Universidade Federal de Goiás

conpeex 2010

VII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável

18 a 22 de outubro

Câmpus Samambaia - Goiânia-Goiás

UFG 50 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PIBID

Apoio

SANEAGO · CAIXA Caixa Econômica Federal · BANCO DO BRASIL · CAPES · CNPq · FUNAPE 30 ANOS

Realização

UFG 50 ANOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CONHECIMENTO SEMPRE PRESENTE

SELECIONE UMA DAS OPÇÕES

ÍNDICE DE ALUNOS

ARTES VISUAIS

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

EDUCAÇÃO FÍSICA

FILOSOFIA

FÍSICA

LETRAS

MATEMÁTICA

MÚSICA

PEDAGOGIA

QUÍMICA

ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ADRIANA MARGARETH DE OLIVEIRA	Práticas de letramento: a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social e de libertação
ALINE GOMES RODRIGUES	Processo de criação e ensino em artes visuais
BRUNA FLEURI CASTRO ARAÚJO	A docência como espaço de construção de práticas de letramento e identidade profissional
CARMELITA BRITO DE FREITAS FELÍCIO	FILOSOFIA E ENSINO: a interdisciplinaridade em questão
CRHISTIANE DA FONSECA SOUZA	PIBID: O Ensino de Matemática na Perspectiva da Formação Inicial e Continuada
DAYANNE CRISTINA MORAES DE DEUS	Formação docente e o ensino da leitura e escrita: gêneros textuais e interdisciplinaridade
DAYARA ROSA SILVA	As ações do curso de letras do campus Goiânia - UFG no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
DETLEF LOTHAR MATTHIAS MELSBACH	O ensino de música no Colégio Dom Abel: experiências do Programa de Iniciação à Docência
EDNA FRANCO DE LIMA	Dinâmicas práticas e lùdicas: uma nova proposta para a avaliação continuada
ELLEN LIMA FREITAS DE JESUS	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Química da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí
ELOAH DA PAIXÃO MARCIANO	Projeto PIBID/Química/CAC/UFG em 2009: andamento, resultados e perspectivas
FLÁVIA CARNEIRO GONÇALVES	PIBID – UFG – GOIÂNIA: Monitoria de Química no Colégio Estadual Waldemar Mundim para Alunos com Necessidades Especiais
GEISIEL ANTÔNIO DE MORAIS CASSIMIRO	PIBID-EM-AÇÃO: experiência coletiva na educação física a partir das pedagogias críticas

Aluno	Trabalho
GIULLER FERNANDO DE ASSIS	Formação conceitual a partir da experimentação: uma proposta metodológica para construção do conceito físico de cor
HENRIQUE BERNARDES DA SILVA	Ações concretas de ensino de matemática no Colégio Nestório Ribeiro
HERTHA TATIELY SILVA	Arte contemporânea e cultura visual: estabelecendo relações através da arte-educação
IZABELA CASSIMIRO RIZZI LIPPI	PIBID: Proporcionando vivência da UFG e Colégio Estadual Waldemar Mundim
JESIEL GONÇALVES FERNANDES	Práticas de iniciação à docência em música na Escola Estadual Presidente Dutra
JOMHARA CRISTINE BORGES DUTRA	Oficinas experimentais de física no Colégio Estadual Abrahão Andre - uma ação do programa PIBID
KEILA SANDRA PRADO SILVA	Alfabetização cientifica: contribuições do método experimental de Vygotsky na reconstrução conceitual dos significados massa e peso.
LUCIANO GUIMARÃES DA CONCEIÇÃO	Metodologia do Ensino de Artes Visuais - Leitura de Imagens: Uma Experiência no Ensino Fundamental
MARCUS VINÍCIUS DE ARAÚJO	PIBID: contribuições para a formação inicial de professores de educação física a partir do trabalho coletivo
MARIELI ROSSATO	Alternativas de ensino de biologia no ensino médio
NÁGILA LEMOS BATISTA	Iniciação à docência: atuação de licenciandos em música no Lyceu de Goiânia
OXIMANDO DIAS GONÇALVES JUNIOR	A qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da formação inicial do professor de biologia rente à perspectiva do PIBID
PAULA RAYANE DE SENA VAZ	Manifestações literárias: ler e escrever. Ações do pibid/capes-ufg (subprojeto: letras: português) no colégio Estadual Waldemar Mundin
PEDRO HENRIQUE MORAES BARBOSA	Reflexões sobre o ensino da matemática básica: a experiência do grupo de Matemática no PIBID
RELICLER PARDIM GOUVEIA	Teoria x prática: aprendendo a ensinar matemática

Aluno	Trabalho
RODRIGO DE LIMA BORBA	A elaboração e utilização de um jogo para o ensino de Fungos: o vivenciar da docência.
RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS	Experiência coletiva do PIBID de educação física: diagnóstico e possibilidades metodológicas na Escola Campo em Catalão
SIMONE GOMES FIRMINO	Teia Viva: integração entre escola e universidade
THÁLITA MOURA CAVALCANTE	O PIBID-UFG – Química – Goiânia no Colégio Estadual Waldemar Mundim: Ações e Perspectivas Futuras
THAYZA FERREIRA CABRAL MATOS	Rodas de estudos e oficinas de matemática
THIAGO FERREIRA DA CUNHA	O PIBID em ação: as atividades de monitoria no Colégio Estadual Abrahão André em Catalão – GO
VALÉRIA TAVARES TEIXEIRA	Oficinas de literatura e produção textual no programa institucional de bolsa de iniciação á docência – PIBIB / CAPES – UFG - subprojeto: Letras – Português
WILLIAN FERREIRA DE SOUSA	Experimentos com materiais alternativos na XV Mostra Pedagógica Do Colégio Estadual Waldemar Mundim

ARTES VISUAIS

Aluno	Trabalho
ALINE GOMES RODRIGUES	Processo de criação e ensino em artes visuais
HERTHA TATIELY SILVA	Arte contemporânea e cultura visual: estabelecendo relações através da arte-educação
LUCIANO GUIMARÃES DA CONCEIÇÃO	Metodologia do Ensino de Artes Visuais - Leitura de Imagens: Uma Experiência no Ensino Fundamental

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Aluno	Trabalho
EDNA FRANCO DE LIMA	Dinâmicas práticas e lùdicas: uma nova proposta para a avaliação continuada
MARIELI ROSSATO	Alternativas de ensino de biologia no ensino médio
OXIMANDO DIAS GONÇALVES JUNIOR	A qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da formação inicial do professor de biologia rente à perspectiva do PIBID
RODRIGO DE LIMA BORBA	A elaboração e utilização de um jogo para o ensino de Fungos: o vivenciar da docência.
SIMONE GOMES FIRMINO	Teia Viva: integração entre escola e universidade

EDUCAÇÃO FÍSICA

Aluno	Trabalho
GEISIEL ANTÔNIO DE MORAIS CASSIMIRO	PIBID-EM-AÇÃO: experiência coletiva na educação física a partir das pedagogias críticas
MARCUS VINÍCIUS DE ARAÚJO	PIBID: contribuições para a formação inicial de professores de educação física a partir do trabalho coletivo
RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS	Experiência coletiva do PIBID de educação física: diagnóstico e possibilidades metodológicas na Escola Campo em Catalão

FILOSOFIA

Aluno	Trabalho
CARMELITA BRITO DE FREITAS FELÍCIO	FILOSOFIA E ENSINO: a interdisciplinaridade em questão

FÍSICA

Aluno	Trabalho
GIULLER FERNANDO DE ASSIS	Formação conceitual a partir da experimentação: uma proposta metodológica para construção do conceito físico de cor
JOMHARA CRISTINE BORGES DUTRA	Oficinas experimentais de física no Colégio Estadual Abrahão Andre - uma ação do programa PIBID
KEILA SANDRA PRADO SILVA	Alfabetização cientifica: contribuições do método experimental de Vygotsky na reconstrução conceitual dos significados massa e peso.
THIAGO FERREIRA DA CUNHA	O PIBID em ação: as atividades de monitoria no Colégio Estadual Abrahão André em Catalão – GO
WILLIAN FERREIRA DE SOUSA	Experimentos com materiais alternativos na XV Mostra Pedagógica Do Colégio Estadual Waldemar Mundim

LETRAS

Aluno	Trabalho
DAYARA ROSA SILVA	As ações do curso de letras do campus Goiânia - UFG no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
ADRIANA MARGARETH DE OLIVEIRA	Práticas de letramento: a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social e de libertação
IZABELA CASSIMIRO RIZZI LIPPI	PIBID: Proporcionando vivência da UFG e Colégio Estadual Waldemar Mundim
PAULA RAYANE DE SENA VAZ	Manifestações literárias: ler e escrever. Ações do pibid/capes-ufg (subprojeto: letras: português) no colégio Estadual Waldemar Mundin
VALÉRIA TAVARES TEIXEIRA	Oficinas de literatura e produção textual no programa institucional de bolsa de iniciação á docência – PIBIB / CAPES – UFG - subprojeto: Letras – Português

MATEMÁTICA

Aluno	Trabalho
CRHISTIANE DA FONSECA SOUZA	PIBID: O Ensino de Matemática na Perspectiva da Formação Inicial e Continuada
HENRIQUE BERNARDES DA SILVA	Ações concretas de ensino de matemática no Colégio Nestório Ribeiro
PEDRO HENRIQUE MORAES BARBOSA	Reflexões sobre o ensino da matemática básica: a experiência do grupo de Matemática no PIBID
RELICLER PARDIM GOUVEIA	Teoria x prática: aprendendo a ensinar matemática
THAYZA FERREIRA CABRAL MATOS	Rodas de estudos e oficinas de matemática

MÚSICA

Aluno	Trabalho
DETLEF LOTHAR MATTHIAS MELSBACH	O ensino de música no Colégio Dom Abel: experiências do Programa de Iniciação à Docência
JESIEL GONÇALVES FERNANDES	Práticas de iniciação à docência em música na Escola Estadual Presidente Dutra
NÁGILA LEMOS BATISTA	Iniciação à docência: atuação de licenciandos em música no Lyceu de Goiânia

PEDAGOGIA

Aluno	Trabalho
BRUNA FLEURI CASTRO ARAÚJO	A docência como espaço de construção de práticas de letramento e identidade profissional
DAYANNE CRISTINA MORAES DE DEUS	Formação docente e o ensino da leitura e escrita: gêneros textuais e interdisciplinaridade

QUÍMICA

Aluno	Trabalho
ELLEN LIMA FREITAS DE JESUS	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Química da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí
ELOAH DA PAIXÃO MARCIANO	Projeto PIBID/Química/CAC/UFG em 2009: andamento, resultados e perspectivas
FLÁVIA CARNEIRO GONÇALVES	PIBID – UFG – GOIÂNIA: Monitoria de Química no Colégio Estadual Waldemar Mundim para Alunos com Necessidades Especiais
THÁLITA MOURA CAVALCANTE	O PIBID-UFG – Química – Goiânia no Colégio Estadual Waldemar Mundim: Ações e Perspectivas Futuras

ARTE CONTEMPORÂNEA E CULTURA VISUAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO.

SILVA, Hertha Tatiely,[1]
emaildahertha@rocketmail.com;
LEOCÁDIO, José Antônio de Souza;[2]
MALHEIROS, Jorge Aladir da Luz;[3]
AMORIM, Fernanda Isabel Melo de;[4]
MOURA, Vania da Silva.[5]
Orientadora: **GOYA**, Edna Jesus.[6]
Supervisora/Escola Municipal João Brás: **COSTA**, Nívia Maria das Neves.[7]

FACULDADE DE ARTES VISUAIS / UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Palavras-chave: Arte-educação, cultura visual, arte contemporânea, videoarte.

JUSTIFICATIVA TEÓRICA

Essa pesquisa visa provocar por meio de experiências teórico-práticas, discussões a respeito das relações entre arte contemporânea e cultura visual, através da arte-educação, como forma de construção de um novo olhar sobre o papel da arte na educação como parte de uma proposta de mudança na concepção do ensino de arte na escola.
Fernando Hernández acentua o papel da arte na educação em sua versão da cultura visual:

> [...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000, p.133).

Não se pode continuar afirmando que a arte na educação gire em torno do desenvolvimento de uma série de habilidades manuais ou tecnológicas baseadas num conhecimento sem contexto, com aproximações formalistas de caráter essencialista (Hernández, 2000). A visualização caracteriza o mundo contemporâneo, mas existe uma distância entre a riqueza da experiência visual e a habilidade para analisar, o que cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em campo de estudo (Mirzoeff, 2003).
A arte contemporânea pode proporcionar ao aluno situações diversificadas e causar o estranhamento capaz de levá-lo a refletir sobre a arte, sobre o mundo em que vive e também sobre o seu papel no mundo, é promover também um contato mais direto com a realidade, mais próximo do tempo e do espaço dos alunos (ALVES e PENHARBEL, 2009, p.793). Ana Mae Barbosa, em seu livro Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, deixa bem claro o potencial desta via de conhecimento ao dizer que:

> Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)

Rever o potencial crítico da criação e leitura da arte deve configurar-se como um tema da maior importância, e esse trabalho propõe um diálogo entre a criação artística, o sujeito que o cria e o contexto que o cerca de forma a instigar a criticidade no aluno.

> Olhar crítico é aquele que carrega o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, é ao mesmo tempo movimento interno em busca de sentido e reflexão

> incluindo a atenção e a sensibilidade. Olhar crítico desconfia, re-elabora, re-configura. (COSTA, 2008, citado em ALVES e PENHARBEL, 2009, p.793).

Barbosa e Hernández, que abordam aspectos metodológicos, como entre outros, são alguns dos referencias teóricos que norteiam esta pesquisa. Para o corpo da pesquisa também serão consultados Miriam Celeste Martins, que trata sobre mediação, curadoria educativa; Parsons e Ott, que fundamentaram e contribuíram para o entendimento da relação entre as obras de arte e seus leitores.

OBJETIVO GERAL

Despertar nos alunos do 9° ano do Colégio Estadual Waldemar Mundim, por meio de experiências teórico-práticas, um olhar crítico a respeito das visualidades do mundo contemporâneo a partir das relações que serão estabelecidas entre arte contemporânea e cultura visual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantamento bibliográfico;
- Articulação com a escola/campo;
- Identificação dos alunos;
- Desenvolvimento de uma intervenção pedagógica;
- Discutir as relações de poder que se produzem e se articulam por meio das representações e que podem ser reforçadas pela maneira de ver e produzir essas representações;
- Propor um diálogo entre a criação artística, o sujeito que o cria e o contexto que o cerca de forma a instigar a criticidade no aluno.
- Elaborar com os alunos do 9° ano da Escola Estadual Waldemar Mundim um vídeoarte como forma, resposta e modo de diálogo com as representações existentes.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho baseia-se num conjunto de ações a serem desenvolvidas em colaboração com a orientadora da escola-campo, Escola Municipal João Brás / Escola Estadual Waldemar Mundim, sediada em Goiânia. Inicialmente será utilizada a pesquisa bibliográfica que de acordo com o autor Antônio Carlos Gil “essa pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2006, p.44). Pode ser entendida como um processo que envolve etapas, e este trabalho será delineado dessa forma:
a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca de fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.
Também será utilizada, para a intervenção pedagógica, a pesquisa-ação, que pode ser definida como:

> [...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, citado em GIL, 2006, p.55).

O autor Antônio Carlos Gil assinala que em virtude do dinamismo da pesquisa-ação, se torna difícil apresentar um planejamento com bases ordenadas temporalmente, no entanto "o que se pode, a guisa de delineamento, é apresentar alguns conjuntos de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da pesquisa-ação" (GIL, 2006, p.142):
a) fase explanatória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) coleta de dados; g) análise e interpretação dos dados; h) elaboração do plano de ação; i) divulgação dos resultados.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

Projeto em fase de elaboração. Neste momento está sendo feito levantamento bibliográfico de material textual e artefatos visuais, focando arte-educação, cultura visual e arte contemporânea. Num segundo momento está previsto a pesquisa-ação, a ser realizado na Escola Municipal João Brás / Escola Estadual Waldemar Mundim, sob a orientação da Professora Nívia Maria das Neves Costa. Nesta etapa da pesquisa será realizada com os alunos do 9° ano uma oficina sobre novas mídias na arte contemporânea, com a produção de um videoarte, como forma, resposta e modo de diálogo com as representações existentes.
O que se pretende com a realização desta pesquisa é propor um novo olhar sobre o modo de trabalhar arte na escola. Desmistificando a ideia de arte como recreação, ou simplesmente habilidades manuais distanciadas de contexto. As referências estéticas e artísticas são também construídas socialmente (Janet Wolff, 1997, citada em Hernández, 2000, p.14), è a partir dessa visão que se tece a proposta desta pesquisa:

> Esse processo de dotação de sentido supõe que o docente possa explicar e introduzir aos estudantes o mundo social e simbólico e ajuda-los a construir por eles mesmos um quadro de referências de representações que lhes permita interpretar fenômenos com os quais se relacionam (KINCHELOE, 1993, citado em HERNÁNDEZ, 2000, p.21).

REFERENCIAS

ALVES, Carla Juliana Galvão e PENHARBEL, Silvia Flores. **A imagem da contemporânea na sala de aula.** Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Penharbel_Silvia%20Flores.pdf. Acesso em 03/09/2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.**), Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002 d.
_____. **Arte-educação: leitura no subsolo** – São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: ed. Atlas S.A., 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003.

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SARDELICH, M.E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa **in Educar**, Curitiba, n.27, p.203-219, 2006. Ed. UFPR.

FONTE DE FINANCEAMENTO

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

---

autora do projeto:
[1] Hertha T. Silva
Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
emaildahertha@rocketmail.com
co-autores:
[2] José Antônio de Sousa Leocádio
Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
bobjunior_leocadio@hotmail.com
[3] Jorge Aladir da Luz Malheiros
Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
jorgetags@hotmail.com
[4] Fernanda Isabel Melo de Amorim
Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
nandabebel@hotmail.com
[5] Vania da Silva Moura
Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
vanianpestana@gmail.com
orientadora:
[6] Profa. Dr. Edna de Jesus Goya
Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
ednajgoya@yahoo.com.br
supervisora:
Nívia Maria das Neves Costa
Escola Municipal João Brás / Escola Estadual Waldemar Mundim
aevin_any@hotmail.com

OFICINAS DE LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA – PIBIB / CAPES – UFG - SUBPROJETO: LETRAS – PORTUGUÊS

Bolsistas: PRIMO, A. Moreira[1].; OLIVEIRA[2], A. Cleidson.; ASSUNÇÃO[3], D. Almeida.; TEIXEIRA[4], V. Tavares. Coordenador do subprojeto: SOUSA FILHO[5], S. M. de. Supervisora: SOUZA[6], S. A. Bontempo.

RESUMO

Visando contribuir na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Universidade Federal de Goiás aderiu ao programa em 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010. Em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. Compõem o subprojeto um grupo de 24 bolsistas, 3 supervisores e 1 coordenador. No primeiro semestre de 2010, os encontros serviram para refletir sobre a finalidade do PIBID para a Escola, para os acadêmicos, para a academia e para a sociedade. Nos primeiros encontros foram expostas as propostas a serem desenvolvidas na escola pelos bolsistas e pelo supervisor do Colégio. Nos encontros seguintes, os envolvidos no projeto organizaram visitas para conhecer o funcionamento escolar mediante a leitura de documentos, leis e projetos da escola. No segundo semestre, as ações pedagógicas envolvendo os alunos do colégio foram iniciadas, os bolsistas começaram a ministrar oficinas de leitura e escrita na escola.

[1] Aluno do curso de Letras – email: amandagreen90@hotmail.com
2 artursagara@hotmail.com
3daniellassuncao@hotmail.com
4 valeriatt@hotmail.com
5 Professor da Faculdade de Letras – email: sinvalfilho7@gmail.com
6 Professora do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia – email: sophiabsouza@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Escrita. Letramento.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Segundo Soares (2002), a escola tem encontrado muitos problemas para efetivar o ensino da disciplina Língua Portuguesa. Diante dessa constatação, centramos forças em um projeto que vise enfrentar esse problema educacional e despertar nos alunos o interesse pela prática de leitura e escrita, a fim de estimular o desenvolvimento lingüístico e cultural da comunidade escolar.

Sabemos que a linguagem, atividade humana por excelência, possui características que devem ser destacadas para servirem como princípios orientadores das atividades de ensino. Sendo assim, consideramos o essencial da linguagem que é a expressão de significados. Sabemos, porém, que os significados não dependem somente das palavras e do modo de combiná-las em frases. Muitos outros fatores são considerados e que colaboram também para construir significados, os quais permitem a afirmação de que a linguagem surgiu como necessidade humana de interpretar o mundo, como uma forma de interação entre os falantes. Com isso, a linguagem nos proporciona uma construção primada da inteligência, uma compreensão sobre a realidade e as experiências humanas.

Sendo assim, consideramos a linguagem no âmbito das relações humanas para desenvolvermos nosso projeto em da sala de aula, priorizando o papel da leitura e interpretação no processo de aprendizagem.

OBJETIVOS

O subprojeto Letras: Português – PIBID tem como objetivo melhoria na educação básica de Goiás.

Também faz parte desse projeto o objetivo de discutir a história do Lyceu de Goiânia, considerado patrimônio do estado de Goiás. No Lyceu almejamos também demonstrar os nossos projetos para melhoria do ensino de língua portuguesa na educação básica.

METODOLOGIA

O Programa Institucional DE Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é mais uma ação do Ministério da Educação (MEC/CAPES) visando a estimular a formação e inserção dos alunos de licenciatura no ambiente escolar. São bem conhecidos os diversos problemas enfrentados hoje pelos cursos de licenciatura, em especial pela falta de estímulo provocado pelos baixos salários da carreira docente no ensino fundamental, tanto na rede publica quanto na rede privada de ensino, e também a elevada carga horária que um professor tem que assumir nessas instâncias (cf. Soares, 2002).

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

Os resultados das nossas oficinas ainda não são tão visíveis, pois iniciamos as oficinas nesse mês de Agosto de 2010 e só tivemos algumas aulas ministradas.

Como podemos observar na figura abaixo, os alunos dos terceiros anos escreveram uma redação, que teve como objetivo refletir sobre o papel que o bom uso da palavra, o debate e a argumentação podem desempenhar na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas.

Figura 1- Registro da participação dos alunos nas atividades de monitoria no Lyceu de Goiânia.

Nessa oficina, tivemos como objetivos específicos primeiramente identificar o gênero que é um artigo de opinião e, logo em seguida, analisamos duas noticias e depois discutimos sobre os temas relatados nas noticias e, por fim, os alunos escreveram uma redação.

As nossas oficinas têm como ideal incentivar os alunos a se empenharem nos processos de ensino da leitura e escrita, esperamos promover aulas criativas para que os alunos possam aprender de forma mais significativa e, na medida do possível, de forma mais lúdica.

Por fim, o nosso principal objetivo é que os alunos terminem esse projeto com um nível melhor de desenvolvimento lingüístico-cultural e que as principais dificuldades encontradas nos grupos de alunos do ensino médio e EJA sejam sanadas pelas oficinas.

CONCLUSÃO

Até o momento observamos as oficinas têm um impacto positivo na vida dos alunos e têm contribuído para que eles apredam aquilo que não conseguiram aprender signiicativamente em sala de aula.

Deve-se ressaltar que a colaboração dos alunos e professores do Lyceu foi e é de grande ajuda e nos motivou e motiva mais ainda para o projeto.

Gostaríamos de finalizar este resumo com a frase de Richard Dawkins, que diz: “ Shakespeare não teria escrito nada além do que seu primeiro professor lhe ensinou a escrever: palavras.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros* **Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: Teoria e Prática. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 155-177.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PROCESSO DE CRIAÇÃO E ENSINO EM ARTES VISUAIS

Autora: RODRIGUES, Aline Gomes
email: alinegodri@gmail.com
Co-autores: AMORIM, Yanke Pereira
email: yankesan@hotmail.com
FARIAS, Lady Daiane Oliveira
email: ladyfarias-@hotmail.com
RIQUELME, Michelle Silva
email: michele.s.riquelme@gmail.com
SANTOS, Francisca Kaline S.
email: kalinesyan@hotmail.com
Orientadora: Profa. Dra. GOYA, Edna de Jesus
Supervisora: Profa. COSTA, Nívea Maria das Neves
Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Artes Visuais

Palavras-chave: artes visuais, processo criativo, pesquisa, ensino.

Justificativa

O tema da pesquisa é "*Processo de Criação e Ensino em Artes Visuais*", propõe conhecer um pouco sobre processo criativo, tendo como base a investigação por meio da pesquisa bibliográfica e experimentação pedagógica através da pesquisa-ação, na Escola Municipal João Braz/Colégio Estadual Waldemar Mundim. A criação foco de estudos desta pesquisa pode ser assim definida:

> "... descreve-se a criação como ação que se desenvolve com tendências em busca de possíveis concretizações, mas de forma vaga, sustentada pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para o mecanismo de raciocínio, responsável pela introdução de idéias novas..." (SALLES apud GOYA, 2006).

O tema torna-se pertinente tendo em vista que este é pouco discorrido e estudado

em sala de aula no curso de graduação e também nas escolas de ensino fundamental. Jacob Bronowski em *Arte e conhecimento: Ver, Imaginar, Criar*, discorre sobre o ato de criar do homem e instiga a pensar sobre o ato de criação com o seguinte questionamento: *"... O que incita os homens a fazerem algo que parece bonito para eles ou para os outros?"* (1983, p. 61) Coloco também em questão acerca de qual o entendimento do professor acerca da criação, sobretudo de seus alunos? O que os alunos entendem sobre ser criativo? O autor, em todo o percurso do livro, pondera acerca desta beleza intrínseca ao ato de fazer do homem, e é na busca das experiências do ato de criação que baseio meus estudos bibliográficos e empíricos, buscando, assim, maior aproximação entre teoria, professor e o fazer do aluno.

Objetivo Geral

Estudar, em âmbito teórico e filosófico o Processo Criativo de modo geral, com foco para as artes visuais e, através da pesquisa-ação, na Escola Municipal João Braz/Colégio Estadual Waldemar Mundim, investigar como a teoria se dá na pratica, em sala de aula, visando buscar maior aproximação com os processos que enredam o criar do aluno, com fins de aprender um pouco mais sobre como funciona o teórico e o pratico nas aulas de artes visuais.

Objetivos Específicos

- Fazer levantamento bibliográfico sobre o respectivo tema;
- Destacar parcerias com a escola pública;
- Fazer identificação de turmas de ensino de artes visuais;
- Estudar as teorias sobre Processo Criativo/Criação, através de pesquisas bibliográficas, para melhor compreender como acontece em âmbitos gerais e, teoricamente, no ensino de artes visuais;
- Buscar, na sala de aula, via experiência pedagógica, suporte teórico/pratico para a pesquisa;
- Elaborar ação pedagógica, que ocorrera no Colégio Estadual Waldemar Mundim;
- Estabelecer por meio desta experiência pratica o dialogo entre as teorias da criação e o ensino de artes visuais.

Metodologia

Para a realização do projeto irei recorrer à pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2006), como a busca de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos escritos. E para a busca de conhecimentos empíricos o caminho pretendido é o da pesquisa-ação, que possibilita o envolvimento e a cooperação entre pesquisador e pesquisado, defendida por Gil (2006), abordagem que garante a aproximação entre a teoria estudada e a pratica na escola publica Colégio Estadual Waldemar Mundim.

Resultados Preliminares/ Esperados:

Com a pesquisa se espera conhecer um pouco sobre teorias da criação e processo criativo, tendo como base a investigação por meio da pesquisa bibliográfica e experimentação pedagógica através da pesquisa-ação, na Escola Municipal João Braz/Colégio Estadual Waldemar Mundim. Considera-se importante que haja por meio da pesquisa e parceria entre projeto/escola contrapartida buscando aproximação entre a teoria estudada e a pratica, sobretudo de modo a contribuir para a melhoria da educação publica, conseqüentemente para o ensino de Artes Visuais.

Referencia Bibliográfica

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e Conhecimento:* ver, imaginar,criar. Edições 70, 1983.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2006.

GOYA, Edna de Jesus. *Gravura como meio de comunicação*: Processo de criação de DJ Oliveira. 2006. 307pag. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

Fonte de financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - CAPES

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO INSTRUMENTOS DE INSERÇÃO SOCIAL E DE LIBERTAÇÃO

Adriana Margareth de Oliveira[1], Frederiko Luz Silva[1], Maraíza Gomes Meireles[1], Priscila Rodrigues Coelho[1], Sinval Martins Filho[2] e Leila Bruno de Oliveira[3].

RESUMO

Visando contribuir na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Universidade Federal de Goiás aderiu ao programa em 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010. Em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. Compõem o subprojeto um grupo de 24 bolsistas, 3 supervisores e 1 coordenador. No primeiro semestre de 2010, os encontros serviram para refletir sobre a finalidade do PIBID para a Escola, para os acadêmicos, para a academia e para a sociedade. Nos primeiros encontros foram expostas as propostas a serem desenvolvidas na escola pelos bolsistas e pelo supervisor do Colégio. Nos encontros seguintes, os envolvidos no projeto organizaram visitas para conhecer o funcionamento escolar mediante a leitura de documentos, leis e projetos da escola. No segundo semestre, as ações pedagógicas envolvendo os alunos do colégio foram iniciadas, os bolsistas começaram a ministrar oficinas de leitura e escrita na escola.

Palavras Chaves: Ensino, letramento, leitura e produção textual.

[1]- *Bolsistas do PIBID/CAPES-UFG e graduandos do curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa.*
[2]- *Professor da Faculdade de Letras, coordenador do subprojeto - email: sinvalfilho7@gmail.com.*
[3]- *Leila Bruno de Oliveira, coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Olga Mansur e supervisora dos bolsistas no subprojeto de Letras do PIBID.*

JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na área de Letras tem como plano de trabalho o desenvolvimento de atividades que coloquem o futuro professor de Língua Portuguesa em contato direto com o ambiente escolar, a partir de atividades de docência na educação básica. Propõe experiências que auxiliem no entendimento do funcionamento e da realidade escolar, apresentando metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno.

O projeto tem como meta a realização de tarefas interdisciplinares e/ou transdisciplinares que recebem auxílio de professores de outras disciplinas e podem auxiliar os profissionais de outras áreas a desenvolver o letramento específico/geral do aluno do ensino fundamental.

Conta com a participação de 24 bolsistas, que desenvolvem atividades em uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que uma fração destas é cumprida na UFG. Os alunos trabalham em duplas em três escolas estaduais (Rede Pública).

A organização das atividades conta com professores colaboradores, e este faz a ponte entre o aluno, a UFG e a Escola. Estas atividades ocorrem nas áreas de produção e recepção textuais, em bibliotecas ou salas de leitura, organização de laboratórios nas escolas, visitação etc. Oficinas de produção e leitura textuais desenvolvidas pelos professores de Estágio – Licenciatura em Português. As atividades serão realizadas ao longo de dois anos letivos.

A instituição escolhida onde está sendo desenvolvido o projeto é o Colégio Estadual Professora Olga Mansur, situado na Vila Jaraguá, na cidade de Goiânia–GO. O colégio conta com uma estrutura que comporta 647 alunos e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Pretendemos trazer, juntamente com as oficinas, diferentes recursos para se trabalhar o ensino da linguagem, particularmente mediante o desenvolvimento da disciplina Língua Portuguesa. Por meio de atividades diferenciadas que tragam outra visão a estes alunos e acabem por permitir-lhes acesso pleno às habilidades de leitura e escrita e estas duas constituem processos fundamentais do letramento. O objetivo geral consiste em incentivar o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura e escrita através de atividades que envolvam uma diversidade de gêneros textuais para que o aluno seja capaz de ler, entender, refletir criticamente e (re)produzir qualquer texto que lhe for apresentado. Acreditamos no letramento como sendo uma prática social, ou seja, aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com suas necessidades, valores e práticas sociais.

O letramento é sem dúvida alguma um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.

Foi pensando nisso que, suscitou em nós bolsistas do PIBID e alunos do curso de Letras, o interesse de desenvolver este subprojeto, pensando em contribuir na qualidade das práticas letradas que se processam no âmbito escolar da instituição por nós selecionada.

Temos como objetivo não somente avaliar o que está sendo colocado em prática, mas principalmente, propiciar para que esses usos sociais (na dimensão funcional) da leitura e da escrita sejam frequentes e, concomitantemente a isto, nos adequar quanto às nossas práticas docentes no contexto escolar, entendendo que durante o desenvolvimento desta prática temos um papel importantíssimo a desempenhar.

AÇÕES REALIZADAS

Na primeira etapa foi desenvolvida a análise do projeto para o conhecimento do que é o PIBID e das ações previstas a serem realizadas. Após este estudo, fizemos um reconhecimento das dependências da escola, espaço físico e os recursos que ela oferece para a realização das atividades, bem como dos projetos que já estão sendo realizados. Conhecemos também os professores, funcionários e alunos, os recursos disponíveis e as carências materiais e físicas do colégio e fizemos, juntamente com a professora supervisora, uma reflexão de como intervir auxiliando para atender e tentar sanar tais carências. Observamos que a escola possui uma biblioteca com bom acervo de livros, um laboratório de informática e uma sala de línguas com equipamentos de apoio, dentre outros suportes textuais.

Em seguida, foi realizada uma revisão bibliográfica em que estudamos o livro *"Oficina de Leitura, de Ângela Kleiman"* (cf. Kleiman, 20001), e a partir da leitura deste livro elaboramos um projeto para as oficinas. Este subprojeto está vinculado ao projeto maior: "Desenvolvendo a Leitura na Educação Básica" que trabalha com oficinas de leitura e produção textual. Pensamos na possibilidade de trabalhar a leitura como um exercício que provoque entusiasmo e prazer no aluno e deixe de ser aquela tradicional tarefa tortuosa de decifração de códigos/palavras que em nada é prazerosa, tal como Lionel Bellenger apud Kleiman (2001) afirma:

> Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deporta-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é

> também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Lionel Bellenger. Os Métodos de Leitura, p. 17).

Para isso, pretendemos perpassar pelos os mais diversos gêneros textuais. A ideia é que nas oficinas os alunos possam ter acesso a textos de entretenimento, que faça sentido aos mesmos, além dos textos que circulam na escola, nos livros didáticos, para que esses alunos percebam que nem sempre a leitura na escola será divertida, porém far-se-á necessária. Todos os objetivos já destacados serão redirecionados ao objetivo comum da leitura, que, por conveniência, será o de encontrar a função social do texto, para posteriores produções textuais.

Na seleção das turmas, a primeira abordagem estava voltada para alunos de ensino médio, porém devido à inviabilidade de horários (da escola), dos próprios alunos que não poderiam comparecer no contra-turno, tivemos que reelaborar nosso projeto. Atendendo às necessidades da escola, estamos desenvolvendo as atividades com aproximadamente trinta alunos do Ensino Fundamental (sendo que este número é dividido para duas duplas de bolsistas) que comparecem na escola todas às quintas-feiras, no período matutino.

Durante todo o processo de realização deste projeto tivemos que enfrentar alguns obstáculos, visto que se torna inviável a aplicação das oficinas no período vespertino, devido à falta de espaço físico, de uma sala específica, como também da frequência de alunos do período da manhã no período da tarde (contra-turno). Com isso, contamos com o apoio de outro projeto "Mais Educação", já realizado no colégio e, por meio deste, podemos contar com a estrutura e tempo que são viáveis aos alunos. Durante o desenvolvimento das atividades, contamos com a colaboração da supervisora Leila Bruno, coordenadora do colégio. Contamos também com o apoio do professor de história, Adson Luciano Amorin, que até o presente momento está engajado no projeto e sua colaboração teve uma grande importância no desenvolvimento das oficinas.

RESULTADOS ESPERADOS

Diante do exposto, esperamos contribuir com a mudança de postura dos participantes das oficinas frente à resistência ao ato de ler e colaborar no refinamento das suas habilidades de leitura e escrita, de modo que se sintam capazes e preparados para o enfrentamento de qualquer tipo de texto.

Esperamos ainda que o desenvolvimento deste projeto contribua para a nossa formação docente, levando-nos a aprimorar nossas técnicas de ensino e nosso comportamento para com os

nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 27ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Projeto Desenvolvendo a leitura na educação básica**. PIBID/CAPES-UFG. Em andamento. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, ANGELA (2002) **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 10º. Ed., Campinas: Pontes, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ATUAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA NO LYCEU DE GOIÂNIA

BATISTA, Nágila Lemos
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
lemosnagila@gmail.com

LOURENÇO, Gilmar dos Santos
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
gilmar_sl@hotmail.com

SCHARNOVSKI, Kaloni
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
ka_loni@hotmail.com

SILVA, Karliene Araújo
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
karliene_selket@yahoo.com.br

SANTOS, Kemuel Kesley Ferreira
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
kykemuel@hotmail.com

TANNUS, Alinne Cabral
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
kabralzinha_alinne@yahoo.com.br

COELHO, Lucas Dourado
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
lucashinta@yahoo.com.br

CUELLAR, Davi Coutinho E. Johns
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
coutinho.david@hotmail.com

MELO, Luna Borges
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
luna.borges.melo@gmail.com

CAMPOS, Nilceia Protásio
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
camposnilceia@gmail.com

OLIVEIRA, Raquel
Lyceu de Goiânia
raquelyaza@gmail.com

Palavras-chave: Educação Musical; Escola Pública; Musicalização; Formação de Professores.

Justificativa

> "Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento." (KATER, 2004, p.2)

Este texto trata-se de um relato de experiência obtido por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo incentivar a formação de professores na educação básica, inserindo acadêmicos de cursos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública. Nessa perspectiva, este trabalho tem como foco o ensino de música no Lyceu de Goiânia – um dos campos de atuação de acadêmicos do Curso de Música-Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas na Universidade Federal de Goiás.

São muitas as reflexões que perpassam a temática do objetivo da Educação no contexto atual. Vemos hoje uma tendência de especialização do conhecimento em vários espaços educacionais e o resultado dessa especialização tem sido a fragmentação do conhecimento: "O objetivo da educação, portanto, só pode ser o desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo (READ, 2001, p.6). Com o intuito de despertar essa consciência proposta por Read (2001), é que os participantes do PIBID se posicionam como auxiliadores e facilitadores dos meios de produção e estruturação de conhecimento.

Observa-se que a música esteve de muitas formas presente no contexto da escola. No entanto, vale ressaltar que desde a aprovação da Lei n. 11.769 em 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, tem se tornado necessário um maior investimento na formação de profissionais em educação musical e na promoção de ações que efetivem o ensino de música no contexto da escola pública.

Com base nas experiências vividas pelos licenciandos em Música no PIBID, podemos afirmar que as escolas, de um modo geral, carecem de infra-estrutura adequada para o ensino de música em sala de aula, tanto para ensino da linguagem musical quanto prática em instrumentos musicais. No entanto, a falta de recursos para prática musical em sala de aula não impede que as atividades musicais sejam desenvolvidas.

Em outras pesquisas, vê-se como possibilidade de musicalização a utilização de instrumentos alternativos, visando a aprendizagem musical por meio da prática. Como constatamos na seguinte pesquisa:

> [...] mais do que criar alternativas para a falta de recursos, a construção de instrumentos desenvolve nos indivíduos a capacidade de perceber sons musicalmente, diferenciando os resultados conseguidos com diversos materiais e estimulando a criatividade e a resolução de problemas (GOHN, 2007, p.2).

A música é uma das artes que auxiliam no desenvolvimento sócio-cultural e psicológico do indivíduo, sensibilizando a criança e desenvolvendo suas habilidades de raciocínio lógico, autodisciplina, capacidade de memorização e concentração, senso de lateralidade, coordenação motora, incentiva à construção de sua auto-estima e o desenvolvimento da cidadania. A aprendizagem musical também envolve a sensibilidade, a expressão pessoal, promove as noções de tempo e espaço estabelecendo uma relação entre o sujeito a sociedade e a história.

Objetivos

As aulas de música no Lyceu de Goiânia tem como objetivo:

- Proporcionar vivências musicais, desenvolvendo a expressão e criação;
- Desenvolver práticas vocais e instrumentais – individual e em grupo;
- Desenvolver a percepção musical e as formas de apreciação dos diversos estilos musicais;
- Proporcionar conhecimento teórico de elementos referentes à notação musical;
- Incentivar a crítica e a reflexão sobre as manifestações musicais, levando em conta a diversidade cultural.

Metodologia

O Lyceu de Goiânia é a escola pública mais antiga de Goiânia. Conta com aproximadamente 1.700 alunos matriculados, atendendo alunos de 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental, e de 1º ao 3º ano do ensino médio e jovens e adultos (EJA).

As aulas de música acontecem de 1 a 2 vezes por semana do 6º ao 9º ano, com a duração de 50 minutos. O Colégio possui uma Banda Marcial que ensaia diariamente. Há aulas opcionais de violão, coral, canto e banda marcial, disponibilizadas também para as outras turmas, do ensino médio e do EJA. Essas aulas acontecem principalmente nos períodos vespertino e noturno.

Atualmente, o grupo de bolsistas no Lyceu é formado por 9 acadêmicos, supervisionados pela professora de música do colégio, que desenvolvem atividades direcionadas ao ensino de música em sala de aula, além de dar andamento em projetos de violão e flauta. De início, os bolsistas passaram por uma etapa de observação, até vivenciarem situações de semi-regência e regência em classe.

No que se refere ao ensino de música em sala de aula, são realizadas atividades de apreciação e percepção musicais, discussão e reflexão da produção musical da atualidade, e atividades de expressão e criação. Uma das maneiras de trabalhar a percepção musical é por meio da audição e análise de músicas, independente do estilo. Busca-se, primeiro, internalizar a noção de que não há música boa ou ruim, e sim, estilos diferentes, e que é importante respeitar cada um. Dessa maneira, os alunos começam a escutar música sem idéias pré-concebidas, e estão mais receptíveis a novas informações. Trabalha-se a percepção, também, através de sons corporais, produzidos individualmente e em conjunto.

Resultados preliminares /esperados

O que se pode perceber desde o início do PIBID no Lyceu de Goiânia é um crescente interesse dos alunos pela música, enquanto conteúdo curricular. Apesar dos problemas ligados à indisciplina e desconcentração durante algumas atividades, nota-se uma conscientização da importância do aprendizado de música na escola e um envolvimento dos alunos em trabalhos de pesquisa e crítica.

Espera-se que, com a evolução do projeto, os alunos adquiram conhecimento elementar de teoria musical – leitura e escrita, desenvolvam habilidades musicais relacionadas à interpretação e expressão – vocal e corporal, e ampliem experiências ligadas à diversidade de repertório e estilos musicais. Em uma perspectiva mais pessoal, espera-se que desenvolvam a autodisciplina, a sensibilidade, a coordenação motora, a capacidade de memorização e de concentração.

Várias propostas, como oficinas, palestras e cursos estão sendo elaboradas. A partir do mês de setembro começarão as oficinas de Técnica Vocal, que serão ministradas para o público infanto-juvenil e adulto. Conforme o avanço do trabalho nas oficinas de Técnica Vocal, daremos encaminhamento a formações vocais, como solos, duos e grupos vocais, desenvolvendo um trabalho que contemple os conteúdos musicais aprendidos e proporcionem aos alunos uma ampliação de suas experiências musicais.

Referências

GOHN, Daniel. Educação Musical a Distância: Experiências com Construção de Instrumentos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, *16,* Campo Grande. Anais...Campo Grande: ABEM, 2007.

