

Universidade Federal de Goiás



ANOS

VII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão
Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável

18 a 22 de outubro
Câmpus Samambaia - Goiânia-Goiás

PROLICEN



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Apoio



Realização



SELECIONE UMA DAS OPÇÕES

ÍNDICE DE ALUNOS

ARTES VISUAIS / LETRAS

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/ FÍSICA/
MATEMÁTICA/ QUÍMICA

CIÊNCIAS SOCIAIS/ PEDAGOGIA/ CIÊNCIAS
DA COMPUTAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA/ ENFERMAGEM/
PSICOLOGIA/ ENGENHARIA DE ALIMENTOS/
NUTRIÇÃO

GEOGRAFIA/ HISTÓRIA

ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ALINE RODRIGUES BERNARDO	Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des) naturalizando linguagens e marcas do universo escolar
AMANDA PIRES DE MESQUITA	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão (GO)
AMAURY BARBOSA DE AMORIM	Atividades culturais com crianças em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia: concepções e práticas
ANA LÚCIA DOS SANTOS CABRAL	REVIVENCIANDO O COLMÉIA: Uma Proposta para Formação Continuada Inicial de Professores
ANA LUISA NEVES OTTO	Ciência para a criança! Uso instrumental da história da ciência para promover a compreensão do desenvolvimento do conhecimento científico
ANA PAULA AMARAL FURBINO	Memórias do corpo em Goiânia: homens e mulheres na cena urbana de Goiânia (1935-1965)
ANDREÂNE RODRIGUES RAMOS	Objetivos da Educação Rural jataiense para os jovens que trabalham e estudam no campo
BÁRBARA LARYSSA DE ALENCAR NOGUEIRA	Refletir sobre as práticas preconceituosas relativas a crianças e adolescentes no âmbito da escola
BEVERLY BATISTA DE MORAIS	Educação em ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de tempo integral em Goiânia: compreender a realidade e (re) pensar a prática de ensino
BRUNO MAGNUM PEREIRA	Análise do processo ensino-aprendizagem de cartografia na educação fundamental: estudo de caso da Rede Pública Municipal de Goiânia (GO)
CAMILA BORGES RUFINO	A educação sexual na rede estadual de ensino.
CARLOS ANTONIO PEREIRA JUNIOR	Regra do octeto: Obstáculos para aprendizado do conceito de ligações químicas
CAROLINA DI ASSIS	Fruição e produção de leitura e de escrita literárias por alunos de línguas materna e estrangeira do Ensino Básico

Aluno	Trabalho
CRISTIANE CARVALHO DAYOUB	O processo de implantação e funcionamento do projeto escola de tempo integral: da concepção à prática.
CRISTIANO TERRA PIMENTA	Currículo e legislação: uma breve compreensão acerca do currículo de história no ensino médio por meio dos documentos legais
DANIELA CRISTINA PACHECO	Contar Histórias Míticas uma atividade (Per)formativa
DANIELA VEIGA DE FREITAS OLIVEIRA	Alfabetização: um estudo prospecto de representações sociais
DANIEL DE LIMA GOULART	A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior
DANIELLA DO AMARAL	Uma etnografia do estágio: a reescritura dialógica dos textos de formação do professor: Fase 2
DANIELLE FERNANDA MORAIS	Sociologia no ensino médio: a abordagem da categoria trabalho pelos professores do ensino médio e sua relação com as expectativas dos alunos.
DANILO FERREIRA REZENDE	Aquecimento Global: mito ou realidade, uma análise nos livros didáticos
DANÚBIA JORGE DA SILVA	CRIARCONTEXTO: análise das características linguístico-discursivas das histórias em quadrinhos
DAYANE GRACIELE DOS SANTOS	Projeto PIBID: Uma construção baseada na articulação ensino, pesquisa e extensão
DIEGO VELOSO GOMES	A história de Damiana da Cunha como conteúdo escolar para a educação básica
DOUGLAS AIRES DA SILVA	Itinerários da educação matemática: o estágio supervisionado e a formação do professor de matemática
EDNA SHERON DA COSTA GARCEZ	Saberes docentes dos professores de química da região metropolitana de Goiânia
EDWIRGENS DA SILVA PIRES	Como se ensina geografia em Catalão?
ELIZA MARIA BARBOSA	O pensamento psicológico: fundamento ou conteúdo para a educação da infância
EMÍLIO CAETANO FERREIRA	Conservação do patrimônio artístico/cultural e a formação do professor de artes visuais

Aluno	Trabalho
FABIANA FERNANDES DA COSTA	A prática social da leitura: formação de leitores e a poesia na sala de aula
FABIANNA SIMÃO BELLIZZI CARNEIRO	O que o monstro mostra: debatendo a alteridade na literatura fantástica
FIRMINO CARDOSO PEREIRA	Ensino de Ciências Naturais e Formação Continuada de Professores em Escolas públicas de Jataí - GO: diagnóstico e perspectivas
FRANCIELLE PINTO RIBEIRO	Educação ambiental no contexto rural: uso de pegadas de mamíferos do cerrado como material didático para formação de um aluno crítico
GABRIEL ALESSANDRO DE OLIVEIRA	Revivenciando o Colmeia
GENIS FREDERICO SCHMALTZ NETO	A produção textual reduzida à cópia da internet: da banalização do conhecimento à leitura crítica/re-escrita
GINA BATISTA GONÇALVES OLIVEIRA	Meu mundo integrado: elaboração de vídeo educativo sobre o percurso do lápis
GIOVANNA APARECIDA SCHITTINI DOS SANTOS	Saberes docentes e saberes escolares: o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do Ensino Médio
HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA	O trabalho pedagógico da educação física escolar: uma análise das experiências no estágio supervisionado do curso de educação física do campus Catalão da Universidade Federal de Goiás
ISABEL RODRIGUES DA ROCHA	Guia educacional sobre o patrimônio geológico, paleontológico, arqueológico de Jataí, Serranópolis e Perolândia
JACIELY SOARES DA SILVA	A representação de memória e de história de Goiás no ensino de história em Catalão
JANAINA POLICENO COSTA	O essencial e o acidental na produção escrita do aluno
JESSE MISAEL QUINDE SUAREZ	Grupo de estudos entre alunos ingressantes (calouros) e veteranos: meia década de realização de uma proposta alternativa de formação complementar no Instituto de Química da UFG
JOSE NEIVA MESQUITA NETO	No rastro de quem ainda resta: educação ambiental e preservação de mamíferos do cerrado

