desses experimentos em suas aulas como forma de motivar a aprendizagem dos alunos, saindo um pouco do ensino somente com exposições teóricas.

Um fato que nos deixa esperançoso quanto à continuidade da utilização de experimentos no ensino é que o Estado criou a função de Dinamizador de Laboratório. Esse dinamizador é um professor que deveria atuar continuamente com atividades experimentais em laboratório. Infelizmente alguns problemas acontecem e esse Laboratório de Ciências não funciona da forma prevista. Um desses problemas é a falta de conhecimentos por parte dos Dinamizadores no uso de experimentos no ensino e a familiaridade com os kits experimentais, além da falta de interesse. Além disso, frequentemente o laboratório é usado como sala de aulas tradicionais, onde os Dinamizadores substituem professores faltosos, dando aulas teóricas.

Achamos que o Estado deveria ser mais cuidadoso no controle dos recursos didáticos enviados às escolas da rede pública de ensino, pois não é admissível que equipamentos caros fiquem abandonados em salas nunca utilizadas. Deveria, também, promover frequentemente cursos de capacitação para os Dinamizadores e a abertura de concurso público para o respectivo cargo. Acreditamos que essas atitudes poderiam contribuir, inicialmente, para um melhor uso dos instrumentos de laboratórios. Além disso, um fator agravante das dificuldades encontradas no ensino de Física, Química e Biologia é a desvalorização, pela própria escola, do ensino de Ciências com a redução das cargas horárias dessas disciplinas.

Outro objetivo atingido pelo trabalho foi o de contribuir na formação do licenciando, pois verificou na prática a importância de se trabalhar conceitos físicos de forma experimental. Além disso, ele tornou-se capaz de sistematizar o conhecimento, colocando-o de forma prática ao elaborar os roteiros experimentais.

Concluindo, percebemos que com os experimentos os conteúdos se sedimentaram de maneira gradativa enquanto os temas iam sendo trabalhados de maneira teórica e prática, possibilitando um maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante os estudos. Concordamos com Demo (2003), quando afirma que ensinar por meio da pesquisa é a grande meta dos educadores modernos, dinamizando os métodos de ensino, fazendo com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos ao invés de aceitar e decorar tudo passivamente.



5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BONJORNO, J. R., BONJORNO, R. A., BONJORNO, V. e RAMOS, C. M. **Física: História e Cotidiano**. São Paulo: FTD, 2003. 3.v.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- CABRAL, F. e LAGO, A. **Física**. São Paulo: Harbra, 2002. 3.v.
- CATELLI, F. **Física experimental**. Caxias do Sul: EDUCS, 1985. v.1.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FURTADO, W. W. **Apostila de Laboratório de Física 1: mecânica, ondas e termodinâmica**. Goiânia: UFG, 2008.
- GOWDA, D. **Ensino de Ciências pelo método experimental**. São Paulo: FTD. 19-
- GREF, Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. **Física 1: Mecânica**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- MÁIMO, A. e ALVARENGA, B. **Física: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005. 3.v.
- MINA O, Maria Cecília de Souza (org), et al. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, M. A. e LEVANDOWSKI, C. A. **Diferentes abordagens ao ensino de laboratório**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS. 1983.
- PENTEADO, H.D. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- OUNG, H. D. e FREEDMAN, R. A. **Física**. 10. ed. São Paulo: Addison Wesley, 2003. 4v.



CONSTITUIÇÃO E GERENCIAMENTO DE RECURSOS TELEMÁTICOS E MIDIATIZADOS PARA O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA AMBIENTES VIRTUAIS

Margareth Cavalcante de Castro Lobato ¹
Tomás Felipe Hamú de Aquino ²

Palavras-chave: Metodologias; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Ensino Presencial.

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 aos docentes novos desafios que os obrigam a redefinirem, constantemente, suas competências, uma vez que as tecnologias permitem uma ampliação no conceito de aula, ensino e docência, além de questionar 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 a aprendizagem e a interação aluno-professor? É neste contexto que surgiu este projeto, propondo desenvolver metodologias e estratégias de ensino utilizando recursos midiáticos e telemáticos, neste caso, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como apoio a sua prática docente presencial.

O projeto tem como público alvo os professores e nós alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Letras da UFG e, ainda, professores de outras instituições de educação básica e superior.

Este projeto apoiou-se na idéia de MORAN, MASETTO e BEHRENS de que as "...tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente." (2006, p.8) O propósito desta pesquisa é demonstrar as possibilidades 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 (esta fase ainda encontra-se em desenvolvimento).

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.

¹ Faculdade de Letras, mclobato@gmail.com

² Faculdade de Letras, tomashamu@hotmail.com

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.

METODOLOGIA

Este projeto visou à implantação, uso e estudo da plataforma AVA - Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) nas atividades acadêmicas de Ensino Superior, Fundamental e Médio de Goiânia. É estruturado em quatro eixos principais:

- 1º- estudo de base teórica e conceitual - leitura de material impresso e virtual;
- 2º- capacitação do pessoal envolvido para manuseio das plataformas;
- 3º- levantamento, através de entrevistas pessoais e de participação em grupos de discussões, de estratégias de ensino e aprendizagem usadas pelos professores nos AVA's;
- 4º- compartilhamento de recursos que as plataformas podem oferecer ao professor.

O projeto visou, ainda, a formação de um banco de dados, para que os estudos desenvolvidos possam ser utilizados em pesquisas futuras, e um fórum on-line, onde educadores poderão compartilhar suas experiências.

Contou também com a visita aos NTE's - Núcleos de Tecnologia da rede de ensino estadual de Goiânia-Go, com o objetivo de coletar dados: quais unidades de ensino utilizam o computador para o ensino, como utilizam, se oferecem cursos on-line, como preparam os profissionais para atuarem, etc.

RESULTADOS, DISCUSSÃO

Diante dos grandes avanços tecnológicos e da facilidade de acesso aos meios de comunicação em massa virtual, as aulas de informática tiveram que ir além do conhecimento sobre uso de hardwares e funcionamento de softwares seja para os alunos de primeiro, segundo ou de terceiro grau, pois, como afirmou KENSKI, "as tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados [...] são criados". (2006, p.26)

Neste sentido, assume-se que:

"... o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas. No atual momento tecnológico, não basta às escolas a posse de computadores e softwares para o uso em atividades de ensino. É preciso também que esses computadores estejam interligados e em condições de acessar a Internet e todos os demais sistemas e serviços disponíveis nas redes." (KENSKI; 2006, pg. 70).

Com isso, surgiu a proposta de criação de um projeto pedagógico de uso das ferramentas tecnológicas, ou seja, que o professor trabalhe pedagogicamente sua disciplina usando os recursos telemáticos disponíveis. A intenção é que o professor utilize as ferramentas a partir de um planejamento específico para tal. Essa diretriz fomentou a criação dos NTE's (Núcleo de Tecnologia em Educação), que são responsáveis por auxiliar a capacitação dos profissionais da educação na utilização de ferramentas e recursos tecnológicos em suas práticas docentes.

Com o auxílio dos cursos oferecidos pelos NTE's, os professores sentem-se mais preparados e qualificados para ministrar aulas utilizando novas tecnologias. O que ocorre é que, como afirmou MORAN (2006) em seu artigo Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Tememáticas, os profissionais que trabalham com educação carregam em si um "medo" das inovações tecnológicas, pois precisam lidar com recursos que não estavam disponíveis durante a sua formação intelectual-profissional. E é este medo que leva o professor a se sentir inseguro e adotar, em sua pratica docente, métodos tradicionais e arcaicos de ensino, repetindo aulas e esquecendo que elas deveriam evoluir juntamente com as tecnologias. Diante do medo, da insegurança, da falta de preparação e da falta de motivação, é improvável que um educador produza um curso de qualidade.

Essa insegurança dos professores origina-se também do paradigma *professor X aluno*: acredita-se que os docentes são os portadores do conhecimento, enquanto os discentes são apenas os aprendizes; sendo assim, seria inaceitável que um aluno possuísse mais conhecimento do que um professor. Porém, é inquestionável que, em se tratando de tecnologias, os jovens têm mais facilidade de manuseio e de acesso, como comprovou a pesquisa realizada por BUCHALLA (2009) em uma reportagem intitulada "A Juventude em Rede" e publicada na Revista Veja. De acordo com essa mesma pesquisa, de 2005 para 2008, o índice de jovens que acessam a internet passou de 66% para 86%.

Segundo KENSKI (2006, pg. 25), "As mídias, como tecnologias de comunicação e de informação invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus freqüentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida." E, sendo assim, cabe aos educadores trazerem essas tecnologias para a sala de aula, contextualizando suas disciplinas e integrando o "mundo dos alunos" à aula, alcançando a tão estimada *motivação*.

Atualmente, existem inúmeros recursos tecnológicos de que o docente dispõe para utilizar em sua sala de aula, como listou GONZALEZ (2005, p.57 – 67). Abaixo segue uma lista com alguns exemplos e a forma com que eles poderiam ser empregados:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): é um software que firma-se sobre um serviço Word Wide Web e, através dele, possibilita a criação de listas de discussão, de chat, envio e recebimento de e-mail, publicação e edição de textos, hipertextos e conteúdos multimídia. É um sistema de gerenciamento, interação e orientação educacional mediado pela web. Neste serviço

os professores podem disponibilizar conteúdos de aulas, fóruns de debate e atividades, proporcionando, aos alunos, autonomia e ampliação da aula presencial.

- Correio Eletrônico (e-mail): popularmente conhecido como *e-mail*, é a forma de comunicação eletrônica mais usada na Internet; permite a troca de mensagens escrita e/ou arquivos de diversos formatos, como por exemplo, vídeos, músicas, fotos, etc. É fácil de usar e confiável, além de ser acessível a qualquer usuário da web. Com este recurso, os docentes poderiam enviar textos aos discentes, completando uma aula ministrada presencialmente, além de sanar dúvidas pendentes particularmente.
- Lista de Discussão: funciona como um tipo de *broadcast* (difusão em massa de informação). Nela é possível postar textos, imagens, vídeos, sons, etc. É interessante para os professores que querem manter um contato com os alunos fora da sala de aula: é possível criar grupos de alunos e manter um diálogo não presencial com eles. É bastante parecida com o Correio Eletrônico, mas difere-se, pois não é necessário adicionar o endereço de e-mail de cada aluno manualmente.
- Fórum: é um espaço virtual de aprendizagem colaborativa, ou seja, um espaço onde os discentes e docentes constroem o conhecimento através da interação. Geralmente é criado para discussões de assuntos específicos. Cada pessoa deverá efetuar um cadastro para ter acesso às mensagens; estas são publicadas e poderão ser visualizadas por qualquer um. É uma ótima ferramenta interativa desde que o professor saiba instigar questionamentos e posicionamentos dos alunos.
- Word Wide Web (www): responsável pela popularização da Internet, esse serviço une quase todos os outros combinando, em uma única página, hipertextos e multimídia. Grande parte dos sites apóia-se nesta ferramenta e há servidores que oferecem este tipo de ferramenta gratuitamente. A grande vantagem deste mecanismo é que qualquer pessoa pode acessá-lo desde que esteja conectado à internet. Docentes com experiência em Web Designer e criação de páginas virtuais, poderiam fazer grande uso deste serviço e o utilizarem como extensão potencial de suas aulas presenciais: criar fóruns para discutir temas a partir de questionamentos, publicar conteúdos multimídia com o intuito de realizar uma análise crítica em ambiente presencial (comentar em sala o que viram no web site - www), postar jogos educativos e lúdicos, além de disponibilizar outras inúmeras fontes de pesquisa e de conhecimento.
- File Transfer Protocol (FTP): permite a transmissão em larga escala de arquivos. Pode realizar-se de duas formas – de um servidor para um usuário (download) ou de um usuário para um servidor (upload). Os docentes podem utilizar esse serviço com a finalidade de enviar conteúdos extensos para os discentes, como filmes, livros completos, aplicativos, etc., que futuramente seriam discutidos em sala de aula.
- Chat: diferente das listas de discussão e dos correios eletrônicos, essa ferramenta é um serviço de comunicação síncrona que permite a troca de mensagens entre usuários da Internet, promovendo discussões interativas. As plataformas mais conhecidas para uso deste serviço são:

MSN Messenger, Yahoo Messenger, ICQ e Google Talk. Com a utilização desse tipo de serviço, os educadores poderiam desenvolver o entrosamento dos alunos e a troca de informações instantâneas. Com um planejamento prévio, o professor poderia ministrar aulas à distância para uma turma específica e, através de questionamentos, forçaria a participação de todos.

As novas tecnologias, e principalmente a internet, proporcionam um acesso facilitado ao conhecimento, porém exigem que o aluno supere o papel de receptor passivo do conhecimento. “Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento.” (BEHRENS, 2006. p. 71)

No ano de 2008, a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás implantou, em sua rede virtual, um AVA (Moodle), com o intuito de capacitar seus alunos de licenciatura a utilizar esta ferramenta em suas futuras práticas docentes. Esta plataforma foi usada em disciplinas de estágio e em disciplinas específicas do curso. Porém, há aspectos a serem observados: especialmente no Ensino Presencial, o uso das ferramentas tecnológicas e, especificamente os AVAs, deve ser utilizada como forma de apoio à aula e não apenas como extensão desta. Muitos professores levaram para a “rede” as mesmas estratégias que usavam em suas salas de aula e, com isto, correram o risco de não alcançarem os resultados esperados. Os ambientes de ensino presencial têm características diferenciadas dos não-presenciais, e portanto pedem estratégias distintas de aula. O docente deveria ir além de proporcionar aos discentes acesso a conteúdos adicionais à aula (links úteis e afins, vídeos curtos, músicas, textos de aprofundamento, etc.), e passar a realizar atividades avaliativas no próprio ambiente e visar à interação dos alunos via mensagem interna e/ou correio eletrônico.

Nos Ambientes Virtuais, o educador pode motivar o educando, como foi observado no AVA da Faculdade de Letras da UFG, e evitar orientações confusas, visto que o aluno encontra maiores dificuldades para perceber o percurso metodológico proposto. E ainda, o docente precisa utilizar recursos com interface facilitada e que exija interação dos discentes, além de acompanhar, minuciosamente, todas as atividades propostas. Se o aluno se sentir abandonado pelo professor, ele tende a ser menos participativo.

A dificuldade em alcançar a participação dos alunos é um ponto crítico a ser superado: parte dos discentes não se dedicava ao estudo em AVA. Em um levantamento de experiências realizado no fórum EADbr, coletamos depoimentos de professores sobre essa temática:

“Quando tento ir para a interação aluno-aluno, não estou tendo a mesma receptividade. Tenho percebido que o aluno presencial, que se encontra no dia-a-dia com colegas, está preferindo o próprio contato pessoal ou o ótimo MSN (nenhum ambiente virtual tem uma ferramenta tão ágil quanto o MSN para interação pessoal síncrona). Com duas possibilidades síncronas (pessoal e MSN), qual o interesse para uma interação assíncrona como um fórum?” (H. B.)

A solução para essas problemáticas é buscar que os alunos, através da colaboração, construam conhecimentos relevantes e úteis para si. Forçá-los a freqüentar as plataformas virtuais como forma avaliativa não produz resultados, apesar de ser uma técnica bastante utilizada, como relataram participantes do grupo EADbr. Não basta que o professor faça questionamentos e não incentive discussões, é preciso realizar um planejamento de debates, com pontos bem estruturados e interessantes ao aluno - caso o discente não se sinta animado a participar do curso virtual, ele se ausentará e se distanciará.