KATER, Carlos . O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*.* **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

READ, Hebert. **A Educação pela Arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

Fonte de Financiamento:
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS: LER E ESCREVER. AÇÕES DO PIBID/CAPES-UFG (SUBPROJETO: LETRAS: PORTUGUÊS) NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM

Bolsistas: NASCIMENTO[1], E. Morena do.; COSTA[2], L. C. Borges da.; VAZ[3], P. R. de Sena.; RODRIGUES[4], S. Soares. Supervisora: SILVA[5], L. Aparecida da. Coordenador do Subprojeto: SOUSA FILHO[6], S. M. de. Faculdade de Letras www.letras.ufg.br

RESUMO

O Colégio Estadual Waldemar Mundim aderiu ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência acreditando na possível contribuição na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - representada pela Universidade Federal de Goiás instituiu o PIBID em Goiás no ano de 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010. Em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. Compõem o subprojeto um grupo de vinte e quatro bolsistas, três supervisores e um coordenador. O grupo foi subdividido em três escolas, cada escola tem oito bolsistas e um supervisor da escola participante. Neste texto, abordamos as ações desenvolvidas no Colégio Estadual Waldemar Mundim. No primeiro semestre de 2010, os encontros serviram para refletir sobre a finalidade do PIBID para a Escola, para os acadêmicos, para a academia e para a sociedade. Nos primeiros encontros foram expostas as propostas a serem desenvolvidas na escola pelos bolsistas e pelo supervisor do Colégio. Nos encontros seguintes, os envolvidos no projeto organizaram visitas para conhecer o funcionamento escolar mediante a leitura de documentos, leis e projetos da escola. No segundo semestre, as ações pedagógicas envolvendo os alunos do colégio foram iniciadas, os bolsistas começaram a ministrar oficinas de leitura e escrita na escola supracitada.

[1] elizabethmorena21@hotmail.com
[2] lidiacarla_8@hotmail.com
[3] paulasena88@hotmail.com
[4] sheyla_srr@hotmail.com
[5] liviaesporte@yahoo.com.br
[6] sinvalfilho7@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE

PIBID, oficina, leitura, produção textual.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A partir de estudos vários (Kleiman (2001), Resende (1997), Soares (2002) e outros afirmamos que o primeiro contato com o aluno deve ser realizado de forma cautelosa e a partir de uma postura etnográfica, no sentido de ser esse primeiro encontro basicamente observatório. A partir desse primeiro momento de observação e através dos registros das práticas educacionais, tomamos consciência das dificuldades e facilidades que estão atuando na aprendizagem do educando. No segundo momento, já tendo em vista quais são e como são os conhecimentos do educando atuamos diretamente, com intuito de criar, desenvolver e aplicar o Projeto de Ação.

Sabemos que a linguagem, atividade humana por excelência, possui características que devem ser destacadas para servirem como princípios orientadores das atividades de ensino. Sendo assim, consideramos o essencial da linguagem que é a expressão de significados. Sabemos, porém, que os significados não dependem somente das palavras e do modo de combiná-las em frases. Muitos outros fatores são considerados e que colaboram também para construir significados, os quais permitem a afirmação de que a linguagem surgiu como necessidade humana de interpretar o mundo, como uma forma de interação entre os falantes. Com isso, a linguagem nos proporciona uma construção primada da inteligência, uma compreensão sobre a realidade e as experiências humanas.

Sendo assim, consideramos a linguagem no âmbito das relações humanas para desenvolvermos nosso projeto em da sala de aula, priorizando o papel da leitura e interpretação no processo de aprendizagem.

Kleiman (2001) critica métodos e práticas mecanicistas, que não despertam o interesse do aluno para o universo da leitura. A autora nos apresenta sugestões de atividades que podem auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Tais atividades visam dar suporte metodológico para orientação de leitura crítica, a fim de promover a formação de novos leitores.

Resende (1997), a exemplo de Kleiman (2001), aborda de maneira lúdica a importância e a necessidade de despertar no aluno o interesse em ler. Fornecendo também subsídios metodológicos e pedagógicos para incentivar o gosto no exercício

da leitura. A literatura infantil, de acordo com Resende (1997) e Kleiman (2001), desperta o aspecto psicológico e cognitivo do pequeno leitor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a e Brasil, 1998b), um dos objetivos de Língua Portuguesa é salientar a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situação de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. Com isso, propomos oficinas de manifestações literárias: ler e escrever.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Este Projeto objetiva trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta dos alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim, ao mesmo tempo, vista também desenvolver atividades que coloquem os alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás em contato direto e contínuo com o ambiente escolar da Educação Básica.

Objetivos Específicos:

- Trabalhar a língua oral, a fim de valorizar a expressividade da linguagem na sua forma oral;
- Trabalhar a língua escrita, propondo práticas de produção textual, através dos gêneros discursivos;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de leitura;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas de trabalho para a formação de leitores, particularmente no Colégio Estadual Waldemar Mundim.

METODOLOGIA

Para as possíveis observações em sala de aula a serem consideradas, tem-se como embasamento os seguintes materiais teóricos: *Oficina de leitura,* de Ângela Kleiman, obra já referida acima, que critica métodos e práticas mecanicistas de exercícios com leitura. A autora reúne também nesta obra sugestões de atividades que podem auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Outra obra consultada foi *Literatura infantil e juvenil, vivência de leitura e expressão criadora*, de Vânia Maria Resende.

Como já observado, as autoras referidas acima, levam-nos a realidade de como a leitura vem sendo trabalhada nas salas de aula, através de práticas desmotivadoras, não chamando a atenção do educando, podendo assim inferir que o professor não permite que o aluno participe da construção da interpretação, impondo-lhe uma alheia e previamente estabelecida, o aluno é levado a repetir sempre de maneira mecânica aquilo que ouve e lê.

A partir das leituras destas duas obras, desenvolvemos um projeto no formato de oficina de manifestações literárias com os alunos da educação básica. Manifestações estas que partem de duas práticas básicas: prática de leitura em voz alta e prática de produção textual. Utilizando textos que fazem parte do cotidiano do aluno ou não para que possa ser realizada uma contextualização no sentido de trazer para o âmbito da sala de aula diversos temas e assuntos.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

Com este projeto, pretendemos desenvolver uma metodologia de ensino que auxilie no desenvolvimento lingüístico-cultural dos alunos da educação básica e, ao mesmo tempo, em nosso processo de formação inicial de professores língua portuguesa.

A professora Lívia A. Silva, supervisora PIBID no Colégio Waldemar Mundim, ao nos oferecer vínculos com a escola participante possibilita-nos atuar no ensino da disciplina Língua Portuguesa e também na construção de um repertório ampliado de possibilidades didáticas, fato que nos leva a crer ser possível mudar, em alguma medida, o quadro de fracasso no ensino de Língua Portuguesa na escola (cf. Soares, 2002).

Ao final do projeto, esperamos alcançar a ampliação do repertório de usos das competências comunicativa e lingüística por meio da escrita e da leitura; incitar o gosto pela leitura, proporcionando que leituras mais extensas sejam lidas, a cada visita nossa na escola participante; a elaboração de pensamentos críticos em relação às histórias contadas, para argumentação individual e/ou coletivas; a prática de leitura e de contação de histórias, a partir da observação das imagens e da memória do que haviam escutado e/ou lido; articular o texto com a imagem, apreciar as ilustrações, socializar os sentimentos e percepções a partir do texto; aumentar a

circulação de livros e de materiais escritos na sala de aula, expostos de maneira acessível aos alunos; envolver os alunos, instigando-os a antecipar o enredo, construir e fundamentar suas opiniões – as perguntas feitas por nós permitem que eles pensem e formulem hipóteses, levando-os a representação cognitiva do pensamento.

Espera-se, assim, melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita dos estudantes da educação básica, incentivá-los a formas de estudar que priorizem a aprendizagem mais significativa e menos mecânica, elevar sua auto-estima, estimulando-os à continuação de estudos nos níveis técnico e superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/.** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

_____. (1998b). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura***:* Teoria e Prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura Infantil e Juvenil***:* Vivências de Leitura e Expressões Criadora. 2 ed. Saraiva, 1997.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 155-177.

RODAS DE ESTUDOS E OFICINAS DE MATEMÁTICA

MATOS, Thayza Ferreira Cabral.; **AGUIAR**, Renato Rodrigues.; **COUTINHO**, Neila Neves.; **SOUZA**, Carla Michelle de Lima.; **HONORATO**, Adriano Rodrigues.; **ALVES**, Weslley de Castro.; **GOMES**, Adriana Aparecida Molina.
Universidade Federal de Goiás – *Campus* Jataí – matematica@jatai.ufg.br

Palavras-chave: Oficinas de Matemática. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Jogo no Ensino de Matemática. Resolução de Problemas.

Para iniciar...

> *Já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas até podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 1996, p. 52)*

Tal como Freire (1996) entendemos que na educação, principalmente, no ensino de Matemática, existem ações que podem gerar melhorias, que há esperanças... mas, para que ocorra as melhorias há necessidade de haver intervenções, preferencialmente, conjuntas, isto é, ações e relações tecidas em diferentes contextos viabilizados por saberes-fazeres de sujeitos costurados em meio a contextos escolares e acadêmicos, que expressam reais possibilidades de conhecimento emancipatório e de afirmação. Nesse sentido, parafraseando Freire (1996), estas ações e relações podem possibilitar que

estes sujeitos assumam seus direitos e seus deveres de optarem, de decidirem, de lutarem, de (trans)formarem a sua profissionalidade docente.

Para tanto, argumentamos que seria interessante ter um espaço (com)partilhado que propiciasse trocas de experiências e de aprendizagens entre sujeitos escolares... um espaço que visasse a melhoria do ensino de Matemática. Desse modo, pensamos no projeto "Rodas de Estudo e Oficinas de Matemática".

As "Rodas de Estudo e Oficinas de Matemática" se caracterizam por buscar o desenvolvimento e a difusão de práticas sobre o ensino na/para formação docente da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando a aprendizagem, o aperfeiçoamento e a (trans)formação da profissionalidade.

Este projeto pode ser visto como um espaço de construção do conhecimento, tanto individual, como coletivo. Neste ambiente, os sujeitos têm vozes e são ouvidos, e, os recursos didático-pedagógicos podem "passar a ter vida própria", seja enquanto propostas didáticas ou mesmo outros tipos de materiais didáticos que auxiliam na construção epistemológica do conhecimento matemático.

Nesse espaço, formadores de professores, professores que ensinam Matemática e futuros professores de Matemática podem dar asas à suas criatividades, dinamizar trabalhos e enriquecer as atividades de ensino e de aprendizagem, tornando estes processos muito mais dinâmico, prazeroso e eficaz. Além disso, o mesmo faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, isto é, este projeto centra-se na investigação sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores com ênfase na combinação de processos formais e informais. Parte-se do pressuposto que o professor e o futuro professor num trabalho (com)partilhado de saberes e fazeres deixam de serem objetos e se tornam sujeitos da sua própria formação. Coloca-se atenção não apenas nos conhecimentos e nos aspectos cognitivos, mas se valoriza também os aspectos afetivos e relacionais presentes no espaço escolar e universitário.

Nesse sentido, o presente projeto está sendo realizado num Colégio Público Estadual do Município de Jataí – GO, no qual há alunos e alunas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto,

buscamos criar e desenvolver um trabalho que aliasse teoria e prática, a fim de propiciar condições para que nós, futuros professores, tivéssemos nossos primeiros contatos com a prática educacional, bem como colaborar com o ensino e a aprendizagem dos alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da instituição na qual o projeto está se realizando.

Hoje em dia, os alunos e as alunas necessitam de estratégias que os façam quererem se engajar no movimento de aprender, pois muitos estão desinteressados em ficar na sala de aula somente ouvindo o professor a falar. Pretendemos, assim, desenvolver um trabalho no qual cada sujeito seja o agente de sua própria aprendizagem.

Optamos por trabalhar com oficinas de metodologias diversificadas, tais como: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Jogos, Materiais Manipuláveis e Resolução de Problemas. Sabemos que o aprender é parte integrante da nossa vida cotidiana e que este não pode estar somente interligado a aulas teóricas, professores, livros e exercícios. Nesse sentido, ao propormos as oficinas, o nosso intuito foi de promover a criticidade, a criatividade, a tomada de decisões e a autonomia.

Na oficina de TIC's, partimos do princípio que os alunos e as alunas trazem consigo grande quantidade de informações e interagem cotidianamente com estas e com outras tantas; entendemos que estas podem ser utilizadas em sala de aula ou num outro espaço de aprendizagem.

O processo de interação com o meio ou com alguns tipos de recursos didáticos quando mediado pelo professor pode levar ao surgimento de problemas, cuja busca pela resolução gera novas informações e, consequentemente, outros ou novos conhecimentos.

Acreditamos, assim, que a aprendizagem pode se dar de diferentes formas e por distintos meios, até mesmos pelas TIC's, principalmente, no que tange ao computador; assim, esta pode ser uma alternativa de aprendizagem.

Nas oficinas de jogos no ensino da matemática, temos por princípio desenvolver o raciocínio lógico, ajudar a romper algumas "barreiras" entre os sujeitos e a Matemática, bem como possibilitar aos discentes: uma maior liberdade nas tomadas de decisões, condições para que estes tirem suas

dúvidas de forma diferenciada e ajudar os alunos e as alunas a compreenderem melhor os conceitos matemáticos.

Ainda, nessa perspectiva de fazermos um trabalho diferenciado, pretendemos trabalhar, também, com resolução de problemas. Entendemos que esta metodologia pode ser importante tanto para a aprendizagem da Matemática quanto de outras áreas de conhecimento. Pensamos que a mesma pode possibilitar condições para os alunos e alunas: criarem suas próprias estratégias de resolução; desenvolverem habilidades de interpretação e leitura; compreenderem de fenômenos; interrelacionarem informações; analisarem situações-problema; sintetizarem, sistematizarem, julgarem, correlacionarem os mais diversificados fenômenos do dia-a-dia.

Finalmente, como trabalharemos com os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Básica, recorreremos aos Materiais Manipuláveis, pois acreditamos que estes podem auxiliar na visualização das figuras geométricas e de suas propriedades. Entendemos que os mesmos podem servir como mediador para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento. Além disso, no momento em que um saber está sendo construído, eles podem ser um excelente catalisador para que os sujeitos construam os seus próprios conhecimentos. Ao propormos realizar as oficinas de Materiais Manipuláveis, temos por objetivo: desenvolver habilidades de argumentação, visualização e a criticidade dos discentes.

Desse modo, prevemos ofertar as oficinas aos educandos da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas serão agendadas em alguns dias da semana, em horários à serem definidos. As oficinas serão ministradas por nós, bolsistas do PIBID, que teremos como propósito orientar os sujeitos, atendê-los nas suas respectivas necessidades e auxiliá-los em suas dúvidas, no que tange a aprendizagem da Matemática.

Para tanto, o projeto encontra-se fundamentado em Lorenzato (2006), Nacarato (2004-2005), Smole e Diniz (2001), Grando (2004), Alves (2001), Greenfield (1998).

Nessas oficinas, buscaremos contribuir para que os sujeitos compreendam e construam por si próprios os conceitos matemáticos, sejam capazes de enfrentar e resolver situações novas, em especial, aquelas advindas dos conceitos. Assim, com a realização deste trabalho pretendemos:

despertar nos alunos o interesse em aprender Matemática; propiciar condições para a argumentação e levantamento de questionamentos em relação à disciplina; desenvolver a autonomia, tornando os indivíduos mais críticos e pensadores do seu processo de construção de conhecimento.

Referências Bibliográficas

ALVES, E. M. S.. **A ludicidade e o ensino de matemática:** uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRANDO, R. C.. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica***:* os efeitos da TV, computadores e vídeogames*.* São Paulo: Summus, 1998.

LORENZATO, S.. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NACARATO, A. M.. Eu Trabalho Primeiro no Concreto. **Revista de Educação Matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. ano 9. n. 9-10. p. 1-6. 2004-2005. Disponível em: http://www.sbempaulista.org.br/RevEdMatVol9.pdf. Acesso em: 26 mai. 2010.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.. **Ler escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Fonte de Financiamento

Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

FILOSOFIA E ENSINO: a interdisciplinaridade em questão

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas[1]; SANTOS, Andréia Ferreira dos[2]; SILVA, Antônio Ferreira da[3]; SOUZA, Camilla Machado de[4]; FONSECA, Eder Martins da[5]; FRANCO, Eduardo Ferraz[6]; AGUIAR, Frederico Silva Lopes[7]; SAMPAIO, Ícaro San Carlo Máximo[8]; SILVA, Marcus Vinícius Barbosa[9]; RODRIGUES, Samuel Martinho[10]; RABELO, Tatiane Vieira[11]; BOTELHO, Luiz Rodrigues.[12]

Faculdade de Filosofia / UFG

Palavras-chave: filosofia; ensino médio; formação; práticas interdisciplinares.

Justificativa / Base teórica

O retorno da Filosofia como disciplina curricular obrigatória no ensino médio, após o percurso turbulento que envolveu a ampla mobilização, no Brasil, de professores de filosofia que, nos últimos trinta anos, lutaram pela inclusão da disciplina no currículo do ensino médio brasileiro, coloca a exigência de enfrentar, agora, as dificuldades e os desafios, e o muito que ainda há por fazer no plano propriamente institucional, para dar ao ensino de filosofia, nos espaços que lhe foram abertos, uma fisionomia mais consistente. Certamente, como lembra Lídia Maria Rodrigo "a luta pela volta da filosofia consumiu boa parte das energias, direcionadas para a articulação de um discurso defensivo que procurava justificar a necessidade da filosofia no currículo do ensino médio. Talvez por isso a formulação de uma proposta didática mais sistematizada tenha ficado em segundo plano" (2007, p. 40).

Além disso, deparamo-nos com outro problema que nos faz retornar ao lugar de onde falamos, pois "refletimos muito pouco na universidade, nos cursos de filosofia, sobre essa disciplina no ensino médio. Essa é uma tarefa a ser desenvolvida"(Nobre e Terra, 2007, p. 88), o que implica, então, de saída, refletir sobre o *tratamento* que tem sido dado, na universidade, ao curso de Licenciatura em Filosofia, *locus* de formação de professores que irão atuar no Ensino Médio. Daí a importância de não perder de vista a débil tradição do ensino de filosofia no nível médio, no Brasil, e a situação paradoxal em que ele se encontra. E é importante, também, não perder de vista "o gritante desinteresse da imensa maioria dos filósofos neste país [...] pela educação" (Gallo e Kohan, 2000, p. 176).

Nesse sentido, há de se enfrentar um problema de caráter estrutural, cristalizado no modo de organização curricular dos cursos de graduação em Filosofia, afetando especialmente a modalidade de licenciatura - que de forma equivocada, mas insistente, promoveu e institucionalizou uma separação entre ensino e pesquisa, baseada no suposto de que a formação do futuro professor de filosofia prescindiria da pesquisa. Esta seria privilégio do bacharelando, o que é um erro e uma fonte de prejuízo para a qualidade da formação do professor de Filosofia. Todavia, se os eixos a partir dos quais a prática pedagógica se realiza na universidade articulam de forma indissociável o ensino, a pesquisa

[1]Professora na Faculdade de Filosofia da UFG e coordenadora do Subprojeto de Licenciatura em Filosofia: carmelaf@terra.com.br
[2] Acadêmica bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: afsnostalgia@gmail.com
[3] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: antonio.afsilva@gmail.com
[4] Acadêmica bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: rose.camilla@hotmail.com
[5] Acadêmica bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: edermfonseca@hotmail.com
[6] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: eferrazfranco@hotmail.com
[7] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: frederico1986@hotmail.com
[8] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: icaroicaro@live.com.pt
[9] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: marvinifchf@yahoo.com.br
[10] Acadêmico bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: martinho.samuel@gmai.com
[11] Acadêmica bolsista do PIBID/FAFIL/UFG: tatiane_rabelo@hotmail.com
[12] Professor supervisor: Colégio Estadual Pré-Universitário: professorluizbotelho@hotmail.com

e a extensão, é preciso então se opor à lógica que permeia os cursos superiores de filosofia que, com honrosas exceções, "não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia" (Gallo e Kohan, 2000, p. 181). É dessa perspectiva que, se a atividade da pesquisa comparece aqui sendo colocada no mesmo nível de importância do ensino, é porque essas duas dimensões são fundamentais para a elaboração da prática docente e porque não é possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática, do mesmo modo que um bom pesquisador quer compartilhar sua pesquisa com outros.

Diante desse quadro, é preciso antes pensar no ensino de filosofia no âmbito da universidade. E, antes ainda, "qual o professor universitário que queremos formar. Na universidade, formam-se tanto o professor universitário como o do ensino médio. E a formação do professor universitário deve estar ancorada na ideia de que é essencial falar para mais gente, não apenas para os pares, pois o filósofo tem essa dupla função: falar para os pares acadêmicos – não só da filosofia, mas também das outras ciências, das artes etc. – e para um espectro mais amplo da população" (Nobre e Terra, 2007, p. 103). Daí a necessidade de pensar o ensino da filosofia, de maneira articulada com outras dimensões da cultura e com outras disciplinas

Ressalte-se, ainda, que a escola escolhida para participar deste projeto[13], apresenta notas baixas em indicadores como o IDEB e o ENEM. Além disso, é importante notar, os professores têm grandes dificuldades de lidar com essa situação e propõem que a escola estude a viabilidade de implantar novas propostas e testar novas metodologias com vistas à promoção de um ensino-aprendizagem que busque superar os muitos obstáculos, notadamente no que diz respeito às defasagens do alunado. Nesse sentido, a alternativa de ensino de filosofia proposta aqui, assenta-se numa atitude contrária àquela que busca adaptar os programas escolares às deficiências do aluno. Antes, o que se propõe é colocar como objetivo seu aprimoramento intelectual e a ampliação de seus horizontes culturais, de um modo próximo ao que também propõe Lídia Maria Rodrigo: "quanto maior é a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância dos procedimentos didáticos, o que significa dizer a importância do trabalho docente. Diante de um estudante que não possui as qualificações requeridas para a apropriação do saber filosófico, compete ao professor produzir mediações pedagógicas capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências da reflexão filosófica" (2007, p. 42).

Tratar-se-ia, então, de problematizar os discursos portadores das propostas interdisciplinares que têm apresentado limites muitos estreitos, por esbarrarem em problemas básicos, como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber. O problema que se coloca é: como fazer um movimento em direção às outras disciplinas, num exercício filosófico que possibilite travar diálogos com professores e alunos sobre as possíveis conjugações e convergências de temas e problemas específicos de cada uma das disciplinas? [14]

Se "a filosofia não só não tem de temer nenhum 'contágio' pela lógica de outras disciplinas como mostra a especificidade da sua história e de seus modelos argumentativos, justamente quando posta em contato com elas" (Nobre e Terra, 2007, p. 101), tratar-se-ia, então de investigar em que bases essa intermediação pode ser feita, por exemplo, quando o filósofo procura servir de mediador do debate entre duas ou mais disciplinas. É evidente que

[13] Colégio Estadual Pré-Universitário.

[14] Sobre as possíveis articulações entre a filosofia e a história, por exemplo, e como o professor de filosofia poderia colaborar com o professor de história, Ricardo Terra propõe o seguinte: "o professor de filosofia poderia trabalhar um texto como "*Educação após Auschwitz",* de Theodor W. Adorno, articulando suas aulas com as do professor de história. Logo em seguida, poderia pensar a criação da Organização das Nações Unidas e sua Carta de Princípios, juntamente com uma discussão sobre direitos humanos, em que pensadores da filosofia moderna seriam essenciais, como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. A apresentação da Revolução Francesa e das revoluções do século XIX poderia ser acompanhada por textos de Karl Marx com o professor de filosofia" (Nobre e Terra, 2007, p. 98).

o filósofo não conhece duas ou mais disciplinas das ciências humanas, das ciências naturais ou das artes rigorosamente como o especialista as conhece. Apenas de maneira limitada ele pode traduzir o problema enfrentado por essas outras disciplinas no nível de seus fundamentos e de seus pressupostos. Todavia, nossa hipótese parte do suposto de que a interlocução com as disciplinas deverá estar assentada no aporte da história da filosofia, pois ela permite que façamos relações entre pressupostos e fundamentos de uma maneira que as disciplinas não conseguiriam fazer diretamente entre si.

Nas condições atuais, como lembra Adorno, "não há uma comunicação direta entre o trabalho nas ciências particulares e a filosofia, [embora] isto não significa que inexistem relações entre ambas" (2006, p. 57). Certamente, o grande progresso das ciências a partir do século 18, seguido pelo desenvolvimento acelerado da técnica levou à especialização cada vez maior do saber. Com efeito, "a busca da interdisciplinaridade é uma reação a uma constatação epocal: vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Na universidade o quadro é de superespecialização nas disciplinas, de reducionismo e isolacionismo, a ponto dos pesquisadores não conseguirem mais se comunicar entre colegas da mesma área, que dirá de áreas diferentes... Espera-se da prática interdisciplinar a superação desse quadro de superespecialização e de fragmentação das disciplinas. Os cientistas, tanto das áreas de humanas como exatas, esperam que a filosofia os ajude a reverter esse quadro no seio da universidade" (Feitosa, 2004, p. 89). E é bom lembrar, ainda, que o próprio Ministério da Educação espera que a filosofia ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o ensino médio.

Diante desse quadro de dificuldades, para não dizer, de impasse, o que fazer? Como encarar o fato da filosofia estar sendo convocada para recuperar a unidade perdida dos saberes fragmentados, dispersos e compartimentalizados? É nesse contexto que a afirmação da importância da interdisciplinaridade ganha sentido, como meio de suprir as deficiências da especialização. A aposta é na relação da filosofia com os outros campos do saber, desde que "esta [seja] uma filosofia aberta, ou seja, que não se prenda a sistemas filosóficos fechados, que não seja regida por princípios *a priori*, pois somente assim, tornar-se-á capaz de acompanhar o desenvolvimento descontínuo do saber científico" (Bulcão, 1994, p. 63).

Se o nosso propósito é problematizar o processo de formação em Filosofia perguntando-nos, que Filosofia nos ensinaram para que pudéssemos ensiná-la aos nossos alunos e, a partir de que pressupostos podemos selecionar e desenvolver nossos conteúdos, então, caberia repensar o ensino da história da Filosofia e nos parece importante que a história pode ser recontada, lida sob novos ângulos, feita sob outros recortes. Para isso, teríamos que recorrer a outras disciplinas que podem auxiliar efetivamente nesse trabalho, especialmente porque, no que tange ao ensino de Filosofia no nível médio, o que vemos é uma geração magnetizada pelo discurso imagético, que não convive mais com o livro da mesma forma que convivemos no passado. Modificar esse estado de coisas, despertar o interesse pela leitura passa por uma revisão do próprio ensino da Filosofia. Eis o desafio.

Uma última questão problemática que se pretende enfrentar diz respeito ao fato de que, na raiz do problema da interdisciplinaridade, encontra-se a ideia mesma de "disciplinar". A disciplina refere-se ao mesmo tempo a "saber" e "ordem". É uma maneira, como lembra Feitosa (2004, p. 95), "de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um único ângulo de visão...". O que nos interessa discutir, porém, são as condições de possibilidade de práticas interdisciplinares em uma estrutura institucional assentada no modelo disciplinar. Os discursos contra a interdisciplinaridade afirmam que "a prática interdisciplinar tende a reafirmar o poder da disciplina" (Feitosa, 2004, p. 96), com o argumento de que, o projeto de interdisciplinaridade, tal como tem sido pensado, apresenta uma retórica de restauração de uma visão de conjunto, de uma totalidade.

Uma de nossas hipóteses de trabalho, porém, é a ideia de que reconstituir a totalidade não é defensável. Lembremos Adorno: "o todo é o não-verdadeiro" e Deleuze: "nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos

totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia" (1993, p. 74). Assim, a crítica à fragmentação dos saberes deveria, portanto, ser feita não como busca de organicidade ou de desejo de reconstituição da totalidade, mas em nome de um respeito à complexidade, à multiplicidade e à pluralidade intrínseca à realidade. Trata-se muito mais de uma atitude do que uma tarefa de uma disciplina específica.

Objetivos

Com este projeto pretende-se criar condições para promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica e valorizar os estudantes que fizeram a opção pela docência em filosofia. Aprimorar a formação inicial dos futuros "mestres-filósofos", a formação continuada dos professores de filosofia que atuam na educação básica e a educação filosófica dos jovens estudantes do ensino médio são os alvos que se pretende atingir. Para tanto, a intervenção dos bolsistas na escola, será feita por meio de atividades interdisciplinares que permitam estabelecer o diálogo da filosofia com as outras disciplinas do currículo do ensino médio. Pretende-se, ainda, fortalecer o *Kalos* – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia da UFG, criado em 2009, para empreender ações que promovam a melhoria das condições do ensino de filosofia no nível médio, como também para dar sustentação às práticas de ensino dos licenciandos em filosofia, nas disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado.

Metodologia

Nesta primeira etapa, toda a equipe do projeto vem se ocupando com a leitura dos textos selecionados para construir o arcabouço teórico da pesquisa. Na pauta dos encontros realizados até o presente, as discussões se centraram nos fundamentos filosóficos da interdisciplinaridade, as quais vêm sendo feitas por meio de encontros semanais, nos quais os bolsistas apresentam comunicações dos textos estudados. Uma das ações previstas é a realização de um *Ciclo de Palestras sobre Filosofia e Interdisciplinaridade*. Uma primeira palestra foi realizada e outras estão programadas para acontecer ao longo do tempo de duração deste projeto.

Ao mesmo tempo, os bolsistas têm procurado conhecer experiências e projetos interdisciplinares de escolas da rede pública e particular de nossa capital. Ocupamo-nos, também, com a criação de um Blog intitulado INTERFIL que pretende ser um veículo de divulgação das atividades do projeto, como também um meio de interação com os professores e alunos do Colégio Estadual Pré-Universitário, como também com todos os interessados na formação de professores de filosofia.

Na atual fase de implantação do projeto, vimos nos ocupando com o mapeamento das condições do colégio para diagnosticar as dificuldades, como também as possibilidades de levar adiante a proposta de realização de atividades interdisciplinares, mediadas pelo diálogo com a filosofia. Nesse sentido, participamos de um encontro para apresentar ao corpo docente do colégio a proposta do PIBID, como também as estratégias e ações a serem implementadas, a partir da convergência de interesses comuns. A escuta dos depoimentos dos professores permitiu elaborar um quadro inicial dos problemas enfrentados pela escola, ao mesmo tempo em que permitiu reunir elementos para subsidiar a elaboração dos planos de trabalho a serem executados pelos membros da equipe que compõem este projeto.

Resultados esperados

Reportamo-nos ao nosso ponto de partida - à justificativa e à base teórica -, para reafirmar a urgência de se empreender estudos, pesquisas e ações que promovam a melhoria das condições do ensino de filosofia na educação básica. Como o nosso trabalho está em fase de implantação, não há resultados significativos a serem apresentados no momento. Todavia, diante de nossas constatações iniciais, o que vislumbramos é a

necessidade de pensar a formação de professores (inicial e continuada) neste quadro de fragmentação e de especialização dos saberes, pelo qual estamos passando.

É nesse contexto que a interdisciplinaridade se coloca como uma exigência, em contraposição à cegueira das especializações. Enfim, a filosofia pode e deve contribuir para o debate dessa questão que é mesmo muito urgente, pois como bem lembra Adorno (2006, p. 53), "a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica". Traduzir essa perspectiva em *textos* que resulte de experimentações, fruto da interlocução da filosofia com as ciências e as artes, é o que se coloca no horizonte das contribuições que este projeto pretende oferecer para qualificar a formação inicial de estudantes que fizeram a opção pela docência em filosofia e a formação continuada de professores de filosofia que atuam no ensino médio.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4ª. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

BULCÃO, Marly. Interdisciplinaridade no ensino da filosofia para as áreas de ciências naturais e biológicas. In: *Seminário nacional sobre a interdisciplinaridade no ensino da filosofia*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993/1994, p. 56-74.

FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia – caminhos para seu ensino.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 87-99.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze (IV). In: *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993, pp.69-78.

GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio.* 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 174-196.

NOBRE, Marcos e TERRA, Ricardo. *Ensinar filosofia* – uma conversa sobre aprender a aprender. Campinas, SP: Papirus, 2007 (Papirus Debates).

RODRIGO, Lídia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê J.T. e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio* – Temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007 (Coleção filosofar é preciso), pp. 37-51.

Fonte de financiamento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS - LEITURA DE IMAGENS: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

CONCEIÇÃO, Luciano Guimarães
Lguimares812@gmail.com
PEREIRA, Edmar França
Edmar_francapereira@yahoo.com.br
ROSA, Janiere Rodrigues
Janieedesign7@hotmail.com
OLIVEIRA, Simone Sales
sisisales@bol.com.br
HERRERO, Daniel Freitas
danherrero@msn.com
Orientadora: Prof.ª Dr.ª GOYA, Edna de Jesus
Supervisora: OLIVEIRA, Célia Regina
Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade

Palavras- chave: metodologia, artes visuais, pesquisa, leitura de imagens.

Justificativa

Escolhemos o tema, *Metodologia do Ensino de Artes Visuais – Leitura de Imagens: Uma experiência prática no Ensino Fundamental,* por nos possibilitar o estudo teórico dos modos de leitura de imagens abordadas atualmente no ensino de artes visuais e, por pensarmos na importância da mesma, como forma mediadora de saberes e acreditarmos em um ensino de arte significativo, principalmente nas séries iniciais, por onde se deve iniciar a formação de um fruidor crítico, com visão de mundo. Este aspecto abriu importante brecha para que possamos através deste aprofundar os estudos sobre metodologia de leitura de imagens e discutir com a escola.

O papel da arte no desenvolvimento cultural é colocado por Barbosa (1998, p.16) como fundamental, pois:

> Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

O ponto em que difere uma disciplina de artes das demais é a forma subjetiva na qual ela pode ser enxergada, suas inúmeras formas de contextualização e visualização servem de ponte a um universo de possibilidades de informação e conhecimento, sabendo-se disso, como deve funcionar a dinâmica da aula, e assim levar em consideração aquilo que se encontra escondido no íntimo do aluno.

Assim, esta pesquisa visa entender a relação que existe entre a metodologia de ensino em artes visuais proposta pelo professor; além de observar como a professora, com toda sua experiência ensina seus alunos a leitura de imagens.

Objetivo Geral

O objetivo do estudo é levantar as metodologias utilizadas como modo de leitura de imagens, no ensino de artes visuais, por se pensar na importância da mesma como meio de mediar os conhecimentos, e por acreditarmos em um ensino de Arte significativo, principalmente para as séries iniciais, onde se deve começar a orientação de um fruidor crítico, com metodologias apropriadas, capazes de possibilitar o desenvolvimento de uma visão de mundo e de arte e discutir e desenvolver uma ação pedagógica com os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade.

Objetivos Específicos

- Realizar levantamento bibliográfico;
- Elaborar texto sobre a *Metodologia do Ensino de Artes Visuais - Leitura de Imagens: Uma Experiência Prática no Ensino Fundamental*;
- Identificar a escola campo;
- Identificar a clientela;
- Observar o método aplicado pela professora em sala de aula;
- Desenvolver ação pedagógica que coloque em pratica a metodologia da "Pesquisa-ação", sendo a Metodologia Triangular a utilizada na prática da leitura de imagens.
- Produzir juntamente com a professora atividades que proporcionem aos alunos formas de leituras da imagem que valorizem suas possibilidades e potencialidades, contextualização e práticas em artes visuais.

Metodologia

A pesquisa será realizada de forma exploratória na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade, que está integrada a Rede Municipal de Ensino de Goiânia/GO.

Para realizar a pesquisa iremos recorrer a diferentes abordagens metodológicas, a começar pela bibliográfica que, segundo Gil (2006) é a pesquisa desenvolvida utilizando material já elaborado e revisado, esses podem ser livros, periódicos e etc.

Num outro momento, para realizar a intervenção pedagógica, recorreremos à metodologia da pesquisa-ação que de acordo com Thiollent (1985) corresponde a pesquisa com base empírica associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo, da qual ocorrem trocas entre o pesquisador e pesquisado.

A análise prática – leitura de imagens - se dará através da Metodologia Triangular, que de acordo com Barbosa (2005, p. 34) é:

> O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres dos artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Assim a autora sugere de acordo com essa abordagem uma metodologia para o ensino de artes visuais, esta forma se apóia em uma tricotomia do fazer arte, fruir arte e contextualizar arte. Portanto este método para o ensino de artes visuais será

empregado para a prática da pesquisa, enquanto possibilidade para levantamento de dados, observação diária e as práticas dentro de uma sala de aula. Será através do "fazer arte" que a pesquisa possibilitará a execução de projetos de extensão, e assim será possível uma contribuição maior por parte da pesquisa para os alunos; em outras palavras, serão oferecidas oficinas, mini-cursos e palestras sobre arte, para assim fazer uma avaliação mais completa sobre a comunidade escolar, seus anseios e perspectivas enquanto sujeitos inseridos na sociedade e comprometidos com a aprendizagem.

Resultados Preliminares / Esperados

Esta pesquisa está em fase de elaboração do projeto, mas esperamos no final aprofundar os estudos sobre meios de leitura de imagens, e investigar uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno um senso crítico que seja desencadeador de opinião própria. Outro momento da pesquisa será o de observar a metodologia adotada pela Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade, e verificar com quais artistas trabalham e desenvolvem, na escola, uma ação pedagógica com os alunos com a metodologia que considerarmos mais adequada

Portanto, mais que um programa de bolsas de iniciação a docência, este projeto representa o compromisso com a sociedade, uma vez que uma educação de qualidade é indispensável para a formação do ser humano e suas possibilidades enquanto sujeito modificador da realidade na qual se encontra inserido. Assim é esperado que esta pesquisa contribua para a discussão da metodologia do ensino de artes visuais, enquanto formação crítica, cultural e social.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/ Artes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação** São Paulo: Cortez, 2000.

Fonte de Financiamento

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID-UFG – Química – Goiânia no Colégio Estadual Waldemar Mundim: Ações e Perspectivas Futuras

CAVALCANTE,Thálita Moura[1]; CAMPOS, Rafael Fettini[1]; GONÇALVES, Flávia Carneiro[1]; SOUZA, Bruno Carvalho[1]; DINIZ, Élgia Procópio[2]; SOARES, Márlon H. F. Barbosa[1].

1 - Instituto de Química - Universidade Federal de Goiás - Goiânia, GO - Brasil.
2 - Colégio Estadual Waldemar Mundim - Goiânia, GO - Brasil.
Palavras Chave: experimentação, ensino de química, PIBID; formação de professores.

BASE TEÓRICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Governo Federal em 2008, sendo uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (BRASIL, 2008).

Um dos objetivos do PIBID é a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública para promover a integração entre o ensino superior e o básico (BRASIL, 2008).

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter significativo, relevante e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2008).

Em 2008 quando o programa foi implantado, priorizaram-se áreas com maior carência de professores na educação básica: ciências e matemática para 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, além das disciplinas de física, química, biologia e matemática para o ensino médio. Atualmente, entre as licenciaturas atendidas constam diversas

áreas do conhecimento e níveis de ensino, como física, química, matemática, filosofia, sociologia, música, língua estrangeira, pedagogia e interculturais (para professores indígenas) (BRASIL, 2010).

OBJETIVOS

O PIBID desenvolvido na Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia no curso pleno de licenciatura em química tem alguns dos seguintes objetivos: proporcionar aos futuros professores a vivência com situações do cotidiano escolar permeada por diversas experiências e metodologias que possam ser utilizadas pelo licenciando em sua futura prática docente em articulação com a realidade e o contexto da escola; incentivar os alunos de licenciatura com o auxílio financeiro e suporte material para que desenvolvam atividades pertinentes a docência e para que permaneçam no curso; possibilitar ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores dos cursos de Licenciatura em Química da UFG integradas à formação continuada dos professores em serviço.

MÉTODO

Considerando-se o conhecimento como uma construção humana, porquanto, contextualizado num tempo e num espaço, e pressupondo que o curso de licenciatura em Química da UFG tem o objetivo de formar pela pesquisa podemos caracterizar esse trabalho como tendo um caráter qualitativo em sua concepção. Na pesquisa qualitativa, fenfatizam-se as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa e descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na análise qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

No contexto da pesquisa qualitativa, o presente trabalho apresenta características de uma pesquisa participante pelo fato de combinar investigação social, trabalho educacional e ação. Tendo a finalidade última da melhoria de vida dos envolvidos; os beneficiários são os trabalhadores ou o povo atingido (DEMO, 2008).

Foram realizadas aulas de monitoria no período vespertino para discentes com dúvidas e para alunos com dificuldades de aprendizagem. Sendo realizado também no mesmo período experimentos relacionados a química aos alunos do ensino médio para

discutir os conceitos envolvidos. A disciplina optativa *Ciência Experimental* foi oferecida no turno matutino para alguns alunos do primeiro ano do ensino médio para discutir conceitos de química por meio da experimentação e de jogos didáticos.

Os alunos bolsistas de iniciação à docência foram selecionados por um processo que consistia na entrega de uma carta de apresentação e da matriz curricular; e por último uma entrevista com professores da área de ensino de química da UFG-Goiânia. Foram selecionados quatro alunos para o ano de 2009 e dois para 2010, sendo que os dois alunos do ano de 2010 substituíram dois alunos formados em 2009. Assim, o projeto conta atualmente com quatro bolsistas de iniciação a docência.

Um dos fatores que influenciou escolha do Colégio Estadual Waldemar Mundim da rede pública de Goiânia para a implementação do projeto, foi o seu baixo rendimento no Ideb 2007, com valor de 2,8 nas duas últimas séries do ensino fundamental, já que uma das intenções do PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. A proximidade dessa escola do campus da UFG em Goiânia também foi determinante para sua escolha, tanto pela química, quanto pelos outros cursos PIBID da UFG. O preparo das atividades a serem desenvolvidas foi realizado por meio de reuniões com todos os participantes envolvidos no projeto, ocorrendo estas na UFG e na escola selecionada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as reuniões do grupo para planejar as atividades a serem desenvolvidas, observou-se que as discussões possibilitaram a construção de conhecimentos sobre educação capazes de transformar a prática. Houve ainda a influência no processo de formação inicial/continuada de educadores por meio do desenvolvimento de atividades teórico/práticas e pedagógico/metodológicas que permitiu redimensionar a prática pedagógica dos professores da química, favorecendo uma formação crítico-reflexiva.

Nas reuniões decidiu-se que o enfoque para desenvolvimento do PIBID na escola seria a monitoria para atender alunos com dificuldades ou dúvidas na matéria e aulas práticas com experimentos de química para discussão de conceitos. Ambos seriam desenvolvidos para as três séries finais do ensino básico, no período vespertino.

Na escola, os alunos gostaram bastante das atividades de experimentação, porque despertavam o interesse e a motivação para a aprendizagem, porém o

quantitativo dos alunos no contra turno era baixo, devido a maioria trabalhar e/ou não morar no setor do colégio.

No período matutino foi criado em decorrência da Ressignificação do Ensino Médio no Estado de Goiás, a disciplina optativa *Ciência Experimental*, a qual tem o propósito de discutir conceitos químicos por meio da experimentação, sem nenhuma linearidade em relação a seleção de conteúdos.