Aluno	Trabalho
JULIANA DIAS MOREIRA FURTADO	Representações dos diretores/as de escolas públicas sobre a violência nos estabelecimentos de ensino.
JULIANA MESQUITA DA SILVA	O Estágio e os Saberes e Práticas Educativas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
KAREM NACOSTIELLE EUFRASIO	A pesquisa no processo de formação de professores: articulador e integrador de saberes necessários à prática pedagógica e docente
KARINE ARAUJO E SILVA	O ensino de geografia e a formação de professores do Ensino Fundamental I, em escolas da rede pública da RMG
KETHULLIN REZENDE TRINDADE	Contar, Criar e Encantar: A literatura-arte e a constituição do leitor na Escola Pública
KETLY MAGALHAES TEIXEIRA	Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos
LARISSA ABREU CHAVES	A Contribuição das Ciências Sociais no Combate à Prática do “Bullying” Escolar em Catalão
LAYLA KAROLINE TITO ALVES	Concepções sobre Ciência dos professores de Química do ensino médio do IFG campus Goiânia: implicações para a formação integrada.
LÉLIA DE ALMEIDA ARRAES	Analisando as Produções Acadêmicas sobre Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG- Concepções de Educação, Violência e Violência Escolar na Produção Acadêmica da UFG.
LEONARDO DA COSTA VERGARA	A história de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental (EA) no contexto da EJA
LEONARDO MARTINS MACHADO	Coleção cartográfica do sudoeste goiano
LEONARDO MORAIS DE PAULA	LÉXICO DO PORTUGUÊS: conhecimento e ensino
LETÍCIA DE QUEIROZ REZENDE	Ação pedagógica de professores de Educação Física na escola, nos projetos esportivos e nos jogos escolares.

Aluno	Trabalho
LETÍCIA VICENTE PINTO TEIXEIRA	PROJETOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: do planejamento à ação
LIRA MATOS MARTINS	A formação de professor à distância na UFG: um estudo sobre o material didático da disciplina de Libras.
LOHAYNE RODRIGUES DIAS	A prática do folclore no ensino fundamental goianiense
LORENA COELHO DE SOUSA	A elaboração do livro didático e a formação do professor de história
LUCAS DIAS DA SILVA	Dilemas encontrados por professores de química na educação dos deficientes visuais.
LUDIMILA SILVA RIBEIRO	Corpo e Experiência Estética na Formação de Professores de Educação Física: Investigando a Produção Cultural e a Intervenção Pedagógica do Grupo “CORPOENCENA”.
LUDMYLLA SIQUEIRA SANTANA	Luzes, Câmera, Ação e Formação do Professor de Matemática
MANOEL VICTOR PERES ARAUJO	Diagnóstico da utilização dos fascículos didáticos Bacias Hidrográficas e Cartografia da Região Metropolitana de Goiânia em escolas da Rede Municipal de Goiânia-GO.
MARCEL BORDIN GALVÃO DIAS	Bacia hidrográfica do córrego Pedreira, Goiânia (GO): caracterização do meio físico e sua compreensão voltada ao ensino médio
MARCELO GALDINO DE MELO	Lutas Aplicadas à Educação Física Escolar - Realidade e Possibilidades
MARRINE OLIVEIRA SOUSA	Explorando o domínio afetivo na aprendizagem de escrita em Língua Inglesa
MICHELE CRISTINA DA SILVA	As narrativas dos memoriais e os casos de ensino
NORIVAN LUSTOSA LISBOA DUTRA	A Literatura Infantil na Escola
OZANIR REINALDO DE LIMA	CARTOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA FÍSICA: a prática Pedagógica no Ensino Fundamental no Município de Catalão-Go.
PÂMELA DA SILVA	“A SINTAXE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS - ANÁLISE E DEBATE: UM DIÁLOGO COM O ENSINO”.