Portanto, e a partir dos dados observados no decorrer do estudo e para prosseguimento do mesmo, foram elaboradas orientações para desenvolvimento de estratégia de ensino utilizando os AVAs e outros recursos tecnológicos como apoio ao ensino presencial:

- O ambiente virtual não deve ser usado como um depósito de textos do ou como apenas um mais um meio de comunicação assíncrona com os alunos;
- A aula deve ser planejada para o ambiente virtual, e não apenas transportada do momento presencial.
- É preciso traçar os objetivos da aula, e a partir desses, propor estratégias fundamentadas em metodologias interativas de ensino e em teoria de aprendizagem colaborativa, a fim de potencializar o uso do AVA;
- O professor deve refletir sobre um determinado assunto para ser trabalhado presencialmente e não-presencialmente, ou seja, o conteúdo a ser estudado necessita se vincular aos dois ambientes como complementares
- A aula ministrada deve motivar o aluno a se tornar ativo no processo de aprendizagem tanto no ambiente presencial como no virtual, lembrando que, neste último, o aluno tem a sua disposição recursos midiáticos que facilitam a compreensão dos conteúdos, deve ser orientado quanto ao seu uso;
- O aluno deve ser motivado a desenvolver pesquisas e discuti-las com os colegas;
- O aluno deverá ser incentivado à socialização do resultado dos estudos realizados colaborativamente pela turma.

Pesquisas realizadas em institutos da UFG mostraram que a dificuldade da implantação das tecnologias em sala de aula é consequência da falta de capacitação dos profissionais. Dentre 20 docentes efetivos da Universidade Federal de Goiás entrevistados, 90% disse ter facilidade com o uso do computador, mas apenas 35% afirmou usá-lo como recursos tecnológicos em suas aulas, apesar da universidade possuir um grande acervo de materiais (laboratórios de computação, data-show, aparelho de som, etc.). Essas pesquisas foram realizadas paralelamente a este projeto na Prática como Componente Curricular da Faculdade de Letras da UFG, que visa a realização de atividades de campo por graduandos, proporcionando contato direto com as diversas instituições e secretarias de ensino do estado.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento da pesquisa, até o presente momento, é possível chegar a alguns resultados: além do estranhamento frente ao novo, o que dificulta a integração das tecnologias em sala de aula é a necessidade de reelaboração dos métodos de ensino utilizados pela grande maioria dos educadores. Não basta carregar para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem os métodos usados no ensino presencial. Os recursos tecnológicos exigem estratégias próprias e inovadoras que motivem os alunos a serem indivíduos ativos na aquisição e busca pelo conhecimento. E para isso, o professor deve dar ênfase no processo de aprendizagem, incentivando a participação dos alunos, interagindo e dialogando, com o intuito de construir o conhecimento juntos, colaborando um com o outro.

De acordo com KENSKI (2006), a rotina da escola modifica-se quando ela se depara com os novos recursos tecnológicos; os professores precisam dedicar mais tempo ao estudo e a pesquisa de métodos de ensino inovadores que integrem os recursos multimidiáticos, além de carecerem de momentos de discussão de novas possibilidades de exploração desses recursos. Com isso é necessária uma reorganização da carga horária de trabalho desses profissionais.

É importante que se admita uma nova "postura de sala de aula": o educador deve se portar como um mediador, trazendo o conteúdo para a sala de aula de maneira lúdica e criativa; contextualizando sua disciplina e propiciando uma interação contínua dos alunos (aluno-aluno, aluno-professor). "Como qualquer estudante, esses docentes necessitam de capacitação, experiência prática e apoio para que se sintam confortáveis no ambiente virtual de aprendizagem." (WOLYNEC, 2008)

Nesta perspectiva, o professor precisa repensar sua prática pedagógica e perceber que, ao mesmo tempo que as tecnologias abrem um vasto leque de opções didáticas, ela também exige uma capacitação profissional contínua. "O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender." (BEHRENS, 2006. p. 73)

O professor deve assumir uma nova postura e desempenhar o papel de orientador das atividades do aluno e de facilitador da aprendizagem. Deve aprender a enxergar os alunos como uma equipe que visa o mesmo objetivo e, para tanto, trabalhar como uma. O docente deve confiar nos seus parceiros de aprendizagem (os discentes) e, portanto, acreditar que são responsáveis pela sua aprendizagem.

A pesar do projeto apresentar conclusões, não chegou-se a um ponto final. Ainda é preciso desenvolver estudos na área e buscar novas metodologias que se adaptem à situação tecnológica atual. A partir dos avanços tecnológicos a escola, e com ela todo o corpo docente, também deve avançar e, para isso, é preciso estudos e capacitações continuadas. Os professores só aprenderão a usar as tecnologias em sala de aula se passarem por formações que os ensinem a usá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, 2006.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A.. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus, 2006.
- 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 BrisollaB.;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 à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.
- WOLYNEC, Elisa. *Unindo Tecnologia e Pedagogia* – extraído de: <http://www.techne.com.br> em 21 agos 2008.

ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: PESQUISA E TESTAGEM DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO)

Vinícius Felipe Oliveira¹
Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves²
Prof.^a Dr.^a Odelfa Rosa³

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cidadania Lugar Rural. Materiais didáticos.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O projeto "Cidadania e ambiente rural: pesquisa e produção de material didático para as escolas rurais do município de Catalão (GO)", desenvolvido há mais de quatro anos, pretende analisar o papel da Geografia enquanto colaboradora para a construção de uma consciência social, crítica e reflexiva, a qual suscite a valorização da identidade e do espaço de vivência rural, em prol da cidadania. Estudando as escolas rurais do Município de Catalão (GO), entendemos que é preciso analisar e inovar as práticas de ensino nas escolas rurais, especialmente da disciplina de Geografia, almejando a inclusão do aluno do meio rural como cidadão, condição que muitas vezes lhe é privada.

Nesta etapa do projeto, a partir de agora analisada e relatada, buscou-se contribuir para o objetivo principal, acima descrito, no sentido de analisar o currículo das escolas rurais do município de Catalão (GO), visando propor novas metodologias e materiais didáticos mais condizentes com a realidade dos alunos destas escolas. Em suma, os materiais prezam por temas geográficos e ambientais, embasados no trabalho com a Cartografia e a Educação Ambiental. Entendemos que materiais alternativos podem facilitar o trabalho do professor e, conseqüentemente, a compreensão e a interação do aluno, já que a intenção principal das atividades é colaborar para a formação que leve à construção da cidadania.

A categoria lugar na Geografia e no ensino de Geografia

Autores como A. F. Leite (1998) e Moreira (2007) destacam duas concepções de lugar, que correspondem a duas correntes do movimento de renovação da Geografia na década de 1970: a Geografia Humanística, de base filosófica apoiada na fenomenologia, e a Geografia Radical, embasada pelo materialismo histórico-dialético. Apesar de orientações filosóficas e epistemológicas claramente diferentes, as duas correntes compartilham da crítica ao positivismo no período após II Guerra Mundial. A seguir, pontuaremos brevemente a respeito de cada uma dessas concepções.

Para a Geografia Humanística ou da Percepção, onde se destacam os estudos de autores como Edward Relph (1979) Yi-Fu Tuan (1983), Anne Buttimer (1985), a categoria lugar está diretamente ligada à experiência, ao contato e à existência do indivíduo com o espaço, marcado por sua relação afetiva. Nesse enfoque, o lugar é a porção do espaço no qual o sujeito, através de sua percepção sensorial (tato, visão, olfato, paladar, audição), cria vínculos afetivos com seu lugar, se sente pertencente a ele; a história do lugar se confunde com a do próprio indivíduo.

A concepção histórico-dialética, entende a categoria lugar como a singularidade, a especificidade do espaço. Nos lugares particulares é que se processam as relações do homem com o espaço, e conseqüentemente às mais diversas porções deste último. Dessa forma, sem excluir por completo a concepção de lugar da Geografia da Percepção, o lugar é considerado o espaço vivido e percebido do homem, no qual este se estabelece e reproduz sua vida, relacionando-se essencialmente com os outros lugares.

Como na Geografia Humanística, o sentimento de pertencer a um lugar é também presente aqui, assim como o ato de perceber. Sendo assim, Carlos (2007, p. 17), em estudo sobre o papel do lugar e o processo de mundialização, indaga: "Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo [...]". O corpo, deste modo, constitui de certa forma o instrumento de apropriação do espaço que possibilita ao homem experimentar e viver naquela porção do espaço que lhe é própria, o lugar. A experiência,

¹ Acadêmico/Bolsista PROLICEN do Curso de Geografia do Campus Catalão. E-mail: vinifelipeoliveira@gmail.com

² Professor/Orientador do Departamento de Geografia do Campus Catalão. E-mail: manoel.ufg@gmail.com

³ Professora/Co-orientadora do Departamento de Geografia do Campus Catalão. E-mail: odelfa@uol.com.br

por meio da percepção, sela o vínculo entre o lugar e o indivíduo, permeado por um sentimento de pertencimento.

No ensino de Geografia, o conceito de lugar, apresentado como espaço vivido, remete ao cotidiano do aluno e à relação de pertencimento a seu(s) lugar (es), interligando-o a diferentes lugares, de diversas formas. Vários autores trabalham a importância da categoria para o ensino de Geografia, como Calai (2006), Castrogiovanni (2006), Cavalcanti (2002), Chaves et al (2004), entre outros.

Ao tentar compreender o lugar, segundo Callai (2006) é necessário fazer recortes em níveis de extensão territorial, como o local, o regional, o nacional e o global, de modo a conectar, através do conteúdo geográfico, o espaço vivido do aluno ao mundo.

Para Callai (2006), proposta trabalhada também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia (BRASIL, 2001), a análise do espaço geográfico a partir do lugar é feita pautado em procedimentos como: **observação e descrição**, utilizando-se de mapas, figuras, filmes, excursões, a fim estudar concretamente o espaço; **correlação e comparação**, onde deve-se buscar analogias, propor debates sobre relações entre os lugares e coisas, e as especificidades de cada um, o que permite analisá-los num contexto global; **estabelecer conclusões**, a partir das quais se organiza e sistematiza as informações obtidas, possibilitando levantar hipóteses que ultrapassem o visível, e que desvendem a historicidade do lugar.

Cartografia e Geografia

A Cartografia é a arte, ciência ou técnica responsável por representar graficamente a realidade, principalmente num mapa. Este, "[...] é uma representação codificada de um determinado espaço real" (ALMEIDA; PASSINI, 2004, p. 15). Para a ciência, especialmente para a Geografia, a cartografia proporciona analisar o fenômeno, uma vez representado espacial e graficamente; daí a importância dos mapas para a Geografia. Saber ler e interpretar um mapa possibilita o posicionamento consciente no espaço. No ensino da Geografia, então, o aluno deve ser capacitado a realizar feitos tão relevantes para uma formação cidadã.

A leitura de mapas, conseguida pela Alfabetização Cartográfica (orientação, localização, construção da noção de lateralidade, noções de escala, projeções, etc.), são recursos importantes na construção da identidade com o local de vivência. De acordo com Simielli (1999), pressupõe-se que na 5ª série (atual 6º ano), o aluno já foi alfabetizado cartograficamente, ou seja, já possui os conhecimentos enumerados acima. Dessa etapa em diante, ele será capacitado para, além de leitor de mapas, um mapeador consciente, que corresponde um indivíduo apto a se posicionar no espaço e na sociedade que vive.

Meio ambiente e educação ambiental na escola rural

É sabido que a questão ambiental nas escolas rurais, na maioria das vezes é tratada de maneira inadequada pelos currículos, cabendo ao professor contextualizar as informações de modo a amenizar a grande perda promovida por este processo. O aluno da zona rural, em suma, é responsabilizado pelos danos ambientais dos quais nem conhece. Em outras palavras, os problemas ambientais que estão diretamente separados do lugar onde vivem esses alunos, são tratados de maneira descontextualizada, como se os lugares não tivessem, cada um, sua peculiaridade. A proposta de reformular os currículos, assim, visa sanar essas questões.

O conceito de meio ambiente, por si só, já apresenta dificuldades quanto a sua compreensão, o que exige, antes de se começar a trabalhar com a questão ambiental, clareza da amplitude do conceito. Dessa forma, meio ambiente (ou simplesmente ambiente) pode ser compreendido como "o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído" (REIGOTA, 1994, p. 14 apud CAVALCANTI, 2003, p. 114).

Da mesma forma, essa concepção de ambiente evidencia a "idéia de *natureza* produzida socialmente e em interação com a sociedade em todas as suas dimensões" (CAVALCANTI, 2003, p. 115). Essa interpretação também instiga a relação homem/natureza, sem dissociar os dois lados, e sim contextualizando dialética, social e historicamente, sem falar que evoca a interligação entre as diversas instâncias da sociedade. No entanto, os problemas relacionados às questões ambientais, na maioria das vezes, são relacionados a realidades de grupos sociais distantes, como se os pequenos centros urbanos e o meio rural não fizesse parte desse contexto. Assim, os

estudos em Educação Ambiental podem contribuir para a “inclusão” do ambiente rural nesse circuito, especialmente na questão de conhecimento do lugar de vivência, os problemas ambientais, os recursos naturais, e as possíveis soluções que serão geradas a partir dessas ações.

A Educação Ambiental contribui no sentido de despertar o educando para uma nova consciência para com a sociedade, pautada na inauguração de novos valores. Na educação, esses novos valores colaboram em prol de uma mudança de comportamento perante não só ao meio ambiente, mas também, de maneira ampla, a todas as dimensões da sociedade. A tomada de consciência permite uma recolocação do indivíduo diante da sociedade como cidadão efetivo, ciente de seu papel como tal.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é a valorização do lugar rural nas escolas rurais do município de Catalão (GO) através da produção de materiais didáticos alternativos que proponham novas metodologias de ensino, pautados em temas geográficos e interdisciplinares. Assim sendo, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) aprofundar a fundamentação teórica sobre a temática da pesquisa.
- b) Participar na produção de cartilhas com atividades para o segundo ciclo do ensino fundamental das escolas rurais de Catalão (GO).
- c) Refletir sobre as formas de atuação e participação do ensino de geografia.

METODOLOGIA

Pesquisa teórica

Para Luna (1996, p.83), “uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo [...]”. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que a adequação desse quadro teórico deve ser adequada, de maneira que o projeto, o problema e a metodologia estejam coerentes, para que o leitor não tenha dificuldades de entendimento.

De acordo com os objetivos do projeto de pesquisa, o aprofundamento teórico foi feito embasado nos estudos com a categoria lugar, e sua importância para a Geografia atualmente. De maneira geral, foram estudados textos sobre o ensino de Geografia e sua relevância para a educação rural e para formação do cidadão. Na mesma linha, buscamos trabalhos que tratassem temas como cidadania e educação ambiental, sua interrelação e sua aplicação no ensino de Geografia. Foram trabalhados também os relatórios finais e parciais de etapas anteriores do projeto, bem como os produtos obtidos pelas mesmas (como textos, matérias, imagens, etc.).

Pesquisa de campo

As atividades de campo nesta etapa da pesquisa tiveram papel fundamental para o desenvolvimento da mesma. Coincidentemente, o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura do aluno bolsista foi realizado em uma escola rural de Catalão (GO), o que representou um grande avanço na análise dos dados. Por duas vezes na semana, durante mais de três meses, o bolsista realizou suas atividades de estagiário na Escola Maria Barbara Sucena, localizada na comunidade Cisterna.