A disciplina optativa oferecida foi limitada a vinte e cinco vagas, porém obteve mais de trinta pedidos de inscrição. A duração da aula é de 90 minutos, ou seja, dois tempos de 45 minutos. Foram aplicadas atividades lúdicas com intuito de socializar professores e alunos, despertando o interesse de ambos para os conteúdos de química (Soares, 2008), além de diversos experimentos alternativos, optando-se por selecionar aqueles que tivessem de fato, significado no dia a dia do aluno, como por exemplo: reconhecimento de ácidos e bases por indicadores naturais, reações químicas e suas aplicações no cotidiano, tratamento de água, densidade e etc.

Os alunos que freqüentavam regularmente as aulas no período vespertino eram estudantes com dificuldades de aprendizado como: deficiência visual, problemas relacionados a dificuldade de aprendizado de conteúdo e doença de Parkinson. Era preciso muita dedicação por parte dos monitores, e todos os cuidados eram tomados para que os alunos obtivessem uma maior qualidade de ensino. Essa construção do conhecimento era buscada de forma criativa, como por exemplo: em exposições de desenhos e visitas no próprio colégio, com o intuito de mostrar os aspectos químicos presentes em todos os lugares da escola. Como uma forma de incentivar a autonomia por parte dos alunos, os estudos eram baseados nos livros didáticos adotados pela escola, porém também eram empregados outros recursos como experimentos e artigos relacionados ao tema abordado.

Houve também a organização e ajuda na execução da feira de ciências da escola. Os quatro alunos de iniciação a docência ajudaram cinco grupos em seus projetos, dando aulas sobre os respectivos temas, colaborando na pesquisa em busca de artigos científicos e experimentação. Todos os grupos orientados tiveram uma maior presença de visitantes em relação aos outros grupos, durante a feira de ciências.

Em todo o projeto foram encontradas dificuldades como falta de estrutura da escola em relação a não existência do laboratório de ciências, reagentes e vidrarias, porém, todas essas dificuldades puderam ser sanadas com a utilização de materiais alternativos e com o apoio da UFG com empréstimo de algumas vidrarias e reagentes

para serem utilizados na escola, para que pudesse realizar os experimentos propostos. Essa integração universidade escola possibilitou a implementação das atividades de forma satisfatória.

CONCLUSÕES

Em termos de vantagens relacionadas à presença dos alunos que participaram de algum projeto desenvolvido, pode-se destacar uma série de fatores, dentre eles: melhoria da participação em sala de aula, notas melhores em química e aumento do interesse pela matéria. Os alunos bolsistas de iniciação a docência tiveram uma ampliação da visão do ensino de química, melhoria na interação e na confiança entre bolsistas e alunos, obtenção de experiência nas diversas situações vivenciadas em sala de aula, aprenderam a elaborar aulas mais dinâmicas, com melhoria de aspectos ligados a maturidade e confiança para ensinar, além é claro da valorização do magistério.

Atividades de experimentação devem ser realizadas freqüentemente pelos professores na escola, pois, os alunos necessitam de uma postura mais ativa frente ao conhecimento, não esperando sentado, de maneira passiva, em sua cadeira, que o professor simplesmente o faça aprender, algo como “uma educação bancária” de acordo com Paulo Freire.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CAPES, 2008. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acessado em 31/08/2010.

BRASIL. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14373. Acessado em 31/08/2010.

BOGDAN, Roberto. C. e BIKLEN, Sari. Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

DEMO, Pedro. Pesquisa Participante Saber pensar e intervir juntos. Brasília. Editora LIber Livro. 2008.

SOARES, M. H. F. B. Jogos em Ensino de Química: teoria, métodos e aplicações. Editora Exlibris: Brasília – DF, 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

PIBID – Curso de Pedagogia – UFG - *Campus* Catalão

FLEURI, Bruna C. A.
COSTA, Kamilla L.
SANTOS, Renata A. dos.
SANTOS, Eliza M. F.
AVELAR, Walquiria A. de.
SANTANA, Vera L. C. de.
FERREIRA, Bibiana F. M.
FLORES, Maria Marta L.
TARTUCI, Dulcéria.
COSTA, Ângela A. D.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento; Ensino; Interdisciplinar.

Justificativa / Base teórica

Atualmente o baixo nível de letramento dos alunos vem prejudicando o desenvolvimento e a criatividade dos mesmos, principalmente nas escolas da rede pública de ensino. Vários os autores destacam a importância da educação para todos, conforme é previsto na legislação, entretanto, um grande número de alunos continua sem acesso a educação, já que a mesma é pensada e organizada para atender aos interesses das classes elitizadas. Também compromete o acesso à escolarização, as questões materiais de vida das crianças das classes populares. Tanto as crianças de baixa renda, como as crianças com necessidades educacionais especiais têm que se adaptar a escola.

O desafio que se coloca para aqueles que acreditam na possibilidade de uma escola pública de qualidade é (re)criar uma escola capaz de se adaptar às condições dessas crianças, oportunizando a elas condições de ensino-aprendizagem que valorizem o aluno como sujeito do processo de conhecimento. Nesse sentido, a leitura e a escrita são elementos essenciais para romper com a barreira existente entre os ditos capazes ou incapazes, sejam eles desfavorecidos economicamente ou deficientes.

É papel da escola e do professor propiciar um ambiente de aprendizagem, onde todo aluno seja respeitado em seu ritmo e condições peculiares de conhecer e aprender. São vários os desafios enfrentados pela escola e pelos professores, podemos destacar as novas tecnologias, fatores de ordem econômica, mas principalmente o fato dos alunos permanecerem longos anos nas instituições escolares, sem, contudo se tornarem escritores/leitores. Nesse sentido, dois aspectos merecem nossa análise a organização da escola e do ensino e a formação de professores. Torna-se importante que o docente reconheça que sua formação é contínua e se estende ao longo de sua trajetória profissional. O professor é um profissional que se faz ao longo da carreira. Inicialmente nos cursos de formação e posteriormente na prática reflexiva da docência.

Deste modo, é que este projeto no âmbito do curso de Pedagogia – Campus Catalão busca articular a formação de professores e o ensino da leitura e escrita, uma vez que consideramos de fundamental importância que a formação do docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental esteja voltada para o letramento das crianças. Assim, o trabalho das graduandas (utilizamos assim porque todos os participantes deste projeto são do gênero feminino) com a leitura e a escrita a partir dos diferentes gêneros textuais e articulado às diferentes áreas do conhecimento propiciarão tanto uma melhoria na qualidade do ensino na escola, como em sua própria formação.

Aguiar e Bordini afirmam que “A formação do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra; se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (1993, p.16). O educador deve assegurar que a leitura seja um momento de prazer e de conhecimento, proporcionando aos alunos uma leitura que faça parte do seu ambiente cultural, para que eles possam se identificar com os personagens e com as histórias. A literatura é uma excelente fonte para leitura, ela possibilita que o aluno se identifique, imagine outros tempos e lugares. Ela permite ao leitor se libertar do cotidiano, permitindo ao homem viver em um mundo paralelo ao seu e experimentar uma realidade sem oferecer os riscos da realidade concreta.

O ensino, então deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias e interessantes para as crianças, para que possam ter um melhor

desempenho tanto na sociedade quanto na vida acadêmica. Logo, a opção, em focalizar as práticas de letramento em turmas inicias, se justifica por consideramos que é papel fundamental da escola de Ensino Fundamental o ensino da leitura e da escrita, as práticas de letramento, e estas implicam significação do mundo, a construção de conhecimento acerca da realidade física e social. Através das práticas de letramento, da leitura e escrita em diferentes suportes e gêneros textuais, é possível envolver as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Marcuschi (2002, p. 35), afirma que “o trabalho com a diversidade de gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Na escola o livro didático é comumente o único portador de textos utilizados para o ensino da leitura e escrita, embora tal material atualmente, traga uma relativa variedade de gêneros textuais. Estudos mais aprofundados revelam que os fragmentos de narrativas literárias ainda constituem o gênero de texto mais presente nestes livros, o que faz com que a atividade de leitura em sala de aula, se resuma, na maioria das vezes, a um mapeamento das informações contidas no texto, numa concepção escolar de leitura (Kleiman,1999), que se resume à superfície do texto. Desta forma, o trabalho com diferentes tipos de textos surge como uma possibilidade de levar os alunos a conhecerem e produzirem gêneros textuais diferentes dos que circulam apenas no universo escolar. Além disso, todos os textos sejam eles orais ou escritos, manifestam-se num ou noutro gênero textual.

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa é importante o aluno ter contato com uma grande variedade de material impresso para que leiam textos do mundo e não apenas do livro didático (1997, p.55) e que a escola tem que garantir aos alunos o acesso aos diversos saberes lingüísticos e aos diversos suportes textuais que circulam socialmente possibilitando a eles um domínio de língua ativo e crítico.

Portanto, este projeto poderá contribuir com a formação de leitores e com formação inicial de professores do Ensino Fundamental como partícipes na construção e na gestão de propostas educacionais que tenham como opção a aprendizagem significativa, o letramento e a inclusão social e educacional de todos, uma maior

integração e articulação da formação inicial/universidade com a educação básica, a melhoria da qualidade da formação do pedagogo e do aluno da escola de Ensino Fundamental.

Objetivos

Objetivo Geral

Promover espaços de docência, no âmbito do curso de Pedagogia, em que as graduandas possam desenvolver, em turmas de Anos Iniciais, práticas de letramento, de leitura e escrita, através de diferentes suportes e gêneros textuais, articuladas as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo desta etapa educacional.

Objetivos Específicos

- Propiciar aos alunos de Anos Iniciais Ensino Fundamental práticas de leitura e escrita através de diferentes gêneros textuais e articuladas às áreas de conhecimento;
- Propiciar as graduandas vivenciar a relação entre os desafios postos pela realidade da escola e a ação docente, a teoria e a solução de problemas reais na escola, na sala de aula, fortalecendo a opção pela carreira docente;
- Promover a integração de professores em efetivo exercício da função, os alunos e o professor do curso de Pedagogia do Campus Catalão da UFG;

Metodologia

O projeto está sendo desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental e envolve a participação de seis alunas bolsistas do Curso de Pedagogia do Campus Catalão, um professor supervisor e um coordenador de área. A realização desse projeto vincula-se aos estudos que têm colocado o papel da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores e o movimento que enfatiza a epistemologia da prática – a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente – e o papel da inserção do aluno da licenciatura na escola, bem como da formação inicial e continuada, para constituição da identidade profissional.

O trabalho de intervenção se organiza através de quatro eixos de ações:

1. Planejamento e Avaliação de atividades e projetos;
2. Reunião de Estudos;

3. Intervenção e investigação na escola de Ensino Fundamental;
4. Laboratório de Ensino e Recursos Especiais.

Resultados Preliminares / Esperados

Esperamos que o desenvolvimento do projeto oportunize os alunos do Curso de Pedagogia a construção de uma postura de valorização do magistério, incentivando as optar pela docência, especialmente para o Ensino Fundamental, ou ainda despertar o interesse pela carreira acadêmica, estimulando-as ao estudo, à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos de docência.

Por fim, esperamos que esta intervenção envolva a escola participante em projetos que contribuam no desenvolvimento da educação básica e na formação dos futuros professores; estabelecendo um ambiente de troca de experiências importantes para o fortalecimento de vínculos entre a Educação Básica e a Universidade.

As intervenções iniciais já demonstram uma maior aproximação das graduandas a docência, a realidade da escola e a busca de alternativas de ensino. Também vem sendo destacado o interesse, das mesmas, pela presença de alunos com necessidades educacionais nas classes regulares, bem como a presença de professoras de apoio.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/ SEF, 1997, v.2.

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras,1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Fonte de financiamento - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência.

PIBID

AS AÇÕES DO CURSO DE LETRAS DO CAMPUS GOIÂNIA - UFG NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

SILVA, Dayara Rosa (Bolsista)[1]; QUEROZ, Juliana Candido (Bolsista)[2]; LIMA, José Barbosa (Bolsista)[3]; RODRIGUES, Viviane (Bolsista)[4]; BRUNO, Leila (Supervisora)[5]; SOUSA FILHO, Sinval Martins de (Coordenador)[6].

RESUMO

Visando contribuir na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Universidade Federal de Goiás aderiu ao programa em 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010. Em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. Compõem o subprojeto um grupo de 24 bolsistas, 3 supervisores e 1 coordenador. O grupo foi subdividido em três escolas, cada escola tem 8 bolsistas e 1 supervisor. Neste texto, abordamos as ações desenvolvidas no Colégio Estadual Professora Olga Manssur. No primeiro semestre de 2010, os encontros serviram para refletir sobre a finalidade do PIBID para a Escola, para os acadêmicos, para a academia e para a sociedade. Nos primeiros encontros foram expostas as propostas a serem desenvolvidas na escola pelos bolsistas e pelo supervisor do Colégio. Nos encontros seguintes, os envolvidos no projeto organizaram visitas para conhecer o funcionamento escolar mediante a leitura de documentos, leis e projetos da escola. No segundo semestre, as ações pedagógicas envolvendo os alunos do colégio foram iniciadas, os bolsistas começaram a ministrar oficinas de leitura e escrita na escola.

[1] Faculdade de Letras – licenciatura em Português – Universidade Federal de Goiás (dayaradg@hotmail.com)

[2] Faculdade de Letras – licenciatura em Português – Universidade Federal de Goiás (jullyana-cq@hotmail.com)

[3] Faculdade de Letras – licenciatura em Português – Universidade Federal de Goiás (misterlima@gmail.com)

[4] Faculdade de Letras – licenciatura em Português – Universidade Federal de Goiás (vivilindoca@gmail.com)

[5] Colégio Estadual Professora Olga Mansur - GO (aliel.bo@hotmail.com)

[6] Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás (sinvalfilho7@gmail.com)

Palavras-Chave: PIBID. Língua Portuguesa. Letramento. Produção textual.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das ações CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que procura estimular a formação e a inserção do estudante de licenciatura no ambiente escolar. Os problemas enfrentados hoje nos cursos de licenciatura são decorrentes dos problemas enfrentados na educação básica, começando pela falta de estímulo em se trabalhar na área da educação pública, notadamente por motivos bem conhecidos: baixos salários, elevada carga horária de trabalho, falta de motivação, más condições de trabalho, falta de estrutura nas escolas. Dessa forma, pode-se afirmar que os cursos de licenciatura não são os mais visados pelos futuros profissionais, uma vez que o futuro profissional não é tão atraente como o de outras profissões.

A área de Língua Portuguesa possui papel importantíssimo na sociedade, pois é uma área em que se desenvolve a capacidade primeira para a base da formação escolar de qualquer indivíduo. E é através dos conhecimentos em língua portuguesa que o aluno consegue interpretar o mundo a sua volta, que o aluno consegue uma das capacidades mais importantes, a da leitura. O aluno da educação básica da escola pública atual necessita de um suporte na área da leitura e interpretação de textos, sendo que este suporte o ajudará não só na própria disciplina de língua portuguesa, mas em todas as outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências, Matemática, etc. E, é justamente este suporte na área de leitura e interpretação que tentamos proporcionar aos alunos enquanto bolsistas do PIBID e futuros professores da educação pública de Goiás.

JUSTIFICATIVA

Segundo Soares (2002), a escola tem encontrado muitos problemas para efetivar o ensino da disciplina Língua Portuguesa. Diante dessa constatação, centramos forças em um projeto que vise enfrentar esse problema educacional e despertar nos alunos o interesse pela prática de leitura e escrita, a fim de estimular o desenvolvimento lingüístico e cultural da comunidade escolar.

Baseando em observações e experiências a respeito das dificuldades dos alunos, no que se refere ao interesse pela prática de leitura e escrita, é que nos propusemos em ser mais um interlocutor na condução do ensino de atividades lingüístico-cognitivas, com o intuito de contribuir para que a formação dos alunos da educação básica, em especial na disciplina língua portuguesa, produza resultados mais significativos. O maior interesse é o de trabalhar com atividades que despertem no alunado o prazer pela escrita e leitura, trabalhando com músicas, brincadeiras, produção e interpretação de textos verbais e não verbais. Entendemos ser bem interessante o trabalho com atividades mais complexas, mas sem esquecer que essas devam trazer um nível de equilíbrio moderado, ou seja, elas precisam ser "passíveis de resolução por parte do aluno", ou que possam também serem feitas com o "acompanhamento de um colega mais proficiente". Assim, este aluno pode estar "se formando como leitor e, construindo o seu próprio saber sobre o texto e leitura" (KLEIMAN, 2002, p.9).

OBJETIVO GERAL

Valorizar os processos de escrita e leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela vivência de vários temas, possibilitando uma fruição estética, tornando os alunos capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer as verdadeiras dificuldades dos alunos, a fim de se trabalhar a partir de suas dificuldades mais particularidades;
- Compreensão de textos orais e escritos com os quais os alunos irão se deparar em diversas situações de participação social;
- Utilizar diferentes registros, refletindo sobre o seu funcionamento discursivo e sobre suas estruturas composicionais;
- Utilizar os conhecimentos através do exercício de Análise Linguística para promover a reflexão sobre as condições de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;

▪ Promover atividades de leitura baseadas no cotidiano e no contexto social em que o aluno se encontra inserido, trabalhando com jornais, gibis, revistas, textos literários, sempre em busca do desenvolvimento da leitura.

METODOLOGIA

Como foi exposto anteriormente, as aplicações das leituras e das atividades dependerão muito do desempenho dos alunos. Percebendo a receptividade e dificuldade de compreensão, serão criadas formas diferentes para trabalhá-los, seja por meio de recursos audiovisuais, criando situações que sejam adequadas para que eles possam absorver maiores quantidades de informações possíveis a respeito do objeto trabalhado. Dessa forma, entendemos nosso papel de interlocutor “mais experiente” no processo dialógico de construção de conhecimento, particularmente no que diz respeito ao conhecimento lingüísticos dos alunos da educação básica.

A partir dos resultados obtidos nos primeiros encontros, desenvolvemos estratégias de leituras e escrita a fim de contemplar os objetivos esperados. Em seguida, discutimos com os alunos, fazendo com que eles busquem entender o que diz a temática do texto estudado e todo o funcionamento discursivo do texto estudado.

RESULTADOS PRELIMINARES

Dos encontros realizados no primeiro semestre, podemos afirmar que, primeiramente, falamos aos 25 alunos sobre o nosso objetivo em trabalhar na escola e sobre nossas propostas. Os alunos apresentaram muito interesse em participar do projeto.

A partir do segundo encontro, preparamos atividades que nos deram base para saber diferenciar o nível destes alunos. Nas referidas atividades trabalhamos textos verbais e não-verbais e os alunos mostraram muito interesse em participar, produzindo textos, discutindo e criticando os assuntos dos textos e respondendo a algumas questões sobre os temas trabalhados.

No atual momento, dividimos a turma em dois grupos de alunos para facilitar na produção das atividades e no melhor desenvolvimento das atividades. Estamos discutindo temas de música e observando variações lingüísticas dos cantores. Trabalhamos a interpretação de alguns textos e contamos com a participação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, D, A. de. **O lúdico no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:** sugestões de aulas criativas e divertidas aplicadas a alguns conteúdos do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Rio de Janeiro, 2005. 58 p. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let01.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Pontes. 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 155-177.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Reflexões sobre o ensino da matemática básica: a experiência do grupo de Matemática no PIBID

BARBOSA, Pedro Henrique Moraes, IME/UFG, pedromb17@hotmail.com; GONÇALVES, Andre da Silveira, IME/UFG, deko_84@hotmail.com; PEREIRA, Gleicielle Oliveira, IME/UFG, gleicimatufg@hotmail.com; FERRAZ, Keila Maria, IME/UFG, keilamf@yahoo.com.br; SILVA, Mirian Cristiane da, supervisora, C. E. Waldemar Mundim, mcris_75@yahoo.com.br; CEDRO, Wellington Lima, coordenador, IME/UFG, wcedro@mat.ufg.br.

Palavras-chave: matemática básica; educação matemática; formação inicial de professores.

Justificativa / Base teórica

O subprojeto de Matemática desenvolvido no PIBID está inserido em um projeto institucional amplo que congrega as licenciaturas em Ciências (Biologia, Física e Química) e a Matemática. Os principais objetivos deste projeto estão vinculados a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica e a articulação da Educação Superior com a Educação Básica.

Para atingirmos estes objetivos, o trabalho desenvolvido no subprojeto de Matemática parte do pressuposto de que o desenvolvimento de ações que envolvam os estudantes da licenciatura em Matemática, os professores de Matemática da escola-campo e os estudantes da Educação Básica em um processo de ação e reflexão sobre as suas atividades de ensino e de aprendizagem permite a transformação da escola em um espaço de aprendizagem (CEDRO, 2004) para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Deste modo, as ações desenvolvidas no subprojeto de Matemática tornam-se relevantes por permitirem por um lado, aos estudantes da Educação Básica, o contato com atividades de ensino que “fogem” da perspectiva de ensino de Matemática dominante no mundo escolar, por outro lado, permite que os professores e os licenciandos em Matemática vivenciem outros modos de organização da prática escolar vinculada ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, enriquecendo assim o seu processo de formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser valorizada e concebida como um campo rico e vasto para o desenvolvimento dos sujeitos.

Objetivos

- Constituir um espaço de intercâmbio cultural de pesquisa e ensino entre professores de matemática da UFG, alunos do curso de licenciatura em matemática e os professores das escolas, propiciando desenvolver estudos e pesquisas coletivas em prol de uma aprendizagem significativa e transformadora.
- Elaborar material didático-metodológico para aprimorar a prática dos docentes nas escolas.
- Envolver os alunos do curso de licenciatura em matemática na elaboração de um acervo de recursos didáticos, midiáticos, textos, materiais manuseáveis, entre outros, a serem utilizados em atividades significativas de ensino nas escolas parceiras.
- Garantir uma formação mais integral do licenciando, ao vivenciar a realidade das escolas parceiras.
- Promover o desenvolvimento de competências no licenciando para lidar com uma prática pedagógica significativa, a partir da formação do professor reflexivo.
- Contribuir para a melhoria do IDEB da escola parceira.

Metodologia

O trabalho desenvolvido no subprojeto de Matemática caracteriza-se por ser uma metodologia do trabalho em equipe. O grupo do PIBID é composto pela professora Supervisora, pelo professor Coordenador e pelos os bolsistas da licenciatura em Matemática. A dinâmica organizacional do grupo gira em torno das reuniões semanais entre os membros da equipe. Estes encontros são divididos em dois grandes momentos: um primeiro destinado as reflexões que tem como base os relatos das experiências na escola-campo e um segundo momento destinado ao planejamento e replanejamento das ações da equipe.

Dentro do grupo, o trabalho é concebido de um modo colaborativo (FIORENTINI, 2004), ou seja, todos trabalham conjuntamente e se apóiam

mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Nesta perspectiva colaborativa, as relações, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações. As principais características do trabalho colaborativo são as seguintes, segundo Fiorentini (2004): voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada ou co-responsabilidade; apoio e respeito mútuo**.**

Tendo como base o trabalho colaborativo, o grupo do PIBID desenvolveu as suas ações vinculadas ao processo de reorientação curricular do Ensino Médio promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás.

O chamado "novo Ensino Médio" se fundamenta numa concepção que entende a escola como um espaço dinâmico e democrático da formação de indivíduos e coletividades, voltado para a melhor inserção destes na sociedade. Assim, o acesso à escola deve permitir que todos tenham as melhores condições para garantir, por meio da educação, sua qualidade de vida, seus direitos e sua cidadania.

> Essa concepção subsidia um novo currículo, baseado no domínio de competências básicas, inseridas nos diversos contextos de vida dos estudantes. Mais do que um conjunto de conteúdos a ensinar, esse currículo é um instrumento orgânico e dinâmico, que revigora a integração e a articulação dos conhecimentos, utilizando-se da interdisciplinaridade. Ele dá significado ao conhecimento escolar e incentiva o raciocínio e a capacidade de aprender. (SEEGO, s/d)

Neste contexto, nós organizamos um curso de Matemática de Básica, para um grupo de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio com duração de um semestre, que tinha como principal objetivo permitir que os alunos se apropriem dos conceitos básicos da matemática do Ensino Fundamental.

O cronograma do curso foi o seguinte:

Conteúdo		***Quantidade de aulas***
1	Avaliação Inicial	1
2	Operações básicas	5
3	Divisores e múltiplos	4
4	Avaliação intermediária	1
5	Frações decimais	3
6	Números inteiros e reais	3
7	Avaliação final	1

Resultados / Discussão

A organização em conjunto do curso de Matemática Básica e a inserção dos bolsistas na turma permitiu que alcançássemos alguns objetivos propostos pelo PIBID.

Entre os resultados obtidos destacamos o valor dado ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, expresso nos trechos extraídos dos relatórios dos bolsistas:

> No início foi difícil acostumar com uma turma com vinte e cinco alunos, com quatro bolsistas (professores) e uma professora efetiva. Mas com o tempo tanto nós quanto os alunos nos acostumamos com essa nova situação. Ficamos muito mais próximos dos alunos, nós conseguimos acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. (relatório avaliativo bolsista A)
>
> Durante esse semestre nós bolsistas do PIBID ficamos com a mesma turma do 1° ano do Ensino Médio, no ano passado fomos divididos em duas duplas, cada dupla ficou com uma turma diferente. Refletindo sobre isso percebe que nesse semestre tivemos muito mais sucesso. (relatório avaliativo bolsista C)
>
> Essa nova experiência me levou a perceber coisas que antes eu não percebia em uma sala de aula. (relatório avaliativo bolsista D)

Outro ponto de destaque foi o ótimo desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações realizadas durante o curso de Matemática Básica, que pode ser constatado no discurso da professora supervisora:

> Após a finalização do curso na turma de matemática básica no primeiro ano do Ensino Médio pude perceber que nossos objetivos foram alcançados na maioria dos casos, mais precisamente, 80%. Dos casos não alcançados são alunos com muita dificuldade ou com deficiência ou com alto grau de desinteresse. (Relatório avaliativo da professora supervisora).

Contudo, apesar dos resultados favoráveis alcançados, ainda temos alguns desafios que devem ser superados no próximo semestre. Entre eles destacamos os seguintes:

- Superar as dificuldades organizacionais da escola, com relação à fixação do horário das aulas;
- A necessidade de procurar abordagens de ensino que tratem da superação da memorização da tabuada.
- Rever os modos de planejamento das atividades.

Conclusões

Considerando que para o aluno da licenciatura, é fundamental a reflexão sobre sua ação. As atividades do projeto de matemática do PIBID tem se constituído em um esforço unitário pela melhoria da qualidade do ensino mediante o aperfeiçoamento da prática, este empenho requer, segundo Gómez e Sacristan (1998, p.378), "[...] uma participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes num processo de reflexão cooperativa".

Ao enfocar a análise conjunta de meios e fins na prática desse projeto, estamos possibilitando aos futuros professores a possibilidade de transformar a realidade da escola e, conseqüentemente, da sala de aula, mediante a compreensão prévia e a participação de todos os envolvidos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança, propiciando um clima de aprendizagem mútua e profissional baseado na compreensão da prática-compartilhada para possíveis transformações.

Referências bibliográficas

CEDRO, W. O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In BORBA, M.; ARAÚJO, J. (org). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 120 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 9).

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno; Compreender e Transformar o Ensino, Artmed, 1998.

SEEGO. Referencial Curricular de Matemática. Goiânia: SEEGO, s/d.

Fonte de financiamento: CAPES

PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO TRABALHO COLETIVO

ARAÚJO, Marcus Vinícius de (FEF); **LOURENÇATO**, Camilla Borges (FEF); **MENDES**, Diego de Souza (FEF); **QUEIROZ**, Jehnny Kellen Vargas Batista (FEF); **CARVALHO**, Lorrayne Bruna de (FEF); **PEREIRA**, Karine Danielly L. M. S. (FEF); **CRUVINEL**, Bruna de Paula (FEF); **BRITO**, Pâmela Gomes de (FEF); **FALCÃO**, Paula Andréia de Almeida (FEF); **BARBOSA**, Weberson Alves (FEF); **DAVID**, Nivaldo Antônio Nogueira[1]; **SILVA**, Luzia Antônia de Paula[2]; **CARLOS**, Guenther[3].

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Física, Trabalho Coletivo, Escola.

1 Considerações iniciais

Qualquer projeto de formação de professores que objetive avanços na construção de uma docência de qualidade precisa, necessariamente, aproximar-se do campo de intervenção, por meio de diferentes estratégias pedagógicas, para que os futuros docentes compreendam seu papel social, conheçam as características do lugar em que desempenharão suas atividades profissionais e, mais do que isso, sejam oportunizadas condições para que estes docentes operem neste espaço no sentido de mudanças e transformações. Ao refletir sobre a educação, Sacristan (2007, p. 180-186) defende que ela leve em conta um processo de ensino-aprendizagem capaz de gerar motivações e interesses aos educandos, que seja variado (individual e coletivo), adequadamente ordenado, flexível e que provoque reflexão sobre o que se aprende e o que se sabe, entre outros.

Em um projeto de licenciatura que tem a pesquisa como seu instrumento de mediação constante no processo de formação e seu currículo estruturado a partir de compromissos éticos com mudanças na educação, como é o curso da Faculdade de Educação Física - UFG, todos estes fatores formativos apontados devem estar articulados (teoria-prática) objetivando: capacitar os acadêmicos para a investigação científica, para a apropriação dos conhecimentos, o domínio de várias metodologias e para demonstrar o significado político das práticas educativas e sociais como um

[1] Coordenador do PIBID/FEF, ndavid@terra.com.br.
[2] Supervisora da escola-campo Profa. Cleonice Monteiro Wolney, luzia.paulasilva@gmail.com.
[3] Supervisor da escola-campo, Prof. Aristoclides Teixeira, guenther.carlos@gmail.com.

todo. Ao se balizar nestes requisitos, a formação de professores de Educação Física já indica fatores decisivos na formação docente, pois os conhecimentos relativos à educação corporal passam a revelar novos sentidos e significados socioculturais da corporalidade humana tanto na universidade, na escola básica, como nos demais ambientes da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61-114). Nesse curso, tais exigências pedagógicas (conceitos, teorias e práticas), mediadas pelo pensamento crítico, demonstram evidências de ressonância do pensamento ético com a formação de qualidade social na Universidade e na própria Escola Pública.

Educadores experientes sabem que é no chão da escola que os conteúdos teórico-metodológicos aprendidos no Ensino Superior sofrem questionamentos quanto a sua eficiência, tensões e embates e/ou contribuições na modificação de uma dada realidade educacional. Sabem ainda que o material pedagógico, o espaço físico, a proposta pedagógica, as disputas internas, as condições de trabalho e o compromisso político para uma nova educação se esbarram em limites e dilemas na ação educativa e no aprendizado de cada aluno. As consequências disto é a ansiedade no futuro professor, o desestímulo quanto à profissão e dúvidas de sua participação em projetos de mudanças na educação. Somando-se a isto, o tempo pedagógico, a rigidez curricular e os interesses de natureza técnico-instrumental impõem dificuldades numa formação de qualidade político-pedagógica, resultando em práticas professorais fragilizadas (planejar, avaliar, refletir, problematizar, intervir, reconstruir dados, gerenciar, entre outros) no âmbito da docência. Demo (2000) defende a necessidade de relacionar teoria e prática e a superação da ideia de pacotes didáticos como forma de fazer ensino e despertar aprendizagens. Para ele, é preciso “criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos” (idem, p. 56).

Diante de tal contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES, cujos objetivos transparecem a ideia de colaborar com projetos pedagógicos de formação de professores possibilitando a difusão de experiências e inovações no processo de formação inicial. Para a Educação Física, novas portas são abertas no currículo e novas possibilidades de experimentação pedagógica e aproximação do campo profissional potencializarão as inter-relações com as necessidades da comunidade escolar. Dentro desta ótica, o programa abre

caminhos para o ensino, além das práticas disciplinares, dos rituais pedagógicos tradicionais e do próprio sentido dados aos estágios curriculares. Em cursos voltados para a docência, cujas matrizes epistêmicas se orientam pela pesquisa e reflexão-crítica, tal oportunidade institui espaços alternativos de práticas e foco privilegiado da reflexão-ação sobre as metodologias que visam conhecer o mundo real da escola e os dilemas relacionados ao trabalho docente no âmbito da educação pública.

2 A metodologia de trabalho

A base metodológica deste projeto vinculado ao PIBID-2010 prevê a ação participativa dos sujeitos (trabalho coletivo) com vistas à construção das atividades segundo a perspectiva da pesquisa-ação (DAVID, 1997; THIOLLENT, 1985). Os diagnósticos sobre a realidade escolar ocorrerão, via ação investigativa do sujeito-coletivo, sobre as práticas cotidianas das duas escolas envolvidas, sobre as práticas formativas (curriculares) dos acadêmicos da licenciatura, nas experiências dos coordenadores, supervisores e professores de Educação Física, numa ação pautada pela revelação dos fatores potenciais de mudanças (DAVID, 1998, p 59-73). As ações do grupo, baseadas nas ferramentas crítico-reflexivas, visam capacitar o coletivo no sentido de um agir sobre a realidade da escola e de seu meio social. O planejamento das atividades deve se referenciar nos problemas e nas necessidades da comunidade educacional e da sociedade (sem esquemas pré-concebidos ou ações idealizadas) obedecendo a sucessivas sistematizações, em acordo com os procedimentos de investigação da pesquisa-ação. Trata-se de um processo que realiza constantes apropriações por meio de reconstruções problematizadoras, planejamento e divisão de tarefas no coletivo com vistas a superar problemas comuns.

A orientação metodológica sugere que: 1) a temática geradora se relacione com o assunto/eixo gerador de toda a pesquisa-ação mantendo a referência de análise, a reflexão, o diagnóstico preliminar e o aprofundamento de conhecimentos; 2) a ação coletiva definirá as características, as experiências, as inquietações, os compromissos e perspectivas de ação; 3) o tempo disponível, as tarefas, os

diagnósticos, e as novas ações de pesquisas serão definidos no grupo em função das necessidades (DAVID, 1998, p.69). Na pesquisa-ação (proposta metodológica e técnica) os instrumentos privilegiados devem ser a observação, o processamento das informações e experimentação (THIOLLENT, 1985). Será construído um Banco de Dados (artigos, textos, livros, sites, vídeos) para dar suporte teórico-metodológico ao grupo no desenvolvimento das atividades.

Partindo da ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, "mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 47), o trabalho coletivo, mediado pelo diálogo na construção das tarefas e reflexões, neste projeto, pressupõe-se: a) estimular a formação inicial de professores por meio do planejamento - ação - reflexão - ação e de intervenção direta na escola como pesquisador e prática de semidocência; e b) divulgar e publicar os resultados do trabalho acadêmico por meio de relatos de experiência em eventos científicos, artigos científicos e publicação em revistas especializadas da área.

A avaliação se pautará nas reflexões de cada ação-estratégica e nos resultados obtidos parcialmente pelo PIBID[4], tendo, como parâmetros, os seguintes questionamentos: 1) As atividades estão atingindo os seus objetivos? 2) O que estão indicando os resultados parciais no processo? 3) As atividades estão gerando formas superiores de organização do trabalho coletivo? 4) Que sugestões estão contribuindo para melhorar a prática? 5) Quais os erros metodológicos e as necessárias correções? 6) Quais procedimentos devem ser incorporados na nova ação? 7) Que tipo de conhecimento está se produzindo? (DAVID, 1998, p.71-72). No planejamento de trabalho da equipe PIBID/FEF, várias dinâmicas serão aplicadas visando diversificar papéis no grupo e democratizar as tarefas dos participantes nas experiências.

3 Conclusão

O Projeto, desde os seus primeiros passos até o presente momento, objetiva dar respostas a duas expectativas: a) capacitar os acadêmicos por meio de

[4] Os Bolsistas cumprirão uma carga-horária de 20 horas: três (3) vezes por semana na escola-conveniada juntamente com o professor de Educação Física, e tempos extras designados para capacitação teórico-metodológica, definição da unidade temática específica e procedimentos de avaliação enquanto momentos estruturantes do planejamento de ações.

processos de participação coletiva - de dentro para fora e de fora para dentro - com vistas a recriar novas sociabilidades e aumentar a capacidade de tomada de decisão do grupo (BRANDÃO, 1985; DEMO, 2000); e b) preparar os acadêmicos no domínio de novas metodologias de ensino-aprendizagem, visando superar a pedagogia tradicional da Educação Física, via ação pedagógica compartilhada. Espera-se que, ao investigar e intervir na realidade da Educação Física e da escola, estejamos construindo novos interesses para a vida educacional e compromissos políticos com o trabalho docente nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense. 1985.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, N. A., N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. *Revista Pensar a Prática*. Goiânia. FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa:* principio científico e educativo. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SACRISTAN, J. G. *A educação que é ainda possível:* ensaios sobre a cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed. 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa- ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa em realização pela FEF/UFG e financiado pela CAPES.

TEORIA X PRÁTICA: APRENDENDO A ENSINAR MATEMÁTICA.

GOUVEIA[1], Relicler Pardim.; **NUNES**[2], Kerliane Souza.; **SILVA**[3], Dagma Ramos.; **FERREIRA**[4], Maria Bárbara Martins.; **SILVA**[5], Eder Vicente de Sousa.; **SILVA**[6], Lívia Martins da.; **MORAES**[7], Flavio Gomes de.; **GOMES**[8], Adriana Aparecida Molina.
Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí – www.jatai.ufg.br/matematica

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. A Construção Matemática pelo Jogo. A Construção do Saber Matemática na Investigação.

Introdução

O Curso de Matemática do Campus de Jataí, da Universidade Federal de Goiás, recentemente foi inserido no "PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID", no qual foi habilitado para ações efetivas em três colégios de Jataí-GO; sendo que um deles é o Colégio Estadual Estrela do Amanhã[9].

O Colégio Estrela do Amanhã, é uma escola que possui em seu quadro o ensino de alunos do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, onde a prática com estes alunos e os docentes que lá possuem, conduziram a experiências de sala dos futuros professores.Certos de que a formação de professores não se realiza somente com teoria, o presente projeto contempla futuros profissionais com a prática educacional. Estamos partindo do pressuposto que o professor e o futuro professor num trabalho (com)partilhado de saberes e fazeres deixam de serem objetos para passarem a serem sujeitos da sua própria formação.

Embasados nesta idéia, tomamos como meta a elaboração de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Lorenzato (2006) argumenta que muito dos

[1] Aluno do 6º Período do Curso de Matemática – UFG
[2] Aluna do 8º Período do Curso de Matemática – UFG
[3] Aluna do 6º Período do Curso de Matemática – UFG
[4] Aluna do 6º Período do Curso de Matemática - UFG
[5] Aluno do 8º Período do Curso de Matemática - UFG
[6] Professora Supervisora do Colégio
[7] Orientador do Projeto
[8] Orientadora PIBID do Curso de Matemática - UFG
[9] Pseudônimo escolhido para o colégio campo com o intuito de preservar a instituição.

profissionais devem de ter o seu local apropriado para desempenharem seu trabalho. Partindo deste pressuposto tomamos como rota a elaboração de um Laboratório de Ensino, na qual a construção de oficinas para o ensino de Matemática seria essencial para o trabalho no Colégio Estadual Estrela do Amanhã.

Além disso, as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino-aprendizagem são muitas e conhecidas (falta de atenção, motivação, déficit de conhecimento, entre outros). Acreditamos que as construções de saberes devem de ser abordadas de forma a construir uma aproximação maior entre o professor e o aluno.

Segundo Fiorentini e Miorim (1990, p. 1),

> O professor, por outro lado, consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e tendo dificuldades de, por si só, repensar satisfatoriamente seu fazer pedagógico procura novos elementos - muitas vezes, meras receitas de como ensinar determinados conteúdos - que, acredita, possam melhorar este quadro.

Neste sentido, argumentamos que o Laboratório de Ensino de Matemática pode ser um espaço de aprendizagens compartilhadas, ou seja, um ambiente que no qual os conhecimentos matemáticos são gerados e trocados; um ambiente que permite que os conhecimentos matemáticos sejam agregados aos conhecimentos da vida e, isso, acontece através dos recursos didáticos.

Neste espaço compartilhado, os professores e futuros professores de Matemática, têm a oportunidade de dinamizar suas práticas pedagógicas além de enriquecer suas atividades no processo de ensino-aprendizagem, tornando esse método mais prazeroso e eficaz, proporcionando ao aluno autonomia e criatividade em gerar e trocar informações/conhecimentos.

Pais (2000, p. 2-3), por sua vez, observa que:

> Os recursos didáticos envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Sua finalidade é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e o conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber.

onde, temos a certeza de que ao construirmos o fazer-matemática, através do LEM teremos que os alunos serão realmente os portadores da Matemática, pois este será o momento para a troca do saber-fazer, saber-ser e saber-saber.

Assim, acreditamos que o LEM se justifica na medida em que:

- Ele relaciona o conhecimento escolar com a vida e com o mundo, pois o aluno interage com maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos;
- Ele agrega materiais que estimula a curiosidade, a observação, a investigação e a troca de experiências;
- Ele desmistifica o mito de que a Matemática é apenas para os "Nerd's" e faz com que os alunos abandonem qualquer tipo de "temor" que possam ter pela disciplina.

Objetivos

Objetivos Gerais:

1- Promover a interação entre o professor e o futuro professor de Matemática, contribuindo para a melhoria do ensino e da prática docente;
2- Estimular ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensinar e aprender;
3- Desenvolver o espírito crítico e argumentativo;
4- Trocar experiências e saberes profissionais e relacionados ao processo de ensino-aprendizagem;
5- Compreender a realidade escolar.

Objetivos Específicos:

1- incentivar e dar subsídios para a formação de professores para a Educação Básica;
2- incentivar e desenvolver um trabalho (com)partilhado entre formadores de professores, futuros professores de Matemática e professores que ensinam Matemática, com o intuito de promover a integração entre a Universidade e a Escola Pública;
3- discutir e analisar diferentes práticas, metodologias e tendências didático-pedagógicas no ensino da Matemática;
4- reconhecer, promover e desenvolver habilidades no que tange ao ensino da Matemática;

5- promover o desenvolvimento de capacidades referentes ao processo de resolução de problemas, aulas investigativas, modelagem e inserção de tecnologias na educação;

6- construir, estudar, discutir sobre a importância e a utilização adequada dos materiais manipulativos, das tecnologias de informação e dos jogos na prática da sala de aula;

7- buscar desenvolver a curiosidade e o gosto pelo aprender Matemática;

8- propiciar condições para que a interdisciplinaridade entre a Matemática e outras disciplinas possa ser estabelecida.

Metodologia

A proposta metodológica a ser empregada dentro do LEM será apresentada por meio de oficinas relacionadas com o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Matemática, onde tais se caracterizam pela: construção matemática pelo jogo; construção do saber Matemática na investigação; probabilidade e estatística na informática; e, o fazer Matemática pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A oficina de construção Matemática pelo jogo baseia-se na idéia de que os alunos passem a ver a Matemática fora do meio dos livros didáticos ou dos exercícios padronizados passando, a saber, que existem trabalhos pedagógicos com os jogos. Nesse sentido, o desenvolvimento de tal oficina seguira as seguintes etapas descritas por Grando (2004): Familiarização dos alunos com o material do jogo; Reconhecimento das regras; O jogo pelo jogo; Intervenção pedagógica verbal; Registro do jogo; Intervenção escrita; Jogar com competência.