Aluno	Trabalho
PAULA CALAÇO NUNES	O Ensino de Língua Portuguesa e a Educação das Relações Étnico Raciais
PAULA YOSHIMY YAMADA LOUREIRO	Software para o estudo da geometria nas séries iniciais: seus propósitos e fundamentos.
PAULO DUARTE BARRETO	Ensino de história e as relações de gênero
POLLYANA NASCIMENTO DE PAULA	Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e a atuação docente
PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES	Geografia de Goiás: Construção de Materiais Didáticos e Para-Didáticos Voltados ao Ensino Básico
RAFAELA CAROLINA LOPES	As políticas de formação de professores nos países do cone sul: semelhanças e diferenças com o caso brasileiro
RAFAELLA OLIVEIRA SILVA	Tempos e espaços da dança no contexto escolar
RAFAEL MESSIAS DA CONCEIÇÃO	A escola e os seus espaços geográficos: um estudo dos vários espaços existentes nas escolas publica da região metropolitana de Goiânia e sua influência na comunidade escolar.
RAQUEL BARBOSA FERREIRA	Recursos para o ensino de Matemática: o que são? como usá-los?
REBERT FERNANDO TOPASSO	Estudando as práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino
RÉGIA ESTEVAM ALVES	Experimentos práticos para o ensino de solos na disciplina de geografia
RICARDO PEREIRA DA SILVA	A (des)construção do ideal heróico do Anhanguera e Pedro Ludovico, presente nos livros didáticos brasileiros
RODRIGO ANTONIO DOS SANTOS	Cartografia nas séries iniciais: análise crítica do material didático e paradidático nas séries iniciais
RODRIGO RODRIGUES DE FREITAS BRANDÃO	História, Patrimônio e Ensino: a História de Catalão através de seus monumentos
SARAH CRISTINA COELHO DA SILVA	Emprego de técnicas alternativas de ensinoaprendizagem para abordagem sobre as enfermidades microbianas do corpo humano
SEBASTIÃO CARLÚCIO ALVES FILHO	Praticar a reescrita como aluno para aprender a usar a reescrita quando professor

Aluno	Trabalho
SUSIGREICY PIRES DE MORAIS	Educação e Saúde: Desenvolvimento de Material Didático
TALLES HENRIQUE ALVES DE LIMA	Emoções na escrita em língua inglesa
TATIELLE GOULART CARVALHO	Perspectiva de desenvolvimento do sudoeste goiano: repensando a educação física escolar e sua prática pedagógica no contexto da educação rural
THAIS TOLENTINO SANTOS SOUZA	Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo
THAYSA PEREIRA SILVA	A implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da cidade de Jataí
THIAGO DA SILVA ROSA	Os saberes docentes de professores de física em estágio supervisionado: em busca de suas fontes
VALDIGLEI BORGES PRADO	Uma metodologia de ensino de astronomia com o software livre Celestia
VALDINEI BUENO LIMA FILHO	Ensino de astronomia com software livre: uma abordagem com o Stellarium
VALDISNEI MARTINS DE CAMPOS	Resenha crítica no ensino de Língua Portuguesa: práticas de análise e produção de textos
VALQUIRIA RODRIGUES DO NASCIMENTO	Pesquisa-ação: investigando as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Química
VANESSA ALEXANDRE DE SOUZA	Trabalho e educação no ensino médio: análise a partir do conteúdo programático e dos procedimentos teórico-metodológicos do ensino de sociologia na rede pública em Goiânia
WANEISSA CARVALHO PIRES	Avaliação da atividade genotóxica do extrato bruto da <i>Psychotria prunifolia</i> (Rubiaceae) pelo teste <i>Allium Cepa</i>
WANEISSA MOREIRA DOS SANTOS	Um recorte histórico sobre a prática docente dos formadores do curso de matemática do campus Jataí no período de 1980 a 2000

ARTES VISUAIS / LETRAS

Aluno	Trabalho
AMAURY BARBOSA DE AMORIM	Atividades culturais com crianças em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia: concepções e práticas
CAROLINA DI ASSIS	Fruição e produção de leitura e de escrita literárias por alunos de línguas materna e estrangeira do Ensino Básico
CRISTIANE CARVALHO DAYOUB	O processo de implantação e funcionamento do projeto escola de tempo integral: da concepção à prática.
DANIEL DE LIMA GOULART	A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior
DANIELLA DO AMARAL	Uma etnografia do estágio: a reescritura dialógica dos textos de formação do professor: Fase 2
DANÚBIA JORGE DA SILVA	CRIARCONTEXTO: análise das características linguístico-discursivas das histórias em quadrinhos
EMÍLIO CAETANO FERREIRA	Conservação do patrimônio artístico/cultural e a formação do professor de artes visuais
FABIANA FERNANDES DA COSTA	A prática social da leitura: formação de leitores e a poesia na sala de aula
FABIANNA SIMÃO BELLIZZI CARNEIRO	O que o monstro mostra: debatendo a alteridade na literatura fantástica
GENIS FREDERICO SCHMALTZ NETO	A produção textual reduzida à cópia da internet: da banalização do conhecimento à leitura crítica/re-escrita
LEONARDO MORAIS DE PAULA	LÉXICO DO PORTUGUÊS: conhecimento e ensino
LIRA MATOS MARTINS	A formação de professor à distância na UFG: um estudo sobre o material didático da disciplina de Libras.
MARRINE OLIVEIRA SOUSA	Explorando o domínio afetivo na aprendizagem de escrita em Língua Inglesa
PÂMELA DA SILVA	“a sintaxe no livro didático de português - análise e debate: um diálogo com o ensino”.

Aluno	Trabalho
PAULA CALAÇO NUNES	O Ensino de Língua Portuguesa e a Educação das Relações Étnico Raciais
REBERT FERNANDO TOPASSO	Estudando as práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino
SEBASTIÃO CARLÚCIO ALVES FILHO	Praticar a reescrita como aluno para aprender a usar a reescrita quando professor
TALLES HENRIQUE ALVES DE LIMA	Emoções na escrita em língua inglesa
VALDISNEI MARTINS DE CAMPOS	Resenha crítica no ensino de Língua Portuguesa: práticas de análise e produção de textos

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/ FÍSICA/ MATEMÁTICA/ QUÍMICA