A presença na escola, o diálogo com os professores, não só os de Geografia, o contato com os alunos da escola, com os funcionários e moradores da comunidade, a participação de eventos da escola e outras atividades extra-classe, enfim, o convívio direto com o cotidiano da escola contribuiu significativamente para o andamento e, principalmente, para o amadurecimento da pesquisa.

Da mesma forma, a participação nas aulas de Geografia, ora como monitor, ora como regente, proporcionou ao bolsista uma experiência única, decisiva para a concretização de objetivos da pesquisa, especialmente para a elaboração das atividades da cartilha. Isso porque o contato com os alunos e com sua realidade possibilitou perceber onde se encontram as suas dificuldades e necessidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de campo: a Escola Municipal Maria Barbara Sucena

De acordo com a proposta de estudar como os conteúdos de Geografia estão sendo trabalhados nas escolas rurais do município de Catalão (GO), decidimos escolher uma escola para realizar visitas e trabalhos de campo para, depois de um levantamento, elaborar estratégias de ensino e materiais didáticos para essas escolas. Coincidentemente, o aluno bolsista realizou seu estágio obrigatório em uma escola rural do município, a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena localizada na comunidade Cisterna. Distanto cerca de 30km da sede do município, a comunidade é formada principalmente por produtores e trabalhadores ligados ao plantio do alho, grande parte vinda de outros lugares.

Durante mais de três meses, por duas vezes na semana o bolsista realizou suas atividades do estágio, e conseqüentemente deu andamento a pesquisa, conhecendo a escola de modo geral, seu espaço físico, seus alunos, enfim, o cotidiano escolar em todas as suas dimensões. Além disso, participou das aulas de Geografia nas turmas das séries mencionadas, verificando e analisando os conteúdos, as metodologias utilizadas em cada um deles, a fim de descobrir as necessidades que se impõem, sejam referentes à prática, ou às metodologias.

A hipótese que o material didático fornecido a escola rural não diz respeito a sua realidade foi confirmada, já que o livro didático é o mesmo adotado nas escolas da zona urbana. Ainda assim, os professores, cientes do problema, conseguem minimizar as diferenças de abordagem, priorizando sempre o cotidiano dos alunos. Mesmo as atividades, textos e metodologias do livro didático são adaptadas a cada turma, situando sempre o aluno na questão abordada.

A participação na escola, que não se restringiu a ouvir, mas estendeu-se a monitorar e reger aulas de Geografia, foi de grande importância para a obtenção de alguns resultados da pesquisa, até mesmo para a elaboração das atividades que compõem a cartilha. O contato direto com os alunos e professores representou grande oportunidade de vivenciar plenamente o cotidiano escolar, inclusive as instâncias administrativas e políticas da escola, as condições de transporte que enfrentam alunos e professores, a participação da comunidade.

Da mesma forma, atividades extra-classe e eventos escolares são acompanhados e analisados, com o objetivo de perceber o cotidiano escolar. É possível observar, tanto nas aulas quanto nessas atividades, o grau elevado de envolvimento, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores e funcionários. Em eventos como o Dia das Mães, a Festa Junina, ou os ensaios de ambas, é explícito o compromisso para a inserção dos alunos, partindo do seu próprio cotidiano. Constata-se que há um movimento constante para que a educação seja de qualidade e contemple não só os conteúdos programáticos, mas que ultrapasse o convencional e padronizado, e seja adaptado e adequado para a realidade dos alunos.

A elaboração das atividades

Embasadas na pesquisa teórica analisada acima, as atividades que comporiam a cartilha puderam ser elaboradas. Procuramos, de acordo com o objetivo principal de valorizar o espaço vivido do aluno, privilegiar as atividades que trouxessem o cotidiano dos alunos à tona, sempre com temas acessíveis, vivenciados diretamente ou passíveis de contextualização pelo professor.

A temática ambiental representou grande oportunidade de atentar para assuntos regionais e locais, já que os problemas ambientais que atingem esta região de alguma forma são vivenciados pelos alunos das escolas rurais do município, ou pelo menos são do conhecimento deles. A presença das empresas mineradoras, a expansão da agropecuária, o inchaço da área urbana sobre reservas e mananciais, puderam ser trabalhadas de maneira satisfatória.

A cartografia, os produtos cartográficos puderam ser articulados na maioria das atividades, aproveitando as grandes possibilidades que a técnica proporciona de representar e de se apropriar do espaço. Outro tema muito trabalhado, a cultura reflete a necessidade de revalorizar as tradições e costumes do campo. Além disso, o tema dá margem interessante para a contextualização e a articulação com inúmeros assuntos, geográficos ou não, que são apreendidos com mais facilidade quando trabalhados com o cotidiano do educando.

Para tornar a cartilha mais atraente para o usuário, optamos largamente pelo uso de figuras, fotografias, mapas, e principalmente quadrinhos e charges, já que é comprovado o poder dos materiais áudio visuais sobre o público jovem (SILVA; CAVALCANTI, 2008). Foi privilegiado o uso de fotografias e mapas que contemplem a região de Catalão, na tentativa de ascender no aluno o sentimento de pertencer, conhecer e participar do lugar onde vive. Foram usados também letras de músicas, poemas e outros recursos, todos condizentes com a cultura rural tradicional.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os conteúdos de Geografia, enquanto ciência que interpreta as relações sociais produzidas no espaço, devem contribuir para que o aluno seja capaz de se localizar social e espacialmente, efetivando sua cidadania. Nessa concepção, a formação cidadã suscita discussões que estão além do conceito de cidadania burguês, e, assim, transcende o cidadão-consumidor. Da mesma forma, embora a cidadania tradicional, aquela que se refere aos direitos e deveres, não ser esquecida pelas transformações nos vários setores da sociedade, é preciso que ela se torne mais especializada, capaz de responder às questões locais em concordância com as questões globais (REIS, 2000).

O aluno do meio rural deve sentir-se parte do seu espaço de vivência, para que a partir daí, construa uma visão crítica do mundo e, dessa forma, compreenda o significado de cidadania. O ensino de Geografia, assim, tem papel indispensável, pois "a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço [...]. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito" (DAMIANI, 1999, p. 50). A produção de materiais alternativos, que acredita no processo de construção da cidadania, colabora para este movimento no sentido de que a revalorização do lugar deve partir de quem pertence a ele, mas motivado e subsidiado por uma formação que o capacite a entender e criticar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 90 p. (Repensando o Ensino).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-176.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em: 03/06/2009.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 172 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998. 192p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino). p. 50-61.
- LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996. 108 p. (Série Trilhas).
- MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo, **Etc, espaço tempo e crítica**: Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1(3), p. 55-70, jun. 2007.
- SILVA, Eunice Isaias da; CAVALCANTI, Lana de Souza. A mediação do ensino-aprendizagem de geografia, por charges, *cartuns* e tiras de quadrinhos. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 141-156, jul./dez., 2008.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983. 250 p.

UMA ANÁLISE DA MEMÓRIA HISTÓRICA GOIANA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM CATALÃO

SOARES, Jaciely Soares da¹
SANTOS, Márcia Pereira dos²

Palavras-chave: memória, história, ensino, Goiás

O presente texto tem o objetivo de apresentar as discussões preliminares do projeto ao qual pertencço, cujo título é: “As representações de memória e de história de Goiás no ensino de história em Catalão”. Esse projeto nasceu como uma oportunidade de problematizar o ensino de história a partir de mudanças históricas que ocorreram no Brasil, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e, em especial, com a ampliação da oferta da educação pública, na qual os sujeitos que a compunham passaram a ser pensados, também como sujeitos da educação, o quais deveriam ter resguardados pelo Estado no seu direito a educação pública e de qualidade, tal como resguarda a constituição federal brasileira (CRUZ, 2001).

O projeto surgiu, ainda, a partir da experiência dentro da própria universidade, mediante o acompanhamento das atividades de Estágio Supervisionados dos alunos do curso de História do Campus de Catalão – UFG, nos anos de 2007 e 2008. Nesse momento, foi notado, por professores e alunos, uma escassez de material sobre a história de Goiás, que atendesse às demandas curriculares e, ao mesmo tempo, uma cobrança por parte de professores da educação básica por este material, para utilização em sala. Essas observações mostravam uma contradição entre a produção de conhecimento histórica desenvolvida pela instituição, já que havia produções historiográficas de alunos de graduação, sobre a história tanto de Goiás quando de Catalão, e a presença destes materiais nas salas de aula, alcançadas pelos alunos estagiários.

Após tomar-se conhecimento dessas necessidades, foi proposto esse projeto, cujos objetivos centram-se em: a) fazer um levantamento sobre que história tem sido ensinada em sala de aula no ensino fundamental e médio – espaço este que tomamos como campo –, etapa esta já realizada anteriormente; b) realizar um mapeamento de material historiográfico sobre Goiás já existente, objetivando levantar diálogos e questões que respondam como este material tem sido trabalhado em sala de aula, o que é próxima etapa do projeto; c) descobrir as representações de história e de memória que têm sido exposta e ensinadas aos alunos e a sociedade de modo geral, que seria a terceira etapa do trabalho. E, d) elaborar e fornecer a professores e alunos do ensino fundamental e médio, materiais didático-pedagógico de fácil acesso a esses sujeitos dos processos de ensino de história de Goiás e Catalão, com a finalidade de contribuir com o ensino de história. A intenção é produzir um material que possibilite pensar que passado tem sido contado sobre Goiás e, logo, que memória e história tem sido produzida sobre o lugar, pois isto implica em se questionar, também, como tem se dado o ensino como um todo, diante das mudanças ocorridas no pós-ditadura militar

As mudanças que ocorreram na educação foram frutos, como já mencionado, de uma redemocratização do país quando a nova realidade social exigiu premissas para a educação. Assim, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram propostas e culminaram com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, que tinham como meta principal a melhoria e ampliação da qualidade de ensino brasileiro de modo geral, questão na qual insere-se nosso projeto.

As mudanças que ocorreram e foram implementadas principalmente pelo governo tinham como meta a melhoria da qualidade de ensino no Brasil. No entanto, não se pode

deixar de admitir que esta mesma lei, na sua gênese, gerou polêmicas e até hoje é questionada por amplos setores da educação no país, pois mesmo sinalizando a presença da democracia na legislação educacional, a mesma não foi gestada pela sociedade como um todo, mas proposta por setores ligados ao governo, nem sempre em sintonia com as demandas reais de quem são os sujeitos imediatos dessa educação.

No que diz respeito ao ensino de história, os parâmetros propunham novas perspectivas para o mesmo, tendo como premissa:

[...] reafirmar sua importância (da história) no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas, sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a história como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (PCNs-História, p. 30)

Assim, o ensino de história passou para ser repensado não apenas pelo Ministério da Educação, mas também por professores de história e historiadores, pois estes viam o aumento pela procura de instituições escolares, como momento oportuno de repensar a história do país (FONSECA, 2003). Paralelo a isso ocorria um aumento nas produções historiográficas devido ao crescimento do número de cursos de história e de pesquisas ligadas aos cursos de pós-graduação. O contexto que o Brasil vivenciava pós-Ditadura Militar constituiu-se, dessa forma, como berço para a ruptura com o método tradicional de se ensinar história, alicerçado no que tem sido chamado de história positivista gerando, com isso, amplas possibilidades de produção de novos conhecimentos que poderiam mudar o perfil do ensino de história, e daí, das próprias concepções de história presentes no mesmo.

Não podemos ignorar, todavia, as contradições entre essas perspectivas de mudança no ensino e a realidade. A própria LDB, quando não atendeu em muitas demandas sociais era uma dessas contradições e, mais que isso, se evidenciou, naquele momento a distância entre esses projetos de melhoria e as reais condições de professores, alunos e instituições, devido a falta de estrutura para o ensino, decorrente desde a má formação de professores, a baixa remuneração até a própria infra-estrutura das instituições escolares.

Contudo, a maior preocupação, naquele momento, dizia respeito aos limites do conhecimento histórico produzido no país. Havia demandas teóricas e metodológicas as quais impuseram novos temas, novas perspectivas de interpretação do passado e, mesmo, novas maneiras de análise do passado que deixavam à mostra a necessidade de novos suportes para o desenvolvimento de um ensino de história que atendesse não apenas à lei, mas às demandas sociais.

O contexto provocou uma mudança radical no conhecimento histórico e é, em decorrência dessas mudanças, que hoje se faz necessário pesquisar como estas tem aparecido nas salas de aula, sendo este o objeto de estudo principal do projeto apresentado.

O desenvolvimento do projeto pretende responder a questão: as produções historiográficas já existentes, elaboradas sejam por pesquisadores de Goiás ou de outras regiões, sobre Goiás, têm sido apropriadas pelos processos de ensino? Como se dá esse processo? Nessa busca não se furta à que problematização de questões que vão desde as dificuldades de docência no ensino de história, até, uma dimensão mais teórica de compreender as representações de memória e história de Goiás que estão sendo forjadas não apenas em sala de aula, mas na sociedade de modo geral, e que de uma forma ou de outra faz parte da vida de alunos e professores.

Diante dessas discussões é no território escolar que tais indagações encontrarão espaço, pois parte-se do pressuposto que cada indivíduo como sujeito ativo no meio em que vive contribui para que concepções plurais de memória e de história sejam construídas, já que

como historiadores e pesquisadores não firmamos nossos pés em uma verdade única e acabada, mas sim, como Le Goff, percebemos que “ O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história. “ (1992, p. 426).

Escolhemos a memória como representação a ser problematizada porque é exatamente esta que nos conduzirá a indagações, leituras e releituras dos processos históricos que deixam vestígios a serem analisados pelo historiador e que estão vinculados à memória individual e coletiva dos mais diferentes sujeitos. Chartier em seu texto “ O mundo como representação”, expõe:

Daí, as tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o Dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas relações contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e grupos dão sentido ao mundo. (1980, p.66).

Ou seja, ao discutir as representações de memória e história de Goiás no ensino, o projeto se torna oportunidade de questionar os vestígios do passado e sua presença no presente, pois são estes que aplicados ao ensino evidenciam e perpetuam um dado passado de Goiás, a sua memória e sua história. Faz-se importante, questionar que grupos ou indivíduos, ou marcos históricos são usados para que uma memória coletiva, ou a história, seja forjada. Assim, a proposta tem como alicerce a memória como instancia dinâmica que reconstrói marcos do passado, eleitos pela coletividade, e a história, como um pensar e explicar esse passado, daí, a máxima busca do projeto é pensar como estas duas formas de se lidar com o passado, alcançam a escola e o ensino de história.

Jacy Alves Seixas, buscando discutir a memória, e citando pontualmente Halbwachs, atribui à memória, seja ela individual ou coletiva, a capacidade de contribuir na construção - reconstrução do passado, pois

A memória seja ela individual ou coletiva – parte do presente, do sistema de idéias e representações gerais, “da linguagem e ponto de referência adotados pela sociedade” (HALBWACHS, p.25), apoiando-se, pois, incessantemente na solidez conferida pelos quadros da memória social. Assim, os diversos grupos sociais são capazes constantemente de construir e reconstruir seu passado, suas memórias. (2001, p. 101).