A oficina de construção do saber Matemática na investigação traz a chance de construirmos o saber Matemático e investigarmos como se dá a arte do aluno, em reconhecer o mundo matemático. Para tal, serão abordados temas que explorem os conceitos ministrados em sala de aula, levando o aluno à vivenciar os saberes matemáticos em uma visão de mundo real, aproximando e assimilando quando possível os conceitos matemáticos.

A oficina de novas tecnologias de informação tem por objetivo levar os alunos à descoberta da Matemática pelo mundo tecnológico, no qual os mesmos utilizarão de mídias como TV, Video, DVD, DataShow, Computadores, bem como vários *softwares* para o ensino-aprendizagem da matemática. Destacamos também que a

oficina de probabilidade e estatística, fará a utilização dos recursos oferecidos pela oficina de tecnologia de informação.

Por fim, acreditamos que ao empregarmos essas oficinas dentro do Laboratório de Ensino de Matemática, os educandos possam estar vivenciando a prática da Matemática.

Resultados Esperados

Esperamos que ao estarmos desenvolvendo o LEM, possamos vivenciar a troca de experiências que a entre professor e o futuro professor, num trabalho compartilhado de saberes e fazeres e que juntos possamos fazer com que os alunos despertem o gosto pela Matemática em seu dia-a-dia.

Referencias Bibliográficas

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma Reflexão Sobre o Uso de Materiais Concretos e Jogos no Ensino de Matemática. **Boletim SBEM-SP**. Ano 4. n.7. p. 3-10. Jul-Ago/1990.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção: Formação de Professores). ISBN 85-7496-165-5.

PAIS, Luiz Carlos. Uma Análise do Significado da Utilização de Recursos Didáticos no Ensino da Geometria. In: **Anais Eletrônicos da 23ª Reunião Anual da ANPED**. 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 31 mar. 2010.

GRANDO, Regina Célia. **O Jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

Fonte de Financiamento

O presente projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

PIBID – UFG – GOIÂNIA: Monitoria de Química no Colégio Estadual Waldemar Mundim para Alunos com Necessidades Especiais

GONÇALVES, Flávia Carneiro[1]; SOUZA, Bruno Carvalho1; CAVALCANTE,Thálita Moura[1]; CAMPOS, Rafael Fettini[1]; ; DINIZ, Élgia Procópio[2]; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa[1].

[1] Instituto de Química - Universidade Federal de Goiás - Goiânia,GO - Brasil.
[2] Colégio Estadual Waldemar Mundim - Goiânia,GO - Brasil.

Palavras Chave: Monitoria. Química. Formação de Professores. PIBID

BASE TEÓRICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Governo Federal em 2008, sendo uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior.

Um dos objetivos do PIBID é a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública para promover a integração entre o ensino superior e o básico. Outra finalidade do programa é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas e tecnológicas, em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e de superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2010).

Deste modo, visando atender aos critérios mencionados, pensou-se em trabalhos de monitoria de química realizados através do PIBID como forma de aproximação do licenciando em química com a realidade escolar e melhoria da educação básica por meio desta ação dos bolsistas.

Um dos aspectos do PIBID, diz respeito ao acesso dos alunos ao monitores especializados em disciplinas do ensino médio. A monitoria é uma modalidade de ensino-aprendizado que objetiva despertar o interesse do aluno para determinado fim, é definido como um processo pelo qual alunos auxiliam alunos na situação de ensino-aprendizagem dos conteúdos, podendo ser utilizada como forma alternativa ou complementar do trabalho pedagógico de maneiras diferenciadas.

Além da aproximação do discente de licenciatura em química (bolsista PIBID) da realidade escolar e familiarização do processo de ensino-aprendizagem com alunos do nível médio de ensino, por meio da monitoria, tem-se também como objetivo por parte dos bolsistas auxiliar os alunos do Colégio em uma compreensão mais efetiva do conhecimento de química abordado pela escola, partindo-se do pressuposto de que a relação de aprendizado aluno-aluno em uma atividade extracurricular permite uma aproximação mais efetiva dos conhecimentos, pois nota-se com mais facilidade as dificuldades dos alunos, que muitas vezes podem passar despercebidas pelo professor em sala de aula.

OBJETIVOS

Assim, no Colégio Estadual Waldemar Mundim foi realizado um trabalho de monitoria em que, estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Química da Universidade Federal de Goiás, auxiliaram estudantes do ensino médio com o intuito de contribuir para a formação integrada dos alunos através de atividades de ensino.

Tais práticas de monitoria basearam-se principalmente na aproximação do aluno de nível médio de ensino ao conhecimento científico de diferentes maneiras a cada aula, pois a partir da familiarização do bolsista com as diferenças encontradas nas formas de aprendizado dos alunos, foram buscadas por eles alternativas para a aproximação dos conhecimentos do aluno com o conhecimento químico abordado pela escola.

MÉTODO

Considerando-se o conhecimento como uma construção humana e, portanto, contextualizado num tempo e num espaço, e por ser esta uma pesquisa voltada para área educacional, especificamente para o ensino de química, optou-se pela abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa e descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na análise qualitativa.

No contexto da pesquisa qualitativa, o presente trabalho apresenta características de uma pesquisa participante pelo fato de combinar investigação social, trabalho educacional e ação, tendo a finalidade última da melhoria de vida dos envolvidos. Para tal, foram ministradas aulas no contra turno dos alunos no período vespertino, com o objetivo de tirar dúvidas a respeito do conteúdo abordado pelo professor de química do Colégio sob supervisão do mesmo (DEMO, 2008).

Dentre os alunos que freqüentaram as aulas, houve a participação de estudantes com dificuldades de aprendizado como, deficiência visual, problemas de aprendizagem de conteúdo e doença de Parkinson. Era preciso considerável dedicação por parte dos monitores, e todos os cuidados eram tomados para que os alunos obtivessem uma maior qualidade de ensino. Como uma forma de incentivar a autonomia por parte dos alunos, os estudos eram baseados nos livros didáticos adotados pelo Colégio. Essa construção do conhecimento era buscada de forma criativa, como por exemplo, em exposições de desenhos, experimentos e visitas no próprio ambiente escolar, com o intuito de mostrar os aspectos químicos presentes em seu cotidiano facilitando o aprendizado.

RESULTADOS PRELIMINARES e DISCUSSÃO

Para as aulas de monitoria ficou definido que não haveria atribuição de nota aos alunos que as freqüentassem, um dos fatores que implicou nesta escolha foi para que os mesmos participassem das aulas por interesse em aprender. Deste modo, houve uma pequena quantidade de discentes na procura deste auxílio de forma continuada, sendo a maior demanda na época de avaliações.

Os alunos que freqüentavam regularmente as aulas no período vespertino foram os estudantes com dificuldades de aprendizado. A vontade de aprender desses

alunos era grande, tornando mais agradável aos monitores a prática de ensino, pois o interesse foi fundamental para a compreensão dos assuntos, visto que a química é uma disciplina que exige muita atenção.

O método de ensino utilizado para o aluno com dificuldade visual era baseado em figuras, e a explicação dos conteúdos foi realizada por meio de exemplos do cotidiano. Os resultados eram expostos no papel em forma de desenhos que deviam ser ampliados devido a sua dificuldade de visualização. Logo após aprender o conceito, o qual foi facilitado através do desenho, o estudante era capaz de repeti-lo e explicá-lo. Para a aluna na qual possui dificuldades cognitivas de aprendizado, o conteúdo foi abordado de maneira diferenciada a cada encontro, pois ela necessitava de exemplificações visuais do cotidiano e como uma das alternativas eram feitos passeios pelo colégio, experimentação, desenhos, dentre outros.

Os encontros realizados com os estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Waldemar Mundim mostraram resultados interessantes. Tratava-se de aulas de reforço de química a fim de proporcionar um melhor aprendizado aos alunos. O interesse destes pelas aulas era grande apesar de poucos estudantes comparecerem aos encontros, isso provavelmente se deve ao fato do atendimento aos alunos terem acontecido em um horário extracurricular e por não haver contribuição de nota, já que as maiores procuras pelo auxílio ocorriam na época das avaliações.

Entretanto para os que compareceram foram realizados trabalhos criativos que despertaram o interesse dos alunos pelo assunto e uma assimilação melhor da disciplina, contribuindo significativamente para nossa experiência como futuros docentes.

Salienta-se que esta é uma parte do trabalho realizado pelo PIBID – Goiânia – Química. Sabemos que o reforço pode levar o futuro docente a acreditar que aulas repetitivas ou individualizadas possam ser a solução dos problemas de aprendizagem. No entanto, esse trabalho trata de um exemplo específico em que a monitoria foi realizada para acompanhar os alunos com necessidades especiais, que de fato, precisam de aulas individualizadas, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos mais efetivos do que em sala de aula dita normalizada.

Assim, os bolsistas observaram em *loco*, questões relacionadas a salas inclusivas e puderam refletir sobre as reais necessidades de aprendizado desse

público, procurando alternativas de ensino que pudessem auxiliá-los no processo, tanto fora como dentro da sala de aula.

CONCLUSÕES

Em termos de vantagens relacionadas à presença dos alunos que participaram do projeto desenvolvido, pode-se destacar uma série de fatores, dentre eles: melhoria da participação em sala de aula, notas melhores em química, aumento do interesse pela matéria. Os alunos bolsistas de iniciação a docência tiveram uma ampliação da visão do ensino de química, melhoria na interação e confiança entre bolsistas e alunos, obtenção de experiência nas diversas situações vivenciadas com os alunos, aprenderam a elaborar aulas mais dinâmicas, aumentaram a maturidade e a confiança para ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 2008. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/pibid, acesso em 08/09/2010.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467, acesso em 08/09/2010.

BOGDAN, Roberto. C. e BIKLEN, Sari. Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

DEMO, Pedro. Pesquisa Participante Saber pensar e intervir juntos. Brasília. Editora LIber Livro. 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A elaboração e utilização de um jogo para o ensino de Fungos: o vivenciar da docência.

BORBA, R.Lima.
UFG - Rodrigo.lb1983@hotmail.com
SHUVARTZ, M.
UFG - Marilda/icb.ufg.br
PINHEIRO, P.Magalhães.
UFG - Patti_magalhaes@hotmail.com
ATAIDE, J.Fagundes.
UFG - Jeffersonfagundes_bio@hotmail.com
SANTOS, J.Batista.
UFG - joaobiologia@hotmail.com
SILVA, K.M.Almeida.
UFG - karolsas@yahoo.com.br

Palavras Chave: PIBID, Formação de Professores, Ensino de Biologia, Jogos.

Justificativa / Base teórica

O presente trabalho apresenta um relato de experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, realizado na Universidade Federal de Goiás com alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas na elaboração e aplicação de um jogo sobre Fungos. Acreditamos que vivenciar o cotidiano da escola, em parceria com a Escola Estadual Waldemar Mundim, ainda na formação inicial é um meio fundamental na busca pela consolidação de uma identidade docente e de uma formação mais sensível e mais crítica sobre as questões educacionais que adentram os muros da escola.

Objetivos

Com o presente trabalho, objetivamos relatar aspectos teóricos e metodológicos referentes a uma das atividades desenvolvidas, bem como, fundamentar como a participação neste programa pode ser importante instrumento para a consolidação de uma identidade profissional docente.

Metodologia

As atividades desenvolvidas pelo programa tiveram início no mês de fevereiro de 2009, envolvendo o professor em exercício (PE), o professor formador de professores (PF), os professores em formação inicial (PI) e os alunos de mestrado (AM).

Na primeira etapa realizamos um levantamento detalhado sobre aspectos físicos, organizacionais e funcionais da escola parceira, resultando em uma diagnose. Esta etapa se firma como o primeiro contato do grupo PIBID-Biologia com o Colégio Estadual Waldemar

Mundim. Reuniões semanais no Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente-NECIMA, fizeram ampliar o diálogo de saberes e a direção das ações.

No segundo semestre ampliamos o contato com a escola. Buscamos conhecer mais de perto o professor, a sala de aula, os alunos e, em especial, as aulas de biologia nas séries do noturno do Ensino Médio. Esta aproximação se deu por meio de leituras dos planos de aulas, análise do livro didático utilizado pelo PE, seguido de observações das aulas.

Percebendo a maneira como PE "repassava" o conteúdo sobre fungos e os alunos o "recebiam" fez com que em um dos encontros semanais da equipe PIBID-biologia os PI propusessem a elaboração e aplicação de uma aula prática e a construção de um jogo para auxiliar no ensino-aprendizado sobre o reino fungi. O jogo foi entendido como uma proposta didática para repensar os conceitos científicos, compreender o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e nos fez revelar a importância de se planejar ações mais conscientes sobre a realidade da sala de aula. Ressaltamos que não se trata de elaborar atividades estanques para as problemáticas vivenciadas pelo PE, mas de repensarmos a Educação Básica de modo a propiciar conhecimentos e atitudes mais críticas dos envolvidos sobre as práticas pedagógicas.

A unidade didática trabalhada por PE neste período de observação dizia respeito ao Reino *fungi.* Durante a nossa reunião semanal que sucedeu as observações, PE, solicitou a PF e, aos PI para repensarem estratégias de ensino sobre o conteúdo de fungos, já que a escola não possui Laboratório de Ciências e por esse motivo de acordo com PE os alunos sentiam-se desmotivados para aulas à noite, após uma jornada de trabalho.

Discutimos experimentações de fácil manuseio para demonstração das características dos fungos. Mas por que não elaboramos um jogo já que consiste em uma atividade didática, lúdica, participativa e, motivadora?

Soares (2008) afirma que o interesse não pode ser gerado, mas sim, despertado. O interesse, nada mais é do que o resultado de uma carência específica, que gera uma necessidade de aprendizado. No que diz respeito à aprendizagem, o interesse é resultado de uma carência do conhecimento.

Conhecer e saber que tipo de jogo poderia motivar os alunos, foi uma das preocupações do PIBID-biologia. Por meio de um questionário sobre quando, como e que tipo de jogo os alunos preferiam. Feito o levantamento acerca das preferências dos alunos foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática fungos e sua transposição para o jogo, também foram realizadas leituras sobre o uso de jogos no ensino de ciências, etapa que exigiu de PE e dos PI muito estudo. Em seguida deu-se a construção do jogo em si, onde foram gastos dias de trabalho em frente ao computador e posteriormente dias de trabalho manual, o que exigiu muito trabalho em equipe.

Iniciamos assim a elaboração de um jogo intitulado: S*uper Trunfo,* que passou por uma adaptação. È conhecido por ser um Card Game que consiste em tomar todas as cartas em jogo dos outros participantes por meio de escolhas de características de cada carta, que no caso tinha características dos fungos, acompanhados por fotos. O jogo possui 32 cartas e comporta de dois a oito participantes que podem ser de qualquer idade.

Foi necessário aproximadamente um mês para confeccionar o jogo, diante de diversos encontros para discussão do tema, exposição de novas idéias, desenhos, leituras, correção.

Durante a construção do jogo sempre existia a preocupação de que esse não fosse apenas mais um jogo voltado simplesmente para o lazer, o que acabaria sendo visto pelos alunos uma forma de se esquivar da aula, pois cada vez que se pronuncia a palavra jogo, varias pessoas podem entendê-la de maneiras variadas, buscávamos que o jogo fosse educativo com função lúdica e educativa ao mesmo tempo.

O jogo é composto por: uma caixa reutilizada de sabonetes, 32 cartas impressas em Papel A4 branco e recortadas no tamanho 11cm X 8cm, coladas em aparas de papel cartão, que a seguir foram plastificadas. O roteiro explicativo está impresso em papel A4 e colado na tampa da caixa para facilitar a leitura.

Foram construídos cinco jogos com a preocupação de que nenhum aluno ficasse ocioso enquanto os outros jogavam. Esses jogos foram levados ao encontro dos alunos durante a aula de biologia como complemento do conteúdo sobre fungos. Dividiu-se a turma em quatro grupos, cada um com um jogo e um monitor PI, um desses grupos ainda contou com a participação de PE.

Resultados / Discussão

O sub-projeto PIBID-biologia fundamentou-se na proposta de consolidação de união indissolúvel entre teoria e prática, para se alcançar de maneira consciente os objetivos propostos pelo PIBID-CAPES, e para isso no decorrer das atividades procurou conhecer os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como ficou evidenciado pela diagnose pois o ensino depende do professor e o aprender do aluno, este precisa querer, se sentir instigado a aprender.

Ao apresentar o jogo aos alunos, havia a preocupação se o mesmo teria aceitabilidade pelos alunos e, se não seria apenas um jogo sem conteúdo. Após utilizarem o jogo, os alunos o aprovaram. Ao final da aula alguns alunos procuraram PE perguntando se todas as aulas seriam como aquela: alegre, descontraída e com muitas informações fáceis de compreensão. De acordo com Soares (2008), os jogos quando elaborados e instaurados com eficiência, podem auxiliar o educador a criar discussões significativas sobre determinados temas. O nível de dificuldade de cada jogo deve ser cuidadosamente estudado a fim de manter desafios, fator essencial na motivação pela atividade.

A contribuição do projeto PIBID-biologia está em trazer para as aulas de P.E. metodologias não empregadas por ele até então, levando-o a refletir sobre sua prática. Como afirma Tardiff (2007, p.23) “saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?” oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação”.

Para os professores em formação inicial a contribuição se dá quando este entra em contato mais cedo com o chão da escola, o que não aconteceria tão cedo durante a sua graduação, permitindo que os licenciandos participantes do PIBID possuam um diferencial em sua formação. Refletir, avaliar e tomar decisões na docência requer momentos e suportes nas políticas públicas da Educação Básica (Pimenta & Ghedin, 2006).

Conclusões

Para os PI a oportunidade de observar as aulas de PE com um olhar diferente torna-se um enorme diferencial em relação aos demais graduandos do curso de Ciências Biológicas, pois trata-se de uma observação planejada, refletida, consciente, visando não à crítica a prática de PE, que poderia torná-lo pouco receptível. Buscou-se o aprendizado com as praticas de PE, experimentando a vivencia de aprender com o saber experiêncial de que trata Tardiff, saber este que PE poderia proporcionar aos PI.

As dificuldades acerca do trabalho de elaboração/construção/aplicação do jogo, pode-se constatar por meio do trabalho despendido pela equipe e a verificação da dificuldade dos professores da rede de estarem realizando aulas com materiais diferentes para seus alunos. Então verificamos a importância de projetos como o PIBID, como parceiro dos professores e dos alunos em formação, fazendo-os profissionais reflexivos e instigados ao aprender.

O projeto PIBID não garante o aprendizado dos alunos, pois como sabemos projetos na área da educação não surtem efeitos a curto prazo e não dependem de um só sujeito, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como do meio em que estes estão inseridos.

Percebe-se que a aproximação entre a universidade e a escola, a gênese de uma identidade docente, o intercâmbio de vivências e as informações no grupo, o estímulo à reflexão crítica da prática docente, a busca por teorias que possam subsidiar o enfrentamento de possíveis problemas encontrados na escola, são algumas das contribuições do projeto PIBID/Biologia, que atestam sua importância. Corrobora-se a relevância do conhecimento e da discussão em grupo, sempre bem fundamentadas, caminhando à melhoria do ensino de Biologia nas escolas públicas.

Referências Bibliográficas

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
SOARES, M. Jogos para o ensino de química: teoria, métodos e aplicações. Ed. Ex Libris. Guarapari.ES: 2008.
TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

Fonte de Financiamento

CAPES

O ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO DOM ABEL: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

MELSBACH, Detlef Lothar Matthias
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
detlefmelsbach@web.de

CARVALHO, Noel
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
noelcarvalho@gmail.com

ESCOBAR, Silas Tavares
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
silasescobar@gmail.com

MUNIZ, Marx Berdini Pereira
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
marxberdini@hotmail.com

PEREIRA, Marcos Vinícius Galvão
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
composer_p@hotmail.com

CAMPOS, Nilceia Protásio
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
camposnilceia@gmail.com

SILVA, Alessandra Nunes de Castro
Colégio Estadual Dom Abel SU
alessandrancs@gmail.com

Palavras-chave: Educação Musical; Formação de Professores; Ensino Fundamental; Musicalização.

Justificativa

O presente trabalho configura-se em um relato de experiência vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás. As atividades aqui descritas se deram no Colégio Estadual Dom Abel Setor Universitário, em Goiânia/GO, nos meses de abril a junho de 2010.

Tomando como significante a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, torna-se necessária uma formação acadêmica adequada às novas exigências. Percebe-se, no entanto, um certo receio por parte dos licenciandos em música quanto à atuação na escola pública – fato que se dá por dificuldades no que se refere à infra-estrutura, grande quantitativo de alunos por sala, falta de material adequado e sub-utilização da música no contexto escolar.

> A música no contexto da educação [...] vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo[...]; a memorização de conteúdos [...] traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

Segundo Beaumont (2008, p.43), “o trabalho com Música precisa ser realizado de modo a compreender o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e procedimentos específicos dessa linguagem” onde a vivência musical não se restrinja apenas “ao ‘uso’ de canções [...] acompanhadas por gestos corporais, imitados [...] de forma mecânica e estereotipada” bem como “indicando ações para a rotina escolar”.

Entendemos que, para que o licenciando perca o receio de atuar na educação básica, faz-se necessária uma formação que lhe proporcione ferramentas para uma atuação consciente e crítica neste contexto. Para tanto, participar de um projeto de iniciação à docência é uma oportunidade de, ao vivenciar a dinâmica da escola pública, conhecer sua realidade e adquirir subsídios que dêem apoio às suas práticas.

Objetivos

O projeto de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência visa, dentre outros resultados, proporcionar aos licenciandos em Música, experiências de intervenção pedagógica na escola pública. Considerando isso, busca-se no Colégio Dom Abel Setor Universitário:

- Desenvolver práticas musicais por meio de grupos vocais e instrumentais;
- Trabalhar conteúdos específicos da linguagem musical.

- Proporcionar vivências musicais significativas que levem a formação de um cidadão crítico levando em consideração a diversidade cultural.

Metodologia

As aulas de música no Colégio Dom Abel do Setor Universitário são ministradas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, uma vez por semana no período matutino, com 03 aulas de 50 minutos, recreio de 10 minutos mais 03 aulas de 45 minutos. A escola trabalha com inclusão e possui ainda primeira fase no período vespertino e EJA no período noturno. Os alunos especiais contam com professora de apoio e os alunos com deficiência auditiva possuem intérprete.

Por se tratar de um primeiro contato com o ambiente escolar, buscou-se num primeiro momento, observar as aulas realizadas pela professora titular da instituição.

> [...] a realidade educativa é complexa e imprevisível e como tal o exercício profissional da docência exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o professor poder se interar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reservam. [...] a reflexão também torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia. (MORATO; GONÇALVES, 2008. p. 116 - 117)

Após período de observação, foi possível atuar em semi-regência e regência em sala de aula. As atividades desenvolvidas nas primeiras semanas foram direcionadas à prática vocal em conjunto – o que culminou em uma apresentação pública em festa programada pelo Colégio, para celebrar o Dia das Mães. Buscou-se sensibilizar os alunos trabalhando elementos musicais como ritmo, harmonia, dinâmica e textura, bem como funções dos diversos papéis dentro de um coral – como regente, cantor e instrumentista – dando ênfase à necessidade de se prestar atenção a regência.

Para isso, a postura de observador assumida pelos acadêmicos até então, converteu-se em um novo paradigma: o de co-repetidor. O instrumento solista intervinha dando suporte melódico aos coristas que cantavam seguindo a mesma

melodia. As introduções e interlúdios colaboravam com a execução vocal, ajudando na percepção da estrutura musical ao demarcar entradas, afinação, repetições e finalizações. Com a intenção de engajar outros alunos do Colégio, formou-se um conjunto de percussão. Partiu-se de ritmos simples para facilitar a apreensão, execução, memorização e coordenação dos mesmos. Foram realizados ensaios por turma e geral com passagem da letra; chamada dos instrumentos; entradas do coro; e posicionamento, entrada e saída do palco.

Finalizada a sequência de aulas e a apresentação pública, realizou-se atividade avaliativa. Foi constatado que toda essa dinâmica desenvolveu nos alunos a auto-estima e a responsabilidade, pois se sentiram capazes e importantes dentro do contexto o que os incentiva à prática musical.

Após essa atividade, partiu-se para o tema junino, sendo escolhida a região nordeste como objeto de estudo. Selecionou-se o ritmo “côco” e os ritmos do forró: baião, xaxado e xote advindos da região escolhida. Os acadêmicos além de fazerem a co-repetição das músicas, participaram das aulas apresentando os instrumentos de base dos ritmos estudados dando oportunidade aos alunos de tocá-los.

Resultados preliminares / esperados

No trabalho desenvolvido até o presente momento, observou-se um crescente comprometimento e envolvimento dos alunos nas atividades musicais, mostrando-se receptivos ao que foi sugerido em sala pelos licenciandos. Suas intervenções além de significativas aos estudantes serviram para avaliação do próprio desempenho didático.

Ainda para o ano de 2010 estão previstas oficinas de instrumento musical. A partir de reflexões sobre as experiências vividas, chegou-se à conclusão de que seria proveitoso oferecer aos estudantes a oportunidade de aprender a tocar um instrumento. O ensino coletivo de instrumento tem sido utilizado com sucesso, sendo oportuno para o contexto da educação básica. Segundo Cruvinel (2009a, p.74 - 75), o estudo em grupo traz grandes contribuições: “é superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado [...]”, pois na interação com o grupo, “o aluno percebe que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências com os colegas” o que resulta no desenvolvimento de sua reflexão, contextualização, iniciativa e autonomia.

É importante ressaltar que a metodologia do ensino coletivo de instrumento proporciona uma grande motivação provocada pelo sentimento de valorização e prazer que o aluno sente ao participar de um grupo, além de desenvolver habilidades musicais: "[...] o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais elementares para a iniciação do instrumento" (CRUVINEL, 2009b, p. 253).

Referências

BEAUMONT, Maria Teresa de Beaumont. **Paisagens polifônicas da Música na escola:** saberes e práticas docentes. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Alternativa Metodológica na Educação Básica. In: Alcântara, Luz Marina (org.); RODRIGUES, Edivânia Braz Teixeira (org.). **O Ensino de Música:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 2009a. p. 71-79.

_____. As Contribuições do Ensino Coletivo de Instrumento Musical no Desenvolvimento Cognitivo Musical e Social. In: SIMCAM, 5, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2009b**.** p. 244 – 255.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de Ensinar Música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 115 - 129.

Fonte de Financiamento:
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PIBID: Proporcionando vivência da UFG e Colégio Estadual Waldemar Mundim

Bolsistas:

TELES, Henrique Catito de Sá
(FL/UFG - henriquektito@hotmail.com);
LIPPI, Izabela Cassimiro Rizzi
(FL/UFG - izabelalippi@hotmail.com);
NASCIMENTO, Petronília Vieira do
(FL/UFG - petronilia7000@hotmail.com);
CARVALHO, Rafael Barrozo
(FL/UFG - rafaelcarvalho120@gmail.com).

Orientador/ Coordenador subprojeto:

SOUSA FILHO, Sinval M. de.
(FL/UFG – sinvalfilho7@gmail.com).

Supervisora Colégio Estadual Waldemar Mundim:

SILVA, Lívia A.
(CEWM - liviaesporte@yahoo.com.br).

Palavras-chaves: Ensino. Leitura. Produção textual. Docência.

Justificativa / Base teórica

Com o surgimento do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras, podemos vivenciar a realidade do Colégio Estadual Waldemar Mundim. Em um primeiro momento, e mais especificamente no primeiro semestre deste ano de 2010, passamos por uma fase de observação do colégio, para vivenciarmos a realidade escolar e o conhecimento e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, a fim de planejarmos ações adequadas aos princípios e práticas didáticas já seguidas pela instituição de ensino. Assim, nessa etapa de observação e apreensão de pontos para intervenção e inscrição de planos de ação, pudemos destacar dois pontos principais de carência do processo escolar. Trata-se de deficiências generalizadas da educação básica.

O primeiro ponto está no âmbito da Leitura e Interpretação, visto que estas são a base do letramento do aluno. A partir da referida constatação, desenvolvemos um plano de ação que está sendo realizado com os alunos do ensino fundamental. Este projeto se inscreve principalmente no trabalho pedagógico com a poesia, em sua

leitura, dramatização e interpretação de poemas, com o objetivo de suscitar o desejo e o fazer criativo desses alunos envolvidos nas atividades no processo de criação poética. O desejo por se trabalhar em específico a poesia veio da observação de aulas de Língua Portuguesa e da verificação de que a professora titular já enfatiza a leitura e interpretação de outros gêneros. O trabalho com o gênero poético não exclui o trabalho dos demais gêneros, porém essa escolha se baseia no contexto lúdico atrativo para o desenvolvimento da escrita criativa dos alunos. Nesse mesmo plano de ação temos tempo dedicado ao auxílio e reforço de leituras e interpretações e ajuda nas atividades propostas pela professora titular.

O segundo ponto destacado é relacionado à produção de texto, para o qual será implantado um plano de ação relacionado ao estudo dirigido para a produção de textos diversos, reflexões sobre como são produzidos bons textos, argumentação eficientes, processos de referenciação, coesão e coerência, Está etapa do trabalho também será realizada com alunos do ensino médio, e mais especificamente, com os alunos dos terceiros anos, uma vez que analisaremos a partir das leituras prévias dos alunos as obras literárias indicadas ao processo seletivo das duas principais instituições de ensino superior, pois estas são o alvo da maioria dos alunos do Colégio.

Utilizamos com base teórica básica, os estudos de Bakhtin (1998 e 2000) sobre os gêneros e os de Angela Kleiman, nas concepções presentes no livro *Oficina de Leitura* (Kleiman, 2001).

Objetivos

Objetivamos com o subprojeto da área de Letras, bem como com os dois planos de ação aqui destacados, a aprendizagem de ações para determinadas situação de sala de aula e, consequentemente, colaborar para nossa melhor formação como futuros docentes. Além disto, nossos objetivos com os alunos envolvidos são o aprofundamento na interpretação de textos, melhora na leitura em corpo de voz e interpretação, bem como estimular o desejo de escrever e melhorar essa escrita, aprofundando seus conhecimentos do funcionamento da língua portuguesa. Ademais, buscamos auxiliar os alunos na busca de vagas nos cursos superiores por eles desejadas, através de atividades de leitura e interpretação de livros literários, e coletâneas de redações e aprofundamento sobre os gêneros textuais.

Metodologia

Para alcançar os objetivos do subprojeto PIBID – Letras: Português, estamos utilizando as aulas de língua Portuguesa, trabalhando com os alunos em seu turno regular. O trabalho é desenvolvido por meio de aulas expositivas e dialogadas (ou interacionais) e se dá em um ambiente lúdico de debate e interação.

No plano de ação "Poetas do Waldemar Mundim", por exemplo, que concerne, como já sublinhamos, leitura, interpretação e criação, levamos sempre poemas que causam maior interesse nos alunos, levando em consideração a realidade da maioria e a faixa etária desses envolvidos, trabalhando com grandes poetas da literatura clássica como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Ivan Junqueira e desenvolvendo um trabalho de valoração de poetas regionais como Pinto do Monteiro, Patativa do Assaré, Afonso Félix de Souza e Cora Coralina.

Resultados Esperados

Este trabalho tem como resultados esperados nossa qualificação da formação em Licenciatura em Língua Portuguesa para atuação nas escolas de educação básica, ampliando nosso contato com a realidade escolar e novas experiências pedagógicas.

Esperamos também aprimorar a aprendizagem de leitura e compreensão de textos, desenvolvimento da capacidade crítica de interpretação e análise, incentivo à percepção estética textual e a melhoria da produção de textual, assim como o crescimento intelectual dos alunos com os quais nós, bolsistas, desenvolvemos o projeto.

Referências Bibliográficas:

ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. **Poetas da escola**: caderno do professor (orientação para produção de textos). São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada.)

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CEREJA, William Roberto. **Texto e Interpretação**. São Paulo: Editora Atual, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2005.

Fonte de financiamento:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA

FERNANDES, Jesiel Gonçalves
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
jesielfernandez@gmail.com

MARTINS, Larissa Santos
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
larissa_musik@hotmail.com

RIBEIRO FILHO, Aldo Roque
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
aldoroquefilho@hotmail.com

SOARES, Washington Eduardo Martins.
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
sotinob@yahoo.com.br

CAMPOS, Nilceia Protásio
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
camposnilceia@gmail.com

BROSEGHINI, Brisa Machado
Escola Estadual Presidente Dutra
brisaiancatu@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Musical; Ensino Fundamental; Formação de Professores; Musicalização.

Este trabalho constitui-se em um relato de experiência vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado por acadêmicos do Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. As experiências relatadas neste trabalho foram desenvolvidas na Escola Estadual Presidente Dutra, em Goiânia/GO, e correspondem ao período de abril de 2010 a junho de 2010.

O que se pode perceber nos cursos de formação de professores, é que há, por parte dos licenciandos, um certo temor no que se refere à atuação na educação

básica e que os mesmos se vêem em dificuldades quando tem que lidar com a problemática que envolve as limitações de infra-estrutura da escola pública, a falta de materiais e recursos adequados para o desenvolvimento das atividades e a complexidade presente no alunado – sejam crianças, adolescentes ou adultos.

De acordo com Oliveira (2005, p. 34), "[...] professores e escolas não tem ferramentas para facilitar a utilização de diferentes músicas no contexto escolar":

> Música é parte do programa obrigatório de Artes no sistema educacional brasileiro que inclui Música, Dança, Arte e Teatro no nível Básico. Porém, diversas dificuldades restringem a qualidade dos programas de Educação Musical desenvolvidos para as escolas de ensino regular. Elas incluem: pequena duração das aulas de música e falta de infraestrutura adequada, a tendência de se organizar o calendário escolar voltado para festividades, visitantes, viagens educacionais ou outros.

Portanto, para o aluno do Curso de Licenciatura em Música, participar de um projeto de iniciação à docência é uma oportunidade de conhecer a realidade da escola pública, buscado alternativas de atuação, para que nesse sentido ele possa ser:

> […] um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao:
> •Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos;
> •Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno;
> •Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p. 53)

Nesse sentido, Jeandot (1993, p.133) destaca que além da competência técnica, o professor deve ser criativo para apresentar ao aluno um conteúdo interessante, abundante e muito variado.

É oportuno considerar a Lei n. 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica – o que implica na urgência de formar profissionais competentes e críticos, que consigam, dentre outras coisas, conscientizar os indivíduos da importância da música.

> A música promove a consciência cultural, a apreciação e também o melhoramento das habilidades de linguagem. Os seis objetivos para o uso da música na sala de aula bilíngüe têm a ver, com o encorajamento de autoconceito; o despertar da identidade e do orgulho cultural; a construção de atitudes interculturais positivas; o providenciar de

> experiências enriquecedoras para o desenvolvimento oral; o fortalecimento de habilidades lingüísticas e o provimento de conteúdos para diferentes áreas. (Santos apud LEÃO 2001, p. 36).

Objetivos

Dentre os objetivos do projeto de Música no PIBID, destacamos:

- Promover a integração entre a escola e o educador musical;
- Incentivar o licenciado em música a conhecer e intervir na realidade da escola pública;
- Possibilitar um ambiente onde o acadêmico possa desenvolver planejamento e prática pedagógica, a fim de contribuir para a qualidade do ensino de música na educação básica.

Metodologia

As aulas na Escola Estadual Presidente Dutra são realizadas uma vez por semana com a duração de 40 minutos, dirigida à primeira fase do ensino fundamental – 1º ao 5º ano. Em momento inicial, tornou-se necessário que os acadêmicos bolsistas – atualmente, 5 integrantes – passassem por um período de observação das aulas de música que já estavam sendo desenvolvidas na escola, para que, posteriormente, fossem feitas algumas intervenções em sala de aula.

Os bolsistas atuam como observadores, semi-regentes e regentes. Como parte da equipe, contamos com a professora de música da escola, que supervisiona e interage com os acadêmicos, e com a coordenadora da área de Música do PIBID na UFG. Quinzenalmente, o grupo se reúne para compartilhar experiências, discutir bibliografias de apoio pertinentes às temáticas do ensino musical escolar e para avaliação e direcionamento do projeto.

A Escola Estadual Presidente Dutra, trabalha com uma proposta inclusiva. Possui cerca de 330 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, no turno matutino e vespertino. A escola possui alguns instrumentos musicais, como um teclado, uma cítara, tambores, agogôs, chocalhos e outros instrumentos de percussão.

O espaço físico da Escola é bastante restrito. Possui um pequeno pátio coberto, biblioteca e sala de informática. Cada sala possui uma professora regente, e caso necessário, professoras de apoio para alunos especiais. As professoras de

apoio permanecem durante a extensão das aulas de Música, Educação Física, e Inglês.

As atividades musicais em classe tem como intuito principal sensibilizar as crianças. Para isso, são desenvolvidas atividades que promovem a audição de peças vocais e instrumentais, alcançando um repertório folclórico, popular e erudito. Como o público-alvo é composto de crianças, há um enfoque para a expressão corporal.

São apresentados aos alunos alguns instrumentos de percussão, como agogô, triângulo, caxixi, reco-reco e chocalho, com os quais desenvolvem atividades práticas no sentido de trabalhar determinados conceitos musicais. As experiências são compartilhadas e socializadas, pois acreditamos que "as crianças atribuem aos amigos a importância no processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma parceria entre o meio de comunicação e os pares" (RAMOS, 2003, p. 90).

Resultados parciais

Até o momento, tem-se observado um significativo crescimento dos licenciandos em sala de aula, na medida em que planejam, sistematizam, intervém e avaliam suas práticas. Por outro lado, percebe-se um envolvimento das crianças com as atividades musicais. Mostram-se receptivas e envolvidas no que é proposto em sala de aula, pois a música constitui-se fonte de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais.

Espera-se que o envolvimento dos acadêmicos neste projeto possa contribuir para a formação de profissionais aptos e comprometidos com a prática docente, e assim, contribuir para uma melhor qualidade no ensino da rede pública.

> Seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio. (PENNA, 2002. p. 15)

Como parte do planejamento final para o ano de 2010, está sendo preparada uma apresentação pública, na qual a Escola Estadual Presidente Dutra, juntamente

com as outras duas escolas participantes do projeto de Música no PIBID, apresentará resultados do trabalho realizado durante o ano.

Referências

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997.

LEÃO. Eliane. Por que estudar música?. **Revista da Adufg**, n. 06, p. 34-42, jan/abr 2001.

OLIVEIRA, Alda. Music teaching as culture: introducing the “PONTES” approach. **International Journal of Music Education**. v. 23, n. 3, 2005.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, 2002.

_____. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 65-70, set. 2003.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Projeto PIBID/*Química/CAC/UFG em 2009: andamento, resultados e perspectivas.*

MARCIANO, Eloah da Paixão*, BORGES, Ana Paula Aparecida, BORGES, Camila de Oliveira, SANTOS, Dayane Graciele dos, BRITO, Lya Christina da Costa, CARNEIRO Glauce Michelle Bezerra, NUNES, Simara Maria Tavares *eloah_paixao@hotmail.com*

Curso de Química - Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão.

Palavras-chave: *formação inicial de professores,* formação crítico-reflexiva, atividades experimentais.

Justificativa/Base Teórica

A experimentação no Ensino de Química desperta forte interesse entre os alunos, proporcionando um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. As atividades experimentais possibilitam que o aluno construa seu conhecimento e forma ativa (GIORDAN, 1999).

A inclusão de experimentações que contribuam para a caracterização do método investigativo da ciência é apontada como relevante e a sua função pedagógica é ressaltada como auxiliar na compreensão dos fenômenos químicos (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus objetivos proporcionar aos futuros professores ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras para que possam delas se utilizar em suas aulas de Química.

Assim, durante o ano de 2009, as bolsistas e voluntária do PIBID/Química/CAC/UFG foram desafiadas a proporem experimentos pedagógicos que auxiliassem na compreensão dos conceitos Químicos desenvolvidos durante a disciplina de Ressignificação “A Química do Cotidiano”, ministrada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Objetivos:

O presente trabalho tem como objetivo detalhar as ações desenvolvidas durante o ano de 2009 pelas bolsistas e voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Química/CAC/UFG, no sentido de mudanças nas metodologias tradicionais de uso da experimentação em aulas de Química. Assim, nesse trabalho, foi analisada a utilização da experimentação como estratégia no ensino de Química, com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão sobre as diferentes possibilidades e tendências dessas atividades tendo em vista subsidiar o trabalho de professores e futuros professores de Química.

Metodologia

As aulas experimentais foram realizadas com os alunos da disciplina de Ressignificação em Química “Química do cotidiano”, ministrada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no laboratório de ciências do colégio. Os experimentos realizados são detalhados abaixo.

1. *Aditivos Químicos: A*ntes da realização deste experimento, os alunos da disciplina de Ressignificação em Química assistiram ao documentário “Uma verdade inconveniente”, que enfocava a má alimentação da população norte-americana. O documentário ressaltava que as refeições feitas na hora do “rush” eram preparadas em *fast-foods* e criticava uma empresa por incentivar a população a fazer refeições rápidas, que não possuem nenhum valor nutricional. Em um segundo momento, os alunos leram um texto sobre os riscos e benefícios da alimentação a fim de reforçar o tema central do filme. Este texto expunha informações como valor nutricional, as cores dos alimentos e sua função no organismo, aditivos e também sobre os malefícios dos *fast-foods.*

Em seguida, os alunos foram levados ao laboratório para realizar a experimentação. Para tanto, os alunos foram divididos em trios em bancadas contendo uma maçã, uma amostra de suco de limão, uma amostra de vitamina C e uma amostra de açúcar. A maçã foi dividida em três partes, e em cada parte foi colocado um aditivo (amostra). O intuito desta

experimentação era verificar qual das amostras seria um aditivo eficiente para conservar alimentos.

2. Solubilidade: Este experimento consistiu na dissolução de substâncias e verificação do porquê algumas substâncias se miscigenam e outras não. Os materiais utilizados neste experimento foram béqueres, água, óleo de cozinha, sal de cozinha, gasolina e vinagre. Os alunos fizeram uma tabela e anotaram nesta as soluções que se miscigenavam e as que não se miscigenavam. Em seguida, os alunos tiveram que responder a algumas questões referentes ao que perceberam durante o experimento e procurar explicações para responder o porquê algumas soluções solubilizaram e outras não.

3. Experimentação sobre a temática lixo: Com o objetivo de complementar a apresentação sobre os conceitos químicos relacionados ao tema lixo as bolsistas realizaram duas experimentações com as temáticas transformações químicas e densidade.

As experimentações foram realizadas no mesmo dia no laboratório de ciências da escola. Para tal, os alunos foram divididos em grupos de cinco a seis alunos e os materiais foram fornecidos sobre as bancadas.