Aluno	Trabalho
ANA LÚCIA DOS SANTOS CABRAL	REVIVENCIANDO O COLMÉIA: Uma Proposta para Formação Continuada Inicial de Professores
ANA LUISA NEVES OTTO	Ciência para a criança! Uso instrumental da história da ciência para promover a compreensão do desenvolvimento do conhecimento científico
CARLOS ANTONIO PEREIRA JUNIOR	Regra do octeto: Obstáculos para aprendizado do conceito de ligações químicas
DAYANE GRACIELE DOS SANTOS	Projeto PIBID: Uma construção baseada na articulação ensino, pesquisa e extensão
DOUGLAS AIRES DA SILVA	Itinerários da educação matemática: o estágio supervisionado e a formação do professor de matemática
EDNA SHERON DA COSTA GARCEZ	Saberes docentes dos professores de química da região metropolitana de Goiânia
FIRMINO CARDOSO PEREIRA	Ensino de Ciências Naturais e Formação Continuada de Professores em Escolas públicas de Jataí - GO: diagnóstico e perspectivas
FRANCIELLE PINTO RIBEIRO	Educação ambiental no contexto rural: uso de pegadas de mamíferos do cerrado como material didático para formação de um aluno crítico
GABRIEL ALESSANDRO DE OLIVEIRA	Revivenciando o Colmeia
JESSE MISAEL QUINDE SUAREZ	Grupo de estudos entre alunos ingressantes (calouros) e veteranos: meia década de realização de uma proposta alternativa de formação complementar no Instituto de Química da UFG
JOSE NEIVA MESQUITA NETO	No rastro de quem ainda resta: educação ambiental e preservação de mamíferos do cerrado
LAYLA KAROLINE TITO ALVES	Concepções sobre Ciência dos professores de Química do ensino médio do IFG campus Goiânia: implicações para a formação integrada.

Aluno	Trabalho
LEONARDO DA COSTA VERGARA	A história de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental (EA) no contexto da EJA
LUCAS DIAS DA SILVA	Dilemas encontrados por professores de química na educação dos deficientes visuais.
LUDMYLLA SIQUEIRA SANTANA	Luzes, Câmera, Ação e Formação do Professor de Matemática
RAFAELA CAROLINA LOPES	As políticas de formação de professores nos países do cone sul: semelhanças e diferenças com o caso brasileiro
RAQUEL BARBOSA FERREIRA	Recursos para o ensino de Matemática: o que são? como usá-los?
SARAH CRISTINA COELHO DA SILVA	Emprego de técnicas alternativas de ensino/aprendizagem para abordagem sobre as enfermidades microbianas do corpo humano
SUSIGREICY PIRES DE MORAIS	Educação e Saúde: Desenvolvimento de Material Didático
THIAGO DA SILVA ROSA	Os saberes docentes de professores de física em estágio supervisionado: em busca de suas fontes
VALDIGLEI BORGES PRADO	Uma metodologia de ensino de astronomia com o software livre Celestia
VALDINEI BUENO LIMA FILHO	Ensino de astronomia com software livre: uma abordagem com o Stellarium
VALQUIRIA RODRIGUES DO NASCIMENTO	Pesquisa-ação: investigando as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Química
WANEISSA CARVALHO PIRES	Avaliação da atividade genotóxica do extrato bruto da <i>Psychotria prunifolia</i> (Rubiaceae) pelo teste <i>Allium Cepa</i>
WANEISSA MOREIRA DOS SANTOS	Um recorte histórico sobre a prática docente dos formadores do curso de matemática do campus Jataí no período de 1980 a 2000

CIÊNCIAS SOCIAIS/ PEDAGOGIA/ CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO

Aluno	Trabalho
BÁRBARA LARYSSA DE ALENCAR NOGUEIRA	Refletir sobre as práticas preconceituosas relativas a crianças e adolescentes no âmbito da escola
DANIELA VEIGA DE FREITAS OLIVEIRA	Alfabetização: um estudo prospecto de representações sociais
DANIELLE FERNANDA MORAIS	Sociologia no ensino médio: a abordagem da categoria trabalho pelos professores do ensino médio e sua relação com as expectativas dos alunos.
ELIZA MARIA BARBOSA	O pensamento psicológico: fundamento ou conteúdo para a educação da infância
JANAINA POLICENO COSTA	O essencial e o acidental na produção escrita do aluno
JULIANA DIAS MOREIRA FURTADO	Representações dos diretores/as de escolas públicas sobre a violência nos estabelecimentos de ensino.
KETHULLIN REZENDE TRINDADE	Contar, Criar e Encantar: A literatura-arte e a constituição do leitor na Escola Pública
LARISSA ABREU CHAVES	A Contribuição das Ciências Sociais no Combate à Prática do “Bullying” Escolar em Catalão
LÉLIA DE ALMEIDA ARRAES	Analisando as Produções Acadêmicas sobre Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG- Concepções de Educação, Violência e Violência Escolar na Produção Acadêmica da UFG.
LETÍCIA VICENTE PINTO TEIXEIRA	PROJETOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: do planejamento à ação
MICHELE CRISTINA DA SILVA	As narrativas dos memoriais e os casos de ensino
NORIVAN LUSTOSA LISBOA DUTRA	A Literatura Infantil na Escola
PAULA YOSHIMY YAMADA LOUREIRO	Software para o estudo da geometria nas séries iniciais: seus propósitos e fundamentos.