Isso implica na escolha do campo da memória como principal eixo-teórico de problematização que precisa ser pensado na discussão proposta, porque é exatamente a partir de questionamentos sobre memória do lugar que a pesquisa se desenvolvera. Isso indica que indagações e situações contraditórias também são partes do passado a ser consideradas no trato com a memória, seja sua ocorrência mais longa pelo distanciamento do tempo ou pela leitura de cada indivíduo, acerca de seu presente, de suas percepções e interpretações do que o rodeia. É dentro da sala de aula, mediante o embate entre duas visões do passado – memória coletiva e memória histórica – que é possível trazer à luz as plurais memórias existentes na sociedade e as formas que a mesma tomou no discurso da história.

Objetiva-se com isso, repensar conceitos de história e memória e reavaliar os sentidos do passado, expostos no ensino, de forma a repensar também os homens e mulheres que “fizeram a história”. É preciso, com isso, pensar a história de Goiás não apenas através de monumentos e heróis, ou dominação de poderes de poucos grupos, mas sim, uma história embasada numa investigação de uma memória coletiva e individual, que acesse aos múltiplos sujeitos que fazem a história, situando a discussão também no âmbito de um “resgate ou de recuperação da memória dos excluídos e dos vencidos da história” (SEIXAS, 2001, p. 48).

O projeto com isso, caminha em uma perspectiva de discussão que bem mais que pensar simplesmente a história de Goiás, quer perceber como esta tem sido produzida e transmitida pelas escolas, pois se pode, dede já, distinguir duas vertentes que são seguidas: uma engessada por repetição de fatos, forjada num tradicionalismo quase imutável e, outra, que, valendo-se de leituras e releituras da história, se entrega a mudanças e quebras de conceitos e preconceitos quando necessário.

Dessa forma, vê-se que a história de Goiás não pode limitar-se tão-somente a marcos e acontecimentos de grande repercussão – estes se constituem sim como parte importante da história, mas não são unívocos – , mas não se pode esquecer que ela, a história, também está situada no cotidiano, na cultura e na simplicidade dos sujeitos “comuns” que dão sentido ao mundo a partir das suas maneiras de vivê-lo. Estes sujeitos contribuíram para que parte da história e da memória de Goiás e Catalão, fosse elaborada como foi.

Desde a aprovação do projeto, assumi-se como desafio pensar a história e a memória de Goiás e Catalão, buscando conhecer todas as formas possíveis de “histórias e memórias” existentes, presentes nas salas de aulas, para que isso ocorra de maneira eficaz e digna de confiança, fez-se necessário nesses últimos dois meses leituras teóricas que conduziu à reflexões sobre a questão da história, da memória e sua utilização pelo poder, para tal autores como, Le Goff, Jacy A. Seixas e Halbwachs, Roger Chartier, entre outros se fizeram fundamentais.

O projeto concluir-se-á com a publicação de materiais didático-pedagógicos em história, produzidos a partir das discussões realizadas, com o intuito de se tornarem, também, elementos de problematização do ensino de história nas salas de aulas. O objetivo é que esses materiais sejam de fácil acesso e manuseio seja por professores ou alunos, pois o intuito maior é fazê-los pensar a história e a memória de Goiás e Catalão, como processo em construção, no qual eles são sujeitos elaboradores e, concomitantemente, críticos desse mesmo processo. A educação assim tomada pode, em fim, cumprir também seu papel na construção da democracia que se rege pela ação consciente e efetiva participação de todos.

Referências Bibliográficas:

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand do Brasil, 1988.

CHAUL, Nasr F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1997.

CRUZ, M. B.A. O ensino de história no contexto das transições de paradigmas da história e da educação. In: NIKITEUK, S. M. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado*. Campinas/ São Paulo: Editora Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. Vol. 23º

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In: BRESCINI, Stella. NAXARA, Márcia. *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2003



SEIXAS, Jacy Alves. Percursos de memória em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Maria Stella, NAXARA, Márcia Regina. (org.) *Memória e (re) sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

Fonte de Financiamento: PROLICEN – UFG : 2009-2010.

¹ Graduanda em História UFG, Campus Catalão. E-mail: jacielysoares@hotmail.com

² Professora Doutora do Curso de História, da UFG, Campus Catalão, vinculada ao grupo de pesquisa NIESC. E-mail: marciasantoss@gmail.com

EROSÕES URBANAS EM GOIÂNIA: TIPOS PRINCIPAIS, CAUSAS, IMPACTOS E SUA COMPREENSÃO VOLTADA AO ENSINO MÉDIO

DIAS, M. B. G.¹; LOPES, L. M.²

1. Palavras-chave: Solo urbano, uso e ocupação, erosões, impactos.

2. Justificativa / Base Teórica

Em geral, as abordagens sobre processos erosivos na Educação Básica são superficiais e generalizadas, além de desvinculadas de aspectos ligados à realidade local da comunidade escolar já que pautadas por livros didáticos de abrangência nacional. Faltam elementos que aprofundem a análise das relações entre os sistemas naturais (como o clima e os solos) e sua apropriação pelas atividades humanas, de forma didática e ao mesmo tempo, sem implicar em generalizações extremadas ou mesmo errôneas.

Nos trópicos úmidos e sub-úmidos a erosão processa-se, principalmente, pela ação das águas pluviais e servidas atuando sobre solos com características que o tornam muito suscetível à erosão, caso da maioria dos solos brasileiros notadamente daqueles que integram a classe dos latossolos.

Os solos naturalmente provêm da atuação, no tempo geológico, das chuvas que por milênios agem sobre as rochas, decompondo-as e transformando-as num espesso manto de alteração. Ao contrário do lento, gradual e harmônico processo natural de formação do solo, a erosão causada por intervenção humana é rápida removendo e transportando grandes volumes de terra que vão assorear córregos e rios, causar enchentes, desfigurar planícies fluviais e matas ciliares. A erosão afeta tanto as áreas rurais quanto urbanas sendo que, em muitas cidades brasileiras, vem causando danos ambientais e sócio-econômicos consideráveis, caso de Goiânia.

A metrópole de Goiânia encontra-se sobre relevo suave, favorável à urbanização, o que não impediu a formação das numerosas erosões que nela se encontram, a maioria profunda o bastante para interceptar o lençol freático. No crescente processo de urbanização da cidade vem se utilizado práticas que tem contribuindo para o surgimento das erosões e geração de sedimentos. A ampliação das áreas construídas e pavimentadas promove a impermeabilização do solo urbano aumentando o volume e a velocidade das enxurradas. Estas são conduzidas, através de bueiros e de galerias pluviais, às periferias das cidades onde são lançadas diretamente sobre os solos ao invés de serem conduzidas aos córregos por meio de dissipadores de energia tais como escadarias que reduzem a velocidade da água. As galerias pluviais que lançam as águas servidas à meia encosta diretamente sobre os solos representam uma dos maiores fatores causadores de erosões urbanas. Nos arruamentos onde não há pavimentação asfáltica o escoamento concentrado das águas pluviais, sob a forma de enxurradas, é outro grande fator desencadeador das erosões presentes notadamente na periferia da metrópole. As erosões nas ruas feitas no sentido do declive acabam por comprometer as vias públicas e casas, inviabilizando parte ou a totalidade de bairros.

Nascimento (1993) já contabilizara, na metrópole de Goiânia, a existência de 55 erosões, 80% delas em latossolos. Em trabalho posterior (Nascimento e Sales, 2003) um maior número de erosões é verificado (63). No que diz respeito à sua origem, os autores apontam que a grande maioria delas se deve às galerias pluviais e ao escoamento concentrado (enxurradas) em ruas não asfaltadas.

Estima-se que as grandes erosões em Goiânia tenham se iniciado entre 10 a 20 anos atrás quando se acelerou o processo de urbanização e favelização. Nos trabalhos realizados pelos autores acima citados houve condição de se estimar o volume de terra removido das erosões. O volume de terra das 63 erosões é de cerca de 2.888.654 toneladas o que equivale a 240.727 caminhões-caçamba com capacidade de 12 toneladas cada um. Toda essa terra, considerando apenas o que é proveniente das erosões, vai para os afluentes do rio Meia Ponte e para o próprio causando seu assoreamento e gerando sérios

problemas à população ribeirinha tais como o das enchentes.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Elaborar textos didáticos para uso no Ensino Médio visando compreender a gênese, causas e consequências de erosões presentes no perímetro urbano de Goiânia.

3.2. Objetivos Específicos

- Investigar a geologia, o relevo e os solos que constituem a base física sobre a qual se instalaram as erosões;
- Investigar a apropriação do solo urbano nas áreas do entorno das erosões;
- Identificar as causas das erosões;
- Detectar os principais impactos ambientais e sócio-econômicos delas decorrentes;
- Verter todo o trabalho para textos didáticos claros e compreensíveis;

4. Metodologia

O trabalho será realizado em etapas:

ETAPA I:

Pesquisa da documentação bibliográfica e cartográfica para escolha de duas erosões representativas das duas principais tipologias presentes na área da metrópole, quais sejam:

- erosão causada pelo lançamento, à meia encosta, das águas conduzidas por galeria pluvial;
- erosão causada por enxurradas presentes em arruamentos construídos no sentido do declive e sem pavimentação asfáltica ou com asfalto de baixa qualidade;

Nesta etapa será feita revisão bibliográfica sobre o tema *erosão* complementado pela leitura de trabalhos sobre sua ocorrência em Goiânia. A revisão se dará em publicações específicas sobre o tema e em livros didáticos do ensino médio com o intuito de se verificar como são feitas as abordagens sobre o assunto.

ETAPA II:

- Proceder ao cadastro das erosões, com sua descrição e desenho (sua forma, comprimento, largura e profundidade). O cadastro será plotado em base cartográfica;
- Examinar a(s) causa(s) da formação da erosão, ou o fator que a causou, apontando o que deveria ter sido feito para impedir sua formação;
- Identificar a rocha da área e seus minerais componentes. Coleta de amostras de rocha sã e alterada (horizonte C);
- Caracterizar o relevo quanto à forma, declividade e comprimento das vertentes;
- Identificar o solo evoluído da rocha ocorrente na área, analisando sua profundidade, cor, horizontes principais, textura, estrutura, classe, tipo e suscetibilidade erosiva. Coleta de amostras dos principais horizontes do solo (A, B e C).
- A ocupação do solo urbano nas áreas do entorno da erosão: elaboração de mapa de uso do solo urbano da área.
- Investigar os danos ambientais e sócio-econômicos gerados pelas erosões.

ETAPA III:

- Elaboração de material didático sobre os temas investigados (texto com ilustrações) e produção de *kits* de amostras dos minerais, rochas e solos presentes nas erosões.

ETAPA IV:

- Mini-curso de Extensão para os professores do Ensino Médio da Rede Municipal de

Ensino de Goiânia. Serão ministradas aulas para um grupo de professores do ensino médio com o intuito do repasse de todas as informações colhidas e trabalhadas e dos textos e *kits* de amostras. Para tal, antes da análise integrada da formação das erosões através do exame conjunto dos fatores rocha-clima-relevo-solo-uso do solo urbano-impactos, serão ministradas aulas sobre os seguintes temas relativos à área de Goiânia:

- Quais são os minerais e as rochas da metrópole;
- Breve análise da distribuição anual das chuvas (aspectos climáticos);
- Principais características do relevo;
- Como se formam os solos, quais são os principais solos da região e suas principais características;
- O uso urbano do solo;
- Análise das erosões: dimensões, forma e causas (ou fatores que desencadearam sua formação).
- Impactos ambientais e sócio-econômicos das erosões.

Estão previstas cinco tardes de aula para os professores do ensino médio no Laboratório Didático de Geociências e Cartografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) e em campo, nas erosões. O primeiro conta com bom acervo de amostras de minerais, rochas e solos inclusive da região de Goiânia. Nas erosões (em campo) as questões estudadas podem ser observadas e constatadas enquanto os materiais (rochas e solos) podem ser observados e manuseados.

5. Resultados

O referido trabalho pretende, ao final de sua execução, elaborar textos didáticos para uso de professores e alunos das redes de ensino no ensino médio, sobre o estudo de erosões representativas dos dois principais tipos que ocorrem no perímetro urbano investigando suas dimensões, a geologia, relevo e solos em que ocorrem, sua gênese e problemas ambientais e sócio-econômicos decorrentes.

As erosões geram impactos ambientais e problemas sócio-econômicos de cunho variado. Entre os danos gerais citam-se a perda de solos, seu transporte e deposição nos córregos e rios modificando seu ciclo hidrológico, morfologia e os processos que ocorrem nas áreas das planícies. As erosões são também alvo de despejo de lixo que podem transformá-las em focos de doenças, além do que vias urbanas pavimentadas e não pavimentadas são inviabilizadas pela presença de erosões. Na vida cotidiana das pessoas nos bairros as erosões impedem ou dificultam sua trafegabilidade e causam acidentes de tipos variados. O custo das erosões para a vida das pessoas e para os cofres públicos são imensos e permanentes ao menos que nelas se invista fortunas para sua recuperação, o que nunca é feito.

6. Conclusões

O estudo das erosões possibilita a investigação de vários temas científicos representados pela geologia (classe, tipo de rocha e seus minerais constituintes), geografia física (relevo: forma e amplitude dos interflúvios; forma, comprimento e declividade das vertentes), solos (classe, tipo, textura, estrutura, permeabilidade e suscetibilidade erosiva) e ciclo hidrológico além de questões ligadas ao planejamento urbano e qualidade de vida da população. Trata-se de assunto cuja compreensão envolve o exame integrado de aspectos das ciências da terra e humana desde que afeta, ao mesmo tempo, o meio físico da cidade e a vida do cidadão que nela reside.

7. Referências Bibliográficas

BAHIA, V. C. et al. **Fundamentos de Erosão do Solo (tipos, formas, mecanismos, fatores determinantes e controle)**. In: INFORME AGROPECUÁRIO [da] Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 16, n. 176, 1992. p. 25-31.



CARVALHO, J. C. et al (Org.). **Processos Erosivos no Centro-Oeste Brasileiro**. Brasília: Universidade de Brasília: FINATEC, 2006. 464p.

CASSETI, V. **Elementos de Geomorfologia**. Goiânia: Editora da UFG, 1994. 137p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127 p.

GUERRA, A. J. T.; SILVA, A. S.; BOTELHO, R. G. M. (Org.). **Erosão e conservação do solo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 340 p.

GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Org.). **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 416 p.

NASCIMENTO, M. A. L. S.; SALES, M. M. **Diagnóstico de processo erosivo em Goiânia**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 10., 2003, Rio de Janeiro. **Anais em CD**. Rio de Janeiro: IGEO/UERJ, 2003.

¹ Bolsista PROLICEN / IESA / UFG / mbgdias@gmail.com

² Prof^a. Dr^a. do IESA / UFG / luciana@iesa.ufg.br

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

ANDRADE, Ludimila Cássia Coelho¹; **SANTOS**, Maria Bethânia Sardeiro dos².

Palavras-chave: Aprendizagem, Ensino, Jogos, Raciocínio, Estratégia.

1. INTRODUÇÃO

Como o próprio título indica, 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.

Estratégia deve ser entendida como um plano de ação completo que leva em consideração as possíveis ações e decisões do seu oponente e que ao longo do jogo se modifica diante da reação do mesmo. Um exemplo é o jogo de xadrez que permite várias soluções e/ou possibilidades de jogadas.

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. Apesar de tanto discutirmos a importância de trabalharmos com elementos do cotidiano, muitos alunos apresentam enormes dificuldades com relação a atividades simples como entender um gráfico publicado no jornal ou decidir qual a melhor forma de pagamento para suas compras.