A experimentação sobre transformações químicas buscou apresentar aos alunos como ocorre a decomposição dos alimentos e como determinadas substâncias podem acelerar ou retardar esta decomposição. Além disso, buscou-se mostrar aos alunos que este processo é o mesmo que ocorre com o lixo durante o processo de compostagem para a produção de adubo orgânico. Por sua vez, a experimentação sobre densidade objetivou que os alunos compreendessem que diferentes materiais têm densidades diferentes e que esta propriedade permite sua separação. Para tal os alunos receberam diferentes tipos de polímeros (pedaços de plásticos que constituem materiais presentes no cotidiano dos alunos) e um copo contendo água. Com o auxilio de um roteiro, os alunos adicionavam os polímeros dentro do copo contendo água e observavam se os mesmos afundavam ou não. Diante das observações e de discussões levou-se os alunos a refletirem sobre a diferença de densidade destes materiais e como este recurso pode ser utilizado no processo de separação de lixo.

Foram utilizados opinários antes e após a atividade para avaliar se a mesma foi capaz de ajudar a sistematizar os conhecimentos dos alunos acerca da temática.

Segundo Bogdan e Biklen, 1994 (1986), a metodologia qualitativa é uma pesquisa voltada para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o ambiente (cotidiano escolar). As pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois respondem às noções muito particulares (MINAYO, 1996). Por esse motivo os opinários foram tratados individualmente valorizando-se as semelhanças e as diferenças nas concepções dos alunos percebidas com a análise dos dados obtidos. Assim, o opinário teve como objetivo sondar a metodologia, prática pedagógica e o impacto das atividades experimentais pedagógicas em aulas de química.

Resultados/Discussão

1. Aditivos Químicos: No dia 27 de agosto de 2009, foi realizado na Ressignificação de Química uma sensibilização através do documentário “Super Size me”. No filme o diretor Morgan Spurlock decide ser a cobaia de uma experiência: se alimentar apenas em restaurantes da rede McDonald's, realizando neles três refeições ao dia durante um mês. Durante a realização da experiência o diretor fala sobre a cultura do *fast food* nos Estados Unidos, além de mostrar em si mesmo os efeitos físicos e mentais que os alimentos deste tipo de restaurante provocam. O documentário é uma crítica aberta às refeições sem nenhum valor nutricional e com altos índices de aditivos químicos.

Pensando no impacto causado pelo documentário foi proposta uma aula experimental sobre a importância dos aditivos químicos nos alimentos com base no artigo “Aditivos Químicos” da Revista Química Nova na Escola. A proposta do artigo é realizar uma experimentação acerca do escurecimento de frutas partidas, utilizando para isso uma maçã, suco de limão, e uma amostra de vitamina C. Assim foi possível demonstrar aos alunos o efeito da inibição da oxidação na parte da maçã que havia suco de limão (aditivo químico), o

efeito acelerado da oxidação na parte da maçã tratada com vitamina C, e a oxidação natural da maçã sem aditivos químicos.

Com isto os alunos puderam compreender, através de discussões promovidas durante a experimentação, que aditivos químicos são importantes na conservação de alimentos, porém em altas quantidades podem trazer prejuízos à saúde humana. A experimentação foi concluída com relatórios dos alunos, onde foi descrito os resultados obtidos com a experimentação e transcritas as discussões acerca do assunto.

Na aula seguinte, divididos em grupos, os alunos entrevistaram funcionários da escola acerca do sistema digestivo e confrontaram as respostas obtidas com o recomendado pela Organização de Saúde, percebendo assim que parte dos entrevistados não sabia como era a digestão dos alimentos no nosso organismo, como também os malefícios que o chiclete causa ao estômago. Assim foram confeccionados e divulgados cartazes na escola com o intuito de alertar a população sobre a importância do sistema digestivo em nossa saúde.

2. Solubilidade: Para compreender melhor a solubilidade das substâncias sobre o ponto de vista das interações moleculares foi conduzida uma aula experimental sobre solubilidade. O experimento consistiu na mistura de substâncias como, água, sal de cozinha, óleo, vinagre, e gasolina.

Utilizando-se béquers e as substâncias descritas acima, os alunos puderam comprovar a solubilidade ou não da mistura das mesmas. Para descrever os resultados obtidos cada grupo construiu uma tabela onde era anotada a conclusão acerca da miscigenação ou não das misturas. Em seguida foi proposta uma discussão entre alunos e professor para a explicação das interações moleculares vistas no decorrer dos experimentos, respondendo assim às questões que constavam do relatório.

3. Experimentação "A Química do Lixo": Os experimentos de transformações químicas e densidade foram desenvolvidos com o intuito de auxiliar na construção do conhecimento, avaliar os conteúdos apreendidos no projeto e como forma de suprir algumas lacunas deixadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A fim de avaliar os resultados obtidos com a experimentação foram entrevistados através de opinários prévios e posteriores 30 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, na faixa etária de 15 a 18 anos.

Cerca de 96% dos entrevistados afirmaram gostar de participar de atividades experimentais por ser este um tipo de abordagem que desperta o interesse, facilitando a aprendizagem, por sair da rotina giz-quadro negro. Além disso, 90% afirmaram ter uma expectativa bastante positiva quanto à aula experimental: "[...] para ter uma aprendizagem melhor"; "[...] Que eu aprenda mais sobre o lixo"; [...] espero que possa tirar todas as minhas duvidas". Como descreve Galiazzi (2004), a atividade experimental é considerada uma metodologia útil no ensino de Química por tornar as aulas mais dinâmicas, mais interessantes, o que melhora o aprendizado dos estudantes.

Após a aula experimental, 87% afirmaram ter gostado de participar e 93% afirmaram que os experimentos trabalhados facilitaram o aprendizado, tornando-o mais agradável e menos desgastante. Ainda, 97% afirmaram que aprenderam novos conceitos com a aula experimental: "[...] como conservar alimentos; "[...] que existem aditivos nos alimentos". Quando perguntados como agiriam na falta de energia para conservar alimentos, 60% disseram que usariam especiarias como sal e tempero.

Ao serem questionados sobre o experimento que mais gostaram 53% disseram ter gostado da experimentação sobre conservação de alimentos, 7% da experimentação sobre as propriedades dos plásticos, 10% afirmaram terem gostado das duas experimentações, enquanto 30% não responderam.

Apenas 24% dos alunos sugeriram modificações nas experimentações, sendo que estas sugestões se referiam à realização de mais experimentos.

Através dos resultados obtidos por meio dos opinários, pôde-se perceber que os alunos gostaram de participar da aula, por acharem interessante a abordagem aplicada, por despertar a curiosidade e ajudar na construção de conhecimento de Química facilitando o aprendizado ao torná-lo menos desgastante. Os alunos ficam mais entusiasmados quando

recebem a proposta de aprender de forma mais interativa e divertida e pedem uma maior inserção destas atividades em aula.

Como resultados parciais do PIBID durante este período, podemos destacar: melhoria da participação e interesse dos alunos durante as aulas; aumento da socialização dos alunos e interação entre eles; aulas mais dinâmicas; melhora da qualidade e rendimento das aulas pelo uso de novas metodologias e recursos didáticos; ampliação da visão do ensino de química; comportamento disciplinado; redução do índice de faltas; aumento da motivação dos alunos pelos estudos; entusiasmo com jogos, experimentos e visitas; estimulo do trabalho em equipe; melhora na interação e confiança entre bolsistas e alunos; obtenção de experiência nas diversas situações vivenciadas em sala de aula; valorização do magistério; aumento da maturidade e confiança dos licenciandos; incentivo ao uso de novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem; desmistificação do conceito de que ensinar química é difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados parciais do PIBID durante este período, podemos destacar: melhoria da participação e interesse dos alunos durante as aulas; aumento da socialização dos alunos e interação entre eles; aulas mais dinâmicas; melhora da qualidade e rendimento das aulas pelo uso de novas metodologias e recursos didáticos; ampliação da visão do ensino de química; comportamento disciplinado; redução do índice de faltas; aumento da motivação dos alunos pelos estudos; entusiasmo com jogos, experimentos e visitas; estimulo do trabalho em equipe; melhora na interação e confiança entre bolsistas e alunos; obtenção de experiência nas diversas situações vivenciadas em sala de aula; valorização do magistério; aumento da maturidade e confiança dos licenciandos; incentivo ao uso de novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem; desmistificação do conceito de que ensinar química é difícil. Abaixo a conclusão das bolsistas participantes do Projeto.

Ana Paula Aparecida Borges: Durante este tempo de projeto no Colégio, pôde-se perceber que os alunos tinham uma dificuldade na aprendizagem de química. Os alunos mostravam-se muito desinteressados pela disciplina e isto era confirmado em suas notas, que eram boa parte, abaixo da média. Quando iniciamos o projeto PIBID, os alunos ficaram bastante agitados e curiosos do que estávamos fazendo na sala deles. Essa curiosidade despertou-lhes uma vontade de aprender, pois a cada exercício os alunos buscavam suporte nas bolsistas, no acompanhamento em sala, onde os alunos tiravam dúvidas. O que eu tiro de importante deste projeto é o meu desenvolvimento profissional como professora. Ao longo deste período em sala de aula, acompanhando os alunos, pude reafirmar a minha vontade de ser professora. Também amadureci bastante durante este tempo, pois passei a me expressar melhor, superei bastante meu medo de falar em público e consegui ter o respeito dos alunos e um relacionamento bom com os mesmos. O projeto desenvolvido superou as expectativas, pois alcançamos todos os objetivos, que era auxiliar os alunos em sala, tornando-os participativos. A minha expectativa foi superada, pois os alunos gostavam muito das monitorias e também de algumas metodologias diferenciadas implementadas.

Camila de Oliveira Borges: O projeto PIBID tem me ajudado bastante a melhorar meu desempenho tanto na faculdade quanto na minha vida profissional, pois a convivência com o ambiente escolar me proporciona experiências que talvez fossem impossíveis de acontecerem fora do projeto. O projeto PIBID auxilia o bolsista a estar apto para atuar na área da educação, pois fora do ambiente escolar tem-se uma visão de que ensinar é fácil, mas quando você começa a vivenciar as experiências em sala de aula é que se percebe a complexidade dessa tarefa. Ensinar não é só chegar à frente da sala e passar na lousa o que está no livro e também não tem uma lista de passos a serem seguidos; ensinar vai muito além, consiste no ato de fazer com que o aluno entenda o que está sendo trabalhado e possa utilizar esse aprendizado em sua vida. O processo de ensinar só o tempo e a vivencia do dia-a-dia conseguem aperfeiçoá-lo.

Dayane Graciele Santos: A participação no projeto de extensão contribuiu para que a bolsista se aproximasse do ambiente escolar e de sua futura área de atuação, podendo,

assim, ter a oportunidade de se familiarizar com seus desafios e dificuldades. Foi importante perceber o quanto metodologias de ensino diversificadas, como experimentações e abordagens de ensino CTS, contribuem para despertar o interesse dos alunos e para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se ainda, que essa parceria entre Universidade e escola contribui não apenas para a melhoria de práticas educativas, mas também contribui para a formação pessoal e cidadã dos sujeitos envolvidos: professores, alunos, bolsistas e orientadores. Isto ocorre porque a escola deixa de ser vista como um espaço próprio apenas para a disseminação de conhecimentos científicos prontos e acabados, tornando-se um espaço onde se deve saber lidar e respeitar as diferenças, construir saberes e valores de mundo, formando assim um cidadão ativo na sociedade em que vive. A formação profissional da bolsista foi também beneficiada pelo fato do projeto permitir que se alie os três pilares da Universidade para uma sólida formação: ensino, extensão e pesquisa, o que possibilitou à mesma refletir e desenvolver trabalhos sobre as diversas atividades desenvolvidas e a importância de cada uma. Destaca-se ainda a importância de projetos dessa natureza, cumprirem além do papel da extensão como contrapartida da mesma à comunidade, aproximar a Universidade e seus alunos do *locus* da prática, contribuindo para uma formação mais abrangente e sólida do licenciando.

Eloah da Paixão Marciano: O projeto PIBID enriqueceu muito minha formação acadêmica: como discente e como futura docente melhorou minha capacidade de transcrever idéias no decorrer da elaboração de projetos, artigos e publicações; melhorou minha eloqüência em apresentações orais por me familiarizar com espaços para comunicação em público, como salas de aula e anfiteatros; além disso, melhorou minha capacidade de fazer pesquisas bibliográficas que inicialmente eram realizadas de forma tão trabalhosa e agora se tornaram prazerosas. Acredito que os alunos também foram beneficiados com o projeto, seja com atividades mais complexas como aulas experimentais, aulas contextualizadas, palestras, vídeos e visitas de campo, ou em atividades diárias de resolução de exercícios com monitoria ou elaboração de relatórios de forma "acadêmica" - os aproximando da universidade, que para muitos era uma realidade distante a agora não é mais – o que contribui para a formação dos alunos e principalmente para a sua formação cidadã.

Lya Christina da Costa Brito: Apesar do pouco tempo de projeto pude vivenciar a realidade escolar e suas limitações, como também o desempenho dos profissionais dessa área, que não medem esforços para promover o ensino de qualidade de maneira eficaz, mesmo com todas as limitações da escola pública. Hoje é possível perceber os frutos da dedicação e atenção dedicados aos alunos, seja pelo "oi" nos corredores ou por seu desenvolvimento enquanto aluno em sala de aula, hoje mais interessados e confiantes no que estão vivenciando através do projeto. Isso me motiva e me faz acreditar que é possível mudar a realidade escolar, mas também sei que é uma tarefa difícil, que só será conseguida através do trabalho conjunto e árduo entre aluno-professor-escola.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GALIAZZI, M. C., GONÇALVES, F. P. *A natureza pedagógica da experimentação:* uma pesquisa na Licenciatura em Química. *Química Nova*, v.27, n.2, 2004.

GIORDAN, M. O papel da Experimentação no ensino de ciências, *Química Nova na Escola*, n.10:43-49, 1999.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social*: teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química*: Compromisso com a Cidadania**.** Unijuí: Ijuí. 2003.

Fonte de Financiamento: O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

PIBID-EM-AÇÃO: EXPERIÊNCIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

CASSIMIRO, Geisiel Antônio de Morais
UFG/CaC – geisielcassimiro@hotmail.com
REIS, Diego Rezende
UFG/CaC - diegorr_87@hotmail.com
RODRIGUES, Greth Machado
UFG/CaC – grethmr@hotmail.com
SILVA, Geise Cristina Purcina
UFG/CaC – geisecritinapurcina@hotmail.com
FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto
UFG/CaC – Coordenadora – andreia.peixoto.ferreira@hotmail.com

Palavras-Chaves: Prática Pedagógica; Experiência de Trabalho Coletivo; Pedagogias Críticas em Educação Física; Formação de Professores

1. Introdução

A sistematização deste trabalho refere-se à experiência de trabalho coletivo desenvolvida no interior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) mantido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES referente a área de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, especialmente aquela realizada Campus Catalão UFG/ CaC, iniciado em abril de 2010.

De uma forma geral, este programa procura inserir os/as licenciandos/as no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica a fim de contribuir com a elevação da qualidade da escola pública. Além de fazer com que estes/as futuros/as professores/as estabeleçam contato tanto com a realidade atual do ensino, como também com novas práticas, idéias e metodologias que lhe permitam construir um perfil diferenciado de prática docente, capaz de transformar a realidade encontrada (EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1)

Nesse sentido, na área da Educação Física, especificamente, o programa objetiva estimular a formação inicial de professores por meio da pesquisa participativa (planejamento-ação-reflexão-ação) oferecendo aos acadêmicos instrumentos de pesquisa e de intervenção que assegurem os processos efetivos de interação com as questões da realidade da escola e com o trabalho docente. Almeja com o seu desfecho a divulgação e publicação dos resultados da pesquisa e da intervenção do trabalho escolar, bem como dos relatos de experiência, em eventos científicos, tendo como possibilidade a produção de artigos científicos pelos alunos-bolsistas, como é o caso de três alunos/as do 8° período do Curso de Licenciatura em Educação Física do CaC/UFG, que estão elaborando a partir desta experiência seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

No processo de formação e organização do trabalho pedagógico do coletivo do PIBID-CaC/UFG, traçamos um percurso de fundamentação teórico-metodológica, em que se garantiram leituras e discussões da literatura relacionada ao campo das pedagogias críticas na Educação e Educação Física.

Dentre as leituras realizadas destacamos as seguintes obras: “Metodologia do Ensino da Educação Física”, usualmente reconhecido como Coletivo de Autores, (SOARES, et al, 1992) e “Transformação Didático-pedagógica da Educação Física” (KUNZ, 1994), ambas as Concepções Pedagógicas propõem uma Educação Física que possibilite a formação de sujeitos autônomos, emancipados e críticos da realidade em que vivem. A primeira sugere uma teoria pedagógica critico-superadora e a segunda uma teoria pedagógica crítico-emancipatória.

Além destas obras, percorremos a elaboração de outros/as autores/as: Veiga (1996) que em sua obra aborda questões referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo-o como uma construção coletiva que procura instaurar uma forma de trabalho pedagógico que supere os conflitos na escola. André (1995) traz uma discussão bastante atual sobre a prática escolar e busca apontar a contribuição dos estudos do tipo etnográfico voltados para o cotidiano escolar, a fim de repensar e reconstruir o saber didático. Löwy (1988) em sua obra apresenta-nos algumas observações a respeito do conceito da ideologia, sobre o o que seria uma análise dialética e como se poderia relacionar ideologia, ou utopia com a prática política social.

No caso específico da experiência de pesquisa dos três alunos/as do 8º período foram realizadas leituras que subsidiassem a pesquisa no campo etnográfico e a fundamentação mais ampliada para o diagnóstico da Educação brasileira. Destacamos, Thiollent (2000), que busca iniciar uma atualização da metodologia de pesquisa-ação e aponta áreas em que podem ser empregadas este tipo de pesquisa, que em nosso caso, especificamente, trata-se da educação. Além de autores como Bracht (1989), Freitas (1995), Paraná/ SEE (2007), Soares (1996), Souza Junior (2007) e Ventura (2001) que discutem temas referentes a Educação Física Escolar e Currículo.

Feito as leituras e discussões iniciais durante os meses de maio, junho e julho, fomos a campo a fim de conhecer a instituição. Neste contexto, o PIBID em Catalão está sendo realizado no Colégio Estadual João Netto de Campos nas turmas do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. A partir deste primeiro contato elaboramos coletivamente as questões que norteassem nossas observações da organização do trabalho pedagógico da escola e das aulas de Educação Física, com o propósito de diagnosticar a realidade escolar.

2. Problemática e objetivos a serem tratados na pesquisa e intervenção no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico da escola e dos espaços de aula

Partindo das observações Participantes realizadas durante o mês de agosto de 2010 na escola campo, Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão/Go, podemos constatar que não há um planejamento sistematizado dos conteúdos propostos e ministrados aos alunos, em que são trabalhadas apenas modalidades esportivas, divididas bimestralmente, havendo somente um planejamento coletivo ao ano (inicio do ano letivo). Assim, percebemos que a seleção dos conteúdos é fechada previamente em quatro modalidades esportivas (Futsal, Voleibol, Basquetebol, Handebol), que acabam por restringir os alunos da apreensão de outros elementos da cultura corporal (Dança, Ginástica, Jogos, Lutas, entre outros).

Desta forma, a educação física é tratada como uma atividade, privilegiando o paradigma da aptidão física; ou seja, não há um trato pedagógico do conhecimento numa perspectiva crítica. A seleção e organização do conteúdo se dá a partir da preferência e aceitação dos alunos, desta forma, entendemos que a educação física perde sua característica de componente curricular, cujo papel é tratar pedagogicamente temas da cultura corporal, como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, o esporte e outros. (SOARES, et al, 1992).

As aulas não seguem uma fundamentação teórica o procedimento metodológico é o mesmo em todas as turmas, excetuando o 6º ano em que são propostos alguns sistemas táticos. As outras turmas se dividem por conta própria para realização do jogo coletivo, onde raramente há interferência do professor. Para todas as turmas as aulas são mistas, mas ao propor as atividades o professor as separam por gênero, justificando essa separação pela aptidão física e técnica do aluno.

Na escola há dois blocos de salas; um bloco para coordenação, sala de professores, secretaria, diretoria e laboratório; duas quadras, sendo uma coberta e outra descoberta; uma piscina em situação de abandono; três grandes pátios; um salão; um estacionamento. Observamos uma má utilização dos espaços da escola para a realização das aulas de educação física, restringindo-se único e exclusivamente a utilização da quadra coberta, desconsiderando a existencia de outros espaços que poderiam ser utilizado para a prática

pedagógica, como: sala de vídeo, salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, salão de eventos, laboratório de ciências, três pátios amplos, uma quadra descoberta radio escola, laboratório de línguas estrangeiras.

Em relação entre professor-aluno e vice-versa, analisamos uma proximidade amigável, com possibilidades de diálogos. Quanto a relação entre os alunos, percebemos algumas divisões de grupos, tendo em determinadas situações conflitos entre si por terem grau diferenciado de aprendizagem.

A partir da problemática diagnosticada neste âmbito da pesquisa e intervenção pedagógica elegemos, coletivamente, como objetivo geral: - Elaborar uma prática pedagógica qualificada que busque garantir a organização do planejamento coletivo e do trato com o conhecimento no cotidiano das aulas, numa perspectiva que se distancie do modelo pedagógico tecnicista, realizando com os/as alunos/as uma Educação Física diferenciada, em que os conteúdos temáticos trabalhados contraponham ao modelo da aptidão física, possibilitando a eles/as uma experiência formativa pautada na reflexão critica.

3. Elaboração acerca da fundamentação teórico-metodológica: o campo das Pedagogias Críticas em Educação Física

Em nossas discussões sobre as pedagogias critico-superadora e critico-emancipatória foi possível visualizar que as mesmas se configuram como propostas críticas da área de Educação Física. Sendo que a primeira, abordada por Soares (1992) adota como base o materialismo histórico dialético de Marx, analisando as relações de poder e dominação presentes na sociedade capitalista, constituída assim de classes sociais com interesse antagônicos. O papel do professor de educação física nessa perspectiva é de ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico que surge das necessidades de autonomia de uma classe emergente (trabalhadora).

Desta forma o projeto político pedagógico, segundo Soares (1992) “representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realizam uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (p. 25).

A autora defende também a concepção de currículo ampliado, que procura propiciar aos alunos uma reflexão pedagógica acerca da realidade social e que ao mesmo tempo é complexa e contraditória. E com isso, apropria-se do conhecimento cientifico confrontando com as experiências que eles trazem de seu cotidiano. Nessa concepção de currículo deve haver uma interdependência entre as ciências para contribuir com a visão de totalidade do aluno. Dessa forma a contribuição da Educação Física segundo a autora é o estudo da cultura corporal que abrange elementos como jogo, esporte, ginástica, lutas, dança que são construidos historicamente e desenvolvidos culturamente. (SOARES, et al, 1992).

Como critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física Soares (1992), sugere que esta não deve reduzir, comparar, classificar e selecionar os alunos, muito menos analisar gestos técnicos ou táticos. Ela deve ser processual e com existência de vários momentos avaliativos no decorrer do tempo pedagógico.

A segunda pedagogia é abordada por Kunz (1994) que procura apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal maneira que a Educação Física colabore para a reflexão critica e emancipatórias do/a aluno/a.

De acordo com Kunz (1994) a reflexão critica e emancipatoria é importante para que os alunos compreendam as ideologias presentes na sociedade e no mundo esportivo, para ele:

> [...] a educação é sempre um processo onde se desenvolve ‘ações comunicativas’. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e

> significados nesta vida, através da reflexão critica. (p. 31)

Kunz (1994) chama atenção para uma problematização constante da realidade do esporte para se tornar "transparente no que ele é e saber decidir o que ele poderia ser" (p.37). Esse autor aponta ainda alguns problemas que cercam o esporte e podem até culminar na sua autodestruição, abordando o treinamento especializado precoce e o doping que segundo ele "impõe atualmente uma característica cada vez mais inumana a prática do esporte de rendimento" (p.44).

O esporte não necessita ser abordado na sua forma tradicional (rendimento e competição), mas com vista no desenvolvimento humano, na formação de sujeitos livres e emancipados. É necessário buscar uma nova forma de pensar, fazer e questionar qual esporte se pretende para aula de Educação Física.

Acerca do objeto de ensino da Educação física, segundo Kunz (1994) esse deve

> […] propiciar a compreensão critica das diferentes formas de encenação esportiva, seus interesses e seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. E na pratica permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes (p.67).

Desta forma entendemos que ambas pedagogias tanto a crítica-superadora quanto a crítica-emancipatória, são de fundamental importância para a área da Educação Física, pois trazem uma nova perspectiva de pensar a disciplina que não se esgote num fazer por fazer, mas pense e reflita sobre o que está sendo feito, na sociedade em que vivemos e nas relações de poder presentes na mesma . Portanto se pense também uma nova maneira de abordar o esporte e as demais praticas da cultura corporal na escola.

3.1 Seleção e organização dos conteúdos temáticos: realidade e possibilidades de metodológicas

A partir das leituras e discussões realizadas nos encontros, foi sugerido a nos bolsistas pensar uma proposta de ensino para desenvolver com as turmas da escola campo do PIBID que se paute nas teorias criticas da Educação Física. Para tanto foi realizados procedimentos como análise da estrutura da escola, observação da organização do trabalho pedagógico da escola e da Educação Física, entrevistas com o professor da área e aplicação de um questionário com os alunos das turmas do 8º B e 9º ano A e C do Ensino Fundamental.

A partir dos dados obtidos foram elencados algumas problemáticas e em cima destas elaboramos os objetivos da intervenção, procedimentos esses realizados de forma coletiva. Nesse momento nos encontramos construindo procedimentos metodológicos para a intervenção como a execução de oficinas teórico-metodológicas acerca dos nossos conteúdos tematicos do campo da cultura corporal, com intuito de pensar e repensar a nossa prática pedagógica e avançarmos nos objetivos propostos para as aulas. A execução das oficinas serão em grupos, tendo como critério o conteúdo de intervenção de cada bolsista.

Tais conteúdos tématicos referem-se a temas da cultura corporal esportiva, sendo estes: 8º A basquetebol de rua; 8º B basquetebol; 9º A korfebol, punhobol, peteca e queimada; 9º C voleibol.

4. Reflexões, aproximações e considerações inciais sobre a problemática e a intervenção na escola campo

No que se refere aos documentos da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi criado em 2006 e não há nenhuma mudança no seu texto isso deixa duas hipóteses, a existência de um PPP só por ser uma obrigação burocrática ou um PPP que visa uma mudança a longo tempo. No PPP, o Colégio diz que deseja garantir empregabilidade e

trabalhabilidade para seus alunos. Há também na escola o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem enfoque nas taxas de aprovação e reprovação e nos projetos a serem realizados.

Analisando dados referentes a Educação Física, no PPP os objetivos perpassam sobre a aptidão física e a formação crítica do aluno. No PDE os projetos referentes à Educação Física tem como objetivo motivar os alunos a assumir uma postura prazerosa e ativa para o crescimento físico e social. Sendo assim, fica um antagonismo nas propostas para Educação Física.

Ao observamos as aulas de Educação Física constatamos que os objetivos não estão sendo alcançados. Durante as aulas observou-se jogos de vôlei, nos quais meninos jogavam contra meninos e meninas contra meninas e a participação, auxilio ou intervenção do professor durante a aula foi praticamente nula. O professor se mantinha sentado na arquibancada e em raros momentos dizia a algum aluno que ele fez o movimento errado e que devia realizar o movimento de outra forma.

A Educação Física, enquanto disciplina/componente curricular, deveria levar ao aluno da Educação Básica o conhecimento da cultura corporal, devendo levar em conta que o aluno possui sua subjetividade, que é formada através da cultura e sociedade que está inserido, ultrapassando uma visão puramente motora, ampliando "[...] a compreensão do aluno sobre os saberes produzidos pela humanidade e suas implicações para a vida." (PARANÁ/SEE, 2007, pág. 13).

Neste sentido a Educação Física legitimaria-se como disciplina curricular, tratando da cultura corporal e lidando com as concepções de corpo, a historicidade do corpo, abordando suas manifestações e práticas corporais das diferentes épocas e locais. A cultura corporal vai um pouco além do que aparenta, ela está ligada com a política, sociedade, economia, aspectos históricos, cultura e com a subjetividade do aluno. Tudo isso contribui para que a Educação Física tenha um caráter interdisciplinar e ao ganhar uma orientação filosófico-pedagógica tornou-se um componente curricular.

As aulas de Educação Física deveriam ir além de um mero espaço de práticas corporais, dela deve ser um espaço no qual questões sociais, culturais, históricas e políticas são fundamentais. Está nas mãos do professor fazer uma intensa reflexão sobre seus alunos, sobre a sociedade na qual seus alunos estão inseridos e por último e de suma importância refletir e elaborar trato pedagógico das práticas corporais de forma que contemple todas as questões citadas.

BIBLIOGRAFIA

BRACHT, V. *Educação Física:* a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo 1(2), p. 12-19, 1989.

EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1

FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática***.** Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí: ed. Unijuí, 1994.

PARANÁ/SEE, *Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica.* Curitiba, 2007. (*mimeo*)

SOARES, C., L. *Educação Física Escolar:* conhecimento e especificidade. Revista Paulista Educação Física, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOARES, ET AL. *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. *Anais do XV Conbrace,* Pernambuco. 2007. (Cd-rom)

VENTURA, P. R. V. Currículo e prática pedagógica da educação física. Pensar a Pratica, col. 4. P. 67-80. 2001. Disponível em http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/77/75. Acessado em: 01/12/2009

Fonte de financiamento: CAPES

A QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO E DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA FRENTE À PERSPECTIVA DO PIBID.

GONÇALVES JUNIOR, D. Oximando; PAJOLA, Francielle; SOUSA, N. Dayane; BARBOSA, U. Raphael; OLIVEIRA, B. HELIANA; BRITO, F. A. Telma; **EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELO PIBID BIOLOGIA UFG CATALÃO.**

Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão
E-mail: ox.junior@hotmail.com

Palavras-chave: Docência, Formação, Experiências, PIBID.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Segundo Sarti (2009) a formação inicial de um novo professor requer um longo e contínuo processo profissional expandido e compreendido em aptidões como valores, saberes, fazeres e representações que constituem a cultura pedagógica e o cotidiano da prática docente. Sarti ainda afirma que esse processo profissional contínuo trata-se de um processo de socialização que vai além dos limites de aprendizagem e das instâncias que se responsabilizam pela formação docente.

Ultimamente a importância dos processos de socialização inicial no magistério para a composição da identidade profissional e, com isso, das futuras práticas dos professores vem sendo ressaltada no âmbito das produções educacionais. As primeiras experiências no magistério assumem importância central, ao oferecerem aos professores referências a partir das quais eles passam a considerar a docência (HUBERMAN, 1992; CHARTIER, 2000, 2007).

Para Gomes et al., (2006) as abordagens do saber-fazer se complementam na tentativa de responder aos desafios que se expressam no contexto ensino-aprendizagem, onde a prática pedagógica é uma das categorias fundamentais da atividade humana, rica em valores e significados, porque a questão metodológica se torna tão essencial quanto o conhecimento.

A formulação do conhecimento torna-se uma questão de alargamento ativo do aprendizado do aluno. Isso poderá ser organizado mediante ações como estudos de textos, vídeos, pesquisas, estudos individuais, debates, grupos de trabalhos, seminários e práticas nas quais se exercitam as relações que possibilitam identificar como se elabora o objeto do conhecimento. Daí, então, a necessidade de escolher estratégias com várias e expressivas práticas sugeridas ao aluno, objetivando ultrapassar seus dados iniciais sobre o objeto do conhecimento (ANASTASIOU, 2004).

Na perspectiva de melhorar a qualidade das licenciaturas, preparar melhor para a docência os graduandos desta modalidade, combater a evasão desses cursos, e, simultaneamente, propor um elo de vivência profissional entre professores em formação inicial, professores em exercício, professores formadores sob uma forte decadência e déficit do ensino básico público, principalmente nas áreas das Ciências da Natureza, foi proposto em 2009 o Projeto PIBID (Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência) pela primeira vez na Universidade Federal de Goiás (UFG), uma vez que o Programa abrange as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática e propõe uma forma contextualizada e interdisciplinar de ensino numa escola pública – denominada escola-campo.

OBJETIVO

Este projeto tem como objetivo a integração dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ao campo de ação do profissional docente, proporcionando formação continuada aos professores da rede pública em exercício, construir procedimentos, atividades ligadas ao cotidiano das aulas de biologia, numa perspectiva interdisciplinar,

aproximando os bolsistas na vivência e prática docente, na realidade escolar a fim de que possam aprimorar seus conhecimentos adquiridos durante a academia mesclando-os com a proximidade experiencial da docência.

METODOLOGIA

Esta constituiu-se de planejamentos semanais e produção de materiais pedagógicos, tais como jogos didáticos, modelos experimentais. Para a confecção de jogos, foram utilizados os seguintes materiais: papéis (cartão, A4, cartolina, pardo, amasso, EVA, etc.), canetinhas coloridas, canetas, lápis, cola, tesoura, papel adesivo transparente. Também, foram utilizados recursos tecnológicos e áudio-visuais (computadores, gravadores de áudio manuais, câmeras digitais, projetores multimídias, vídeos, DVD, TV) no desenvolvimento dos conteúdos, principalmente aqueles que exigem um grau maior de observação de esquemas e imagens.

Para aulas práticas utilizaram-se os laboratório de Ciências e de informática da escola. Desenvolveram aulas de extração de DNA de tecidos vegetais; detecção de carboidrato em variados alimentos via reação lugol-amido; visualização por meio da microscopia de luz de espécies fúngicas e de micro-organismos aquáticos, tudo com recursos (vidrarias, reagentes, acessórios) do próprio laboratório. Também foram aplicados jogos eletrônicos educativos para aprendizagem de conteúdos de genética.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Foram elaborados e aplicados os jogos: Baralho Celular, o Jogo das Organelas, o Bingo sanguíneo, o Jogo Super Trunfo, Quebra-cabeça Celular, os quais contribuíram de forma lúdica para a aprendizagem da teoria, considerada por muitos alunos como abstrata e vaga.

Foi observado a aproximação dos professores com as mídias tecnológicas, aumentando o número de aulas com o uso de vídeos, jogos on-line, data-show, entre outros, despertando assim o interesse dos alunos e contribuindo com a formação continuada do professor. O uso destes recursos e destas metodologias, para Cirino (2006) e Bernardi et al., (2005), são importantes abordagens na relação teoria-prática para melhor facilitar a compreensão dos alunos e a formação e/ou capacitação do professor na regência de uma sala de aula.

O trabalho de confecções de jogos, uso de novas mídias, a interação e a vivência no ambiente escolar, confere aos bolsistas uma formação inicial mais sólida, mais humana, mais fidedigna a realidade do ensino público básico. Cabe destacar a participação dos bolsistas na orientação dos alunos do ensino médio noturno do colégio na elaboração dos projetos e na confecção das demonstrações das duas consecutivas Feiras de Ciências e Tecnologia da escola campo.

Os bolsistas organizaram e aplicaram um simulado de Biologia contendo vinte questões objetivas de múltipla escolha com cinco alternativas abordando grande parte dos conteúdos estudados pelos alunos durante o ano de 2009 das séries do ensino médio, cada série com suas respectivas provas. Esse simulado foi proposto para avaliar a qualidade dos alunos no decorrer daquele ano.

Além disso, houve acompanhamento do professor supervisor em sala de aula auxiliando-o e os alunos na resolução de exercícios e aplicação de provas. Com todo esse empenho observa-se um melhor aprendizado por parte dos alunos nesse período em que os bolsistas do PIBID estão inseridos no âmbito escolar. Nota-se que as atividades elaboradas para os alunos têm seguido metodologias e recursos didáticos simplificados, mas, estas tem explorado o conteúdo abordado, contribuindo inclusive pra a melhoria do ensino-aprendizado. Um ponto importante é a melhora na nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na Escola campo, sendo que em 2008 a média foi (48,33), passando em 2009 para uma média de (554,39), sendo observado ainda que, a média de Ciências da Natureza no ENEM foi de (508,05), (BRASIL, 2010).

Outros resultados significativos no processo de ensino aprendizagem da escola vem sendo observados. Dentre os resultados, podemos citar, por exemplo, a diversificação da prática pedagógica com aulas práticas no laboratório de ciências no período noturno. Esse fato mostra o índice de utilização deste pelas disciplinas das ciências da natureza, com destaque para a disciplina de Biologia. Este resultado observado é decorrente da parceria entre os bolsistas com professores na escola campo, promovendo inovações nas práticas pedagógicas da equipe docente da escola. A presença dos bolsistas facilita a preparação dessas aulas, uma vez que, estes ajudam na elaboração, montagem e monitora dos alunos durante as aulas práticas. Dessa forma, acaba motivando os professores a utilizarem mais este recurso didático.

CONCLUSÃO

Portanto, uma das propostas de soluções encontradas e aplicadas aos cursos de licenciaturas é o Programa PIBID que mescla as instâncias realidade, teoria e prática da educação. Sendo assim, o PIBID torna-se um forte recurso para aproximar o discutido elo Universidade-Escola que auxilia, informa, forma e capacita os futuros educadores enquanto, ao mesmo passo, qualifica a educação básica pública com novas perspectivas e ações inovadoras e eficazes.

As ações desenvolvidas pelos bolsistas contribuíram para melhorar os índices dos alunos nas avaliações governamentais. O auxílio dos bolsistas foi significativo no planejamento, na produção e na utilização de diferentes recursos metodológicos. Fato esse que proporcionou aos bolsistas se aproximarem com a realidade escolar aprimorando suas experiências pela vivência da rotina da escola. As interações de conhecimentos e experiências entre os coordenadores de área, os professores supervisores, os bolsistas e os alunos da escola campo promovem uma miscigenação de conhecimentos científicos com a ação do profissional docente, tendo por conseqüência a qualificação da prática de ensino e a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville. Universille, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação MEC. ENEM 2009. Disponível no site:http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/. Acesso em 05 de setembro de 2010.

BERNARDI, L. M. S.; GRANDO, C. M.; TAGLIEBER, J. E. **A relação teoria e prática na formação do educador.** Contrapontos, Itajaí, v. 5, n. 1, 2005.

CHARTIER, A. M. **Fazeres ordinários das classes: uma aposta para a pesquisa e para a formação.** Educação e Pesquisa, v. 26, n. 2, 2000.

CHARTIER, A. M. **Práticas da leitura e escrita: história e atualidades.** CEALE / Autêntica, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, 2007.

CIRINO, M. M. **Considerações sobre práticas de sala de aula no ensino de ciências: uma abordagem comparativa.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 18, 2006.

GOMES, A. M. A.; ALBUQUERQUE, C. M.; CATRIB, A. M. F.; SILVA, R. M.; NATIONS, M. K.; ALBUQUERQUE, M. F. **Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 231 – 246, 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** *In*: Nóvoa, A. (Org). Vidas de professores. Porto – Portugal. Porto Editora, 1992.

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133 – 152, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: GÊNEROS TEXTUAIS E INTERDISCIPLINARIDADE

PIDID – Curso de Pedagogia – UFG – *Campus* Catalão

DEUS, Dayanne C. M. de
MOREIRA, Neyla M. M.
SILVA, Cristiana A. da.
CUSTÓDIO, Kátia M. de O.
FOLHA, Lívia de M.
ARANTES, Ketulem C. V.
TARTUCI, Dulcéria.
FLORES, Maria Marta L.
LUZ, Reila T. da S.

Palavras-chave: formação docente; leitura; escrita; gêneros textuais.

Justificativa/Base Teórica

Nos dias atuais, percebe-se a crescente preocupação dos órgãos governamentais em promover, cada vez mais cedo, o acesso ao Ensino Fundamental. Os dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), em especial de sua publicação "Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999" apontam que "a meta de universalizar o ensino primário está praticamente assegurada […]. De 1991 a 1999, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 96%, o que representou, em números absolutos, a inclusão no sistema de cerca de 6,8 milhões de crianças".

Entretanto, é possível perceber que mesmo havendo a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, muitos alunos abandonam a escola, reprovam ou terminam esta etapa educacional sem ter o pleno domínio da leitura e da escrita, não atingindo assim, um dos objetivos primordiais da escolarização. Assim, para além do acesso a vaga nas instituições escolares, é indispensável que seja proporcionado uma educação de qualidade e a permanência dos alunos na escola.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1998, v. 2), o ensino de Língua Portuguesa, em todo o país, é motivo de preocupação nas escolas e universidades, uma vez que grande parte dos alunos, de diferentes níveis de educacionais, apresentam dificuldades em compreender a leitura de textos e

organizarem idéias ao escrever – de fazer uso da escrita e da escrita. Esta condição demonstra a necessidade de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, de maneira a garantir a real aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo o domínio da língua como forma de interação, isto é, "como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, v.2, p. 20).

O fracasso escolar e os altos índices de repetência nos Anos Iniciais estão vinculados a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. Nesta perspectiva Sousa (1999), ao discutir a evasão e a repetência nesta etapa educacional problematiza a visão que se tem de alfabetização, cuja concepção de linguagem se vincula a uma perspectiva mecanista e repetitiva do ensino da língua.

Cagliari (2009) afirma que o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por crenças de que o be-á-bá é pré-requisito para o ensino de leitura e escrita, cujas atividades consistem em um desmonta-e-monta da linguagem, isto é, juntam-se letras em sílabas, sílabas em palavras e assim sucessivamente, do mais fácil para o mais difícil, numa atividade mecânica e repetitiva. Entretanto, a conquista da escrita alfabética e a reprodução de modelos, não garantem aos alunos a possibilidade de ler, compreender e produzir textos em linguagem escrita, sendo necessárias no processo de alfabetização, a ação e reflexão do aluno.

Se o objetivo é fazer com que o aluno aprenda a compreender e produzir textos, "não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central" (BRASIL, 1998, v.2, p. 35). Deste modo o ensino da leitura e escrita deve pautar-se numa concepção de linguagem que não restringe a escrita a um objeto escolar, mas a toma como prática social.

O ensino da língua escrita deve ser contemplada em sua totalidade realçando aspectos funcionais e semânticos, valorizando a interação, o diálogo, o texto em sua totalidade e a diversidade de usos e funções da linguagem tanto para leitura como para a escrita. Isto significa que para propiciar o acesso a saberes lingüísticos, o ensino da língua não deve ficar restrito apenas ao ensino prescritivo da gramática (SOUZA, 1999).

Segundo Antunes (2007), um dos maiores equívocos consiste em acreditar que o conhecimento da gramática normativa, por meio de exercícios de

reconhecimento e memorização de nomenclaturas, seja suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso, os mais diferentes gêneros de textuais. Embora a escrita normativa seja valorizada pela sociedade e um elemento importante ela não é suficiente para que o ensino da leitura e da escrita garanta ao sujeito uma participação efetiva na sociedade.

Para tanto, o ensino de leitura e escrita deve se fundamentar nos vários textos que circulem em nossa sociedade e o ensino deve pautar-se na diversidade de textos de boa qualidade, que permitam ao aluno a percepção da estrutura de cada gênero textual, uma vez que "não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita (BRASIL, 1998, v.2, p.36).

A formação de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve garantir aos graduandos estudos e leituras, que os possibilitem vivenciar a atividade docente, o ensino da Língua Portuguesa a partir dos vários gêneros textuais. Nesta perspectiva, é que este projeto, no âmbito do curso de pedagogia do Campus de Catalão, articulado aos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem como premissa proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Procura-se ainda, incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes de Pedagogia, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Visa propiciar, as alunas graduandas, o contato com a escola e com práticas de ensino que envalvam a leitura e escrita a partir dos diferentes gêneros textuais articulados as diferentes áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar. Ou ainda, conforme Kleiman (1999) garantir que o curso de formação instrumentalize os alunos para que eles possam ter opções reais de trabalho e autonomia para definirem seus projetos de docência.