Aluno	Trabalho
THAIS TOLENTINO SANTOS SOUZA	Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo
THAYSA PEREIRA SILVA	A implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da cidade de Jataí
VANESSA ALEXANDRE DE SOUZA	Trabalho e educação no ensino médio: análise a partir do conteúdo programático e dos procedimentos teórico-metodológicos do ensino de sociologia na rede pública em Goiânia

EDUCAÇÃO FÍSICA/ ENFERMAGEM/ PSICOLOGIA/ ENGENHARIA DE ALIMENTOS/ NUTRIÇÃO

Aluno	Trabalho
ALINE RODRIGUES BERNARDO	Corpo, classe social, gênero feminino e sexualidade: (des)naturalizando linguagens e marcas do universo escolar
ANA PAULA AMARAL FURBINO	Memórias do corpo em Goiânia: homens e mulheres na cena urbana de Goiânia (1935-1965)
ANDREÂNE RODRIGUES RAMOS	Objetivos da Educação Rural jataiense para os jovens que trabalham e estudam no campo
BEVERLY BATISTA DE MORAIS	Educação em ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de tempo integral em Goiânia: compreender a realidade e (re) pensar a prática de ensino
CAMILA BORGES RUFINO	A educação sexual na rede estadual de ensino.
HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA	O trabalho pedagógico da educação física escolar: uma análise das experiências no estágio supervisionado do curso de educação física do campus Catalão da Universidade Federal de Goiás
JULIANA MESQUITA DA SILVA	O Estágio e os Saberes e Práticas Educativas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
KAREM NACOSTIELLE EUFRASIO	A pesquisa no processo de formação de professores: articulador e integrador de saberes necessários à prática pedagógica e docente
KETLY MAGALHAES TEIXEIRA	Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos
LETÍCIA DE QUEIROZ REZENDE	Ação pedagógica de professores de Educação Física na escola, nos projetos esportivos e nos jogos escolares.
LUDIMILA SILVA RIBEIRO	Corpo e Experiência Estética na Formação de Professores de Educação Física: Investigando a Produção Cultural e a Intervenção Pedagógica do Grupo “CORPOENCENA”.
MARCELO GALDINO DE MELO	Lutas Aplicadas à Educação Física Escolar - Realidade e Possibilidades

Aluno	Trabalho
POLLYANA NASCIMENTO DE PAULA	Educação física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e a atuação docente
RAFAELLA OLIVEIRA SILVA	Tempos e espaços da dança no contexto escolar
TATIELLE GOULART CARVALHO	Perspectiva de desenvolvimento do sudoeste goiano: repensando a educação física escolar e sua prática pedagógica no contexto da educação rural

GEOGRAFIA/ HISTÓRIA

Aluno	Trabalho
AMANDA PIRES DE MESQUITA	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão (GO)
BRUNO MAGNUM PEREIRA	Análise do processo ensino-aprendizagem de cartografia na educação fundamental: estudo de caso da Rede Pública Municipal de Goiânia (GO)
CRISTIANO TERRA PIMENTA	Currículo e legislação: uma breve compreensão acerca do currículo de história no ensino médio por meio dos documentos legais
DANIELA CRISTINA PACHECO	Contar Histórias Míticas uma atividade (Per)formativa
DANILO FERREIRA REZENDE	Aquecimento Global: mito ou realidade, uma análise nos livros didáticos
DIEGO VELOSO GOMES	A história de Damiana da Cunha como conteúdo escolar para a educação básica
EDWIRGENS DA SILVA PIRES	Como se ensina geografia em Catalão?
GINA BATISTA GONÇALVES OLIVEIRA	Meu mundo integrado: elaboração de vídeo educativo sobre o percurso do lápis
GIOVANNA APARECIDA SCHITTINI DOS SANTOS	Saberes docentes e saberes escolares: o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do Ensino Médio
ISABEL RODRIGUES DA ROCHA	Guia educacional sobre o patrimônio geológico, paleontológico, arqueológico de Jataí, Serranópolis e Perolândia
JACIELY SOARES DA SILVA	A representação de memória e de história de Goiás no ensino de história em Catalão
KARINE ARAUJO E SILVA	O ensino de geografia e a formação de professores do Ensino Fundamental I, em escolas da rede pública da RMG
LEONARDO MARTINS MACHADO	Coleção cartográfica do sudoeste goiano
LOHAYNE RODRIGUES DIAS	A prática do folclore no ensino fundamental goianiense

Aluno	Trabalho
LORENA COELHO DE SOUSA	A elaboração do livro didático e a formação do professor de história
MANOEL VICTOR PERES ARAUJO	Diagnóstico da utilização dos fascículos didáticos Bacias Hidrográficas e Cartografia da Região Metropolitana de Goiânia em escolas da Rede Municipal de Goiânia-GO.
MARCEL BORDIN GALVÃO DIAS	Bacia hidrográfica do córrego Pedreira, Goiânia (GO): caracterização do meio físico e sua compreensão voltada ao ensino médio
OZANIR REINALDO DE LIMA	CARTOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA FÍSICA: a prática Pedagógica no Ensino Fundamental no Município de Catalão-Go.
PAULO DUARTE BARRETO	Ensino de história e as relações de gênero
PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES	Geografia de Goiás: Construção de Materiais Didáticos e Para-Didáticos Voltados ao Ensino Básico
RAFAEL MESSIAS DA CONCEIÇÃO	A escola e os seus espaços geográficos: um estudo dos vários espaços existentes nas escolas publica da região metropolitana de Goiânia e sua influência na comunidade escolar.
RÉGIA ESTEVAM ALVES	Experimentos práticos para o ensino de solos na disciplina de geografia
RICARDO PEREIRA DA SILVA	A (des)construção do ideal heróico do Anhanguera e Pedro Ludovico, presente nos livros didáticos brasileiros
RODRIGO ANTONIO DOS SANTOS	Cartografia nas séries iniciais: análise crítica do material didático e paradidático nas séries iniciais
RODRIGO RODRIGUES DE FREITAS BRANDÃO	História, Patrimônio e Ensino: a História de Catalão através de seus monumentos

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

BERNARDO, Aline Rodrigues. alinebernardo03@gmail.com [1]

NICOLINO, Aline da Silva. aline.nicolino@gmail.com [2]

[1] Acadêmica em Educação Física/Licenciatura da UFG, bolsista PROLICEN.