Neste contexto que surgem os jogos, em particular, os jogos matemáticos estratégicos como elemento significativo na prática escolar. Como um indivíduo vai buscar sua emancipação em prol da conquista de sua autonomia se não é capaz de estabelecer tomadas de atitudes sem o domínio sistematizado racional e lógico?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Matemática recomendam 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 um instrumento seguro para sua afirmação, afluindo a permanência do seu ser e de sua vontade, o que é outro aspecto fundamental na formação do indivíduo.

2. METODOLOGIA

Durante a primeira semana de agosto, elaboramos um cronograma geral para a execução das atividades, com o intuito de nortear o trabalho a ser realizado durante o semestre.

Começamos nossos trabalhos com o estudo da apostila “*Jogos Matemáticos e a Educação*”³ do Dr. Bryon Richard Hall, conhecendo e escolhendo alguns jogos estratégicos matemáticos que poderiam ser aplicados em sala de aula, dando assim início ao trabalho.

Os jogos Hackenbush, Nim, Kayles, Domineering, Brotas e Hex foram estudados pela bolsista e orientadora. Esses estudos foram complementados com nossas participações nos seminários realizados pelo Dr. Bryon Hall sobre a Teoria

¹ Ludimila - bolsista/ PROLICEN- Instituto de Matemática e Estatística da UFG - ludimat@gmail.com

² Ms. Bethânia - orientadora - Instituto de Matemática e Estatística da UFG - bethania@mat.ufg.br

³ Apostila elaborada para apresentação de oficina na XII Jornada de Educação Matemática do IME/UFG, realizada em maio de 2008. O material apresenta alguns jogos estratégicos matemáticos e também defende a utilização dos mesmos em sala de aula.

dos Jogos, abrangendo o tema “*Configurações de Jogos Estratégicos Matemáticos e sua relação com o surgimento dos números Reais e Surreais*”.

Datas dos seminários: 01/09/2008, 08/09/2009, 22/09/2009.

Esse estudo foi fundamental para a escolha dos jogos a serem aplicados na escola e na oficina realizada pela bolsista realizada no LEMAT⁴. Contou com a participação de alguns alunos do IME/UFG que também expuseram seus trabalhos do Estágio Supervisionado I: “Jogos no Ensino da Matemática”, além de alunos da Universidade Estadual de Goiás que participaram como ouvintes.

Tabela com os trabalhos expostos:

Seminarista	Instituição	Trabalho / Tema
Willian do Amaral	IME/UFG	Tangram
Thaís Naves	IME/UFG	Ábaco
Ludimila Andrade	IME/UFG	Jogos Estratégicos Matemáticos (Hackenbush)

A oficina tratou de: jogo - definição, características, sua importância didático-pedagógica, além da história do jogo Hackenbush e algumas configurações do mesmo. A forma de apresentação foi oral, com auxílio de recurso visual (data-show) e após a apresentação os alunos jogaram e responderam um exercício de caráter avaliativo.

Algumas semanas de trabalho também foram dedicadas a elaboração do resumo e pôster para apresentação do projeto “*Jogos estratégicos no ensino de matemática – refletir, implementar e avaliar*” no V CONPEEX⁵.

Os Jogos na Escola

O trabalho começou através do contato entre bolsista, orientadora e professora de matemática da escola nos dias 30/09 e 02/10/2008. Decidimos juntamente com a professora quais as turmas que seriam alvo deste trabalho. Também entregamos a professora uma versão primeira de apostila elaborada sobre os jogos baseada no material do prof. Bryon Hall. Foram realizados quatro encontros com cada turma na escola e um encontro no LEMAT. Abaixo a tabela com as turmas, datas dos encontros e jogos escolhidos.

Séries do Ensino Médio	Datas das aplicações dos jogos – ano: 2008				
	Colégio Waldemar Mundim				LEMAT
	20/10	03/11	10/11	24/11	11/12
1º A	NIM	NIM	Domineering		Campeonato
2º A	NIM	NIM		Domineering	Campeonato
2º B	HEX	NIM		Hex	Campeonato

⁴ Laboratório de Educação Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás.

⁵ Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG.

Podemos dividir esse trabalho “os jogos na escola” em quatro momentos:

Primeiro – contato com a escola e professora; escolha das turmas e elaboração de atividades relacionadas aos jogos.

Segundo – aplicação prática dos jogos nas turmas escolhidas e realização do mini-campeonato.

Terceiro - análise dos dados coletados através das folhas com atividades entregues aos alunos.

Além da enumeração quantitativa dos dados, analisamos as folhas de exercícios entregues aos alunos, bem como suas respostas, tentando descobrir o “caminho” percorrido pelo aluno até chegar àquela resposta, ou seja, a estratégia utilizada, tentando **compreender** e justificar as decisões dos mesmos durante o jogo.

Quarto – volta à escola para entrega do banner elaborado pela orientadora e bolsista com informações sobre o trabalho realizado na escola e fotos do mini-campeonato realizado na escola e no LEMAT.

Preparação de um seminário e um mini-curso

O próximo passo foi a elaboração de um seminário com o tema: “O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem”, tendo como público alvo alunos da graduação em matemática do IME/UFG, professores de matemática do Ensino Superior e o grupo de estudos sobre a Teoria dos Jogos orientado pelo Dr. Bryon Hall do IME/UFG, grupo com o qual já vínhamos trabalhando em busca de um estudo mais aprofundado sobre a Teoria dos jogos.

Um dos principais assuntos deste seminário foi a aplicação didático-pedagógica de jogos estratégicos matemáticos, tendo como objetivo provocar discussões e também aprofundar nossos conhecimentos a respeito do que é jogo e suas principais características, ressaltando é claro o aspecto lúdico presente no jogo.

Posteriormente houve a elaboração de um mini-curso para ser ministrado no VII Encontro de Educação Matemática do Estado de Goiás, realizado nos dias 21 a 23 de maio de 2009, na cidade de Goiás.

A apresentação do mini-curso no VII Encontro de Educação Matemática foi dividida em dois momentos:

Primeiro: teórico – apresentação de um seminário com o título do mini-curso “Jogos estratégicos no ensino da matemática”.

Segundo: prático – aplicação dos jogos com os participantes do mini-curso, ensinando a jogar, as regras, questionando quais as melhores estratégias e discutindo sobre formas de aplicação desses jogos em suas salas de aula.

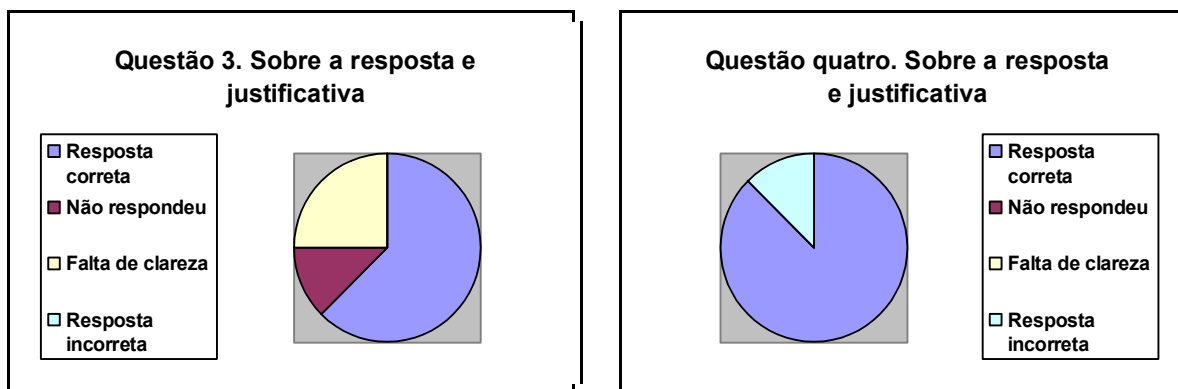
A elaboração e apresentação desse mini-curso contou com a colaboração voluntária de Paulo Martins Júnior (aluno do curso de licenciatura em matemática do IME/UFG e bolsista da PROCOM/UFG), inclusive para a produção de tabuleiros e todo o material necessário à aplicação dos jogos, material que depois foi doado para o LEMAT.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre a primeira oficina realizada pela bolsista:

Todos os alunos (100%) responderam corretamente as questões 1 e 2 do exercício entregue.

Sobre as questões 3 e 4 (questões subjetivas) temos os seguintes dados:



Após a análise de cada exercício percebemos que a maioria dos alunos compreendeu o que foi ensinado durante a oficina, pois jogaram, responderam e justificaram corretamente.

Sobre os jogos na escola:

Durante todo o trabalho os alunos se mostraram bastante interessados em conhecer os jogos, aprender a jogar e descobrir como o jogo poderia auxiliá-lo no desenvolvimento intelectual, pois os mesmos discutiam sobre os jogos, pediam os tabuleiros para jogar em casa.

As dificuldades estão ligadas principalmente a aprendizagem das regras, pois o jogo HEX apresenta um maior número de regras e regras mais “complicadas” do que as dos outros jogos. Na tentativa de solucionar essas dificuldades levamos alguns tabuleiros de HEX nos quais estavam ilustrados as situações e jogadas que geraram mais dúvidas. O resultado alcançado foi bastante satisfatório.

Sobre o seminário e o mini-curso:

A partir dessas discussões e sugestões geradas pelo seminário começamos a modificar e elaborar o material para a parte teórica do mini-curso a ser apresentado no VII Encontro de Educação Matemática realizado na cidade de Goiás.

Podemos avaliar o sucesso desse mini-curso por meio de alguns sinais que evidenciaram o interesse dos alunos. Após o mini-curso vários alunos continuaram na sala a fim de aprofundar a discussão, relatar suas experiências com jogos, saber mais sobre os mesmos e se haviam outras sugestões de jogos que também podem ser trabalhados em salas de aula. Os alunos pediram os tabuleiros dos jogos e textos explicativos sobre os mesmos. Alguns tabuleiros foram entregues imediatamente enquanto outros pediram para que depois enviássemos por email.

4.CONCLUSÃO

Procuramos despertar a curiosidade e o interesse nos alunos mostrando a matemática como “mistério a ser desvendado”. Em todas as atividades pelo menos um dos objetivos era fazer com que os alunos descobrissem onde estava a matemática daquele jogo.

Um exemplo básico da relação entre o jogo e o conteúdo ensinado em sala ocorreu durante a apresentação do jogo HEX aos alunos. As “casas” desse jogo são hexágonos, o tabuleiro pode ser comparado a um losango e as ligações que garantem a vitória no jogo são feitas entre os lados paralelos do losango. O professor pode se utilizar disso para introduzir ou revisar conceitos como polígonos, paralelismo e etc.

A oficina, seminários e o mini-curso realizados e assistidos proporcionaram significativas trocas de experiências entre pesquisadores, professores universitários, graduandos e professores do Ensino Básico, principalmente por meio das discussões realizadas ao final de cada atividade. A partir dessas percebemos a grande necessidade que os professores tem de receber apoio e informações das escolas para promoverem e participarem de projetos que vão além das salas de aula, envolvendo direta ou indiretamente os alunos.

Verificamos que os jogos podem ser uma valiosa arma no processo de ensino e aprendizagem, pois além de despertar o interesse nos alunos, principalmente por ser uma forma prazerosa de aprender, eles contribuem para: o desenvolvimento do raciocínio lógico, a libertação da transmissão do conteúdo pelo professor ao aluno, a socialização e aprendizagem coletiva entre os alunos, a valorização da competição produtiva e sadia, a relevância da troca de idéias e discussões, a percepção da importância de se elaborar uma estratégia, tomar decisões e saber lidar com suas implicações.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRANDO, Regina C - O Jogo e suas possibilidades Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática – Campinas, São Paulo, 1995.

GRANDO, Regina C – O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na sala de aula – Campinas, São Paulo, 2001.

HALL, Bryon R. – Apostila elaborada em 2007 para apresentação de oficina na XII Jornada de Educação Matemática do IME/UFG, realizada em maio de 2008. O material apresenta alguns jogos estratégicos matemáticos e também defende a utilização dos mesmos em sala de aula.

MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. – 4 Cores, Senha e Dominó. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RIBEIRO, Elcy Fernanda F – O ensino da matemática por meio de jogos de regras, 2004.

SANTANA, Geisa Feltrin – Jogos matemáticos: utilizando jogos matemáticos como auxiliares no ensino/aprendizado, UNIMESP, São Paulo, 2006.

Educação e Imagem da Criança nos Retratos de Luiz Pucci

AMORIM, Amaury Barbosa de¹; SOARES, Marcos Antônio²

Palavras – chave:

Educação, Infância, História, Fotografia.

Justificativa / Base teórica:

Este trabalho apresenta os resultados do sub-projeto “Educação e Imagem da Criança nos Retratos de Luiz Pucci”, orientado nos anos de 2008 e 2009 pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Soares, da FAV/UFG, vinculando-se 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 Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa. O citado projeto abrange vários sub-projetos e tem, há mais de dez anos, discutido novas questões a respeito do universo da criança e de sua educação.

A compreensão da infância trata-se de um fenômeno complexo e que por isto exige um resgate histórico e simultaneamente um esforço interdisciplinar constitui premissas básicas para a execução desta tarefa, daí porque se reúnem professores orientadores e bolsistas de diferentes áreas para investigar o mesmo objeto: a infância. A infância é considerada atualmente como uma temática dotada de relevância na nossa sociedade (BARBOSA, 2003).

Alguns autores já apontaram o sentido histórico envolvido na consideração da infância. Aries (1987) se insere neste grupo, sendo que a sua discussão já é tomada como clássica para a sua análise. Segundo este pensador é possível compreender as transformações na percepção e nos sentidos que gravitam em torno do universo infantil a partir da análise de diversas manifestações culturais existentes na Europa, principalmente a partir da Idade medieval até os dias atuais. Interessante destacar, ainda, que o processo de constituição de uma discussão sobre a infância está relacionada também às configurações da instituição familiar.

Em nosso projeto, buscamos destacar a criança através dos retratos/ da fotografia de Pucci, que configura a infância através da imagem e que a destaca incluindo muitas vezes o cenário da família. Essa relação da imagem com a história da infância em Goiás pode nos dar pistas fundamentais para compreender a história da infância no Estado.

A proposta da utilização da fotografia como um processo fértil para a análise histórica de fenômenos complexos como a infância só se tornou possível devido a uma série de mudanças ocorridas na historiografia nas últimas décadas. Autores como Kossoy (2002), Ciavatta (2005), Borges (2002) assinalam esta condição e apontam o grande número de dificuldades ainda enfrentadas no que concerne a esta nova possibilidade.

É possível localizarmos na proposta de estudo científico do passado, a História, um modo de pensar a realidade específico e que se alterou durante o decorrer do tempo.

¹ Bolsista PROLICEN. Faculdade de Artes Visuais. amaury-barbosa@hotmail.com

² Orientador. Professor da Faculdade de Artes Visuais. Doutor em Educação. marcos.ufg@terra.com.br

Objetivos

O projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” busca compreender e analisar a educação da infância no estado de Goiás, abrangendo sua história, as concepções que a permeiam bem como, os processos e práticas em diferentes contextos. Nosso sub-projeto propõe analisar a produção fotográfica de Luiz Pucci, resgatando por meio de suas imagens as concepções históricas e sócio-culturais sobre a criança goiana.

Metodologia

O presente projeto se fundamentou nas propostas dialéticas de compreensão da realidade. Para os respectivos estudos e análises foram levantadas e digitalizadas as imagens que compõem o álbum do fotógrafo Luiz Pucci, que estão presentes no Museu da Imagem e do Som (MIS/GO), e de modo especial àquelas que retratam elementos pertencentes ao universo infantil presente no contexto goiano na década de quarenta.