Conforme Kleiman (1999) a leitura é a chave e elo ao mesmo tempo, chave para revolucionar o processo educacional, pois propicia a todos a compreensão do mundo e da realidade e é elo, ou atividade-elo, entre todas as disciplinas do currículo escolar e permite a interdisciplinaridade entre os trabalhos pedagógicos.

Objetivos

Objetivo Geral

Proporcionar os alunos do Curso de Pedagogia vivências de docência no âmbito da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, práticas de letramento e de leitura e escrita, através de diferentes suportes e gêneros textuais, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento.

Objetivos Específicos

- Promover aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental práticas de letramento, de leitura e escrita, através de diversos suportes e gêneros textuais, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo desta etapa educacional;
- Proporcionar aos futuros professores ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras que contribuam com a melhoria da qualidade da atividade docente e com a elevação do aprendizado do aluno;
- Incentivar a valorização do espaço escolar público;
- Oportunizar práticas escolares interdisciplinares e articulá-las com a realidade local;
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica.

Metodologia

O projeto está sendo desenvolvido através das seguintes ações:

1. Planejamento e Avaliação de atividades e projetos;
2. Reunião de Estudo;
3. Intervenção e investigação na escola de Ensino Fundamental;
4. Laboratório de Ensino e Recursos Especiais (Produção de Material).

Em relação ao Projeto de Intervenção, partimos do trabalho com a diversidade de gêneros textuais, que segundo Marcuschi (2002, p. 35), é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Na escola o livro didático é comumente o único portador de textos utilizados para o ensino da leitura e escrita e embora tal material atualmente, traga uma relativa variedade de gêneros textuais, estudos mais aprofundados revelam que os fragmentos de narrativas literárias ainda constituem o gênero de texto mais presente neste material, o que faz com que a atividade de leitura em sala de aula, se resuma, na maioria das vezes, a um mapeamento das informações

contidas no texto, numa concepção escolar de leitura (Kleiman,1998), que se resume à superfície do texto. Desta forma, o trabalho com diferentes tipos de textos surge como uma possibilidade dos alunos a conhecerem e produzirem gêneros textuais diferentes dos que circulam apenas no universo escolar. Além disso, todos os textos sejam eles orais ou escritos, manifestam-se num ou noutro gênero textual.

Resultados Preliminares/Esperados

O desenvolvimento do projeto tem propiciado o interesse pela carreira acadêmica, estimulando ao estudo e ao desenvolvimento de projetos de docência, a vivência de experiências inovadoras e práticas educativas em uma perspectiva inclusiva no espaço do curso de Pedagogia, articuladas com a realidade da escola pública. Tem nos chamado atenção os modos de participação dos alunos com deficiências nas turmas regulares, condição que tem nos mobilizado a reflexão e construção de propostas educativas inclusivas e de materiais e recursos especiais. Além disso, o desenvolvimento do projeto vem propiciando uma maior integração entre a universidade e a educação básica.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ. São Paulo**: Scipione, 2009.

KLEIMAN, A. O Estatuto Disciplinar da Lingüística Aplicada:O traçado de um Percurso. Um rumo para o debate. In:SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Trasndisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÓISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

SOUSA, Lusinete Vasconcelos. A Escrita de Crianças em Fase de Alfabetização. In: BRAGGIO, Lúcia B. **Contribuições da Lingüística para o ensino de línguas**. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

Fonte de Financiamento:
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – **PIBID**.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Química da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí

JESUS, L. F. Ellen (IC); BORGES, S. Greicielle (IC); LIMA, F. Juliana (IC); FERREIRA, R. Johnathan (IC); BRAGA, M. A. Eliete (FM); VAZ, F. Wesley (PQ). Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. <ellen.jesus@hotmail.com>.
Palavras-chave: formação de professores, ensino de química, PIBID.

Introdução

A preocupação com a formação de educadores e a baixa qualidade educativa oferecida às crianças e adolescentes, tem sido um dos debates mais discutidos no mundo inteiro (MALDANER, 2000). Dados do INEP (BRASIL, 2003) apontam que a demanda nacional prevista, no ano de 2010, é de 30.000 professores de Química. Neste sentido pode- se afirmar que há um enorme déficit de professores principalmente nas disciplinas da Ciência da natureza e Matemática (Biologia, Física, Matemática e Química), de modo ser insuficiente e bastante frágil, uma vez que não tem propiciado uma formação adequada aos futuros docentes e, logo, não os tem auxiliado no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.

Preocupado com isto, o Governo Federal por meio do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibiliza programas que tem como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica. Um deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa aprimorar a formação docente e contribuir para elevação do padrão de qualidade da educação básica através do contato dos graduandos com a realidade das escolas.

Segundo Strack (2009), para que a prática docente atinja o objetivo de formação de cidadãos críticos, é necessário o perfil de um professor pesquisador: este tem em sua sala de aula o seu objeto de estudo, buscando continuamente o aperfeiçoamento da sua prática docente. Ele pode utilizar as teorias, acerca da educação e da aprendizagem, produzindo maneiras de lidar com os seus problemas e desenvolver novas alternativas.

Objetivo

Partindo destas considerações e em face do projeto institucional da UFG e do subprojeto de Química, o foco geral é promover através do PIBID diferentes práticas de ensino para abrir espaço para a participação dos alunos e possibilitar a

construção conjunta de vínculos e relações que promovam comunidades colaborativas de aprendizagem. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados dos primeiros 18 meses de ações dos alunos do PIBID do curso de Química da UFG – Campus Jataí na escola que o projeto está implantado, assim como as perspectivas e dificuldades do projeto.

Método

As escolas escolhidas para a execução do projeto, preferencialmente são aquelas com baixo rendimento no IDEB e no ENEM. Na cidade de Jataí – GO, a escola escolhida para participar do projeto foi o Colégio Estadual Nestório Ribeiro. A escola possui 1115 alunos matriculados sendo 842 alunos do Ensino Médio. A escola ficou com nota 3,9 na última avaliação do IDEB e com nota 48 na última avaliação do ENEM, o que reflete o baixo rendimento da escola. Esse índice do ENEM foi o pior de todas as escolas da rede estadual de educação que oferece o ensino médio regular na cidade de Jataí. Dentro do cronograma proposto, foram selecionados quatro alunos bolsistas e de um professor supervisor da educação básica, além de um cadastro de reserva para suprir a saída de alunos do programa por diversos motivos, como por exemplo, a conclusão do curso de graduação.

O trabalho é planejado em reuniões continuas e pensado de acordo com a realidade dos alunos, infra-estrutura da escola e disponibilização de material. Nessas reuniões são salientadas as necessidades dos alunos, as formas de chamá-los para a realidade ligada a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA) e as estratégias usadas nas oficinas, laboratório, aulas de reforço e em sala de aula.

Visando um contato dos acadêmicos com a docência, facilitar o entendimento de conhecimentos químicos e melhoramento da qualidade de ensino na educação básica foi aplicado aulas de reforço semanais nas quais os alunos tinham a liberdade de escolher os conteúdos de acordo com suas dúvidas.

Foram realizados jogos pedagógicos para melhor entender os conceitos químicos, como por exemplo, para reforçar os conceitos de atomicidade foram aplicados jogos para os alunos do primeiro ano, e com a finalidade de relacionar nomes e estruturas de hidrocarbonetos, grupos funcionais e suas nomenclaturas para alunos do terceiro ano.

Em sala de aula foram realizadas aulas práticas com temas geradores: água, refrigerantes entre outros. O laboratório de ciências foi utilizado para execução de

oficinas como a de produtos de limpeza, a proposta foi realizada com grupos de 20 alunos em dois turnos (matutino e vespertino), utilizando de quatro encontros semanais, os acadêmicos foram distribuídos em duplas de forma que uma dupla de acadêmicos ficou responsável por um grupo de alunos e, nessas atividades, os conceitos químicos a respeito dos produtos foram salientados buscando a instigação desses conceitos na vida cotidiana dos alunos.

No segundo semestre de 2010, a professora de Química da escola (supervisora do PIBID) junto com os bolsistas disponibilizou uma disciplina optativa para os alunos que estão integrados no programa de ressignificação do Ensino Médio em Goiás. A disciplina é o *Uso de Materiais Lúdicos no Ensino de Química* com o total de 20 alunos matriculados (quantidade máxima permitida nas disciplinas optativas da escola). Essas aulas acontecem em encontros semanais em que os alunos aprendem jogando e/ou participando de experimentação lúdica, estes recebem presença e a disciplina conta para integralização do currículo escolar.

Resultados e discussão

Os alunos demonstraram pouco interesse pelas aulas de reforço de forma continuada, a procura acontecia sempre por parte dos mesmos alunos que tinham um interesse maior pela Química ou em maior demanda na época das avaliações escolar. No entanto, a procura por parte dos alunos pelas aulas de reforço tem aumentado uma vez que o incentivo para as mesmas tem sido intensificado e justificado sua importância com relação aos objetivos do PIBID. Assim, as aulas de reforço estão melhorando o desempenho dos estudantes da escola.

As oficinas no laboratório de ciências tiveram participação continua dos alunos, em que os mesmos relacionavam atividades do laboratório com seu cotidiano, e participavam em grupo. Para Lima (1996), *"O trabalho em grupo alimenta e reafirma a validade de assumir atitudes que se contraponham às tradicionais práticas de ensino baseadas no modelo de transmissão-recepção"*.

Nessas aulas, os alunos relacionavam na prática os conceitos químicos com seu cotidiano, Para Hodson (1988), "Qualquer método didático que requeira que o aprendiz seja ativo, mais do que passivo, está de acordo com a crença de que os alunos aprendem melhor pela experiência direta". Essas atividades proporcionaram aos futuros professores de química a participação em experiências práticas docentes de caráter inovador para buscarem a superação de problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem. Para os estudantes da escola essas atividades tiveram um efeito bastante positivo em termos de aprendizagem.

A participação da professora supervisora e do orientador do projeto junto aos acadêmicos ajudou em muitas dificuldades encontradas ao longo das aulas, e essas dificuldades foram discutidas em reuniões. Assim, o programa possibilita as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

A disciplina optativa é aplicada aulas teóricas, experimentais e com jogos lúdicos no ensino de química, elas são ministradas no laboratório de ciências da escola. O objetivo é aproximar os alunos de conceitos químicos, utilizando materiais de fácil acesso, envolvendo seu cotidiano. As atividades propostas (experimentos e jogos) são desenvolvidas pelos próprios alunos, dividindo-os em grupos, desenvolvendo o ensino aprendizado de uma forma investigativa. De acordo com o OCN (2006), o ensino de química, o professor deve saber trabalhar com abordagens sociais, presentes no cotidiano de cada aluno, com experimentação, associando-os a teoria, possibilitando ao professor, fazer a contextualização de conceitos abordados em sala.

Foram encontradas algumas dificuldades que influenciaram na execução do projeto, dentre elas a que mais se destacou foi a falta de infra estrutura da escola e do espaço adequado para oferecer uma sala fixa para e execução das aulas de reforço, algumas vezes trocava a sala e a escola não informava devidamente aos alunos, assim ficavam sem saber onde encontrar os bolsistas para orientação. No entanto, esta dificuldade pode ser superada.

Outro problema encontrado foi a falta do laboratório de informática para o desenvolvimento de atividades relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação. Havia a previsão de que o laboratório estaria à disposição em no máximo 30 dias a partir do inicio do projeto, os bolsistas iniciaram o planejamento das aulas para a utilização neste laboratório. No entanto, esta expectativa não se concretizou, ou seja, mesmo depois de 18 meses os computadores adquiridos pelo Estado continuam guardados na escola e não foram instalados.

O atraso na verba de custeio oriunda do projeto PIBID-MEC também dificultou o trabalho. Esse atraso prejudicou o recebimento de suprimentos necessários para execução das atividades experimentais e a produção das oficinas.

Considerações Finais

Fazendo uma análise do trabalho desenvolvido, percebe-se que várias metas foram alcançadas, como aproximação dos acadêmicos com a docência na educação básica, melhoramento da mesma, a elevação da qualidade das ações acadêmicas com caráter inovador. Muitos foram os limites e barreiras para serem vencidas, o maior deles foi a falta de infra estrutura do colégio estadual, porém essa limitação não fez com que os acadêmicos desanimassem perante as dificuldades.

As aulas práticas, experimentos e atividades lúdicas, trouxeram um aumento do interesse dos estudantes da escola pela Química, uma vez que eles saíram de uma rotina de aulas expositivas e visualizaram o que antes só viam em teoria, trazendo assim uma nova visão sobre o ensino de Química, o qual agora é um facilitador da leitura do mundo. As ações serviram também para mostrar que a Química tem seu lugar no cotidiano, na sociedade, e não é apenas uma disciplina sem sentido, conforme muitos relatos de estudantes antes da realização das atividades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003>. Acesso em 01 set. 2010.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM. Brasília: MEC, 2006

HODSON, D. Experimentos na Ciência e no Ensino de Ciências. Trad. de Paulo A. Porto. *Educational Philosophy and Theory*, 20, p. 53-66, 1988.

LIMA, M. E. C. C.. Formação Continuada de Professores. *Química Nova na Escola*. N. 4,p. 12-17, 1996.

MALDANER, O. A. A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/pesquisadores. Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

STRACK, R.; MARQUES, M.; CLÁUDIO, J. D .P. Por um Outro Percurso da Construção do Saber em Educação Química. *Química Nova na Escola*. vol. 31, n. 1, p. 18-23, 2009.

Fonte de Financiamento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ALTERNATIVAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

ROSSATO, M. [1]; CARVALHO, A. C. D [1]; DOS SANTOS, K. A [1]; LIMA, E. F [1]; ZULATO, A. M. S. [2]; MARIANO-da-SILVA, S. [3]

1- Graduandas em Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Jataí. ednajti@hotmail.com, anacarolina-carvalho@hotmail.com, kariytta@hotmail.com, marieli_1701@hotmail.com;
2- Professora Supervisora, Colégio Estadual Nestório Ribeiro. angelazulado@yahoo.com.br;
3- Professor Coordenador do Subprojeto do Departamento de Ciências Biológicas – Licenciatura, Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Jataí. smarianos@uol.com.br

Palavras-chave: Ensino Biologia; Avaliação continuada; Desenvolvimento de aulas diferenciadas; Interação Biologia com o cotidiano.

Justificativa

O Colégio Estadual Nestório Ribeiro está situado no Setor Central, em um bairro de classe média em Jataí - GO. Atualmente, atende aos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas de Ensino Médio. Segundo dados da Secretaria de Educação do município de Jataí, a escola possui aproximadamente 980 alunos, sendo considerada a que atende o maior número de alunos do Ensino Médio. Os alunos provem de todas as partes da cidade e pertencem a todas as classes sociais. Cabe destacar que seu índice de evasão está em torno de 20% e que esta escola não atingiu o índice do IDEB (obteve 3,8) e, em 2009 no ENEM, alcançou a nota 48,59 – a segunda menor nota do município. Em um primeiro momento os alunos bolsistas foram inseridos no ambiente escolar, procurando um primeiro contato com os alunos do ensino médio que fazem parte do projeto, além de tomarem conhecimento da infra-estrutura e rotinas pedagógicas e administrativas da unidade escolar. Logo nas primeiras observações, chamou atenção a maneira como a avaliação continuada era conduzida. Ao final da aula ou era aplicado um exercício sugerido no livro texto ou era dado o visto na atividade diária ou nas anotações diárias da aula. Este visto era uma forma de avaliação, pois ajudava a compor a nota final dos alunos. Esta maneira de conduzir a avaliação continuada é normalmente aplicada pela grande maioria dos professores da escola. Ora, a avaliação continuada foi aplicada na década de 1990 com a LDB nº. 9394/96, que trata da avaliação como um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico a partir do qual o professor vislumbraria novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem e deixaria de ser apenas o momento final do processo ensino-aprendizagem e instrumento de promoção ou

retenção de alunos. No entanto, da maneira como é corriqueiramente aplicada, a avaliação continuada falha ao não propiciar uma avaliação que sirva de apoio para a aprendizagem (Pimentel, 2006). Faz-se necessário remodelar as formas de aplicá-la, criando mecanismos capazes de identificar lacunas que impedem a aprendizagem e assim criar novas oportunidades de aprender. Neste âmbito surgem as aulas diferenciadas (práticas) como solução para o problema proposto. A respeito da importância do ensino experimental, Piochon (2002) e Siqueira et al (2007) apontam que as aulas práticas são decisivas para o aprendizado das Ciências, salientando que elas contribuem nos procedimentos da formação científica, como a observação, a manipulação e a construção de modelos, entre outros. As aulas práticas devem ser espaços que permitam ao estudante observar, vivenciar e discutir um conjunto de experimentos, fenômenos biológicos e físico-químicos. Assim sendo, este momento privilegiado deve ser aproveitado para o aprofundamento de conceitos, tendo um caráter muito mais qualitativo e formativo, segundo Majerowicz (2001). Segundo Krasilchik (1996) o aluno observa a teoria em sala de aula e na prática, confere-lhe significados próprios, pois a aula que apenas repassa dita tradicional, não desenvolve no aluno o senso crítico e criativo, vira instrução, treinamento.

Objetivos

*Proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas um contato direto ao campo de ação do profissional docente, fazendo com que ele possa notar desde sua graduação falhas existentes no ensino público básico, e visar alternativas para que ocorram melhorias no processo de ensino-aprendizagem.
*Diferenciar a forma de aplicação da avaliação continuada.
*Proporcionar aos alunos uma alternativa de aprendizagem que envolva seu cotidiano e que desperte interesse nas aulas de Biologia.

Metodologia

Serão elaboradas aulas e atividades diferenciadas, substituindo a avaliação continuada tradicionalmente aplicada (vistos em exercícios e caderno). Estas aulas diferenciadas serão ministradas posteriormente à exposição do conteúdo teórico, durando em torno de uma a duas aulas, dependendo da atividade. Para

complementar a aula diferenciada, há necessidade do objeto citado por Burner (1976), que é representado pelo projeto como conjunto de atividades planejadas e executadas por um aluno ou por uma equipe para resolver um problema, e que resulta em um relatório, um modelo, uma coleção de organismos, enfim, um produto final concreto (Castro, 1976). Sobre este será realizada uma avaliação, cuja nota compõe a avaliação continuada. As aulas diferenciadas foram aplicadas em 6 turmas no primeiro semestre (4 primeiros períodos e 2 segundos períodos) e 4 turmas no segundo semestre (4 segundos períodos). Como controle, serão avaliadas 4 primeiros períodos e 2 segundos períodos no primeiro semestre e 4 segundo períodos no segundo semestre. Ao final do ano letivo serão comparadas as notas obtidas pelas turmas com aulas diferenciadas e as turmas sem aulas diferenciadas.Os resultados serão analisados estatisticamente utilizando o método dos contrastes ortogonais (Snedecor & Cochran, 1967). Serão formulados duas hipóteses e três contrastes, sendo que as hipóteses e os contrastes formulados poderão ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Hipóteses e contrastes ortogonais formulados para comparar os resultados obtidos nas turmas com e sem aulas diferenciadas.

hipóteses	H0: Y0 = 0 (médias obtidas entre turmas com e sem aulas diferenciadas são estatisticamente iguais) H1: Y0 ≠ 0 (médias obtidas entre turmas com e sem aulas diferenciadas são estatisticamente diferentes)
contrastes	Y1 = (1)4PPCAD + (1) 4PPSAD + (-1) 4SPCAD + (-1) 4SPSAD (índices 8 primero periodos X índices 8 primero periodos) Y2 = (1)4PPCAD + (-1) 4PPSAD + (0) 4SPCAD + (0) 4SPSAD (índices 4 primero periodos com aulas diferenciadas X índices 4 primero periodos sem aulas diferenciadas) Y3 = (0)4PPCAD + (0) 4PPSAD + (1) 4SPCAD + (-1) 4SPSAD (índices 4 segundo periodos com aulas diferenciadas X índices 4 segundo periodos sem aulas diferenciadas) Y4 = (1)4PPCAD + (-1) 4PPSAD + (1) 4SPCAD + (-1) 4SPSAD (índices turmas com aulas diferenciadas X índices turmas sem aulas direrenciadas)

Resultados e Discussão

Os resultados ainda não estão disponíveis para serem apresentadas. No entanto, se nota entusiasmo por parte dos alunos com avaliação diferenciada, diferente das turmas onde a avaliação continuada segue da maneira tradicional. A partir dos resultados obtidos e da análise estatística dos dados, se espera demonstrar que, quando aplicada de forma adequada, a avaliação continuada é uma ferramenta interessante para despertar o interesse dos alunos, proporcionando maior

assimilação e interesse pelo conteúdo, interesse este que reflete em aprendizado, melhores notas e conseqüentemente aprovações.

Conclusões

O ensino de Biologia apresenta inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de aulas diferenciadas, capazes de atrair a atenção dos alunos e ensinar os conteúdos de forma prática. Essa não é, entretanto, a realidade em muitas escolas, nas quais o ensino restringe-se a aulas expositivas ou ao simples estudo do livro didático.

Diante das atividades desenvolvidas, conclui-se que é possível ministrar aulas diferenciadas e satisfatórias em uma escola pública, tendo os alunos como participantes ativos, favorecendo a aprendizagem dos conceitos científicos. É importante que o professor busque outras alternativas de ensino e outras fontes como revistas, artigos, internet, jornais e tantas outras fontes de pesquisas que temos disponíveis, os quais ajudam a ampliar os conhecimentos não só do alunos como também do próprio professor. FRESCHI 2008 relata que durante as atividades de ensino, são importantes a participação e o envolvimento dos alunos, no sentido de superarem o conhecimento cotidiano pela construção de conhecimentos cada vez mais complexos e com características mais científicas. Essa é uma das principais funções da educação escolar. A tarefa de propiciar condições ao aluno para que ele atinja esse conhecimento depende das atividades propostas pelo professor, as quais necessitam ter por base a curiosidade e o interesse pelo tema. Assim aluno por sua vez aprende quando consegue se comunicar e socializar com os colegas e com a comunidade o que aprendeu.

Referências Bibliográficas

BALOTIN, L. & Kindel, E. A. I. (2003). **Uma experiência no ensino de Ciências.** In: Xavier, M. L. M. & Zen, M. I. H. D. (Orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais** (pp. 119- 126). 3. ed. Porto Alegre: Mediação.

BURNER, J. S. **Uma nova Teoria de aprendizagem**. 4.ed. Rio de janeiro: Ed. Bloch; 1976. 128p.

CASTRO, A. A. D. **Didática para a Escola de 1º e 2º Graus**. Brasil: Pioneira/MEC;

1976. 119p

FRESCHI, M. **As concepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino/aprendizagem.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 149 – 157, jul.-dez. 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6. ed. São Paulo: Harbra, 1996. 267p.

MAJEROWICZ, N. **Ensino da fisiologia vegetal: desafios e perspectivas**. In VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FISIOLOGIA VEGETAL, 2001, Ilhéus. CDROM do VIII Congresso Brasileiro de Fisiologia Vegetal, 2001.

PIMENTEL, E. P. **Um modelo para avaliação e acompanhamento contínuo do nível de aquisição de conhecimentos do aprendiz**. Tese de Doutorado. Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José Dos Campos. 2006.

PIOCHON, E. F. M. **L'Expérimentation Assisté para Ordinateur et les Travaux Pratiques de Biologie en Prémière** 2002. 19f. (Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies), Ecole Normale Supérieure de Cachan, Cachan, France, 2002.

SIQUEIRA, I. S.; PIOCHON, E. F. M. MARIANO-DA-SILVA, S. **Uma abordagem prática da botânica no ensino médio: este assunto contribui com a construção dos conhecimentos dos alunos? Arquivo Mudi**, v. 11, n. 1, p.5-12, 2007.

SNEDECOR, G. W.; COCHRAN, W. G. **Statistical methods**. 6.ed. Ames: The Iowa State University Press, 1967. 593p.

DINÂMICAS PRÁTICAS E LÙDICAS: UMA NOVA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO CONTINUADA

LIMA, E. F [1]; CARVALHO, A. C. D [1]; DOS SANTOS, K. A [1]; ROSSATO, M. [1]; ZULATO, A. M. S. [2]; MARIANO-da-SILVA, S. [3]

1- Graduandas em Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Jataí. ednajti@hotmail.com, anacarolina-carvalho@hotmail.com, kariytta@hotmail.com, marieli_1701@hotmail.com;
2- Professora Supervisora, Colégio Estadual Nestório Ribeiro. angelazulado@yahoo.com.br;
3- Professor Coordenador do Subprojeto do Departamento de Ciências Biológicas – Licenciatura, Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Jataí. smarianos@uol.com.br

Palavras-chave: Ensino Biologia; Aulas diferenciadas; Avaliação continuada; Motivação dos alunos.

JUSTIFICATIVA

O Colégio Estadual Nestório Ribeiro (Jataí-GO) está situado na Rua José Geda, nº 56, Setor Central, em um bairro de classe média. Atualmente, atende aos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas de Ensino Médio. Segundo dados da Secretaria de Educação do município de Jataí, a escola possui aproximadamente 980 alunos que provem de todas as partes da cidade e pertencem a todas as classes sociais. Cabe destacar que seu índice de evasão está em torno de 20% e que esta escola não atingiu o índice do IDEB (obteve 3,8) e, no ENEM, alcançou a nota 48,59 – a segunda menor nota do município. Em um primeiro momento os alunos bolsistas foram inseridos no ambiente escolar, procurando um primeiro contato com os alunos do ensino médio que fazem parte do projeto, além de tomarem conhecimento da infra-estrutura e rotinas pedagógicas e administrativas da unidade escolar. Logo nas primeiras observações, chamou atenção à maneira como a avaliação continuada era conduzida. Ao final da aula ou era aplicado um exercício sugerido no livro texto ou era dado o visto na atividade diária ou nas anotações diárias da aula. Este visto era uma forma de avaliação, pois ajudava a compor a nota final dos alunos. Esta maneira de conduzir a avaliação continuada é normalmente aplicada pela grande maioria dos professores da escola. Ora, a avaliação continuada foi aplicada na década de 1990 com a LDB nº. 9394/96, que trata da avaliação como um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico a partir do qual o professor vislumbraria novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem e deixaria de ser apenas o momento final do processo ensino-aprendizagem e instrumento de promoção ou retenção de alunos. No entanto, da maneira como é corriqueiramente aplicada, a avaliação continuada falha ao não

propiciar uma avaliação que sirva de apoio para a aprendizagem (Pimentel, 2006). Neste âmbito surgem as aulas diferenciadas (práticas) como solução para o problema proposto. A respeito da importância do ensino experimental, Piochon (2002) e Siqueira et al (2007) apontam que as aulas práticas são decisivas para o aprendizado das Ciências, salientando que elas contribuem nos procedimentos da formação científica, como a observação, a manipulação e a construção de modelos, entre outros. Assim sendo, este momento privilegiado deve ser aproveitado para o aprofundamento de conceitos, tendo um caráter muito mais qualitativo e formativo (Majerowicz, 2001).

OBJETIVOS

* Integrar os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ao campo de ação do profissional docente,
* Remodelar a forma de aplicação da avaliação continuada, criando mecanismos capazes de identificar lacunas que impedem a aprendizagem e assim criar novas oportunidades de aprender.

METODOLOGIA

Foram elaboradas em torno de 10 aulas diferenciadas (Aplicadas nos terceiros anos: extração de CNA de cebola, apresentação do filme GATTACA, tipagem sanguinea, jogos de conceitos sobre genética, palavras cruzadas de genética. Aplicadas nos segundos anos: aula prática de fungos, palavras cruzadas de poríferos, aula simulação (contando história nematelmintos), dinâmica de citologia, debate citologia e detetives do sistema ABO e Rh, substituindo e complementando a avaliação continuada tradicionalmente aplicada (vistos em exercícios e caderno). Estas aulas diferenciadas foram ministradas posteriormente à exposição do conteúdo teórico, durando em torno de uma a duas aulas, dependendo da atividade. Para complementar a aula diferenciada, há necessidade do objeto citado por Burner (1976), que é representado pelo projeto como conjunto de atividades planejadas e executadas por um aluno ou por uma equipe para resolver um problema, e que resulta em um relatório, um modelo, uma coleção de organismos, enfim, um produto final concreto (Castro, 1976). Sobre este foi realizada uma avaliação, cuja nota compõe a avaliação continuada. As aulas diferenciadas foram aplicadas em 4 turmas (2 terceiros anos e 2 segundos anos). Como controle, foram avaliadas 4 turmas sem aulas diferenciadas (2 terceiros anos e 2 segundos anos). Ao final do

ano letivo foram comparadas as notas bimestrais (4 notas) obtidas pelas turmas com aulas diferenciadas (4 turmas) e as turmas sem aulas diferenciadas (4 turmas). Os resultados foram analisados estatisticamente utilizando o método dos contrastes ortogonais (Nogueira, 2004). Foram formuladas duas hipóteses e quatro contrastes, sendo que as hipóteses e os contrastes formulados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Hipóteses e contrastes ortogonais formulados para comparar os resultados obtidos nas turmas com e sem aulas diferenciadas.

hipóteses	H0: Y0 = 0 (médias obtidas entre turmas com e sem aulas diferenciadas são estatisticamente iguais) H1: Y0 ≠ 0 (médias obtidas entre turmas com e sem aulas diferenciadas são estatisticamente diferentes)
contrastes	Y1 = (1)2SAD + (1)2CAD + (-1)3SAD + (-1)3CAD (índices 4 segundos anos X índices 4 terceiros anos) Y2 = (1)2SAD + (-1)2CAD + (1)3SAD + (-1)3CAD (índices 2 segundos anos sem aula diferenciada X índices 2 terceiros anos sem aula diferenciada) Y3 = (1)2SAD + (-1)2CAD + (0)3SAD + (0)3CAD (índices 2 segundos anos sem aula diferenciada X índices 2 segundos anos com aula diferenciada) Y4 = (0)2SAD + (0)2CAD + (1)3SAD + (-1)3CAD (índices 2 terceiros anos sem aula diferenciada X índices 2 terceiros anos com aula diferenciada)

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Tabela 2: Médias obtidas para as variáveis, média final, freqüência, porcentagem de aprovados, porcentagem de alunos em progressão parcial e porcentagem de alunos reprovados.

TURMA	MÉDIA (1.....10)	FREQUÊNCIA %	APROVADOS %	PROGRESSÃO %	REPROVADOS %
2SAD	5,46	88,00	57,14	57,14	27,38
2CAD	5,92	90,10	71,57	71,57	9,53
3SAD	5,41	89,06	68,18	68,18	23,11
3CAD	6,05	92,72	82,83	82,83	13,17

2SAD – média de dois segundos anos sem aulas diferenciadas / 2CAD – média de dois segundos anos com aulas diferenciadas / 3SAD – média de dois terceiros anos sem aulas diferenciadas / 3CAD – média de dois terceiros anos com aulas diferenciadas

Rejeita-se Ho ao nível de 0,05% significância para o contraste Y1 em se tratando das variáveis média final, % de freqüência, % de aprovados e % de progressão e contrastes Y2, Y3 e Y4 em se tratando das variáveis média final, % de freqüência, % de aprovados, % de progressão e % de reprovados, concluindo-se que houve diferença entre as médias obtidas pelos segundos anos sem aulas diferenciadas e segundos anos com aulas diferenciadas em se tratando das variáveis média final, % de freqüência, % de aprovados, % de progressão e % de reprovados e que houve diferença entre as médias obtidas pelos segundos anos sem aulas diferenciadas e as médias obtidas pelos terceiros anos sem aulas diferenciadas em se tratando das variáveis

Tabela 3: Análise de variância das variáveis média final, freqüência, porcentagem de aprovados, porcentagem de alunos em progressão parcial e porcentagem de alunos reprovados.

Fonte de variação	GL	Média final	% Frequência	% Aprovados	% Progressão	% Reprovados
Contraste 1	1	0,00682*	0,17810*	0,36611*	0,34244*	0,00052
Contraste 2	1	2,19230*	0,86678*	1,24525*	0,06017*	2,02448*
Contraste 3	1	0,38268*	0,11507*	0,30657*	0,03252*	0,83576*
Contraste 4	1	0,74310*	0,35020*	0,31610*	0,00422*	0,25872*
Tratamento	4					
Resíduo	4					
total	8					

Valor de F tabelado: F(0,05;1;4) = 0,0011;
Como Qmres>Qmtrat = tabela F bilateral;
* – valores significantes ao nível de 5%

Os resultados observados a partir da análise das médias obtidas pelos alunos nos parâmetros média final, % de freqüência, % de aprovados, % de progressão e % de reprovados, sugerem relações entre as aulas diferenciadas e o desempenho escolas. Os resultados demonstraram claramente que da maneira como é corriqueiramente aplicada, a avaliação continuada não alcança os fins para os quais foi implantada. De uma proposta que oferecia uma nova oportunidade para o estudante continuar a aprender e, corrigindo as deficiências ao longo do ano prevenia a repetência, se tornou um momento vazio no quarto final da aula, onde o professor atribui uma tarefa e dá vistos. A situação reflete o despreparo dos professores em lidar com a nova situação (avaliação continuada) e a atitude de se acomodar diante do problema. Já que foram obrigados a aceitar a nova situação, o fizeram da forma mais cômoda, sem abraçar a proposta. Para que a avaliação continuada aconteça de fato - e não mascarada pela prática da atribuição de vistos - é vital a existência de uma estrutura que lhe dê sustentação. Tal estrutura inclui o preparo do professor para atuar nesse tipo de prática, condições institucionais de espaço e tempo e, também, a conscientização das famílias. A avaliação continuada de qualidade requer apoio e pode ser mais trabalhosa, mas apresenta vantagens porque permite ações corretivas mais freqüentes. As aulas diferenciadas despertaram, em geral, um grande interesse dos alunos, construindo momentos ricos no processo ensino-aprendizagem. Baratieri et al (2008) ressaltam que as atividades experimentais facultam a construção de uma visão de mundo menos estagnada e fragmentada, mais articulada aos processos que envolvem o indivíduo como participante de uma sociedade em constante modificação. Destacam ainda a importância das ações reflexivas sustentadas pelas concepções dos alunos sobre as atividades experimentais, e que estas influenciam para que a prática pedagógica

não seja um discurso solitário, mas um processo construtivo e reflexivo entre os docentes e os alunos. Foi possível observar que os alunos com aulas diferenciadas deixaram de ser passivos, questionando mais o professor a respeito das dúvidas e dos procedimentos a serem realizados, o que está de acordo com o destacado por Bastos (1994), ou seja, que as aulas práticas promovem e intensificam a interação entre professor e aluno em sala de aula. Fazendo um balanço dos objetivos pedagógicos das aulas diferenciadas, é possível concluir que elas oferecem aos alunos uma liberdade de ação e de expressão notável, apesar da organização e das condições das aulas diferenciadas imporem um roteiro rígido a ser seguido. Quando há aprendizagem significativa, a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelo estudante é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobrados em situação de prova (Siqueira et al., 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATIERI, S. M.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R.; ROCHA-FILHO, J. B. Opinião dos estudantes sobre a experimentação em química no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências** – v3, n.3, p. 19-31, 2008

BASTOS, F. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica, em ciências naturais**. 1994. 68p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo; 1994.

BURNER, J. S. **Uma nova Teoria de aprendizagem**. 4.ed. Rio de janeiro: Ed. Bloch; 1976. 128p.

CASTRO, A. A. D. **Didática para a Escola de 1º e 2º Graus**. Brasil: Pioneira/MEC; 1976. 119p

MAJEROWICZ, N. **Ensino da fisiologia vegetal: desafios e perspectivas**. In VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FISIOLOGIA VEGETAL, 2001, Ilhéus. CDROM do VIII Congresso Brasileiro de Fisiologia Vegetal, 2001.

NOGUEIRA, M. C. S. Orthogonal Contrasts: Definitions and concepts. **Scientia Agrícola**, v.61, n.1, p.118-124, 2004.

PIMENTEL, E. P. **Um modelo para avaliação e acompanhamento contínuo do nível de aquisição de conhecimentos do aprendiz**. Tese de Doutorado. Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José Dos Campos. 2006.

PIOCHON, E. F. M. **L'Expérimentation Assisté para Ordinateur et les Travaux Pratiques de Biologie en Prémière** 2002. 19f. (Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies), Ecole Normale Supérieure de Cachan, Cachan, France, 2002.

SIQUEIRA, I. S.; PIOCHON, E. F. M. MARIANO-DA-SILVA, S. Uma abordagem prática da botânica no ensino médio: este assunto contribui com a construção dos conhecimentos dos alunos? **Arquivo Mudi**, v. 11, n. 1, p.5-12, 2007.

O PIBID EM AÇÃO: AS ATIVIDADES DE MONITORIA NO COLÉGIO ESTADUAL ABRAHÃO ANDRÉ EM CATALÃO – GO

CUNHA, T. F.[1, a]; AVELAR, F. P.[2,a], DUTRA, J. C. B.[3, a]; SILVA, J. D.[4,a]; PEREIRA, A. R.[5,a]; NETO, F. A.[6,b]; DUARTE, J. P. [7, a]; FILHO, M. B. M. [8,a];

[a] Departamento de Física - Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás

[b] Colégio Estadual Abrahão André – Catalão – Goiás

[1]thiagofc88@hotmail.com, [2]fred.fisica.ufg@gmail.com, [3]jomharaa_17cris@hotmail.com, [4]jeanduartepdr@hotmail.com, [5]anaritapr@gmail.com, [6]fabiano.neto@bol.com.br, [7]juliana10sim@yahoo.com.br, [8]naldinho_bmf@hotmail.com.

Palavras-chave: Ensino, monitorias e experimentos de física.

JUSTIFICATIVA

Os diversos problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura no Brasil, em particular, pela licenciatura em física, são bem conhecidos, tais como: a concepção do professor como mediador dos conhecimentos veiculados pelos livros textos ou outras fontes de informação junto aos estudantes, o processo de aprendizagem tradicional que concebe o estudante como agente passivo, os processos mecanicistas de avaliação onde o aluno é condicionado a repetir questões prévias, ausência dos conteúdos sobre as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, a desarticulação entre teoria e prática, o distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica. Essas são algumas das questões que tem motivado inúmeras discussões de como enfrentar e solucionar estes problemas.

No que tange a área de física observa-se a priorização da concepção tradicional de educação, com excesso de aulas expositivas e resolução de exercícios, com a memorização de inúmeras fórmulas matemáticas, e assim, em geral, os estudantes somente repetem resoluções de questões similares resolvidas anteriormente, ou seja, o professor somente transmite o conhecimento e aos alunos cabe apenas assimilar esse conhecimento, o que causa uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem de física e os desestimulam a prosseguir os estudos em Física, de modo que o aprendizado da Física é cada vez mais desmotivador para o educando [1-4].

Com toda a problemática do ensino de física é evidente a necessidade de ações visando a mudar essa realidade. Nesse sentido, uma ação muito bem-vinda foi Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivos incentivar e valorizar o magistério, promovendo a interação entre os alunos das licenciaturas e as escolas básicas. Observa-se que a integração entre os níveis de educação superior e básico colabora para melhorar a formação profissional dos alunos de graduação e estimula um novo método de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica.

O subprojeto da Física do Campus Catalão foi proposto visando contribuir para a melhoria do ensino de Física, especialmente no Colégio Estadual Abrahão André, além de fortalecer a relação entre a UFG e a rede Pública de educação de Goiás. Dentre os objetivos a serem alcançados foi proposto trabalhar a física dentro das orientações dos parâmetros curriculares nacionais [5], direcionando as atividades visando a trabalhar tanto a parte matemática na abordagem dos conceitos físicos quanto à relação destes com o cotidiano.

OBJETIVOS

Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores, o PIBID permite aos futuros professores (bolsistas), em sua vivência na escola campo, venha adquirir experiência em inovadoras metodologias e práticas docentes e tendo conhecimento da realidade vivenciada pela escola, possa buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é mostrar as atividades realizadas pelos participantes do PIBID pelo curso de Física do Campus Catalão. Entre as atividades realizadas, destacaremos aqui as aulas de reforço (monitorias) ministradas aos alunos, com o intuito de reforçar e aperfeiçoar os conteúdos aplicados nas aulas pelo professor e suprir as deficiências enfrentadas pelos alunos. A metodologia aplicada tem sido de relacionar o conteúdo às situações do dia-a-dia.

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas no Colégio Abrahão André pelos bolsistas PIBID do curso de Física do Campus Catalão envolvem aulas de reforço (monitorias), aulas preparatórias para a olimpíada de física e para o vestibular, a montagem dos "kits" experimentais já existentes na escola e a elaboração e montagem de outros experimentos com a realização de oficinas experimentais, e mais recentemente, com o interesse demonstrado pelos professores de ciências do ensino fundamental, iniciou-se junto às turmas do nono ano um trabalho onde são ministradas pelos bolsistas algumas aulas sobre assuntos específicos mostrando a física no cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto iniciou-se em março de 2009, com os bolsistas auxiliando o professor supervisor da escola campo atendendo os alunos num período diferente das aulas, procurando durante esse atendimento reforçar os componentes teóricos de física ministrados pelo professor nas aulas e também utilizando a montagem de experimentos (oficinas experimentais), em particular usando materiais de baixo custo, para relacionar esses conteúdos ao cotidiano das pessoas.

As atividades de monitoria estão sendo realizadas separando os alunos em grupos de acordo com a série, em geral reservando-se duas horas para cada grupo com a finalidade de suprir as deficiências dos discentes e melhorar a assimilação com relação ao conteúdo aplicado em sala de aula pelos professores.

Durante as monitorias os bolsistas procuram identificar e acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, procurando desenvolver atividades complementares às aulas, como a resolução de exercícios envolvendo fenômenos naturais que estejam ligados ao cotidiano dos estudantes, sempre buscando estratégias que despertem o interesse dos alunos. Os bolsistas sempre buscam mostrar aos alunos os fenômenos naturais e sua relação com as situações cotidianas, através de demonstrações e explicações do conteúdo ministrado em sala pelo professor.

Como em geral os professores propõem listas de exercícios para auxiliar na assimilação dos conteúdos ministrados, um dos métodos de ensino utilizado é a resolução de apenas um exemplo pelos bolsistas, no quadro negro, do conteúdo abordado e os demais são resolvidos pelos próprios alunos, sendo estes

incentivados a irem resolver os problemas no quadro negro e explicá-los aos colegas, onde se procura detectar e trabalhar as dificuldades dos mesmos, estimulando-os a refletirem na elaboração de hipóteses para a solução dos problemas propostos, exemplificadas com situações cotidianas.

Utiliza-se, também, o método de interação dos alunos em explicações demonstrativas como, por exemplo, ao esclarecer dúvidas sobre o conceito de cinemática realizou-se a cronometragem do tempo que um aluno levou para percorrer um espaço medido da sala, e em seguida calculou-se a velocidade média do aluno nesse percurso.

Nas atividades realizadas, os bolsistas sempre buscam métodos que desperte nos jovens estudantes o interesse em aprender física e que percebam que a física não é algo abstrato e que tem um vasto campo de atuação. As fotos abaixo mostram momentos das atividades de monitoria realizadas.