[2] Doutora em Psiquiatria pela Universidade de São Paulo, profa. da FEF/UFG.

Palavras-chave: corpo, gênero, sexualidade, educação.

Justificativa:

A ação do projeto partiu da demanda em formalizar a investigação sobre a interseccionalidade das temáticas corpo, gênero e sexualidade, sob o viés do gênero feminino, advindos da necessidade em conhecer, discutir, analisar e trabalhar nas escolas com educadores e gestores. Objetivamos identificar e problematizar o conhecimento das estudantes sobre as temáticas, analisando também tais percepções, preocupações e inquietações com professor@s e gestor@s.

Neste estudo, o enfoque se direciona para o ambiente escolar, visando duas escolas públicas (municipal e estadual) de Goiânia/GO, localizadas na periferia da cidade. A amostra é composta por 49 escolares do gênero feminino, cursando o último ano do ciclo III, com faixa etária entre 13 e 17 anos. Com relação aos professores, foram selecionados 26, os quais ministravam disciplinas no último ano/turma do Ciclo III ou Ensino Fundamental. Referente aos gestor@s, ao todo foram 6, entre coordenador@s pedagógico e de turma.

Objetivos:

Levantar com as estudantes, professor@s e gestor@s, o significado atribuído as temáticas (corpo, gênero e sexualidade), considerando suas vertentes e seus conflitos vivenciados no seu cotidiano. Após identificarmos os temas geradores nos questionários e analisarmos algumas necessidades e demandas, elaboramos três oficinas de formação intituladas cada qual como corpo, gênero e sexualidade, com gestor@s e professor@s de cada escola.

Metodologia:

A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos estudos clássicos das Ciências Sociais e a escolha pela metodologia da pesquisa-ação. Visto como deve ser socializada, não só em termos do seu próprio processo de produção como de seus usos, no intuito de minimizar as desigualdades sociais. Segundo Haguette (2003) a pesquisa-ação ocorre quando é concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Havendo entre pesquisadores e participantes do problema envolvidos, cooperação e participação.

Como instrumento de coleta de dados optamos aplicação de questionários com as estudantes, os professores e gestores, em um primeiro momento, instrumento este que nos permitiu extrair informações prévias (temas geradores) que utilizamos para a elaboração e construção das oficinas de formação com professores e gestores.

Resultados:

A partir das informações coletadas dos questionários das estudantes aplicadas em duas turmas do nono ano, podemos citar que as mesmas estão com idade entre 14 a 16 anos. Cerca de 39% com renda familiar entre R\$ 501,00 até R\$ 1.500,00 mensais, 55% das estudantes se consideram evangélicas, 71% relatou ter acesso a internet, 37% por meio de Lan House onde costumam acessar sites de relacionamento tais como: Orkut 34% e MSN 20%. Dentre @s professor@s pesquisad@s, 58% afirmar ter a renda mensal entre 3 a 5 salários mínimos, com idade entre 31 a 40 anos, 54% se consideram católic@s, 88% tem acesso a internet, onde 30% afirmaram utilizar o Google como principal site de pesquisa. No que tange @s gestor@s, estão com idade entre 40 a 55 anos, 83% disseram ser católicos, e cerca de 50% d@s mesm@s afirmaram receber de 5 a 7 salários mínimos. A pesquisa revelou que 100% d@s gestor@s possuem computadores em casa, mas somente 83% declaram ter acesso a internet, os sites mais pesquisados são o Google, a Wikipédia e alguns sites de educação e psicopedagogia.

No quadro 1, sobre sexualidade, a maioria descreveu lembrar-se de “opiniões diferentes, e sobre conversas diferentes, igual e relacionado ao sexo”, ou simplesmente declaram se lembrar de sexo, e outros referentes a orientação sexual.

Quadro 1- Distribuição qualitativa das respostas das estudantes do nono ano, das escolas pesquisadas, referente à questão 20: “O que você lembra quando ouve a palavra sexualidade?”

LEMBRO...	TOTAL	RESPOSTAS*
SEXO	32	“Opiniões diferentes, e sobre conversas diferente, igual e relacionado ao sexo”, “É bom, prazeroso, perigoso e fatal, por isso me cuido”, “Lembro de sexo, mas acho que influencia na sexualidade da pessoa”, “Lembro de algo mais sério uma aproximação maior da pessoa que ama, pois não podemos brincar com desejos”, “Sexo e oposição por sexo (gay)”, “Lembro sexo, preconceito”
OUTROS	12	“Medo”, “Conhecimento”, “Barbaridade”, “De tipos variados de sexo feminino e masculino”, “Lembro de coisas boas”, “Ela sabe se vestir”, “Amor”, “Acho gostoso”, “Tem o seu lado masculino e feminino das pessoas”, “Prevenção”
SEXUALIDADE	5	“Sensualidade”, “Sexualidade”, “Opiniões diferentes, sensual”, “Para mim sexualidade é um charme que a pessoa tem, se veste bem para não ficar brega ou vulgar”
EM BRANCO	3	
NÃO SABEM	2	“Nada, lembro do que os professores ensinam, lembro de reportagem na televisão”, “Não sei”

* Houve mais de uma resposta para algumas participantes.