Para a análise das imagens foram utilizadas as obras de Ciavatta (2002), Valdez (2003), Kossoy (2002), LEITE (2001), SOARES (2007).

Resultados, Discussões e Conclusões

O conjunto total da obra de Luiz Pucci presente no Museu da Imagem e do Som de Goiás gira em torno de 270 fotografias. Os originais estão inseridos em um único álbum, o qual traz diversos trabalhos deste fotógrafo. A maioria das fotografias são de estúdio, embora também possa se observar algumas referentes a espaços abertos. Três temas se repetem um maior número de vezes. O primeiro é o retrato de pessoas, quase sempre não identificadas, o segundo diz respeito às festas de casamento e por fim a primeira comunhão.

Diante destes dados foram selecionadas 125 fotografias, que contém representações da infância, da sua educação ou de fatores coligados. Este número demonstra que existia uma prática de se retratar crianças, uma vez que um pouco mais de 46% das fotos se ocupavam desta temática. Com base nas análises das fotografias de Luiz Pucci juntamente com as devidas pesquisas bibliográficas, foi verificado que as temáticas do gênero, educação, infância, história, fotografia se apresenta através de símbolos no decorrer das análises. Importante destacar que o quantitativo de fotos infantis e o lugar que as crianças ocupam em diversos contextos se modificam historicamente (VALDEZ, 2003; BARBOSA, 1997; SOARES, 2007)

Dentre estas 125 fotografias, 30 fotos (24%) se referem a representação de bebês, 12 fotos (cerca de 10%) dizem respeito à primeira comunhão de meninas. As demais fotos contemplam outros assuntos, como, por exemplo, crianças brincando ou sendo retratadas juntamente com sua família.

Em relação às fotos da primeira comunhão nota-se a presença de alguns traços recorrentes. Em todas as imagens ligadas a este assunto percebe-se certa padronização no modo como este evento é capturado pelo fotógrafo, sempre se notando algum objeto próprio da liturgia católica, como o terço, um livreto de orações ou uma vela. Esta caracterização evidencia uma posição na qual o campo de significação conferido pela sociedade para este fenômeno se encontra restrito, ao menos na obra de Pucci, não permitindo uma pluralidade de representações.

Através das observações e dos devidos estudos das obras de Luiz Pucci pode-se identificar fatores que predominavam no século XX em relação ao conceito de infância, a história desta, a estruturação familiar, e a ligação da família em particular a infância com a igreja Católica, a manifestação de fé e a devoção das crianças. Em várias fotos fica clara essa atenção especial que a família dedica à criança, sendo que é ela, e não mais o pai ou a mãe que aparece no centro de algumas fotografias de aniversário, por exemplo. Nesse



processo, verificamos que em várias fotos de Pucci, os bebês são apresentados em diferentes poses, o que já era notado no início do século XX, quando os pais demonstravam uma necessidade de fotografar as características da criança nos diversos momentos da vida. Destacam-se, ainda, nas fotografias de Pucci imagens de crianças com trajes de militares, no caso dos meninos, símbolo de força e poder, sendo, inclusive a calça de estilo marinho considerada por Ariès (1981) um diferenciador da criança, em que o menino vai tendo direito a um traje específico no século XVIII. Pelo que se pode observar da obra de Pucci, vários elementos culturais podem ser recompostos nas suas imagens, encontrando-se presentes: trajes, brinquedos infantis, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia. “**Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás**: história, concepções, projetos e práticas” (Projeto de Pesquisa, 2003).

_____. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, junho, 2001, n° 113.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte, 2005.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família**. São Paulo: Edusp, 2001.

SOARES, Marco Antônio. **Imagens e histórias da Infância: Mediações do olhar fotográfico sobre a criança e sua educação em Goiás**. Projeto de Pesquisa/ PROLICEN, 2007.

VALDEZ, Diane. **História da Infância em Goiás**: séculos XVIII e XIX. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

Recursos para o ensino de Matemática - O que são? Como usá-los?

BARBOSA, Raquel F; GONÇAVES, André da S; SANTOS, Maria Bethânia S. dos Santos¹

Palavras-chave: Metodologia, Implementação, Ensino, Reflexão

Vivemos um momento de avanço tecnológico sem igual. O ser humano, em consequência disso, procura o que é mais rápido, mais fácil; o que não significa necessariamente o melhor. Nossas escolas continuam no descompasso. Temos equipamentos e pouca formação. Temos materiais e ínfimo domínio sobre eles. Sabemos acessar a internet, mas não sabemos calcular. Realizamos pesquisas no Google, mas faltam elementos importantes para elegermos o melhor conteúdo daqueles milhares de resultados, sem falar na “cópia da cópia” tão freqüente.

Com a matemática acontece algo similar, os avanços estão ocorrendo a passos largos, mas nossos alunos ainda não sabem somar frações, operar com decimais, resolver problemas. O curso de licenciatura oferece aos graduandos desde a matemática clássica antiga (Geometria Euclidiana) até estudos mais recentes de áreas diversas como da Álgebra. O intrigante é que eles saem da universidade ainda sem dominarem os conteúdos básicos que **vão ensinar**.

As reprovações freqüentes no primeiro ano da universidade são um indicador da falta de domínio dos conteúdos do Ensino Básico. Muitos dos nossos alunos chegam aos últimos anos da universidade sem conseguirem definir – com suas próprias palavras - o que vem a ser uma função (Santos 2001).

É preciso que nossos alunos tenham domínio pleno de recursos “antigos”, disponíveis em várias escolas, mas ainda desconhecidos por eles. É necessário o conhecimento teórico que fundamente a utilização dos mesmos aliados a um planejamento sério para executarmos a transformação que tanto almejamos.

Ábaco, material dourado, números coloridos, geoplan, tangran, graphmat, dominó de frações, blocos lógicos – precisam ser mais do que recursos para uma “aula diferente”, precisam ser vivenciados pelos alunos – começando pelos nossos.

Segundo Pais (2001), a educação matemática:

“É uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis da escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática. Além dessa definição ampla, a expressão **educação matemática** (grifos do autor) pode ser ainda entendida no plano da prática pedagógica, conduzida pelos desafios do cotidiano escolar”(10)

E ao focarmos o olhar no futuro professor, esperamos refletir sobre a formação que ele recebe, se ela contribui para o entendimento das diferenças existentes em fazer matemática e ensinar matemática. Apesar da inter-relação, que desejamos cada vez mais forte, entre investigador e professor, a este cabe a difícil tarefa de à luz dos mais recentes resultados de investigação realizar um trabalho eventualmente inverso ao do pesquisador. De fato, enquanto este procura eliminar as condições contextuais de sua pesquisa, buscando níveis amplos de generalidade, o professor de matemática deverá contextualizar este conteúdo procurando relacioná-lo com uma situação que seja mais compreensível para o aluno (cf. Pais, 2001: 32)

E não se quer uma matemática simplista, descontextualizada, desprovida do rigor que esta ciência exige, mas também não se quer transformar cada aluno num matemático

¹ Instituto de Matemática e Estatística da UFG. Emails para contato: raquelmatufg@gmail.com, deko_84@hotmail.com, bethania@mat.ufg.br

puro, exigindo em demasia, desrespeitando sua maturidade intelectual, trabalhando com abordagens que não são condizentes com a idade, o nível, a série do aluno, ou a sua falta de pré-requisitos essenciais para compreender sobre o que se fala.

Em qualquer nível:

“O aluno deve ser estimulado a realizar um trabalho voltado para uma iniciação à ‘investigação matemática’. Nesse sentido, sua atividade intelectual guarda semelhanças com o trabalho do matemático diante da pesquisa, entretanto, sem se identificar com ele. Assim, aprender a valorizar o raciocínio lógico e argumentativo torna-se um dos objetivos da educação matemática, ou seja, o despertar no aluno o hábito de fazer uso de seu raciocínio e de cultivar o gosto pela resolução de problemas” (Pais, 2001:35).

Ao superar uma aprendizagem mecanizada desta disciplina cria-se, então, possibilidades para que o aluno possa ter a oportunidade de aprender significativamente e isso passa, necessariamente por um trabalho científico bem desenvolvido e estruturado. Os que trabalham com a Educação Matemática são os intermediários entre a matemática já produzida e o processo de ensino e de aprendizagem de matemática e ao buscarem, cada vez mais, estabelecer pontes com outras áreas, objetivam a ampliação das suas percepções com o intuito de socializar os conhecimentos, afinal:

“A aprendizagem em matemática não se realiza da mesma forma seqüencial, tal qual aparece na redação textual da matemática. Até mesmo o matemático somente consegue uma clara linearidade ao apresentar uma demonstração, como resultado de uma longa e complexa trajetória de raciocínios e não como o ponto inicial de uma aprendizagem” (Pais, 2001: 24).

Os alunos também deverão ser estimulados a trabalharem com os vários tipos de recursos disponíveis e que ainda são, para uma grande maioria, novidade. Já não há mais tempo para uma matemática desprovida de vida e de sentido – seja ela ensinada nas séries iniciais ou na universidade. “É claro que as habilidades e competências não deixaram de ser importantes, mas são apenas parte de um cenário bem mais amplo”(Carraher, 1998).

Este projeto tem como **objetivos**:

- Oferecer ao aluno do curso de licenciatura em matemática uma oportunidade para vivenciar, aprender e propor atividades com a utilização de materiais diversos;
- Diminuir a distância entre a universidade e a escola promovendo a troca e partilha de experiências de ensino com estes recursos;
- Oferecer ao professor da escola oportunidade de aprendizado relacionado aos materiais;
- Superar a mecanização do aprendizado em matemática;
- Desenvolver uma matemática mais significativa;
- Dar ao aluno da licenciatura condições para que se desenvolva com relação aos conteúdos matemáticos básicos que são pouco ou quase nunca explorados no curso.

Metodologia

Em um primeiro momento, faremos seleção e leitura de bibliografia pertinente ao tema. Concomitantemente, realizaremos a seleção dos conteúdos que serão alvo das oficinas a serem oferecidas tanto para os alunos da Licenciatura quanto para a comunidade. Elaboraremos também um questionário para os professores.

Depois do estudo teórico, partiremos para a elaboração e divulgação das oficinas em escolas da rede pública de ensino.

O terceiro momento será o da realização das oficinas

Finalizando, elaboraremos a síntese sobre os resultados alcançados.

Resultados, discussão

O grupo tem se dedicado à leitura e confecção de questionário com o intuito de identificar os recursos que os professores e/ou alunos da licenciatura conhecem. Já está ocorrendo, também, discussões do material teórico que dará fundamentos a nossa investigação.

Conclusões

O trabalho tem sido profícuo. Os alunos têm demonstrado interesse e participação. O grupo tem amadurecido questões relacionadas ao aprendizado nas séries iniciais revisando, também, a teoria de Piaget. As discussões sobre “como ensinar” determinados procedimentos ou algoritmos tem sido fundamental para a identificação de dificuldades em conteúdos aparentemente simples.

Referências bibliográficas

ALVES, Josias – Educação Matemática e exclusão social, Editora Plano, Brasília, 2002.
DIENES, Paul Z – As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática – trad. Maria Pia B M Charlier e René F J Charlier, EPU, São Paulo, 1986.
KAMII, Constance – Aritmética: novas perspectivas, implicações na teoria de Piaget – trad. Marcelo Cestari, Papirus, São Paulo, 1992.
MOYSÉS, Lúcia – Aplicações de Vygotsky à Educação – São Paulo, Papirus, 1997.
PAIS, Luis C – Didática da Matemática: Análise de uma influência francesa. Autêntica, São Paulo, 2001.
SANTOS, Maria Bethânia S dos – Escrever, para quê? A redação mediando a formação de conceitos no Cálculo I. Dissertação de mestrado, FE, 2000.

Fonte de financiamento : PROLICEN - UFG

A Educação Infantil em Goiás: concepções de criança e de educação infantil veiculados no Jornal *O Popular* (1986-1996).

MADEIRA, Gabriel Rocha¹; BARBOSA, Ivone Garcia²

Palavras chave:

Infância, Educação Infantil; Concepções de criança na mídia.

Justificativa / Base teórica

O presente trabalho apresenta resultados do projeto de pesquisa “A Educação Infantil em Goiás: concepções de criança e de educação infantil veiculados no Jornal *O Popular* (1986-1996)” e refere-se aos processos investigativos desenvolvido nos anos de 2007 e 2008 e 2009, integrados 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, sob coordenação da profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Os estudos realizados lançam uma luz sobre as perspectivas de infância no Brasil, contemplando nesta pesquisa o período entre 1986 e 1996, período este marcado por diversas modificações no campo da legislação, as quais favoreceram a discussão sobre a infância brasileira e sua educação, destacando-se, nesse processo a institucionalização da Educação Infantil. É importante lembrar que a difícil transição enfrentada pelo País neste período teve reflexos negativos na Educação, que sofreu com a má administração federal ao longo dos anos. Depois de um ‘milagre econômico’ vivido na Ditadura Militar, o país mergulha em recessão econômica e em profunda inflação que se arrasta até a década de 80, o que impulsionou o surgimento de diversos sindicatos, partidos políticos e de mobilizações sociais que, entre outras coisas, reivindicavam escolas e creches para suas crianças, fazendo com que a infância se tornasse vista aos olhos do Estado. Foram os movimentos sociais organizados que promoveram e acirraram os debates sobre os direitos da criança e as formas para sua garantia, enfrentando não apenas a disputa de projetos políticos, mas o desafio de constituírem práticas cotidianas mais democráticas e justas no campo social, da educação, da saúde, do trabalho, entre outros.

Em relação à infância, especialmente, objeto de nossa investigação, nota-se que ela foi colocada em evidência em vários fóruns de debate e em discurso, porém nem sempre se mostrou com clareza as concepções que estão expressas nos projetos e discursos produzidos sobre essa temática (BARBOSA, 1997; 2003). Nesse sentido, nosso recorte se apresenta preocupado com as concepções e representações expressas e captadas pela mídia goiana, optando-se em analisar o jornal “O Popular”. Observando-se a força que tem a comunicação via mídia e, pensando na possibilidade de ter nesse veículo, o jornal, uma tendência quanto a forma de tratamento da infância e de sua concepção, é que nos envolvemos tanto na leitura dos textos quanto na análise das fotos que muitas vezes os acompanham.

Uma de nossas premissas é que a infância é um construto histórico-social, cujo significado varia não só no tempo, mas nos diferentes contextos sociais em que aparece. Sabemos que a noção de infância é uma construção histórico-social e que ela foi estruturada aos poucos. Diversos estudos de autores brasileiros e de outros países tratam

¹ Bolsista PROLICEN. Faculdade de Artes Visuais. grochamadeira@gmail.com

² Orientadora. Professora da faculdade de Educação. Doutora em Educação
garciasoares@cultura.com.br

dessa questão. Entre eles convém destacar um autor considerado marco na forma de estudar esse processo de constituição de um olhar sobre a infância: Philippe Áries. O historiador Áries (1981) discute os primórdios da representação da criança, que se dá a partir dos meados do século XII. Segundo o autor, até tal período não existia a representação da infância, que era vista como “adulto em miniatura” de forma caricata e icnografada, sem muita importância a ponto de ser documentada. Esta ausência de documentação talvez possa ter ligação com a forma fortuita e, às vezes, descompromissada com que a criança é tratada em algumas reportagens publicadas nos diversos jornais. Nesse caso, é fundamental pensar a forma como ela se expressa no conteúdo e nas imagens veiculadas nos variados ambientes sociais. Esse motivo justifica a escolha do estudo de um dos periódicos mais conhecidos e lidos no estado de Goiás, o jornal ao qual já citamos.