Figura 1 – Registro da participação dos alunos nas monitorias realizadas no Colégio Estadual Abrahão André.

CONCLUSÃO

O programa PIBID de Física em Catalão tem atendido regularmente nas monitorias e oficinas na escola cerca de 60 alunos. E contribuído com os demais alunos do ensino médio e do nono ano nas atividades realizadas nas aulas.

Durante as monitorias os alunos interessados e com dificuldades de aprendizagem tem a oportunidade de esclarecer as dúvidas, conhecer e aprender novas formas de resolver exercícios e consequentemente tem melhorado seu desempenho.

Outro fato a ser ressaltado é a grande contribuição deste programa na qualificação do futuro professor do ensino médio (licenciando em física), pois ao participar do programa este tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola

durante seu processo de formação, se envolver com as atividades de docência no ensino básico, conhecer os procedimentos e atitudes pertinentes a essa atividade profissional, mas isso ainda ocorre sob a supervisão do professor da escola-campo e a orientação do professor coordenador de área.

Observa-se também o quanto esse trabalho contribui para o desenvolvimento dos bolsistas, que estão adquirindo mais maturidade e desenvoltura, tanto nas suas atividades na escola quanto nas disciplinas do curso de física, conforme comentários dos docentes do curso de física, que tem notado a mudança ocorrida com os bolsistas.

Segundo a percepção do professor supervisor da escola, que é quem observa melhor no dia-a-dia o resultado do trabalho junto aos estudantes, as ações do programa PIBID no colégio Abrahão André tem um impacto muito positivo na vida destes, contribuindo para que assimilem melhor o que não conseguiram fixar em sala de aula, e que é perceptível o aumento da média de notas dos alunos após o projeto quando comparada as notas anteriores ao projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] – Moreira, M. A. – Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 22, n. 1 (2000).

[2] – Da Rosa, C. W e Da Rosa A. B. – Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 4 Nº 1 (2005).

[3] – Rezende, F., Lopes, A. M. A., Egg, J. M. Ciência & Educação, v. 10, n. 2, p. 185-196 (2004).

[4] – Gobara, S. T. e Garcia, J. R. B., Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 4, p. 519-525 (2007).

[5] - BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação (2000).

AGRADECIMENTOS:

CAPES (apoio financeiro) e ao COLÉGIO ESTADUAL ABRAHÃO ANDRÉ.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/MEC/CAPES/FNDE).

OFICINAS EXPERIMENTAIS DE FÍSICA NO COLÉGIO ESTADUAL ABRAHÃO ANDRE - UMA AÇÃO DO PROGRAMA PIBID

DUTRA, J. C. B. [1, a]; CUNHA, T. F. [2, a], AVELAR, F. P.[3, a]; SILVA, J. D.[4, a]; PEREIRA, A. R.[5, a]; NETO, F. A.[6, b]

[a] Departamento de Física - Campus Catalão - Universidade Federal de Goiás

[b] Colégio Estadual Abrahão André – Catalão – Goiás

[1]jomharaa_17cris@hotmail.com, [2]thiagofc88@hotmail.com, [2]fred.fisica.ufg@gmail.com, [4]jeanduartepdr@hotmail.com, [5]anaritapr@gmail.com, [6]fabiano.neto@bol.com.br

Palavras chave: Ensino de física e oficinas experimentais.

JUSTIFICATIVA

Utilizar a experimentação como metodologia de ensino é importante no ensino de física, pois serve como motivador para "despertar" o interesse dos alunos podendo romper com vários tabus que existem a respeito da disciplina [1,2]. Como em geral os estudantes tem dificuldade em compreender a física e associá-la ao seu cotidiano, a utilização de arranjos experimentais básicos que demonstre variados fenômenos físicos, ao mesmo tempo em que desafia os alunos a explicarem seu funcionamento, potencializa e estimula o interesse destes e pode levá-los a serem críticos e capazes de questionar e compreender as causas e razões dos fenômenos, e como esses conhecimentos provocam mudanças em toda a sociedade.

É fato reconhecido que a aplicação da física tem impacto notável sobre o ambiente, sobre a vida na Terra e sobre a sociedade humana. Considerando que as leis e princípios reconhecidos e estabelecidos da Física permanecem os mesmos, e sempre incorporando novos conhecimentos e descobertas, verifica-se que entre a Física dos físicos e a Física ensinada no Ensino Médio existe uma grande distância. Assim utilizar como estratégia de ensino um laboratório acessível aos alunos proporciona a estes uma oportunidade de observar o sincronismo entre o conhecimento teórico e o aplicado, através de práticas experimentais que enfatizem a descrição qualitativa e quantitativa dos fenômenos naturais, poderá diminuir essa

distância e despertar um maior interesse e compreensão dos fenômenos científicos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento regional e do Brasil.

Assim, no segundo semestre de 2009, foram iniciadas as oficinas experimentais no Colégio Estadual Abrahão André, com o objetivo de destacar a eficácia e importância da experimentação no ensino de física.

OBJETIVOS

É de suma importância no ensino de física o ato de experimentar. O aluno, quando envolvido com experimentos sobre um determinado fenômeno, obtém mais sucesso no processo ensino-aprendizagem. O presente trabalho trata-se da descrição de uma das ações realizadas no Colégio Estadual Abrahão André, por bolsistas, supervisor e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Física, destacando a experimentação no ensino de física, através de oficinas onde os estudantes da escola puderam montar alguns experimentos, verificando através dos mesmos a relação da física ao seu cotidiano.

METODOLOGIA

Na programação das oficinas realizam-se previamente reuniões entre os bolsistas e os supervisores do projeto para a seleção e planejamento dos experimentos a serem realizados, e nessas são discutidos minuciosamente os experimentos e se estes são viáveis para a confecção e adequados para cada turma.

No segundo semestre de 2009 foram iniciadas as oficinas com as turmas do ensino médio, as quais são divididas em grupos de três ou quatro alunos. Essas oficinas ocorrem no turno vespertino e é reservado um dia da semana para cada série. Pelo fato de haver mais demanda, o primeiro ano foi dividido em dois horários.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Dentro as atividades proposta pelo projeto PIBID da física consta a utilização da experimentação como estratégia de ensino, adotando uma abordagem diferente das aulas tradicionais. Logo no início das atividades no colégio, fomos informados

pela direção do mesmo que o mesmo possuía alguns “kits” de ciências, e que estes estavam guardados, principalmente pelo fato dos docentes da escola não terem disponibilidade e não estarem preparados para trabalhar os mesmos.

Foi verificado que alguns experimentos estavam danificados devido ao tempo que ficaram guardados, sujos e outros em bom estado de conservação. Assim começou a estruturação do laboratório de física, colocando esses kits para ser utilizados nas aulas de física. Seguindo essa linha os bolsistas começaram a realização de oficinas, onde os próprios estudantes são motivados a elaborar e montar diversos experimentos que mostraria aos mesmos a relação entre a física e as tecnologias do nosso cotidiano.

Além de promover momentos de interação de grupo, as oficinas proporcionaram aos discentes um aprendizado diferente, mais instigante e uma oportunidade a mais para os estudantes fixarem o conteúdo trabalhado nas aulas de física. Procura-se trabalhar experimentos simples, mas que envolvem os conceitos da física de uma forma atrativa e de fácil entendimento. Um detalhe interessante observado foi o fato de que, apesar de os alunos estarem montando um mesmo experimento, cada grupo utilizava formas diferentes para a montagem do mesmo. Abaixo apresentamos algumas fotos do trabalho realizado na escola.

Figura 1 – Registro da participação dos alunos nas oficinas realizadas no Colégio Estadual Abrahão André.

Após a confecção do experimento é discutido o fenômeno ali envolvido, sendo os alunos levados a apresentar suas concepções espontâneas e as possíveis

explicações para o que está acontecendo. Pode-se observar que a interação e a discussão realizadas pelos alunos, nessas atividades em grupo, ajudam na estruturação do conhecimento cognitivo dos mesmos, pois cada um tem seus próprios conceitos e ideias formadas, que quando colocadas em conjunto faz com cada um absorvam algum conhecimento do outro e assim dá-se o processo de uma aprendizagem mais significativa, logo todos acabam aprendendo mais.

CONCLUSÃO

Para que as aulas de físicas não sejam maçantes e rotineiras, o professor, principal ator no processo de formação dos alunos, deve procurar novos meios de integralizar e mediar o conhecimento aos alunos. Para isso é necessário buscar alternativas de ensino que excedam ao tradicional uso do quadro-giz, e o uso de novas estratégias ajudam a promover a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Nessa perspectiva a utilização de experimentos trouxeram bons resultados, pois os alunos se depararam com situações que exigiram investigação, reflexão e empenho; permitindo desenvolver o senso crítico e a criatividade, tão importantes para a aprendizagem.

Foi observado que as oficinas experimentais têm um impacto positivo na vida dos estudantes, contribuindo para que aprendam aquilo que não conseguiram fixar em sala de aula. Os resultados são satisfatórios, os alunos melhoraram o rendimento escolar, e o uso das oficinas se mostrou uma metodologia adequada e satisfatória no quesito interesse e participação dos alunos.

Segundo os alunos as oficinas *"contribui para que eu aprenda física de um meio mais informal e divertido*", "*Eu aprendi, percebi também que a física não é só contas, foi super divertido aprender de maneira diferente como foi*", "*Foi interessante porque eu pude expandir meus conhecimentos e aprendi mais com experimentos*", "*Interessante, posso e quero aprender mais*". Nota-se um interesse muito grande pelo método de ensino das oficinas, pois eles puderam ver a Física por outro ângulo e de uma forma mais instigante.

Para o supervisor do projeto, prof. Fabiano, as oficinas representam um papel importante no ensino de física, "porque é uma forma lúdica, diferente de transmitir o conteúdo da física de uma maneira em que os alunos fiquem motivados

a novas descobertas. Os experimentos fazem com que algumas definições e conceitos físicos sejam mostrados na prática".

Para a "equipe da UFG" (bolsistas e coordenação) esse projeto está sendo a oportunidade de contato mais direto com a escola, e também de conhecerem e utilizarem metodologias inovadoras e fazerem uso das mesmas nos processos de aprender, ensinar e fazer física.

É gratificante ver o interesse dos jovens estudantes que se deslocam de suas casas até o colégio em um horário extra, para obterem mais conhecimento, e ver ao final das atividades a satisfação dos mesmos com o trabalho executado, ver os alunos interagindo durante a montagem dos experimentos, as discussões que os motivam a ver a Física de uma forma mais real e entender melhor os fenômenos existentes.

Com o PIBID verificamos que é possível aplicar novas e diferentes metodologias que tragam benefícios ao processo ensino-aprendizagem, e consequentemente melhorar o aprendizado da Física. Portanto o PIBID é um bom incentivo para a iniciação à docência, para a valorização da escola pública e, consequentemente, da educação básica. O PIBID, portanto, atinge seus objetivos, incentiva e apoia os estudantes da licenciatura, e com certeza é um elemento motivador para que prossigam na carreira docente de uma forma inovadora, estimulante e às vezes lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] - MOREIRA, M. A.; AXT, R. - O papel da Experimentação no Ensino de Ciências. São Paulo Distribuidora, São Paulo, 1992.

[2] ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. - Revista Brasileira de Ensino de Física, v 25, n. 2, São Paulo, jun. 2003.

AGRADECIMENTOS:

CAPES (APOIO FINANCEIRO) E AO COLÉGIO ESTADUAL ABRAHÃO ANDRE.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/MEC/CAPES/FNDE).

Teia Viva: integração entre escola e universidade

FIRMINO, S. Gomes
UFG, sgf_jc@yahoo.com.br
SHUVARTZ, Marilda
UFG, marilda@icb.ufg.br
BORBA, R. Lima
UFG, rodrigo.lb1983@hotmail.com
MIRANDA, M. H. Gomes
UFG,biomonike@gmail.com
SILVA, G. H. Lima
UFG, ghs.mdoido1988@gmail.com
SANTOS, J. Batista
joaobiologia@hotmail.com

Palavras Chave: PIBID, Ressignificação do Ensino Médio, Disciplina Optativa, Teia Viva.

Justificativa / Base teórica

> A aprovação da LDB (9.394/96) é considerada um marco da primeira etapa de reformas educacionais, assim as Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares inauguraram o segundo momento dessas implementações. Não se trata mais de reformas de sistemas isolados, mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da Educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na fase anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender e, o que e como o professor deve ensinar (MELLO, 2000).

No âmbito dessa reforma educacional o Programa Ensino Médio Inovador elaborado em 2009 propõe uma nova forma de organizar o currículo desta etapa da Educação Básica. O Ensino Médio, nesta proposta, se articula dentro de eixos (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) que deve articular-se em uma perspectiva interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas.

> No entanto, o documento reconhece que a forma de organização desse currículo deve ser elaborada pela comunidade escolar, que imersa na sua realidade, se apresenta mais habilitada para a tomada de decisões sobre o currículo que vai ser praticado. Assim, destacamos que dentre as orientações para os Projetos Escolares está o mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas a serem escolhidas pelos estudantes (BRASIL, 2009, p.18).

No município de Goiânia – Goiás o Colégio Estadual Waldemar Mundin tem o ano de 2010 como o primeiro na implementação desse novo projeto. Essa transição está sendo realizada de forma gradual, onde apenas os alunos ingressantes no primeiro ano do Ensino Médio fazem parte desse currículo. Todo o processo de discussão, planejamento e organização das novas propostas de implementação e execução do novo currículo na escola em questão foram acompanhados pelo PIBID-Biologia/UFG.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[1], para elevar o Índice de Desenvolvimento

[1] PDE: É o Plano Nacional de Educação do Governo Federal que inclui metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de Educação se organizem no atendimento aos alunos. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br

da Educação Básica (IDEB)[2], dentre seus objetivos principais, visa promover a interação entre secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, incentivar a formação de professores para a Educação Básica, em proveito de uma sólida formação docente inicial, e também, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

O PIBID prevê o pagamento de bolsa/Capes para os acadêmicos e os professores, tanto da Escola Pública como da Universidade. O Sub-Projeto Biologia propôs atuar no Colégio Estadual Waldemar Mundim[3], com o objetivo de aproximar quatro acadêmicos do campo da ação docente do professor em exercício; entrelaçar conhecimentos científicos com conhecimentos experienciais durante a formação inicial; aproximar professor formador, professor em exercício e professores em formação inicial para construir procedimentos, atividades ligadas ao cotidiano das aulas de Biologia, em uma perspectiva crítica, criativa e interdisciplinar.

Tendo como eixo central a Educação em Ciências e Meio Ambiente articulada à formação inicial/continuada de professores de Ciências, o grupo de estudos (NECIMA) da Universidade Federal de Goiás realiza reuniões semanais no intuito de desenvolver atividades de caráter didático-pedagógicas, tecnológicas e de interação com a sociedade, congregando professores e estudantes de diversas unidades acadêmicas. Visa dentre os objetivos específicos contribuir com a formação inicial do acadêmico de Licenciatura em Ciências Biológicas; investir na formação continuada do professor do ensino de Ciências e Biologia; identificar conteúdos a partir das vivências e relatos da comunidade escolar, para serem discutidos na universidade; interagir com as entidades formais e informais presentes no município de Goiânia e região, para minimizar os problemas ambientais, empregando-se a Educação Ambiental; discutir coletivamente os problemas que afetam o ensino de Ciências e Meio Ambiente.

O grupo PIBID-NECIMA é composto por quatro acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, um professor de Biologia da rede Estadual de Ensino, um professor formador e três alunas do Programa de Mestrado Educação em Ciências e Matemática.

Objetivo

Com o presente trabalho objetivamos relatar aspectos teóricos e metodológicos referentes à idealização e implementação da disciplina optativa Teia Viva, para alunos do Ensino Médio de acordo com a proposta de Ressignificação do Ensino Médio do Estado de Goiás.

Metodologia

Teia Viva é uma Disciplina Optativa que visa atender ao Projeto de Ressignificação do Ensino Médio do Estado de Goiás, esta é ofertada aos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Waldemar Mundin - CEWM. O nome Teia Viva faz alusão a uma estrutura complexa formada de vários fios conectados entre si, em que cada um é importante para o seu perfeito funcionamento. Esses “fios” são elementos essenciais da natureza e o homem é só um deles, sendo assim, o ser humano deve interagir positivamente com os outros

---

[2] IDEB: É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é determinado por meio da Prova Brasil que oferece informações sobre o ensino oferecido por Municípios e Comunidade Escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas. Compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br

[3] O Colégio Estadual Waldemar Mundim obteve no IDEB média 2,8. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br.

elementos para o bem do planeta. A disciplina aborda temáticas sobre o Meio Ambiente, bem como a relação deste com as várias ações humanas. Ao expor conflitos e ações ambientais, a Teia Viva pretende suscitar nos alunos a consciência e a sensibilização de como se articula a biosfera e assim, incentivar atitudes de preservação da vida no planeta Terra.

A idéia da Teia Viva veio com a proposta de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás e da adesão desta por parte do CEWM, e propõe: "disciplinas semestrais, disciplinas opcionais, disciplinas à distância, formação para a cidadania e professores na Subsecretaria de Educação, para que estes possam estar mais envolvidos com todo o processo educacional" (GOIÁS, 2009). Os bolsistas juntamente com o professor em exercício, professor formador e colaboradores tem como pressupostos à disciplina, o aluno como construtor de seu próprio conhecimento e que desenvolverá por meio de aplicação de processos de avaliação e de metodologias ativas. Haverá o uso de rodas de conversa, sessões de filmes, leituras de textos, visitas, jogos, exposições, confecção de painéis e aulas que compõem alguns temas para a disciplina optativa.

As aulas da Teia Viva são planejadas semanalmente pelos bolsistas do PIBID juntamente com o professor em exercício abrangendo temáticas da atualidade e, preferencialmente, as relacionadas ao cotidiano dos alunos. Quando se escolhe um tema a ser trabalhado o grupo faz pesquisas e discussões e planejam como trabalhá-lo em sala de aula. Preocupamo-nos também, com a relevância da temática para os alunos, afim de que a aprendizagem se torne efetiva e proveitosa. Outra questão levada em consideração durante o planejamento é o tempo que teremos para desenvolver o tema escolhido. Com isso dividimos o tempo de acordo com cada estratégia de ação que será efetuada, e dessa forma temos um controle maior de tudo o que deve ser feito durante as aulas.

Foram trabalhadas temáticas sobre o planeta Terra, ciclo da água, tratamento de água e esgoto, lixo e reciclagem, entre outras. Elaborou-se cerca de 11 aulas, empregando-se a metodologia ativa e tendo o aluno como sujeito aprendiz, que aprende com o outro.

Ao final do semestre realizou-se uma avaliação da disciplina, onde empregamos um questionário cujo objetivo era de saber como os alunos encaram a disciplina, se gostaram ou não, o que eles poderiam acrescentar ou retirar, em suma queríamos mesmo que eles participassem da construção da disciplina como agentes realmente ativos, deixando de ser meros receptores e construindo assim uma relação mais interativa entre alunos-professores e alunos-alunos.

Resultados Preliminares / Esperados

O Sub-Projeto PIBID-Biologia apoiado na proposta de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, cria a Disciplina Optativa Teia Viva, com a qual se pretende suscitar situações de aprendizagem por meio de temáticas ambientais que visem à compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA. A idéia é que a inclusão da dimensão ambiental se faça necessária para proporcionar ao educando construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões referentes às problemáticas ambientais e atuar na solução dessas. Esses conhecimentos, habilidades e valores podem ser adquiridos através do entendimento do conceito sistêmico de "Teia Viva" onde o homem é apenas mais uma espécie que está vivendo no planeta, apenas mais um "fio" dessa teia. Isso tudo nos remete, a saber, que todas as relações humanas e biológicas são fenômenos interdependentes.

A elaboração e docência de aulas na Disciplina Teia Viva proporcionaram ao grupo experiências ímpares, mesmo que no decorrer das atividades de planejamento surgissem alguns obstáculos como a escolha dos temas, a metodologia a ser usada, o tempo que seria gasto em cada aula e, principalmente, como seria o processo de aprendizagem dos alunos. Buscou-se, então, através do planejamento compartilhado entre o professor em exercício e os bolsistas, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. E para que isso fosse efetivado utilizou-se também recursos didáticos como data show, vídeos, recortes de jornais e revistas, mapas, atividades em grupo, atividades experimentais e práticas e até mesmo

mudanças na disposição das carteiras. Os temas trabalhados foram de acordo com as atualidades e problematizações que fazem parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo: preservação do meio ambiente, reciclagem do lixo e tratamento de água e esgoto. A boa interação entre o professor em exercício e os alunos também contribuiu para o planejamento e dinamização das aulas.

Consideramos que a reflexão crítica sobre as práticas de ensino-aprendizagem requer organização, planejamento da disciplina, preparação, tempo e flexibilidade. E com isso muitas vezes o que era planejado se tornava impossível de ser cumprido plenamente pelo professor em exercício. Então percebeu-se que não depende apenas do professor para que uma aula aconteça do mesmo jeito que foi planejada. Com essa observação, enxergamos que a escola é muito mais do que apenas preparar boas aulas, e que a estrutura física e organizacional entre outros fatores acabam interferindo para o cumprimento das atividades planejadas.

Nesse sentido, Silva (2008, p.39) diz que "cabe ao professor ao desenvolver o trabalho pedagógico por meio do plano de aula, ter consciência do sentido político e pedagógico da aula sob o risco de tornar esse processo apolítico, acrítico e opressivo, ou seja, esvaziado de seu verdadeiro significado".

No decorrer do semestre quando tivemos uma oportunidade de ministrar uma aula, com o tema Planeta Água: O ciclo da água, a experiência foi muito significativa, visto que tivemos contato direto com a turma, deixando de conhecê-los apenas pelas descrições feitas pelo professor em exercício. Admitimos que ministrar esta aula enriqueceu-nos de tal maneira, que pudemos observar como prática e teoria não podem se separar, nos remetendo assim à fala de Freire (1996), quando diz que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". A ótica de professores em exercício nos possibilitou um melhor entendimento do contexto escolar, suas atribuições e complexidades. Esse contato com a sala de aula veio complementar nossa atuação como professores em formação, visto que o fato de apenas realizarmos os planejamentos sem uma participação direta, não nos dava condições efetivas de vivenciarmos a docência.

Com a finalização do primeiro semestre de aula, encerrou-se também o primeiro semestre da disciplina optativa Teia Viva, onde todos os alunos que chegaram ao fim desta foram aprovados. No decorrer da disciplina houveram desistências por parte dos alunos por motivos variados, mas a maioria finalizou a disciplina, é fato que nem todos os que finalizaram a disciplina conseguiram acomodar em suas mentes o conteúdo assimilado. Isso é compreensível visto que, "o objeto do trabalho dos professores, seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo e suas particularidades são obstáculos inerentes a toda generalização e às técnicas definidas de forma definitiva" (TARDIFF, 2002).

Percebemos também que, os resultados vêm com o tempo e que as mudanças vão acontecer de acordo com a interação de todos os atores envolvidos no processo educacional, isso é corroborado quando Perrenoud (1999) diz que "antes de avaliar as mudanças, melhor colocá-las em operação, não somente nos textos, mas no espírito e nas práticas. Isso levará anos se for um trabalho sério. Pior seria acreditar que as práticas de ensino e aprendizagem mudam por decreto".

Ao término de cada etapa do Sub-Projeto PIBID-Biologia, em relação à disciplina Teia Viva, estamos otimistas em trilhar o caminho certo, no sentido de atingir os objetivos do Programa e estarmos cumprindo com o seu papel no âmbito da inserção racional de professores em formação no campo educacional, bem como contribuindo para a formação de alunos mais críticos e preparados para a vida. Isso então nos remete à fala de Tardiff (2002, p. 198) quando afirma que:

> Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas – por que você diz isso? e por que você faz isso? – oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de saber-fazer: é preciso que o ator saiba

por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala".

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Nacional de Ensino Médio. *Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador*. 2009. p18, in: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf .

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa.* Ed. EGA, 1996.

GOIÁS, Governo do Estado. *Ressignificação do Ensino Médio*. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Médio, 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores da Educação Básica uma (re)visão radical. São Paulo: Perspectiva, V.14, N.1, 2000.

SILVA, E. F. *A aula no contexto histórico*. *In: Aula: Gênese,dimensões, princípios e práticas.*

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, p.198. 2002.

Fonte de Financiamento

CAPES

EXPERIÊNCIA COLETIVA DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIAGNÓSTICO E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA ESCOLA CAMPO EM CATALÃO

DIAS, Rúbia Cristina Duarte Garcia
UFG/CaC – ruh.garcia@gmail.com
EZIQUIEL, Vanessa Mayara Pires
UFG/CaC – vanessinha._pires@hotmail.com
LIMA, Mariana Vasconcelos de Moura
UFG/CaC – mari_lima2109@hotmail.com
MOURA, Lais Leal de
UFG/CaC – laisbol@hotmail.com
PEREIRA, Bruna Kely da Silva
UFG/CaC – brnkeli@hotmail.com
SILVA, Tatiane da
aldynne_23@yahoo.com.br
FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto
UFG/CaC – Orientadora – andreia.peixoto.ferreira@hotmail.com

Palavras-Chaves: Formação de professores; Experiência de Trabalho Coletivo; Pedagogia Crítica em Educação Física; Prática Pedagógica.

1. Introdução

Neste trabalho buscamos situar o processo da experiência de trabalho coletivo desenvolvida pela área de Educação Física no Campus Catalão, inserido nas demandas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID "tem como finalidade intervir na realidade escolar a partir de um grupo de educadores (alunos-universitários) dentro de uma atitude demarcada pela pesquisa-intervenção voltada para construir possibilidades reais de mudanças na qualidade da educação básica" (EDITAL PROGRAD/PIBID N. 2 02/2010). Este programa é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES,e no caso neste ano de 2010 o processo de formação e organização da intervenção da área de Educação Física no Campus Catalão foi iniciado em abril de 2010. Segundo o edital PIBID, a área da Educação Física no Plano de Trabalho de Iniciação à Docência visa contemplar alguns objetivos, como: estimular a formação inicial de professores por meio da pesquisa participativa e interagir com as questões da realidade da escola a partir do trabalho docente.

No percurso do trabalho pedagógico garantiram-se inicialmente leituras, estudos e discussões de algumas obras, como Metodologia do Ensino da Educação Física (Soares, et al, 1992), Etnografia da Prática Escolar (ANDRÉ, 1995), Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (KUNZ, 1994), Ideologia e Ciências Sociais (LOWY, 1988), Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva (VEIGA, 1996), Pedagogia do Futebol (FREIRE, 2003).

A partir das leituras realizadas durante os meses de maio, junho e julho, e especialmente do contato com escola, elaboramos um roteiro da observação participante, para ser utilizado no Colégio Estadual João Netto de Campos, no período vespertino com as turmas de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental. Forma elaboraras questões problematizadoras pelo coletivo do PIBID; a partir da contribuição das duplas constituídas, tanto no que diz respeito a organização do trabalho pedagógico da aula de Educação Física como da escola.

No que se refere as aulas de Educação Física, citamos as seguintes questões: Quais são os conteúdos privilegiados nas aulas pelo professor? Qual conhecimento trata a Educação Física visualizando a aula do professor? Como se dá seleção e organização do conteúdo? Quais estratégias metodológicas são adotadas pelo

professor na aula? Como a aula se desenvolve? Como o conteúdo é proposto e lembrado aos alunos? O conteúdo é tratado de forma interdisciplinar? Qual a metodologia usada para tratar questões de gênero? Como é feito o processo de avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física? Quais materiais pedagógicos são utilizados para desenvolver a aula? Como os conteúdos são trabalhados durante o ano? Como o conteúdo é distribuído ao longo das series e do ano letivo? Há diferenciação no trato do conhecimento de uma série para outra? Qual a diferença do trato do conhecimento de uma série para outra? Como é a aceitação dos alunos diante do conteúdo proposto? Quais espaços são utilizados para o desenvolvimento da aula? Como ocorre a relação aluno/professor? Qual papel assumido pelo professor durante a aula? Como se dá a participação dos alunos na aula de Educação Física? Se não há: Por que não há participação? Como os alunos se organizam durante as aulas? Quantidade de alunos que participam e os que não participam? Como os alunos se organizam durante as aulas? Com o decorrer das aulas de Educação Física e possibilidades de diversos encaminhamentos, como se dá o planejamento das aulas?

Quanto a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola: Como é a relação entre os professores, funcionários e alunos da escola? Como é a utilização dos espaços da escola pelos alunos (biblioteca, laboratório de informática, pátios entre outros)? Como são organizados os espaços pedagógicos da Escola? Como é o acesso dos alunos a esses espaços? Os alunos frequentam a biblioteca? Quais as categorias de livros da escola? Como funciona a rádio escola? Como se dá o com as atitudes dos alunos nos intervalos (formação de panelinhas, divisão por gênero, outros)? Como os alunos se organizam durante o intervalo? Como ocorre o recreio/intervalo? Como o lanche é servido/distribuído? Como é controlada a entrada e saída dos alunos da escola (podem entrar e sair a hora que quiser ou não)? Como a escola avalia a importância da Educação Física? O Planejamento/desenvolvimento da Educação Física possui a mesma relevância que planejamento/desenvolvimento das outras disciplinas? Existe um entrelaçamento entre a Educação Física e as outras disciplinas?

Essas questões orientaram o trajeto da observação participante na escola e na aula de Educação Física, na perspectiva de diagnosticar a problemática da escola campo e dos objetivos elaborados para intervir nesta realidade escolar.

2. Problemática a ser tratada na pesquisa e na intervenção no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico da escola e dos espaços de aula

Partindo das observações Participantes direcionadas pelo roteiro citado anteriormente, e que se realizou durante o mês de agosto de 2010 na escola campo, Colégio Estadual João Netto de Campos em Catalão/Go, sistematizamos coletivamente, a partir da dinâmica do “Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP)” um diagnóstico. Nesse procedimento pudemos constatar que não há um planejamento sistematizado dos conteúdos propostos e ministrados aos alunos, em que são trabalhadas apenas modalidades esportivas, divididas bimestralmente, havendo somente um planejamento coletivo ao ano (inicio do ano letivo). Assim, percebemos que a seleção dos conteúdos é fechada previamente em quatro modalidades esportivas (Futsal, Voleibol, Basquetebol, Handebol), que acabam por restringir os alunos da apreensão de outros elementos da cultura corporal (Dança, Ginástica, Jogos, Lutas, entre outros).

Desta forma, a educação física é tratada como uma atividade, privilegiando o paradigma da aptidão física;ou seja, não há um trato pedagógico do conhecimento numa perspectiva crítica. A seleção e organização do conteúdo se dá a partir da preferência e aceitação dos alunos, desta forma, entendemos que a educação física

perde sua característica de componente curricular, cujo papel é tratar pedagogicamente temas da cultura corporal, como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, o esporte e outros. (SOARES, et al,1992).

As aulas não seguem uma fundamentação teórica; o procedimento metodológico é o mesmo em todas as turmas, excetuando o 6º Ano em que são propostos alguns sistemas táticos. As outras turmas se dividem por conta própria para realização do jogo coletivo, onde raramente há interferência do professor. Em todas as turmas as equipes ficam divididas por gênero. Apesar das aulas serem mistas observa-se que ao desenvolver a atividade proposta, o professor separa a turma de acordo com o gênero, justificando essa separação pela aptidão física e técnica do aluno.

Assim, pudemos constatar que não há diferenciação no trato do conhecimento entre as séries 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; e que O professor não assume postura de mediador do conhecimento;

Observamos que há uma má utilização dos espaços da escola para a realização das aulas de educação física, restringindo-se único e exclusivamente a utilização da quadra coberta. Percebemos que há outros espaços que poderiam ser utilizado para a prática pedagógica, como: sala de vídeo, salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, salão de eventos, laboratório de ciências, três pátios amplos, uma quadra descoberta radio escola, laboratório de línguas estrangeiras, entre outros.

Neste sentido podemos destacar que o laboratório de informática e a sala de vídeo são utilizados pelos professores para a aplicação dos conteúdos de suas respectivas disciplinas, sendo que o laboratório de informática pode ser utilizados em outros horários por parte de alunos para fazerem pesquisas. Contudo, o professor de Educação Física não utiliza os referidos espaços. A biblioteca é pouca utilizada por não estar constantemente aberta pela falta de funcionários qualificados; pois, os que tinham estão de licença por estarem perto de se aposentar, pelo que percebemos os professores inclusive os de Educação Física não se utilizam de tal local. Os outros espaços como salas de aulas, pátio, salão de dança, laboratório de ciências, também poderiam ser utilizados pelo professores de Educação Física.

Outro ponto a destacar é a falta de interdisciplinaridade entre a Educação Física e as demais disciplinas. Os conteúdos propostos nas disciplinas não dialogam com a Educação Física.

Em relação ao comportamento dos alunos diante o professor e vice-versa, analisamos uma proximidade amigável, com possibilidades de diálogos, e boa aceitação dos alunos aos conteúdos propostos, pois há sempre uma flexibilização do professor diante o conteúdo trabalhado. E a relação entre os alunos-alunos percebemos algumas divisões de grupos, tendo em determinadas situações conflitos entre eles por terem grau diferenciado de aprendizagem.

2.1 Objetivos da Pesquisa e Intervenção Pedagógica na Escola Campo

No que se refere aos objetivos relacionados à pesquisa e intervenção pedagógica frente à problemática, em termos gerais elegemos : - Elaborar uma prática pedagógica qualificada que busque garantir a organização do planejamento coletivo e do trato com o conhecimento no cotidiano das aulas, numa perspectiva que se distancie do modelo pedagógico tecnicista, realizando com os/as alunos/as uma Educação Física diferenciada, em que os conteúdos temáticos trabalhados

contraponham ao modelo da aptidão física, possibilitando a eles/as uma experiência formativa pautada na reflexão critica.

E, especificamente, objetivamos: - Trazer a historicidade dos conteúdos que serão propostos; Incentivar a criticidade dos alunos através da reflexão dos conteúdos das aulas; Proporcionar dinâmicas entre grupos mistos; Mostrar a amplitude da Educação Física enquanto área do conhecimento, no sentido de garantir o acesso a campo dos conteúdos temático; Propor estratégias metodológicas de acordo com o grau de aprendizagem dos alunos; Respeitar a individualidade de cada aluno e o meio social em que estão inseridos; Ampliar as experiências dos alunos no campo da cultura corporal esportiva através de uma perspectiva critica superadora (específico); Trabalhar questões de gênero, almejando a participação (inclusão) de todos nas aulas; Levantar questões acerca do esporte em geral enquanto fenômeno sócio-cultural e econômico; Tematizar questões históricas e sociais do esporte (Basquetebol e Futebol), através de atividades que se proponham a reconstrução desses aspectos com os alunos; Vivenciar aspectos técnicos, táticos e as regras (Basquetebol e Futebol), bem como reconhecer que os mesmo são frutos da evolução históricas; Possibilitar aos alunos a apropriação dos esportes (Basquetebol e Futebol) enquanto cultura corporal; Ampliar o repertorio dos alunos no que se refere às possibilidades de experimentar e vivenciar elementos da cultura corporal esportiva compreendendo-as como construções históricas e culturais (objetivo); Promover experiências crítico-reflexivas a fim de analisar as vivências de determinadas práticas esportivas; Resgatar e discutir historicamente os conteúdos da cultura corporal esportiva a serem desenvolvidas; Trabalhar a influencia dos conflitos sociais nas práticas esportivas.

3. Elaboração acerca da fundamentação teórico-metodológica: o campo das Pedagogias Críticas em Educação Física

No trajeto de leitura e apropriação das contribuições das pedagogias críticas em Educação Física, tivemos contato com duas obras fundantes e protagonistas: O livro Metodologia de Ensino da Educação Física, usualmente reconhecido como Coletivo de Autores (SOARES, et al 1992), expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física no âmbito de um Projeto político-pedagógico e de Projeto Histórico transformador das condições de classe capitalista, tomando-a como disciplina curricular que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, o esporte, entre outros. Esta é a área de conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física, tratando no caso do esporte, na escola, pedagogicamente de forma crítico-superadora, não se desconsiderando a necessidade de domínio dos elementos técnicos e táticos, porém não são elementos exclusivos da aprendizagem.

No caso da pedagogia crítico-emancipatória abordada por Kunz (1994), apresenta uma proposta didático-pedagógica para a educação física escolar, sistematizando uma experiência de ensino dos esportes, segundo o autor no momento de elaboração e publicação deste livro, sem grandes pretensões em relação à solução dos problemas nesta área. O livro expõe uma ampla reflexão sobre uma possibilidade de ensinar os esportes pela sua “transformação didático-pedagógica” e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada (KUNZ, 1995).

4. A Experiência de Seleção e Organização dos Conteúdos na Escola

Os critérios para a seleção dos conteúdos foram elaborados a partir da demanda de intervenção na problemática sistematizada anteriormente, em que evidenciou-se que cultura da Educação Física nesta escola campo é marcada pelo paradigma da aptidão física, pautada nos princípios do esporte de auto-rendimento. Assim, a intenção do coletivo do PIBID em Catalão é tratar na primeira unidade o conteúdo relacionado a cultura corporal esportiva, a partir das contribuições da pedagogias críticas em Educação Física.

Neste sentido, o voleibol foi o conteúdo escolhido para ser trabalhado nas turmas de 6° A e 7°B, o handebol para a turma do 7° ano A, o futsal para as turmas do 8° B e 8° C e o basquetebol para os alunos do 9° B, do Ensino Fundamental. Elegemos os referentes conteúdos por observarmos a falta de apreensão dos alunos/as acerca dos elementos sócio-históricos, culturais e técnicos imanentes ao trato com o conhecimento deste campo da cultura corporal esportiva na escola.

5. Realidade e Possibilidades da intervenção pedagógica na Escola Campo

Diante da problemática e dos objetivos da intervenção pedagógica, compreendemos a necessidade de definir o que é central e o que é satélite na sistematização do conhecimento, considerando todos os elementos da cultura corporal de movimento. Contamos que o impacto dessa experiência de trabalho coletivo no Colégio Estadual João Netto de Campos pode se dar na perspectiva de garantir a experimentação estética, o diálogo, a comunicação, buscando a produção de subjetividade, a compreensão, apreensão e transformação da realidade social por parte de todos os envolvidos no projeto. Além de tentarmos nos aproximar das relações existentes em todos os aspectos do conhecimento e de garantirmos processos de trabalho coletivo que contribuam para a experiência formativa dos/as professores/as em formação, dos professores da escola campo e em especial dos/as alunos/as.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005a.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do Futebol*. 2. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção educação física e esportes), *2003*.

FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática***.** Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí: ed. Unijuí, 1994.

LOWY*, Michael.* Ideologias e ciência social*. Elementos para uma análise marxista. 4ª ed. São Paulo:Cortez,* 1988

SOARES, C., L. *Educação Física Escolar:* conhecimento e especificidade. Revista Paulista Educação Física, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOARES, ET AL. *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. *Anais do XV Conbrace,* Pernambuco. 2007. (Cd-rom)

VEIGA, Ilma P. A. (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

FORMAÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO DO CONCEITO FÍSICO DE COR.

ASSIS, Giuller Fernando de[1] .; **LIMA**, Gerline Teixeira de[1] .;**SILVA**, Keila Sandra Prado [1].; **JUNIOR**, Sauli Santos[1].;**GOMES,** Marcio do Nascimento [1]**.**

[1]Curso de Física/PIBID – Campus de Jataí - UFG
e-mail: giullerassis@gmail.com

Palavras Chave: atividade experimental, aprendizado, cor, competências.

Justificativa / Base teórica

Constantemente os meios de comunicação divulgam várias informações nos quais estão diretamente ligados a física. Tal ciência objetiva explicar a conexão entre os diversos fenômenos naturais por meio de leis e como a aplicação dessas leis afeta diretamente a evolução do conhecimento humano ao longo da história (Hewitt, 2002)

Acompanhar tal crescimento do saber humano implica segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em dominar códigos e símbolos físicos, expressar-se corretamente utilizando linguagem científica, redigir idéias ou esquematizar fatos que envolvam temas físicos e envolver-se na construção do saber relevando os aspectos históricos num contexto cultural, social, político e econômico. Esses propósitos reiteram a necessidade do preparo docente para estabelecer um ambiente de aprendizagem efetivo, tornando a ciência um campo de manifestações e produções culturais (Delizoicov, 2002)

Nesse âmbito, na teoria ausubeliana é feita uma articulação entre o conceito prévio dos alunos e os novos elementos de aprendizagem os quais que deve ocorrer por meio de objetos que ofereçam potencial significativo, propiciando ao educando um conjunto de informações organizadas para construção de um novo conceito devidamente efetivo. Tal fato não será possível se as atividades planejadas não disporem de um potencial significativo. Se acaso o professor insistir nessa prática, seus alunos concretizarão uma formação mecânica para obter apenas aprovação (Moreira, 1999).

Pensando nas discussões apresentadas até esse momento, foi elaborado esse trabalho com base nas observações das aulas de física em uma escola pública

estadual, Colégio Estadual Nestório Ribeiro, na cidade de Jataí – GO, em turmas de 2° série do Ensino Médio.

Objetivo

Observou-se que alunos apresentaram dificuldades para correlacionar o conteúdo, com o conceito de cor preexistente na sua estrutura cognitiva. Por esse motivo foi levantada a questão:

Poderá esse grupo de alunos construírem o conceito físico de cor a partir de uma avaliação experimental?

Para responder essa pergunta, foi estabelecido um ambiente de ensino aprendizagem no qual buscou levar os alunos a:

Construir o conceito físico de cor, bem como, suas implicações empíricas para uma comunicação e expressão correta da linguagem científica.

Metodologia

Na medida em que novos elementos se estruturam formando uma base cognitiva na qual pode ser tratada como subsunçor, inicia-se a significação da aprendizagem transformando os conceitos novos em idéias elaboradas e concisas, isto é, formação conceitual (Moreira, 1999).

Para construir o conceito físico de cor, a proposta não despreza o conhecimento prévio do aprendiz e ancora-se nesse para criar um ambiente interativo entre aluno e objeto de aprendizagem. Para tal foi utilizado o método descrito pela “teoria da assimilação” proposta por Ausubel. O método consiste em propor uma informação potencialmente significativa relacionada e assimilada a um conceito subsunçor resultando num subsunçor modificado (Moreira, 1999).

Resultados / Discussão

O Laboratório de Ciências da escola a qual a aula experimental foi realizada atende as áreas de Física, Química e Biologia. A turma 2ª 19 participou das atividades experimentais como complemento da aula teórica ministrada pelo professor, enquanto a turma do 2º 20 valeu-se apenas da aula teórica. O número de alunos envolvidos totaliza 60 participantes visto que cada turma apresentava um efetivo de 30 alunos.

Após a aula experimental foi aplicada a avaliação conceitual em ambas as turmas. Para correção das avaliações conceituais foram estabelecidas quatro competências a serem objetivadas segundo os PCN's de Física::

- Compreender os fatores que envolvam pigmentação e os fatores que envolvam a propagação de ondas eletromagnéticas;
- Reconhecer diante de uma problematização os fenômenos naturais associados a absorção, reflexão e refração da luz em diversas situações;
- Identificar as regularidades da associação entre os fenômenos observados;
- Elaborar comunicações orais ou escritas para relatar, analisar e sistematizar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas, correspondências.