A maioria das estudantes ao serem indagadas sobre quais disciplinas dialogam sobre corpo, gênero e sexualidade, responderam a matéria de ciências, o que nos leva a supor que tal matéria apresenta conteúdos voltados para prevenção de doenças, como as DST's, Aids e gravidez precoce, visto as associações que as adolescentes fizeram a pergunta o que lembram quando ouvem a palavra a sexualidade, bem como as necessidades e curiosidades nas respostas expressas em suas respostas, tais como: a associação direta entre sexualidade, sexo e prazer sexual. Entre outras.

Os dados d@s professor@s e gestor@s seguiram os mesmos procedimentos de categorização e sistematização das estudantes, a partir dessas informações foi possível identificar dificuldades e até mesmo receio em expor suas opiniões e seus conhecimentos, bem como descrever conceitos.

No quadro 2, dentre @s gestor@s pesquisad@s, quando indagados sobre o que entendem por sexualidade a maioria conceituou sexualidade à relação sexual.

Quadro 2- Distribuição qualitativa das respostas d@s gestor@s, das escolas pesquisadas. Referente à questão 01: “O que você entende por sexualidade?”

O QUE ENTENDE POR SEXUALIDADE	TOTAL	RESPOSTAS
SEXO	4	“Relação entre sexos diferentes, uso do corpo, sensualismo.”, “A atração do outro ou a capacidade de atrair o outro por prazer.”, “Necessidades fisiológicas ligadas ao sexo”
OUTROS	1	“Comportamento frente as questões que desrespeitam o assunto Aquele ‘Q’ que todos direta ou indiretamente possuem.”
CORPO	1	“[...] comportamentos referentes ao corpo”

No quadro 3, dentre @s professores ao conceituaram sexualidade, descreveram estar relacionada à exposição do corpo, aos comportamentos adotados pelas alunas. Caracterizem sexualidade quanto aos limites, às necessidades e transformações do corpo.

Quadro 3 - Distribuição qualitativa das respostas d@s professor@s, das escolas pesquisadas. Referente à questão 01: "O que você entende por sexualidade?"

O QUE ENTENDE POR SEXUALIDADE	TOTAL	RESPOTAS
CORPO / MUDANÇAS CORPORAIS	8	"Limites sobre o corpo, necessidades e conhecimentos sobre si mesmo (a)", "Conhecimento sobre o corpo e o comportamento relativo a ele", "Tudo que envolve corpo", "Necessidades do corpo, principalmente mente", "Transformações sobre o corpo humano que atrai os sexos opostos.", "Seria o que se refere a puberdade, o exibicionismo, as fantasias, as sensações do contato, a excitação, as transformações do copo e os tabus dos desejos"
SEXO	6	"Assunto voltado para o sexo tanto no campo físico e mental e sociocultural", "Vida sexual", "Necessidades físicas em relação ao sexo", "As necessidades de cada um, visão sobre o sexo, o corpo, as vontades", "Comportamento do indivíduo sobre as questões que envolvem o tema 'sexo'.", "O comportamento dos parceiros em uma relação."
OUTROS	5	"É nossa essência de ser mulher ou ser homem que nos move ir ao encontro do outro.", "É tudo aquilo ligado a educação sexual, conhecimento corporal e saúde.", "Bom penso que é disposição ou tendência a determinado gênero.", "Algo muito imaturo nos dias de hoje.", "Capacidade natural de se relacionar com o próprio corpo e manter relações sociais e sexuais com o sexo oposto"
ORIENTAÇÃO SEXUAL	4	"Sexualidade para mim, nada mais é que uma decisão da própria pessoa.", "Sexualidade está na opção sexual de cada um."
EM BRANCO	2	_____
NADA	1	"Depende do que se quer saber. Há uma confusão sobre o que é sexualidade. Em geral é conhecer os limites de conhecimento."

Conclusões:

Os dados coletados reforçaram a grande importância desta pesquisa na problematização, discussão, instrumentalização e reflexão sobre tais temáticas. Devido a falta de informação expressada nas falas das estudantes, d@s professor@s e gestor@s, no que tange a (des)naturalização de conceitos já estabelecidos, visando também a (des)cristalização de padrões normativos sociais. Onde a partir das mesmas elaborarmos e desenvolvermos oficinas de formação com professor@s e gestor@s. Na primeira oficina de Corpo trabalhamos os conceitos referentes ao tema através de atividades, visando (des)construir certos atributos

tidos como únicos e verdadeiros. Na segunda oficina sob o tema Gênero, elaboramos atividades pensadas a partir dos conceitos que professor@s e gestor@s têm a respeito do que consideram e pensam sobre gênero. Na terceira oficina intitulada Sexualidade, trabalhamos com relatos de experiências marcantes, ocorridas durante suas praticas pedagógicas, referente às questões de gênero e principalmente sobre sexualidade, presenciado no ambiente escolar.

O fato de trabalharmos nas oficinas a tentativa de desmistificar conceitos, padrões e opiniões cristalizadas a respeito de corpo, gênero e sexualidade. Arremete-nos a necessidade e a importância da formação continuada dos mesmos, não somente de forma transversal, atrelada a outros fatores dependentes. Mas, sim no sentido mais amplo que facilite o dialogo entre gestor@s, professor@s, pais e estudantes, esclarecendo dúvidas, (des)naturalizando valores que evidenciam a discriminação e o desrespeito, procurando estabelecer vínculos com os eixos curriculares docentes, visando à formação humana d@s alun@s e o conhecimento de seus direitos como cidadãos.

Referências Bibliográficas:

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 224p.

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

Fonte de Financiamento

Projeto financiado pelo CNPq, edital nº57/2008.