Objetivos

Esse sub-projeto dá continuidade à pesquisa desenvolvida nos anos de 2006 e 2007 e 2008 (BARBOSA e ALMEIDA, 2006; BARBOSA e ALMEIDA, 2007; BARBOSA e DAMÁSIO, 2008) tem como objetivos: estudar, identificar e analisar as concepções e representações de criança e de educação infantil expressas e veiculadas pelo jornal ‘O Popular’, no período de 1986-1996. Intenciona-se, ainda, organizar um banco de dados sobre a história da infância em Goiás e sua educação veiculadas nessa mídia.

Consideramos no projeto as trajetórias pelas quais passou a discussão sobre a educação da infância nas décadas de 1980 e 1990, enfatizando, especialmente, os anos 90, quando entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

METODOLOGIA

No período de 1986-1996 o jornal *O Popular* editou três mil e seiscentos exemplares, dos quais foram pesquisados sistematicamente em 2006 os anos de 1986 a 1987 e, em 2007, o de 1988 e alguns exemplares de 1989. Mais visitas foram feitas no Arquivo Histórico Estadual e no Museu Histórico Geográfico em 2008 e 2009. Não foi possível realizar mais visitas no CEDOC das Organizações Jaime Câmara, responsável pela publicação do Jornal *O Popular* devido à cobrança de taxas para se ter acesso aos arquivos daquele Centro, obstáculo este que, apesar das tentativas da coordenadora do projeto ainda não conseguiu ser contornado.

Foram realizados diversos estudos no âmbito da educação infantil e infância levantando concepções, conceitos, e práticas de ensino no ambiente escolar das décadas de 80 e 90 no Brasil e em Goiás.

Em 2006 foi feito um levantamento de identificação, coleta, organização e análise dos documentos (artigos) existentes no acervo do *Arquivo Histórico Estadual*, em Goiânia, pela bolsista Lorena Borges Almeida que deu enfoque nos dados dos anos de 1986 e 1987.

Em 2008 a mesma foi substituída pela bolsista Priscila Damásio dos Anjos que deu continuidade a pesquisa no Arquivo Histórico Estadual com a investigação e catalogação dos artigos e das imagens publicados no *Jornal O Popular* com enfoque no ano de 1996. Importante observar que não se encontra todos os exemplares que se encaixam ao recorte de nossa pesquisa.

Com base em levantamentos realizados no decorrer da pesquisa realizada no Arquivo Histórico Estadual e no Museu Histórico Geográfico em 2008 e 2009, buscou-se a captação de imagens contidas no Jornal *O Popular*, a fim de ampliar os resultados das investigações. A captação de imagens que realizamos no decorrer de nosso trabalho até o

presente momento considerou as observações iniciais e sistematizações realizadas por Barbosa e Anjos (2008), contidas em formato de quadro, apresentadas neste Relatório como Apêndice I.

Também foram realizados: leitura de todos os relatórios produzidos pela coordenadora do projeto junto com as bolsistas que participaram das atividades desta pesquisa até o início de 2009; visitas ao Arquivo Histórico Estadual no intuito de iniciar a captação de imagens catalogadas pelas bolsistas e, então, envolver-nos, posteriormente, no tratamento mais adequado daquelas para a pesquisa. Realizamos, ainda, sínteses de leituras de livros e textos, abrangendo a área da infância, educação e análise fotográfica (Apêndice II). Entre os autores estudados por nós destacamos Áries (1981), Barbosa (1997, 1999, 2008); Kramer (1999); Kossoy (2002); Priore (2004); Ciavatta(2002).

Resultados, discussão e conclusões

Em relação à infância, especialmente, objeto de nossas investigações, nota-se que ela foi colocada em evidência em vários fóruns de debate e em discurso, porém nem sempre se mostrou com clareza as concepções que estão expressas nos projetos e discursos produzidos sobre essa temática. Nesse sentido, nosso recorte se apresenta preocupado com as concepções e representações expressas e captadas pela mídia goiana, optando-se em analisar o jornal *O Popular*.

Não há aparentemente uma coluna ou lugar específico para se tratar da criança e de suas necessidades. Por essa razão, consideramos que o Almanaque, encarte do Jornal O Popular, pode ser visto como uma iniciativa positiva, apesar de não analisarmos os conteúdos veiculados por ele, ainda.

No período de recorte de nossa pesquisa, grande parte das reportagens analisadas refere-se a tendência higienista com que tem sido tratada as crianças desde tempos passados, incentivando a vacinação, aleitamento e a preocupações gerais com a sua saúde (FREITAS,1997).

Apesar do tema representar uma baixa porcentagem de incidência nos jornais a que tivemos acesso, conseguimos recolher alguns conceitos e dados que ilustram as condições presentes nos anos de 1986 a 1996 no que diz respeito a representação infantil neste tipo de mídia. É constante a veiculação de imagem de crianças tanto nas propagandas publicitárias como também nas reportagens que alertam para as difíceis condições de pobreza e de desigualdade social que a população vivia na época de recorte da pesquisa. Mesmo com progressos como a Constituição de 1988 e o Estatuto da criança e do Adolescente (1990) as crianças continuaram a sofrer com os mais diversos problemas sociais. Ademais, pouca discussão sobre as questões educacionais relacionadas à LDB/96 apresentam-se em foco. Essa realidade é o que nos instiga a continuar a investigar de modo ainda mais sistemático a problemática da relação entre o debate sobre a infância e a forma como a mídia se insere neste campo.

REFERÊNCIA

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.; ANJOS, P. D. 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, 2008.

BARBOSA, I. G.; RIBEIRO, V. C. Relatório parcial PIVIC: Concepção de Infância. PRPPG/UFG.Goiânia, 2005.

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.

ClAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens. Rio de janeiro: DP & A,2002

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.

KRAMER, Sonia. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce, 5.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

PRIORI, M. DEL. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, Eloisa A.C. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, julho, 2001, nº113.

CONSERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL ARTÍSTICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Orientando: Emílio Caetano **FERREIRA**- emiliovertigo@hotmail.com
Orientadora: Edna de Jesus **GOYA** - ednajgoya@yahoo.com.br
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás
Prolicen/UFG

A pesquisa *"A importância do estudo da conservação do patrimônio cultural e artístico para a formação do professor de artes visuais através do Mural de D. J. Oliveira."* busca conhecer, por meio da recuperação do Mural do artista procedimentos de conservação e restauração, Elementos de Museologia, para proporcionar aos alunos do curso de Artes Visuais - Licenciatura e interessados pelo tema uma visão do assunto, ao se entender que não basta se habilitar o professor para formar o fruidor/consumidor ou freqüentador de espaços artísticos e culturais; mas que ele também seja capaz de desenvolver em seus alunos uma consciência crítica sobre a necessidade de conservação e recuperação de seus bens imateriais socialmente construídos. A pesquisa tem como metodologia a *observação* e *registro* do processo para posterior elaboração de material didático e trabalhar com professores e alunos de escolas públicas, incentivando a comunidade escolar para a preservação do patrimônio artístico-cultural da cidade de Goiânia.

Palavras chaves: mural, arte, conservação, restauração.

1. Justificativa

A pesquisa *"A importância do estudo da conservação do patrimônio cultural e artístico para a formação do professor de artes visuais através do Mural de D. J. Oliveira"* busca conhecer, por meio da recuperação do Mural do artista procedimentos de conservação e restauração, Elementos de Museologia, para proporcionar aos alunos do curso de Artes Visuais - Licenciatura e interessados pelo tema uma visão do assunto. Entendemos que não basta se habilitar o professor para formar o fruidor/consumidor ou freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas que ele também seja capaz de desenvolver em seus alunos uma consciência crítica sobre a necessidade de conservação e recuperação de seus bens imateriais socialmente construídos.

Um outro tema que não pode ser esquecido e que deverá fazer parte da formação do professor é *frequentação*, responsável pela formação de hábitos, atitudes e comportamento frente aos espaços artísticos e culturais e noções de *conservação* e *recuperação* de obras, assuntos que são Elementos de Museologia, disciplina da Grade Curricular do curso de Graduação, em Artes, da ECA/USP

Analisando os cursos de artes, oferecidos pelas Universidades Federais e Estaduais, de 26 estados brasileiros, e um do distrito Federal, constatamos um total de 71 Universidades entre Federais e Estaduais, e constatamos que em apenas onze (11) são oferecidos o curso de Artes Visuais – Bacharelado ou Licenciatura. Destas, apenas duas (2), a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a ECA/USP, tem em seu currículo, matérias relacionadas aos Elementos de Museologia: *conservação* de obras de artes. Também foi constatado que dos três estados formadores da região Centro Oeste nenhuma Universidade ou Faculdade, Federal ou Estadual, apresentam nos seus cursos de licenciatura, em artes, matérias direcionadas a Elementos de Museologia, o que obriga aos futuros professores de artes, ou interessados na área da conservação de obras de artes do estado de Goiás a se deslocarem para outros estados à procura de especializações e cursos técnicos na área.

A necessidade desses assuntos é para dar orientações ao professor, para que ele possa discutir esses temas em sala de aula, pois além de desenvolver no aluno atitudes de *frequentação* à espaços artísticos e culturais poderá dar noções sobre

Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural, pois é ao profissional da arte-educação que cabe a responsabilidade de fazer, pelos conteúdos, a mediação dos bens artísticos e culturais à escola, para formar o consumidor de arte e cultura.

O tema *Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural*, Elementos da Museologia têm papel fundamental para se desenvolver no futuro professor, conseqüentemente no aluno de arte, a consciência de que os bens Artísticos e Culturais são patrimônios públicos, portanto, pertencentes a toda a sociedade. São produtos socialmente construídos, mas para serem apreciados/fruídos/visitados será necessário que a sociedade os conserve. Por isso entendemos que a sociedade necessita ser alfabetizada visualmente, assim compreenderá seus códigos de leitura pelo domínio da Gramática visual, mas esse processo somente será possível se houver conservação/recuperação por onde as gerações futuras possam conhecer as suas memórias.

A necessidade de uma formação, nesta área, para o professor, dá-se por se ver muitas obras de arte, na capital goiana, sendo destruídas, a exemplo do Mural da Praça Universitária. Esta obra, no decorrer de sua existência, sofrera várias intervenções, físicas, inclusive destrutivas, por parte de vândalos, por desconhecem a importância dessa obra, e de muitas outras, para a memória cultural da cidade. Observa-se ainda que outros bens como os da arquitetura da cidade de Goiânia, em estilo Art Decò, encontram-se comprometidas pela mesma sociedade que a contempla. Embora a apreciem/fruam também as destroem por não saber conservá-la ou não compreender o seu significado.

Com orientações, nesta área, o professor de arte estaria atento para incluir em seus programas de curso, no ensino Básico: Fundamental e Médio este assunto tão importante para a sobrevivência do patrimônio artístico cultural, ao formar um público não apenas capaz de apreciar/fruir a arte/cultura, mas também capaz de conservar a sua riqueza cultural e memória coletiva.

A proposta do projeto é aproveitar o processo de recuperação da obra para produzir material didático para se discutir o assunto, forma de recuperar a lacuna que existe no atual currículo que trata da formação do professor de arte, elaborado pela FAV/UFG/2001-2003. O que queremos é dar aos alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura a oportunidade de ter contato direto com essa área problemática da arte e levá-lo a conhecer e adquirir experiência, ainda que teoricamente neste assunto.

Quer-se colocar o aluno em contato com o trabalho do restaurador, para que conheça, de perto, o procedimento de recuperação de uma obra: os propósitos, os meios, os diferentes métodos, os materiais e os conceitos. Para tanto, o aluno, bolsista, deverá acompanhar os passos do processo de trabalho a ser desenvolvido pelo responsável pela recuperação da obra: discutir, registrar e fotografar os procedimentos, assim com os dados ele possa construir um texto que sirva de referência para o aluno do curso de arte e para os professores.

Com a pesquisa o aluno/professor poderá ampliar os seus conhecimentos, conseqüentemente os seus gestos/ações de educar, ou seja, poderá descobrir pelo ensino possibilidades para a pesquisa e para a produção de novos saberes. Outra preocupação que nos leva a explorar a experiência de recuperação do mural na formação do professor é despertar o aluno para esta área do conhecimento que é a restauração, intrinsecamente relacionado à arte e seu ensino.

A recuperação do Mural da UFG vem ressaltar ainda a preocupação e o esforço da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, para com a preservação do patrimônio cultural, não só da UFG, mas de toda a cidade; Já que a obra – o Mural - faz parte dos bens imateriais da cultura goiana. Considera-se importante que a experiência de recuperação do Mural da UFG sirva de aprendizado para os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, haja vista a raridade de se ter a oportunidade de tal aprendizado.

Além do desgaste natural e temporal da obra ela sofre o desgaste decorrente de agressões, físicas, praticadas por pixadores, pessoas que ainda não se atentaram

para o valor das obras artísticas e para o patrimônio arquitetônico exposto na cidade de Goiânia e pelo país afora. Por não entenderem que o patrimônio pertence à todos é muito comum, em nosso país, visitantes de espaços culturais levarem para suas casas um pedacinho da obra visitada como lembrança.

2. Objetivos

Objetivo Geral: Por meio de registro e documentação sobre a recuperação da obra "Mural da UFG, de D. J. Oliveira" pretende-se construir material didático e discutir a necessidade de orientação do professor de artes visuais sobre conservação do patrimônio artístico e cultural. Entendemos que não basta qualifica-lo para formar o fruidor/consumidor, produto de arte e cultura ou o freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas também conservar para não restaurar. Para isto precisamos entender a complexidade que envolve a conservação da arte e as relações entre produção, veiculação, ensino, pesquisa e conservação;

Objetivos específicos:

- a) Levantamento de bibliografia;
- b) Realização de visitas à obra para averiguação das condições físicas da mesma;
- c) Realização de orçamentos para restauração e proteção da obra;
- d) Elaboração do projeto arquitetônico de proteção da obra;
- e) Acompanhar e documentar por meio de relatório e fotografias os procedimentos de recuperação/restauração do Mural da UFG, de D. J. Oliveira, para conhecer e 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 – Criação do Blog;
- f) Levantamento de escolas da rede pública para divulgação e apresentação do projeto;
- g) Divulgação da pesquisa em eventos da área de arte;
- h) Ampliar através de produção de textos os recursos didáticos para consulta por parte de professores de artes do ensino Básico: Fundamental e Médio, e licenciandos sobre restauração e conservação, tema Elementos de Museologia;
- i) Participação nas reuniões da Comissão de Restauração.

3. Metodologia

O método de trabalho desenvolvido na pesquisa é o de observação e registro de dados, por meio de fotografia e anotações (relatórios), e posterior elaboração de texto didático/pedagógico, para ser utilizado na orientação de professores do ensino de artes visuais, da escola pública e para os alunos da licenciatura.

4. Resultados

1a. Apresentação do projeto nas escolas:

Embora se tenha levantado três escolas, optamos por realizar as palestras em apenas duas por causa do horário de trabalho do professor de arte.