Após a correção, foram separadas as provas dos alunos cujas respostas apresentavam consonância com ao menos um dos quatro critérios citados acima. Os resultados foram plotados na coluna azul do gráfico 01. Em seguida foram separadas as avaliações dos alunos que participaram das atividades experimentais das avaliações dos alunos que não participaram das atividades experimentais. Os resultados foram plotados nas colunas vermelhas e amarelas do gráfico 01.

A analise do gráfico evidencia que a atividade experimental, propiciou em todos os quatro critérios avaliados uma colaboração no desenvolvimento das competências previstas. Além disso, conceitos que dependem da observação de experimentos tais como, reflexão, refração e absorção, foram ainda mais favorecidos com a aplicação da proposta.

Em relação ao primeiro critério, as respostas obtidas no questionário mostraram que as atividades experimentais não produziram o mesmo efeito obtido no critério 2, assim tanto os alunos participantes da atividade experimental quanto os alunos não participantes da atividade experimental, podem desenvolver a mesma competência de compreender os fatores que envolvam pigmentação e os fatores que envolvam a propagação de ondas eletromagnéticas.

Já em relação aos critérios 3 e 4, o ganho na compreensão conceitual dos alunos para desenvolver as competências de identificar as regularidades da

associação entre os fenômenos observados e elaborar comunicações orais ou escritas para relatar, analisar e sistematizar eventos, fenômenos, experimentos, questões, entrevistas, visitas, correspondências, propiciado pelas atividades experimentais foi aproximadamente o mesmo.

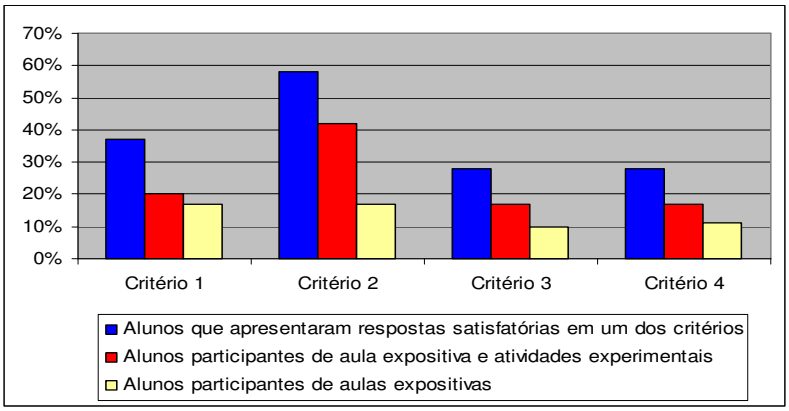

Gráfico 01: Distribuição de alunos que apresentaram respostas satisfatórias sobre o conceito físico de cor.

No gráfico abaixo, foi observado dentre os alunos que responderam de maneira satisfatória um ou mais dos critérios citados, quais responderam com excelência toda a avaliação realizada, onde dos alunos que responderam a avaliação, 73% dos alunos participantes da atividade experimental o fizeram de maneira satisfatória, enquanto que os alunos da turma sem a atividade experimental apenas 27% dos alunos tiveram o mesmo rendimento.

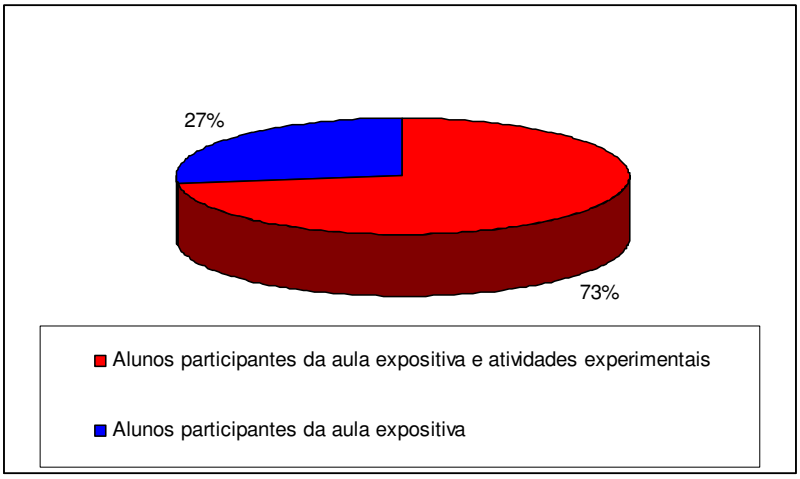

Gráfico 02: Distribuição de alunos que apresentaram respostas satisfatórias sobre o conceito físico de cor.

Conclusões

Através dos resultados obtidos e das analises realizadas do trabalho, o método se mostrou eficiente para auxiliar os alunos a construir uma definição dos conceitos de refração, reflexão e absorção. Isso levou os aprendizes a conseguirem expressar corretamente utilizando linguagem científica adequada para apresentar o conhecimento construído.

Porém os resultados sugerem uma readequação na metodologia empregada, pois os alunos que conseguiram conceituar cor, ainda demonstraram dificuldades para diferenciar pigmentação de propagação de ondas eletromagnéticas e identificar as regularidades existentes nos diversos fenômenos. Além disso, o número de alunos que não conseguem conceituar cor ainda é alto.

Sendo assim acredita-se que a elaboração de novos experimentos pode abrir possibilidades para diversificar a forma com que se observa determinado fenômeno e retirar conclusões mais precisas dessas observações.

Referências bibliográficas

DELIZOICOV, D. (2002). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos* / Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Maria Pernambuco; colaboração Antônio Gouvêa Silva. Educação em Ciências e Prática Docente pp 27 – 58. São Paulo, Cortez.

HEWITT, Paul G. *Física Conceitual*; trad. Trieste Freire Ricci e Maria Helena Gravina. pp 455 – 464. 9.ed. Porto Alegre, Bookman, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo. EPU.1999.

O papel da experimentação no Ensino de Física. Disponível em : <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/9897/9231> Acessado em 25 de Setembro de 2009.

Fonte de financiamento

CAPES, PROGRAD-UFG e Campus de Jataí

EXPERIMENTOS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS NA XV MOSTRA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM

SOUSA, Willian Ferreira[1], **SOUSA,** Patrícia Gonçalves de[2], **REIS,** Rafael Henrique dos[3], **GOMES,** Relton Gustavo Teixeira[4], **FERRARI,** Paulo Celso[5]

[1] Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, willian.fssousa@gmail.com

[2] Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, patrícia_pgs@hotmail.com

[3] Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, rafael_hreis@hotmail.com

[4] Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, phisicduscosmus@gmail.com

[5] Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física, pferrari@if.ufg.br

Palavras-chave: Feira de Ciências, Experimentos com Materiais Alternativos.

Justificativa e Base Teórica

O Colégio Estadual Waldemar Mundim, em Goiânia, realiza anualmente uma mostra pedagógica temática, na qual os estudantes apresentam trabalhos supervisionados pelos professores. No dia 6 de novembro de 2009 foi realizada a XV Mostra Pedagógica, com o tema “Meio Ambiente - A cultura popular como um caminho para salvar o planeta”. O evento teve duração de um dia e a escola ficou aberta à comunidade durante os três períodos. Os estudantes tiveram seu desempenho avaliado pelos professores do colégio. Faltando poucos dias para o evento, porém, alguns estudantes ainda não estavam organizados. Como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Física, nos envolvemos com a orientação desses estudantes, encaminhando propostas de experimentos com materiais alternativos, de baixo custo e recicláveis.

O evento contou também com apresentações teatrais, desfiles de moda e estandes especiais com degustação da culinária típica de regiões brasileiras.

Trata-se de um evento muito semelhante às feiras de Ciências, ou seja, os estudantes são encorajados a desenvolver uma investigação:

> (...) os alunos apresentam trabalhos que lhes tomaram várias horas de estudo e investigação, em que buscaram informações, reuniram dados e os interpretaram, sistematizando-os para comunicá-los a outros, ou então

> construíram algum artefato tecnológico. Eles vivenciam, desse modo, uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham em resolver. (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 2)

Além disso, as feiras de Ciências possuem um caráter cultural mais amplo, com desdobramentos em diversos campos de formação:

> A realização de Feiras de Ciências em uma escola ou comunidade traz benefícios para alunos e professores e mudanças positivas no trabalho em ciências. Mancuso (2000) e Lima (2008) destacam as seguintes mudanças:
> 1) O crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos(...)
> 2) A ampliação da capacidade comunicativa (...)
> 3) Mudanças de hábitos e atitudes (...)
> 4) O desenvolvimento da criticidade (...)
> 5) Maior envolvimento e interesse (...)
> 6) O exercício da criatividade conduz à apresentação de inovações (...)
> 7) Maior politização dos participantes (...).
> (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 2)

A opção de propor experimentos com materiais alternativos, de baixo custo ou recicláveis mesmo cientes das suas limitações (AXT; MOREIRA, 1991), teve como propósito envolver os estudantes na confecção dos experimentos e com isso criar uma possibilidade de diálogo:

> A criação de situações facilitadoras para o aprendizado pode ser caracterizada também pela possibilidade de se gerar conflitos cognitivos através da utilização de métodos dialógicos de ensino que privilegiam a "inclusão" dos estudantes no processo de aprendizagem. A adoção desses procedimentos favorece aos estudantes o desenvolvimento de sua capacidade de elaborar novos conhecimentos, conceitos e significados, o que pode ser entendido como uma reestruturação conceitual. (ARAÚJO; ABIB, 2003)

A formação de grupos de trabalho favorece a inclusão daqueles estudantes menos comunicativos, que às vezes também apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

Assim, nossa participação na Mostra nos revelou um problema de investigação: qual seria a contribuição da atividade de confecção dos experimentos com materiais alternativos, de baixo custo e recicláveis para o envolvimento dos estudantes?

Objetivo

O objetivo da nossa participação foi avaliar como seria o envolvimento dos estudantes do Colégio Estadual Waldemar Mundim na preparação e realização da Mostra Pedagógica com a adoção da estratégia de confecção conjunta dos experimentos de Física com materiais alternativos.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter participativo (BOGDAN; BILKLEN, 1994), pois os pesquisados são sujeitos com qualidades específicas e o problema investigado é de interesse tanto dos pesquisados quanto dos pesquisadores

As propostas de experimentos foram pesquisadas na literatura específica e apresentadas pelos bolsistas em sala de aula. Sete grupos de estudantes do Ensino Médio demonstraram interesse. Chamaremos esses grupos de A (2ª série), B (1ª série), C (1ª série), D (1ª série), E (3ª série), F (1ª série, com um integrante da 2ª série) e G (1ª série). O bolsista Willian Ferreira de Sousa ficou responsável pelo grupo A, o bolsista Rafael Henrique dos Reis pelo grupo B, a bolsista Patrícia Gonçalves de Sousa pelos grupos C e D e o bolsista Relton Gustavo Teixeira Gomes pelos grupos E, F e G. Alguns dias antes da mostra os bolsistas se reuniram com seus respectivos grupos e no dia da Mostra estiveram presentes para dar-lhes apoio.

Discussão dos Resultados

A participação dos estudantes não foi muito regular. Apenas dois dos quatro integrantes do grupo A, que trabalhou com o experimento “Câmera Escura”, se reuniram com o orientador levando o material (uma lata de tamanho médio, uma vela e papel vegetal) e um piloto do que iram apresentar. Explicaram os princípios envolvidos utilizando cartazes que foram expostos durante a Mostra.

Após receberem as orientações no dia da reunião em promoverem um encontro posterior entre eles, o grupo B confeccionou dois experimentos sobre “Convecção”. Em

um deles utilizaram como material um copo, água e leite. No outro mostraram a convecção do ar aquecido utilizando um tubo cilíndrico de plástico, uma vela, papelão em formato de T, um prato e água. Na apresentação o grupo explicou o fenômeno envolvido no experimento através da exposição de cartazes.

O grupo C escolheu o experimento “Fonte de Heron”, que utiliza como materiais placas de madeira, duas garrafas de refrigerante de 2 litros, uma bacia de plástico redonda, três rolhas de borracha, cinco tubos de vidro ou plástico e mangueiras finas. Na reunião, apenas uma das integrantes do grupo foi à escola, recebeu orientações e uma cópia do roteiro experimental com o procedimento. A orientadora explicou detalhadamente como funcionava a fonte, que materiais poderiam ser substituídos ou adaptados. Houve uma segunda reunião, na qual compareceu somente outra integrante do grupo, sem nenhum material.

Na reunião com o grupo D, o orientador esclareceu como era feita a montagem de cada um dos cinco arranjos experimentais simples, formando um conjunto de experimentos sobre “Pressão Atmosférica”, todos com o objetivo de verificar a existência da pressão atmosférica. No primeiro utilizamos uma lata, uma torneira, uma placa de vidro, massa de vidraceiro e água. No segundo foi necessário apenas um copo, uma carta de baralho e água. No terceiro, tela plástica fina, caneca, e água (a água da caneca sai pelos orifícios da tela só depois de levantado o dedo para entrada de ar pelo furo feito no fundo da caneca). No quarto, uma lata vazia, água, fonte de calor e rolha de borracha (pressão amassando a lata). E no último, apenas uma garrafa de refrigerante e água. O grupo recebeu um roteiro do experimento que descrevia todo o material necessário e o procedimento. Foi marcado um segundo encontro, caso o grupo não tivesse conseguido montar o experimento ou encontrado o resultado esperado, mas o grupo não compareceu.

Os grupos E e G se interessaram pelo mesmo experimento, que tinha como fundamento científico a “Lei de Pascal” para explicar como era construído um braço mecânico. Os materiais utilizados foram basicamente os mesmos: seringas de diferentes diâmetros e placas de madeiras e água. Porém, enquanto os integrantes do grupo E confeccionaram o experimento, um elevador hidráulico simples, os do grupo G mandaram confeccionar na marcenaria um braço mecânico.

O grupo F trabalhou com “Fontes de Energia Alternativa”, debateu como é produzida e transportada, suas vantagens e desvantagem. Levaram cartazes, vídeos e maquetes que ilustravam especificamente a forma de produção de energia obtida através de marés.

Durante a exposição na Mostra Pedagógica os estudantes demonstraram empenho e satisfação por terem confeccionado os experimentos, poderem explicar os conceitos físicos envolvidos e consequentemente terem obtido a nota máxima na avaliação dos professores.

Conclusões

Embora não tenha havido um grande envolvimento com a atividade de confecção dos experimentos, a opção pelos materiais alternativos viabilizou a participação de estudantes que provavelmente não iriam participar da Mostra Pedagógica.

Ao participarem sentiram-se integrados à comunidade escolar e ainda demonstraram terem aprendido alguns conceitos científicos.

Referências

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 2, São Paulo, junho, 2003.

AXT, R.; MOREIRA, M. A.. O Ensino Experimental e a questão do equipamento de baixo custo. **Revista de Ensino de Física**. São Paulo, vol. 13, dez. 1991.

BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de Ensino Médio. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis, novembro, 2009.

Fonte de Financiamento: CAPES / PIBID / UFG.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO EXPERIMENTAL DE VYGOTSKY NA RECONSTRUÇÃO CONCEITUAL DOS SIGNIFICADOS MASSA E PESO

SILVA, Keila Sandra Prado[1].; **ASSIS**, Giuller Fernando de[1].; **FRANCO**, Francis Ferreira[1].; **JUNIOR**, Sauli Santos[1].;**GOMES,** Marcio do Nascimento [1]**.**

[1]Curso de Física/PIBID – Campus de Jataí - UFG
e-mail: keila.fisica@gmail.com

Palavras-Chave: Ensino, Gravidade, Massa, Experimentação

Justificativa:

Provavelmente, o período que separa as explicações evidenciadas por Aristóteles, das comprovações científicas impostas pelo método de Galileu, deve ter propiciado os aspectos cognitivos necessários para os quais a humanidade fundamentou um conhecimento errôneo sobre os conceitos básicos de peso e massa.

Caruso (2008) fez uma análise das respostas de duas questões objetivas associadas ao movimento de corpos, com características diferentes, sob ação da aceleração gravitacional, no vestibular da UERJ de 1999. Contatou-se que boa parte dos 60 mil alunos inscritos no processo seletivo compreendia massa e peso da mesma forma como as idéias aristotélicas.

Tal fenômeno foi observado em aulas de física realizadas no Colégio Estadual Nestório Ribeiro, situado na cidade de Jataí – GO. Após a explanação do professor, era possivel colher depoimentos como:

"...física é assim, o que você aprende a vida inteira, está errado!"

Declarações como essa demonstraram uma necessidade propor uma atividade pedagógica do docente possibilite uma efetiva compreensão de fatos científicos. Assim, seguindo as orientações dos PCN's e partindo das observações realizadas, o trabalho foi elaborado para tentar responder a seguinte pergunta:

Poderão as atividades experimentais mediadas pela ação pedagógica promover à reconstrução conceitual de peso e massa, uma vez que o senso comum está sedimentado na estrutura cognitiva do aluno?

Segundo Vygotsky, a estrutura cognitiva dos alunos é formada nas bases da cultura e do saber humano, pois, o conhecimento é uma característica individual e sofre transformações até atingir os estágios de pseudoconceitos (Moreira, 1999). Aproveitar esses fatores sociais para construção de novos conceitos depende de uma mediação docente como fator importante na orientação do processo educacional. A atividade mediadora ou experimental, propicia mecanismos de interação suficientes para que o indivíduo reconstrua conceitos pré-formados em novas definições oriundas de operações externas (Moreira, 1999 apud Garton, 1992).

As atividades experimentais, para Vygotsky, podem ser construídas por meio de instrumentos e signos. Segundo ele, o instrumento representa o material utilizado para confecção das experiências e signo indica a relação entre o conceito investigado com os efeitos produzidos por essa investigação (Moreira, 1999).

No ensino de física os efeitos das atividades experimentais tem sido estudada por diversos pesquisadores da área. Os artigos publicados têm revelado alguns resultados satisfatórios sobre a participação e adequação dos alunos influenciados pela articulação entre a teoria e a prática. Marie-Geneviève Séré diz que:

> *"...por meio de atividades experimentais o aluno consegue mais facilmente ser ator na construção da ciência, já que a experiência demonstrativa seria mais propícia para um enfoque dos resultados de uma ciência acabada."*

Objetivos:

Uma vez que o aprendizado não acontece apenas nos lugares convencionados a ele, como as instituições escolares, mas sim em qualquer local no qual favoreça interação do ser com o meio ou com outros seres, o bom desenvolvimento do aluno se concretizará quando a formação cognitiva é conseqüência do processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro (Moreira, 1999).

Assim as atividades experimentais aqui propostas foram pensadas de forma que valorizassem os instrumentos presentes no dia-a-dia dos alunos. Dessa forma esperam-se que após a aplicação das atividades, os alunos possam:

Conceituar massa e peso segundo as premissas científicas e expressar-se corretamente utilizando a linguagem adequada para diversas situações, tais como; palestras; congressos; redações; dentre outras.

Metodologia:

Inicialmente foi definido um referencial para orientar o preparação das atividades. Gaspar (2005) se fundamenta em Vygotsky para destacar seis aspectos básicos que o professor deve evidenciar duratne planejamento de experimentos:

- **Montagens** – testar o procedimento com antecedência;
- **Tempo de apresentação** – adequar a atividade ao espaço disponível;
- **Observação dos resultados** – todos devem alcançar os mesmos resultados;
- **Visibilidade** – adequar o aparato experimental permitindo o acesso a todos;
- **Eficiência dos equipamento**s – evitar ajustes constantes;
- **Intervenção do professor** – mediar o processo de reconstrução conceitual.

As sugestões acima orientaram a seleção de quatro experimentos básicos em consonância com o método experimental de Vygotsky. Tal método segundo Moreira (1999), deve oferecer meios para que o aluno participe de forma ativa das atividades propostas. Ele ainda destaca três passos, sugeridos por Vygotsky, os quais podem auxiliar o educador na fase de planejamento. São eles:

- Introduzir situações as quais envolvem a problemática estudada;
- Dispor diversos materiais dentre os quais ofereçam boas variações do se quer investigar;
- Avaliar as competências e habilidades desenvolvidas após a utilizar os objetos de aprendizagem.

Moreira (1999) ainda coloca que Vygotsky não aplicava a técnica com objetivo de obter soluções completas. A idéia era promover uma integração efetiva dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Como os conceitos de massa e peso já foram explorados pelo professor, foi uma atividade escrita contendo questões relacionadas ao assunto antes que os alunos tivessem contato com o experimento e outra logo após o desenvolvimento das atividades. Assim puderam-se obter dados sobre o ganho conceitual propiciado pela interação com o objeto.

Resultados/Discussão:

A verificação dos conceitos aprendidos deu-se pela comparação entre as respostas apresentadas antes da aplicação da proposta com as respostas após a aplicação da proposta.

Das respostas dadas antes das atividades experimentais, aproximadamente 42 % dos alunos não detinham distinção nenhuma sobre massa e peso enquanto que aproximadamente 52% distinguiam um ou outro conceito. Apenas 3% dos alunos conseguiram distinguir ambos os conceitos e outros 3% não se expressaram sobre o assunto.

Após a aplicação das atividades os alunos foram induzidos a expressar os conceitos de massa e peso. Avaliadas as respostas verificou-se que 20% não detinham distinção nenhuma sobre massa e peso 74% distinguiam um ou outro conceito e 6% dos alunos conseguiram distinguir ambos os conceitos. O gráfico abaixo ilustra essas questões.

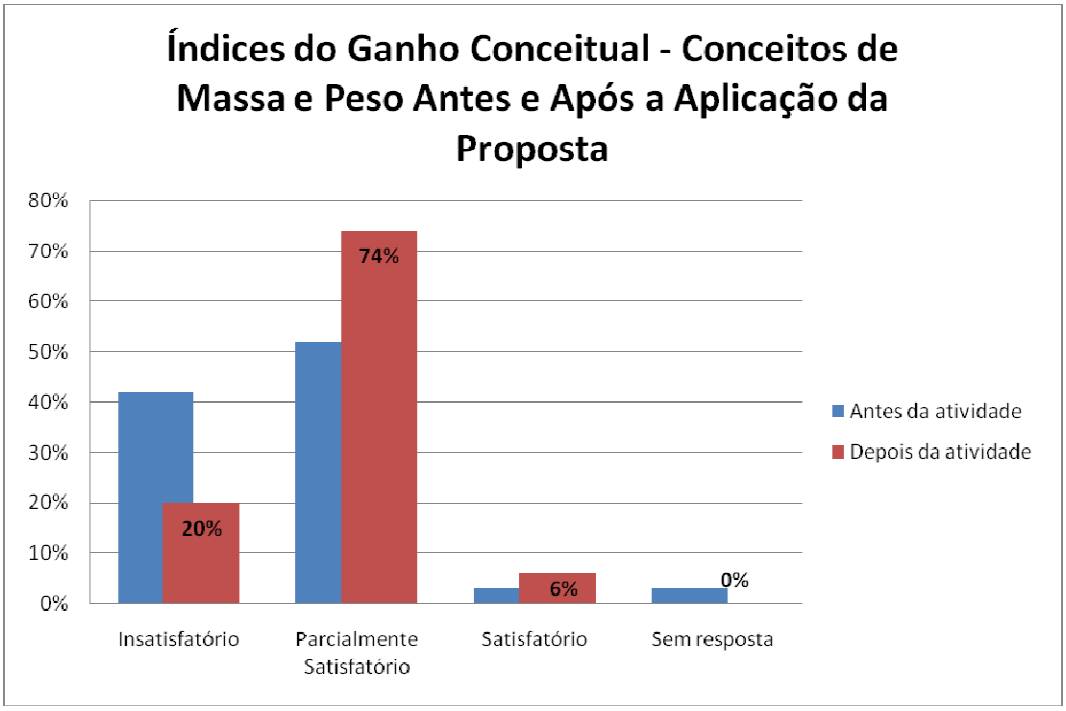

Gráfico 01: Comparação do ganho conceitual antes e após a aplicação da proposta.

Conclusões:

Em se tratando de mediação nas atividades experimentais, pôde-se constatar um aumento da participação dos alunos em relação à aula teórica. Em decorrência disso, os experimentos favoreceram uma interação do aluno com diversos objetos

presentes em sua estrutura cognitiva tais como bolas, carrinhos de brinquedo, copos e outros.

Os resultados, revelaram que o senso comum presente nessa cognição, resistem a construção de novos conceitos numa formulação científica mais adequada por mais simples que seja. Isso sugere novas discussões para melhoria de algumas atividades e está sendo incluídas novas experiências, além da melhoria dos questionários para se obter resultados melhores na reconstrução dos conceitos de massa e peso pelos nossos alunos do ensino médio.

Referências Bibliográfica:

CARUSO, F. (2008). *A queda dos corpos e o Aristotelismo: Um estudo de caso do Vestibular*. Física na Escola, v. 9, n. 2 (7 – 9).

GASPAR, A. (2005). *Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental*. São Paulo : Ática.

MOREIRA, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. In. *A teoria da mediação de Vygotsky*, (pp. 109 – 122) São Paulo : EPU.

SÉRÉ, M., Coelho, S. M., Nunes, A. D. *O papel da experimentação no ensino da Física.* Cad.Bras.Ens.Fís., v.20, n.1: 30-42, abr. 2003. Disponível em: < *http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6560/6046* acessado em 25 de setembro de 2009.

Fonte de financiamento:

CAPES, PROGRAD-UFG e Campus de Jataí

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS JATAÍ
COORDENAÇÃO DE MATEMÁTICA

CONPEEX

II SEMINÁRIO DO PIBID

AÇÕES CONCRETAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO NESTÓRIO RIBEIRO

SILVA, Henrique Bernardes.
CAJ/UFG - bernardes_henrique@yahoo.com.br

ELIAS, Luciana Aparecida
CAJ/UFG - lucianaeliasmat@hotmail.com

ESPINDOLA, Miriam de Oliveira
CAJ/UFG - espindola.mat@gmail.com

FERREIRA, Vanessa Catarine.
CAJ/UFG - vanessaferreira_jti@hotmail.com

RESENDE, Stefane dos Santos.
CAJ/UFG - faninhamat@hotmail.com

GONÇALVES, Poliana Moreira
CAJ/UFG - poly_legal_2006@hotmail.com

GOMES, Adriana Aparecida Molina
CAJ/UFG - adrianaapmolina@yahoo.com.br

CORREA, Wânia Gomes
waniagomes_correas@yahoo.com.br

PALAVRAS CHAVE: PIBID. Ações educativas. Parceria. Educação

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este projeto parte do pressuposto de que é necessário haver ações que propiciem gerar melhorias na área da educação matemática. Entretanto, para haver tais melhorias são necessárias intervenções, realizadas em diversos contextos viabilizados por saberes e fazeres de sujeitos ligados a contextos escolares e acadêmicos. Através de tais ações e relações os sujeitos poderão conhecer melhor o ambiente educacional do professor bem como (trans)formarem seu

profissionalismo docente.

Neste sentido, acreditamos que o trabalho (com)partilhado entre professores e futuros professores pode contribuir para a melhoria do ensino, do trabalho e da aprendizagem, pois é na ação que será possível conhecer a realidade da profissão do professor e por meio de trocas de experiências será possível que ambos reflitam sobre as possibilidades de aprendizagens, sobre os fazeres do professor, do ser professor na sala de aula, bem como (re)conhecer as novas práticas e metodologias.

Como ressalta Mendes (2004), é necessário mudar a maneira de se ensinar matemática, desta forma, a vivenciar novas praticas docentes e realizar trabalhos que envolvam problemas significativos encontrados nas escolas torna-se uma oportunidade de reflexão, aprimoramento profissional e, consequentemente, de melhoria no ensino construída a partir do trabalho conjunto entre universidade e escola por meio de intervenções objetivas.

Dentre as diversas formas de intervenção no contexto escolar previstas podemos destacar a monitoria/tutoria, a criação de um espaço destinado ao estudo de Matemática, atividades de leitura e escrita matemática, além de diversas propostas de incentivo ao estudo de Matemática, como atividades voltadas à OBMEP, por exemplo.

Concordamos com Natario (2001) que a monitoria é uma das formas mais intensas e personalizadas no processo de ensino-aprendizagem, pois, o monitor atua de forma fundamental nas relações professor-aluno e aluno-aluno, colaborando com o professor, que trabalha em salas numerosas e heterogêneas. A autora ressalta ainda que, a monitoria possibilita ao graduando estabelecer diferentes vínculos com a universidade, com o conhecimento e com diversas questões educacionais, criando condições para o aprofundamento teórico e desenvolvimento de atividades docentes.

Além disto, concordamos que “nenhum material didático – manipulável ou não– constitui a salvação para a melhoria do ensino de Matemática. Sua eficácia ou não dependerá de como o mesmo for utilizado” (NAKARATO, 2005, p. 5). Sendo assim,

> “É necessário, portanto, capacitar os professores com o conhecimento de metodologias que, utilizando os mais diversos materiais manipulativos, possam constituir ambientes de

> aprendizagem alternativos para o ensino dos mais diversos conteúdos da Matemática." (LOPES; ARAÚJO, 2007, p. 59)

Tal capacitação, também dos futuros professores, torna-se realmente efetiva na medida em que é realizada em ambientes adequados, que possibilitem contato com a realidade escolar, consequentemente da atividade docente.

Um ambiente adequado, que seja referencia para as atividades matemáticas como um laboratório de ensino e aprendizagem matemática, por exemplo, pode propiciar aos alunos um contato maior com os diferentes tipos de materiais didáticos por meio de atividades teóricas, manipulativas e visuais, que, como ressaltam Otttesbach e Pavanello (2006), são de grande importância no processo de compreensão e construção de conceitos e propriedades matemáticas.

Este ambiente torna-se um local de referência para as atividades matemáticas onde há interação efetiva entre o professor da escola o graduando e o aluno. Há nesta interação a possibilidade de reflexões sobre os saberes e fazeres docentes, trocas de experiências, e possível criação de novos recursos metodológicos, bem como a exploração de diversas outras atividades resultantes da colaboração universidade-escola.

Portanto, devido à formação inicial do docente não ser suficiente para ajudá-lo a responder todas as questões práticas de sala de aula, acreditamos que esta experiência, em ambiente escolar, será de grande importância ao desenvolvimento profissional e intelectual do futuro professor, assim como ao aprimoramento da prática profissional dos atuais professores, e consequentemente aos avanços nos processos de ensino-aprendizagem em matemática.

OBJETIVOS

Discutir a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitado por um ambiente de comunicação, de discussão e de trocas (com)partilhadas que visem a (trans)formação dos sujeitos envolvidos neste processo.

Mais especificamente pretendemos:

- Criar um espaço que propicie as trocas de experiências e aprendizagens sobre os saberes fazeres e a reflexão sobre estes.

- Incentivar e desenvolver um trabalho (com)partilhando trocas de experiências e aprendizagens sobre os fazeres e saberes, entre formadores de professores, futuros professores de Matemática e professores que ensinam Matemática
- Com o intuito de promover a integração entre a Universidade e a Escola Pública, reconhecer, promover e desenvolver habilidades no que tange ao ensino da Matemática.

- Promover o desenvolvimento da autonomia para planejar e efetivar ações educativas baseadas na elaboração de projetos pedagógicos que considerem a diversidade de recursos e abordagens metodológicas, como resolução de problemas, investigação matemática e o uso de materiais manipulativos.

METODOLOGIA

As ações a serem desenvolvidas serão em ambiente escolar e no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – CEPEM – da UFG/CAJ por meio de atividades interativas, grupos de estudos, reuniões e oficinas em sala de aula. Além de buscarmos desenvolver ações abertas e flexíveis que permitam aos participantes adquirirem um “novo” (ou outro) saber–fazer, um saber-ver e um saber-fazer-fazer, por meio do desenvolvimento de seqüências pedagógicas em situação simulada e/ou real.

Pressupomos que este projeto será realizado em cinco fases. Na primeira realizaremos uma análise epistemológica e curricular.

Na segunda fase buscaremos a integração dos professores de Matemática e outras áreas para criação de um espaço de discussão/ação e troca de experiências entre formadores de professores, professores e futuros professores, visando a elaboração e socialização de atividades de ensino e do uso de tecnologias. Já na terceira utilizaremos materiais e textos que subsidiem a aquisição de conhecimento profissional e início das atividades conjuntas como, por exemplo, a produção de materiais que possam subsidiar a prática docente dos participantes (professores e futuros professores).

Na quarta fase traremos o desenvolvimento de atividades de ensino para os alunos subsidiados pela nova prática.

Todas estas fases consideram essencial o envolvimento ativo dos participantes, efetivando-se uma investigação de natureza (com)partilhada.

RESULTADOS ESPERADOS

Até o momento nossas ações foram as observações da escola campo, monitoria e auxílio ao aluno de baixo rendimento e/ou com dúvidas. Nossa primeira grande ação será o I Concurso de Redação Matemática do Colégio Nestório Ribeiro – I COREN –, onde todos os professores de Língua Portuguesa e de Matemática estão trabalhando em conjunto na preparação dos alunos. A expectativa é que mil alunos participem do evento, objetivando assim, a não dissociação das referidas disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

LOPES, Jairo de Araujo; ARAUJO, Elizabeth Adorno de. **O laboratório de ensino de matemática: implicações na formação do professor**. Zetetike (UNICAMP), v. 15, p. 57-69, 2007.

LORENZATO, Sérgio (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de Professores.

MENDES, M. J. F. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: Investigando a Prática de Ensino no Curso de Licenciatura da UFPA 2004**. Dissertação de Mestrado. Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, 2004.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. In: **Revista de Educação Matemática**, SBEM, São Paulo, v. 9, n. 9 e 10, p. 1-6, 2005.

NATARIO, E. G. **Programa de monitores para atuação no ensino superior - proposta de intervenção.** 2001. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Disponível em http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000235803&fd=y. Acesso em 05 de agosto, 2010.

OTTESBACH R. C.; PAVANELLO, R. M. **Laboratório de ensino e aprendizagem da matemática na apreciação de professores. 2006.**

FONTE DE FINANCIAMENTO

Capes/PIBID

PIBID: O Ensino de Matemática na Perspectiva da Formação Inicial e Continuada

SOUZA, C. da Fonseca.[1]; FERREIRA, D. Aires.[2]; ROSA, I. C. Pereira.[3]; NETTO, G. Fernandes.[4]; Ferreira, R. Gonçalves. [5]; MELO, R. E. Borges de.[6]

[1] Coordenadora PIBID – Professora do Departamento de Matemática do *Campus* Catalão da UFG. crhisfsouza@gmail.com

[2] Bolsista PIBID pelo Departamento de Matemática do *Campus* Catalão da UFG. diegoaires.mat@gmail.com

[3] Bolsista PIBID pelo Departamento de Matemática do *Campus* Catalão da UFG. isabelrosa16@hotmail.com

[4] Bolsista PIBID pelo Departamento de Matemática do *Campus* Catalão da UFG. geison100@hotmail.com

[5] Bolsista PIBID pelo Departamento de Matemática do *Campus* Catalão da UFG. rosannymat@hotmail.com

[6] Professora Supervisora PIBID – Professora no Colégio Estadual "Dona Iayá". roseborges2@hotmail.com

Palavras-Chave: *PIBID, Formação Inicial e Continuada, Jogos no Ensino de Matemática, Softwares Educacionais no Ensino de Matemática.*

Justificativa/Base Teórica

Recentemente vários pesquisadores vêm estudando e discutindo a formação de professores, e segundo Costa (2007) "a iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de ser professor." Diante de vários desafios, muitos professores recém formados pensam em desistir da árdua tarefa de ensinar. Costa (2007, p. 25) argumenta ainda que "a formação inicial é um suporte fundamental para o desenvolvimento profissional". Sendo assim, o curso formador deve oferecer a oportunidade dos licenciandos se inserirem na escola básica, participarem das experiências relacionadas ao cotidiano escolar, bem como confrontar que os problemas deste contexto.

Nesta direção, desde o primeiro semestre de 2009, os Cursos de Matemática, Biologia e Química da Universidade Federal de Goiás, *Campus* Catalão (CAC), vêm desenvolvendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

em parceria com o Colégio Estadual “Dona Iayá”. Tal Programa é uma iniciativa do MEC, juntamente com a CAPES que visa fomentar à iniciação a docência.

Dentre os objetivos deste subprojeto[1], podemos destacar que este visa proporcionar aos licenciandos uma efetiva experiência na prática docente, articulando teoria e prática, bem como proporcionar uma troca de experiências e saberes sobre questões ligadas ao cotidiano da sala de aula e ainda propiciar um espaço de formação continuada para os docentes das escolas.

A equipe PIBID – Matemática vem buscando novas metodologias de ensino que visam transformar não só o trabalho do professor para que ele se desgarre da maneira tradicional de ensinar, mas também transformar a visão do aluno, mostrando-lhe que estudar é importante e pode ser prazeroso.

Nesta perspectiva, o grupo planeja e executa atividades que sejam lúdicas e próximas do cotidiano do aluno, tendo-o como sujeito do processo ensino e aprendizagem. Isso é importante para os alunos tendo em vista que trabalhando com situações do dia-a-dia do aluno, o estudo se torna significativo e pode despertar o interesse destes para os estudos. Porém, conforme Pais afirma:

> Partir da realidade do aluno não significa substituir o saber escolar pelo saber cotidiano. O saber escolar serve, em particular, para modificar o estatuto dos saberes que o aluno já aprendeu nas situações do mundo-da-vida. (PAIS, 2008, p. 28)

Por conseguinte, este artigo apresenta as ações realizadas pelos participantes PIBID, da área de Matemática junto a uma escola pública de Catalão – Goiás, durante o ano letivo de 2009 e primeiro semestre de 2010.

Objetivos

O objetivo desse trabalho é evidenciar a importância de aproximar o licenciando do contexto escolar através do acompanhamento das aulas e de atividades inovadoras como o jogo e o lúdico, os softwares educacionais entre outras. Este artigo objetiva também, relatar as ações propostas e desencadeadas pelo PIBID em parceria entre a Universidade e a Escola Básica.

Metodologia

A metodologia adotada vem sendo pautada na pesquisa-ação, por meio de ações, reflexões, avaliações e críticas embasadas no coletivismo, respeitando as atitudes individuais, sendo que as ideias de todos componentes são respeitadas e valorizadas, encorpando o conjunto de ações propostas e realizadas pela equipe. Para a execução do projeto, propôs-se um trabalho conjunto entre os professores de Matemática, Biologia e Química, buscando aproximar a Universidade e a Escola, através de encontros com a equipe visando à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica e os licenciandos das três áreas contempladas, e assim também conhecer a realidade da escola e a demanda apontada pelos professores. Tais encontros ainda têm o intuito de planejar e avaliar as ações realizadas.

Os Licenciandos acompanharam as aulas de matemática, refletindo sobre as ações mais relevantes, a metodologia adotada pela professora supervisora e o perfil de aluno atendido pela escola. A partir de tais observações e reflexões, ações foram planejadas utilizando metodologias inovadoras, tais como: o jogo, o lúdico, os softwares educacionais e situações desafiadoras e do cotidiano do aluno. Vale ressaltar que a professora supervisora acompanha a aplicação de tais métodos e ainda sugere atividades a serem desenvolvidas bem como estimula os licenciandos na carreira docente.

Além destas aulas alicerçadas em novas metodologias, destacamos as oficinas de jogos, onde os alunos do colégio foram convidados a visitar o Laboratório de Educação Matemática "*Matemateca"* do CAC, gincana orientada por desafios matemáticos, realização de feira de ciências e mostra de matemática.

Resultados/Discussão

Sobre os resultados alcançados pelo PIBID podemos afirmar que estes foram satisfatórios e de acordo com as propostas desenvolvidas pelo grupo. A escola recebeu de braços abertos o projeto e se mostrou sempre disposta a contribuir com todas as ações propostas pelo grupo, desde os professores, os gestores e demais funcionários.

O grupo PIBID da Matemática focalizou seus trabalhos em três pontos importantes para o desenvolvimento de suas atividades: Softwares educacionais e Jogos no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e o projeto

interdisciplinar Feira de Ciências e Tecnologia e Mostra de Matemática e Arte do Colégio Estadual “Dona Iayá” (que ocorreram durante estes dois anos de projeto).

Quanto ao uso de softwares nas aulas de matemática, percebemos que os alunos se mostraram motivados e interessados, pois os ambientes informatizados despertam a curiosidade dos alunos em aprender as diversas ferramentas que aquele software oferece.

Acredita-se que quando atividades lúdicas são aliadas a outros recursos favorece-se a aquisição de conhecimento em clima de alegria e prazer. Portanto, o jogo é uma maneira lúdica de apresentar conceitos matemáticos e desenvolver o raciocínio lógico e o senso crítico do aluno. Os jogos didáticos permitem que os alunos desenvolvam diversas competências e habilidades. Durante um jogo são trabalhados aspectos cognitivos, estimula-se a exploração e a resolução de problemas e a organização segundo regras. Quando um jogo didático é bem elaborado os alunos são levados a refletir sobre o que propõe o jogo e a traçar estratégias, ações estas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade (MIRANDA, 2001).

O projeto multidisciplinar Feira de Ciências e Matemática e Arte foi desafiador para a própria equipe, pois exigiu pesquisas e experiências sobre temas relevantes à sociedade: preservação ambiental, a reciclagem, sustentabilidade entre outros. Porém, foi possível mostrar aos alunos uma maneira diferente de ver a matemática, de uma forma prazerosa, dinâmica e consciente. O projeto tentou desmistificar a idéia de que a Matemática é algo difícil e distante do cotidiano, através dos trabalhos com origami, materiais reciclados na confecção de jogos matemáticos, tangran, a reciclagem de garrafas pet para confecção de pufs nos formatos dos sólidos geométricos, a construção de várias formas geométricas construídas a partir do jornal/revista, do cd usado, cartazes antigos entre outros, conforme figura 1.

Conclusões

Após todos os trabalhos realizados, vale lembrar que o PIBID é uma iniciativa muito importante para os licenciandos que pretendem seguir em educação, uma vez que ele permite ao futuro professor um contato maior com a sala de aula. Sendo assim, o programa deve continuar para oferecer a outros licenciandos interessados passar pela experiência do PIBID.

Figura 1. Trabalhos realizados pelos alunos para a II Mostra de Matemática e Arte.

As ações do PIBID se mostraram importantes tanto para os graduandos quanto para os professores participantes do projeto como uma maneira de adquirir ferramentas que contribuam para uma aula mais dinâmica e mais próxima das expectativas dos alunos.

Para mudar a realidade vivida na educação, não devemos deixar que as aulas caiam na rotina, o professor, protagonista na formação dos alunos, deve buscar novos métodos de integralizar e favorecer o conhecimento para os seus alunos. É necessário buscar novas alternativas de ensino, não desmerecendo o uso do quadro e giz, mais passar a usar estratégias que somadas com o tradicional desenvolva um ensino significativo, onde os alunos participem da construção do próprio conhecimento, despertando assim a criatividade e o interesse dos alunos em participar das aulas, com o foco em melhorar a qualidade da educação.

Referências Bibliográficas

COSTA, J. S. da. OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **A Iniciação na Docência: Analisando a experiência de alunos professores das Licenciaturas.** Olhar de Professor, Ponta Grossa; v. 10, n. 002, p. 23-46, 2007.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência Hoje, v.28, p. 64-66, 2001.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Autêntica, BH. 2008.

Financiadora do Projeto

Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES – Brasil.