No primeiro semestre de 2009 foram feitas visitas nos Colégio Estadual José Lopes Rodrigues e Colégio Estadual Buriti Sereno Garden para divulgação do projeto e incentivar os professores a abordar a preservação em suas aulas. Atualmente estamos em novo levantamento de escolas para continuar a divulgação.

Nas escolas visitadas foi apresentado para as professoras dos colégios, ambas do período noturno, um PowerPoint com dados referentes a necessidade de se trabalhar sobre a conservação do patrimônio artístico-cultural e a importância de que não é suficiente orientar o aluno no processo de fruição ou leitura da obra de arte, mas

além de torná-lo fruidor/consumidor ou freqüentador de espaços artísticos e culturais, deve despertá-lo para a consciência sobre a necessidade de conservação, hábitos da frequência, desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conservação e recuperação do patrimônio artístico-cultural e contribuir para a formação de fruidores e consumidores de arte conscientes e responsáveis.

2a. Produção de material didático:

Observação: O andamento dos trabalhos e a realização efetiva da restauração ficaram comprometidos devido aos trâmites burocráticos, legais, portanto necessários para a captação de recursos, de licitação de empresa para realizar o restauro, entre todos os procedimentos de praxe numa instituição pública. A Reitoria está empenhada em concretizar a escolha de empresa para a restauração, a busca de recursos e a busca de parcerias.

Assim, com base nos levantamentos iniciais, desenvolve-se uma pesquisa para a criação de material didático. Todo o material didático – do Blog - visa dar uma noção do conceito de patrimônio, suas derivações e a importância que tem sua conservação. Assim o material didático aborda o conceito de patrimônio cultural, em três tipos, com base no artigo 1º da *Convenção do Patrimônio Mundial* da UNESCO (1972), patrimônio é classificado como:

A) Monumentos: São obras arquitetônicas, trabalhos de escultura e pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, habitações rupestres e combinações de estilos, que sejam de valor universal incalculável do ponto de vista histórico, artístico e científico;

B) Conjuntos de edifícios: grupos de edifícios, separados ou contíguos, que devido à sua arquitetura, homogeneidade e situação na paisagem sejam de um valor universal incalculável do ponto de vista histórico, artístico ou científico;

C) Sítios: obras efetuadas pela mão do Homem ou obras combinadas do Homem e da Natureza e zonas, incluindo sítios arqueológicos, que sejam de valor universal incalculável do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Cada um desses tipos monumentos é abordado em separado, devido a abrangência de cada um. Para essa abordagem foram criados dois personagens (Figura 1), que acompanham as imagens representativas dos monumentos, conjuntos de edifícios e sítios.

A criação dos personagens visa dar um tom mais agradável para a abordagem, e chamar a atenção para o assunto. Esse material didático deve estar disponibilizado para o público e para a comunidade escolar, através da internet e divulgação em escolas.

3a. Espaço Virtual – Produção do Blog

O espaço virtual para divulgação do andamento da pesquisa foi considerado por nós muito importante por ser de grande utilidade pública uma vez que quase todas as escolas têm laboratório de informática. O blog tem endereço "<http://muraldjoliveira.blogspot.com>".

Em primeiro lugar, garantirá divulgação para toda a comunidade sobre o desenrolar do processo de restauração do mural. Também podemos acrescentar que ao ser postado o material sobre conservação e restauração, estaremos disponibilizando uma fonte de pesquisa para professores de arte e alunos. O blog será atualizado frequentemente e discorrerá sobre as visitas às escolas e sobre o andamento dos trabalhos de restauração e outros assuntos de interesse do projeto. O blog foi escrito em linguagem formal em algumas postagens, e também possui postagens com linguagem mais informal, com a preocupação de aproximar do leitor do conteúdo de forma mais direta. Isto porque o blog visa estar acessível tanto para a comunidade acadêmica, quanto para alunos da educação básica.

O blog também dialoga com o arte-educador ao propor situações onde é importante saber lidar com situações que envolva o patrimônio. Casos como o de

visitação a uma exposição, um museu ou um monumento são abordados para propor ao arte-educador um planejamento, para orientação dos alunos sobre atitudes esperadas para estes espaços.

Além do desenvolvimento do conteúdo educativo, para adolescentes e crianças contidos no blog foram pensados outros meios de acesso sobre este assunto com o material em formato digital que irá permitir um acesso mais amplo. Sabemos que muitas escolas possuem acesso à internet e que muitos professores estimam trabalhar com os alunos esse recurso.

5. Conclusões

Nosso esforço tem sido no sentido de produzir material didático na forma de fontes de pesquisa e textos acessíveis para a comunidade tanto acadêmica quanto da educação básica. Mesmo com a demora para as obras de restauração do mural estamos produzindo material didático. As dificuldades que vemos no processo de restauração apenas reforça nossa convicção de que a preservação e conservação deve ser uma consciência de todos. Uma vez danificada uma obra, ela nunca mais será a mesma.

Referências

- DUC, Eugene Emmanuel Viollet-I. **Restauração**. São Paulo: Ateliê, 2000.
- CASSARES, Iara Lúcia Mello Moreira Petrella. **Restauração, Ciência e Arte**. Rio de Janeiro: UFRJ – IPHAN (2000). Disponível em <<http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>> Acesso em 25 de Janeiro de 2009.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FILHO, José Tavares da Silva. **Conservação preventiva de acervos bibliográficos**. Disponível em: <<http://www.forum.ufrj.br/biblioteca/artigo.html>> Acesso em 19 de Março de 2009.
- IFLA - **Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias** (International Federation of Library Associations and Institutions). Disponível em: <<http://members.tripod.com/iflalacro/hp/oqeaifla1.html>> Acesso em 18 de Março de 2009.
- RUSKIN, John. **Las Siete Lamparas de la Arquitectura**. Buenos Aires: Imprenta de F. y M. Mercatali, 1956.
- SÁ, Ivan Coelho de. **Oficina de conservação preventiva de acervos**. Porto Alegre: Museu Militar do Comando Militar do Sul, 2001.
- TAMAYOSSI, Iara Clara da Silva. **GUIA de museus brasileiros**. Comissão de Patrimônio Cultural/USP. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- The British Library (2003): Bibliotecas - **Medidas de segurança** **Segurança em museus, arquivos e bibliotecas: um guia prático**. -- London: Resource, 2003. Disponível em: <<http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>> Acesso em: 25 de Janeiro de 2009.
- UNESCO. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural**. Paris: Unesco, 1972.

6. Fonte de financiamento: PROLICEN



A Prática do Ensino de História no Ensino de Jovens e adultos no Colégio CEJA Professora Alzira de Souza Campos em Catalão-GO.

Palavras-chave Ensino de História-Educação de Jovens e adulto-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. Tal preocupação se fundamenta na interrogação, sobre que tipo de ensino de história é ministrado a estudantes deste sistema de ensino quais são as suas preocupações Suas dinâmicas e estratégias que relações os alunos que recorrem a este modelo de escolarização, têm com a história e seu ensino E 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 Conhecer sobre o modelo de educação praticado no Colégio CEJA em Catalão pareceu-nos instigante, por este ser um colégio dedicado especialmente à formação de jovens e adultos, sendo referência quando se trata desta modalidade de ensino na cidade.

Sendo assim, essa questão do ensino de História, pode ser problematizado a partir da chamada História social. Ou seja, a educação faz parte da sociedade e está contida nos diversos grupos sociais existentes. Com isso, de certa forma, o estudo da educação é um estudo referente ao social. O período trabalhado, é o de 1995 aos dias atuais. Este período corresponde ao ano de fundação do colégio que é 1995, aos dias atuais. E o nível trabalhado, é o ensino médio, devido ao anseio de saber, o que os jovens e adultos, que estão na última etapa de escolarização básica, pensam a respeito do ensino de história.

Nesse sentido, o objetivo é compreender, como tem se dado, a prática do ensino de história, no ensino de jovens e adultos, regime supletivo, no ensino médio, no colégio CEJA Prof Alzira de Souza Campos, desde a sua fundação em 1995 aos dias atuais.

Michele Ferreira da Silva História /CAC-UFG.

Michele.ferreiradasilva@uol.com.br

Luzia Márcia Resende Silva. Orientadora História/CAC-UFG.

Luzia.marcia@uol.com.br.

Para realizar este objetivo, fizemos uma preparação teórica, para instrumentalizar o debate sobre a questão do ensino de História e a educação de jovens e adultos. Levantamos e estudamos, algumas legislações do MEC, a LDB e a resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000, que determinam as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Fizemos também um estudo, da documentação do colégio, através de uma leitura atenta e crítica, buscando ter em mente, os pontos mais cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. Feito esses estudos, elaboramos um questionário, com o intuito de ter uma dimensão maior do ensino de história e da EJA praticados no colégio.

Após isso, foi feita uma observação das aulas de história, no ensino médio do colégio, a fim de ter uma visão maior e profunda da realidade do ensino de história, que é praticado no colégio CEJA. Essa observação consistia em ver a dinâmica da aula, o comportamento dos alunos, a aula da professora, etc.

Dessa forma, conseguimos compreender que, a educação de jovens e adultos se trata, de uma modalidade da educação bastante complexa. Segundo Le ncio Soares (2002) a educação, como chave indispensável para o exercício da cidadania, ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto, retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, etc. Dessa forma, a EJA pode permitir então, que estes, descubram capacidades novas e redescubram capacidades adormecidas pela distância da escola. Além disso, a EJA pode criar mecanismos para os jovens e adultos, se adequarem de uma maneira positiva, ou seja, crítica e atuante, em uma sociedade cada vez mais exigente e excludente, devido ao sistema capitalista em que vivemos.

E por falar em capitalismo, Istiván Mészáros, nos ajuda a entender uma educação para além do capital. Segundo ele (2005, p.71) "a educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente". Dessa forma, uma educação para além do capital, é uma educação que estimule as pessoas, para a prática da cidadania. E no caso da EJA, é uma educação que visa ajudar e mostrar a potencialidade de cada jovem e adulto.

Em relação ao ensino de história, este se faz importante, porque ele pode propiciar ao aluno, uma nova visão de mundo. Isso porque, segundo Paulo nauss (2007) é necessário considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como um instrumento de leitura do mundo e não só como uma disciplina. Além disso, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003) a história em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa, e o seu ensino, os saberes, tem uma importância para a vida social, para a democracia e cidadania. Sendo assim, o ensino de história, por suas características e particularidades, pode contribuir para a construção da democracia e da cidadania.

Fizemos um estudo, da documentação do governo, a respeito da EJA, que foram: a LDB e a resolução CNE/CEB nº1 de 5 de julho de 2000. A LDB nº9394/96, apresenta a EJA nos artigos 37 e 38, dizendo que a EJA será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos tanto no ensino fundamental ou médio, na idade própria, e que, a EJA deverá ser articulada com a educação profissional. A resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000, possui 25 artigos, que falam sobre as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Ela diz no geral que, a identidade da EJA levará em consideração, o perfil, a situação, a faixa etária dos jovens e adultos, e terá como princípios a equidade, em relação à distribuição dos currículos, diferença, em relação a EJA considerar a autoridade própria de cada jovem e adulto, e proporcionalidade, em relação a identidade da EJA assegurar a disposição dos componentes curriculares de acordo com as necessidades de tal

educação. Nesse sentido, percebemos que esses dois documentos, expõe a EJA de maneira bem resumida, bastante ligada ao universo do trabalho, do “saber fazer”.

Fizemos um estudo da documentação do colégio, através de uma leitura crítica. Os documentos estudados foram: as leis de criação, regimento. Planejamento semestral, projeto político pedagógico, plano de curso, e apostilas. No geral, percebemos que o colégio, tem suas normas bem estruturadas, de acordo com as leis federais, como a LDB, e leis estaduais, e o ensino de história voltado para a realidade social existente, e não só com o passado. Além disso, elaboramos questionários, para a direção, professora e alunos do colégio. De acordo com as respostas da diretora, percebemos que o colégio, busca estar de acordo com a matriz curricular vigente, das leis, e os alunos são na maioria homens, trabalhadores de diversas profissões. Já com o questionário da professora, percebemos que ela gosta de trabalhar com EJA, pois ela diz isso, e que para ela, o ponto positivo da EJA, é trabalhar com adultos, pois para ela, são mais responsáveis. E o negativo, é o tempo e o número das aulas são poucos.

Já com os questionários dos alunos, compreendemos, dentre outras coisas que, 53 deles trabalham em jornada integral; 72 gostam de estudar história, porque é um meio de conhecer o passado, presente, perspectivas para o futuro, porque gosta e acha interessante, etc; 59 dizem que estudar história significa aprender sobre o passado; 36 apontam história antiga, como conteúdo de trabalhos que gostam de estudar.

Fizemos uma observação das aulas de história do ensino médio, com o intuito de termos uma visão maior e profunda, da realidade do ensino de história que é praticado no colégio. Ao todo, foram 9 aulas assistidas. E com essas 9 aulas, compreendemos que, a maioria das turmas são compostas por mais jovens do que adultos, e os alunos que sentam no fundo da sala, são os que conversam mais. Nessas aulas, os conteúdos ensinados foram: Estados Unidos e a crise de 1929; humanismo; feudalismo, a origem do homem americano. Essas aulas assistidas, foram tecnicamente expositivas, embasadas na apostila, e as estratégias foram resoluções de exercícios. Percebemos que os alunos, demonstraram interesse pela disciplina, tirando dúvidas com a professora, e resolvendo os exercícios.

Com toda essa experiência, com o ensino de história, no ensino de jovens e adultos, realizada no colégio CEJA Prof Alzira de Souza campos, conseguimos compreender que, o colégio atende um público trabalhador, a maioria homens e mais jovens; que enfrentaram uma série de problemas, devido à falta de escolarização básica, problemas relacionados a empregos. As maiores dos alunos gostam de estudar história, a vendo como um estudo do passado, que possibilita meios de conhecer o presente, ter perspectivas para o futuro. As aulas são basicamente expositivas, embasadas na apostila, ou seja, a professora ensina de acordo com a apostila. A LDB expõe uma EJA muito voltada para o mercado de trabalho, e isso é constante no colégio, pois o colégio, busca ajudar os seus alunos nisso, todavia, mesmo que haja essa idéia do “saber fazer”, o colégio preza por uma educação que crie mecanismos para a cidadania, como mostra o projeto-político-pedagógico e o regimento. Só que na prática, o que prevalece é a idéia do mercado de trabalho. As dinâmicas e estratégias das aulas se constituem em aulas expositivas. Há o desejo de se aprofundar as discussões nas aulas de história, como mostra o plano de curso, todavia as aulas são mais expositivas. Acreditamos que se deve ao fato de, as aulas de história serem poucas, e o tempo também como diz a professora em seu questionário. Com tudo isso, acreditamos que o ensino de história, bem como o modelo de EJ praticados no colégio, pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa, que os instrumentalize para a prática da cidadania, a partir



do momento, em que o colégio e a professora , ajudam esse4s jovens e adultos, a ter de volta o direito negado da educação.

Referências Bibliográficas

***KNAUSS**,Paulo.Sobre a norma e o óbvio:a sala de aula como lugar de pesquisa. In:NI ITIU ,S nia M. Leite(org)**Repensando o ensino de História**.6 Ed.SP.Cortez.2007.p.29-50.

MESZÁROS,István.**A educação para além do capital**.Tradução de Isa Tavares.SP.Boitempo.2005.

SOARES, Le ncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. RJ.DP&A.2002.

Fonte de financiamento **Prograd/Prolicem-UFG**.