Coordenado pela profa. Dra. Aline Nicolino, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS– FEF/UFG).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão (GO)

MESQUITA, Amanda Pires de

Graduanda do curso de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.
Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA).
E-mail: amand.amesquita@hotmail.com

MENDES, Estevane de Paula Pontes

Profª. Dra. do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.
Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA).
E-mail: estevaneufg@gmail.com

Palavras-chave: Educação ambiental. Escolas. Geografia. Ribeirão Pirapitinga.

1 Justificativa / Base teórica

A questão ambiental tem sido um dos assuntos mais discutidos na sociedade moderna, desencadeando uma série de iniciativas na tentativa de reverter a situação atual de degradação dos recursos naturais. Uma das ações apresentadas, frente à questão é a introdução da educação ambiental (EA) nos processos educativos. Parte-se do pressuposto de que a EA se oferece respostas a esses problemas, ao do desenvolvimento humano e ao do processo educativo, o que reforça a necessidade da sua incorporação no ensino escolar.

A educação ambiental pretende formar indivíduos aptos a responder aos desafios colocados pelo estilo de desenvolvimento em curso, o qual orienta a relação entre sociedade e natureza. Além disso, ela propicia aos sujeitos, desde o início do processo de ensino, o conhecimento do ambiente em que se vive, destacando que a degradação social leva a uma forma de relação predatória com a natureza. Nesse contexto, a Geografia, como ciência social, é capaz de contribuir no processo de ensino-aprendizagem de EA em todos os níveis da educação básica, já que procura analisar a relação existente entre a sociedade e as modificações causadas ao ambiente. Assim, há a possibilidade de fazer do ensino de Geografia um caminho para compreender a realidade em que se vive e os problemas ambientais existentes, pois considera-se, que ao partir da realidade vivenciada pelos alunos e pela comunidade favorece o envolvimento dessas pessoas com a EA através de seus conhecimentos prévios e sua experiência com relação ao assunto estudado, o que contribui para a sensibilização ambiental da comunidade.

2 Objetivos

- a) Estudar a intervenção humana na Bacia Hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão, Estado de Goiás, enfatizando a importância da Educação Ambiental no currículo escolar do Ensino fundamental (5° e 6° ano).

3 Metodologia

As técnicas de pesquisa foram desenvolvidas em etapas e/ou momentos distintos, porém sequenciais, buscando atingir os objetivos propostos. Estas etapas são pesquisa teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa teórica, utilizou-se literaturas específicas que abordam a educação ambiental, a bacia hidrográfica da cidade de Catalão (GO) e o ensino de Geografia. Durante a pesquisa documental foram analisados documentos que caracterizam o município de Catalão e exploram a realidade local. A obtenção de informações empíricas se deu através do trabalho de campo (*in loco*) nas nascentes do Ribeirão Pirapitinga e em escolas do Município de Catalão (GO), onde foram realizadas entrevistas com os professores de geografia do ensino médio.

4 Resultados / Discussão

4.1 A intervenção humana na bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga no município de Catalão (GO): a importância de referenciar as unidades representativas próximas às realidades vividas.

A microbacia do Ribeirão Pirapitinga encontra-se inserida no meio urbano do município de Catalão (GO) e por isso, apresenta um comprometimento ambiental maior. Primeiro, pelo desmatamento, no seu trecho urbano, de grande parte da Mata Ciliar, causando assoreamento do leito do Ribeirão. Segundo, pela ocupação das áreas de proteção ambiental e as hidromórficas do ponto da bacia do Pirapitinga por loteamentos privados. Terceiro, pela descarga de esgoto, sem tratamento adequado, através de ligações clandestinas feitas na drenagem ou diretamente no Ribeirão Pirapitinga.

Atualmente, com o crescimento acelerado da cidade, o Ribeirão Pirapitinga é ameaçado pelos detritos urbanos deixados em seu leito e por sua canalização inadequada. Diariamente são lançados, em seu canal, resto de alimentos, detergentes e outros resíduos, o que pode ocasionar a contaminação por bactérias patogênicas ou por substâncias orgânicas e químicas. Acrescenta-se o escoamento de esgoto sanitário que é impelido em seu leito sem sofrer tratamento.

Portanto, observa-se que os recursos hídricos foram afetados pelas diversas atividades desenvolvidas no ambiente urbano. E, muitas vezes, esses acometimentos passam despercebidos pela população local. Geralmente, com o passar do tempo, a população acostuma-se com as intervenções frequentes ao ambiente e não se dá conta das posteriores consequências.

Assim, o trabalho com a realidade local do aluno oferece a oportunidade de reconhecer e desvendar um universo que já é acessível e conhecido por ele e, por isso, passível de ser campo de aplicação do conhecimento. Grande parte dos assuntos que interessam e tem significados a eles estão circunscritos à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região. E isso faz com que, para a Educação Ambiental, o trabalho com a realidade local seja de importância vital.

4.2 Educação ambiental nas escolas por meio do ensino de Geografia

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, as escolas apresentam-se como lugares privilegiados na implementação de atividades que proporcionem reflexões e debates sobre este tema. Nesse sentido, busca-se compreender como é trabalhada a educação ambiental no ensino de Geografia das escolas públicas do município de Catalão (GO), com isso foram realizadas entrevistas com professores de escolas públicas do município de Catalão (GO).

Todos os professores entrevistados afirmaram que trabalham ou já trabalharam com a educação ambiental embora seja como atividades pontuais dentro da escola (como ensiná-los a não jogar lixo no chão, evitar o desperdício de papel, água entre outros). Quanto ao significado de educação ambiental, as respostas dos professores apresentaram argumentos e concepções semelhantes, o que mostra que conhecem o conceito de EA, embora esse conhecimento fique quase sempre na teoria. Isso se deve a vários motivos, dentre eles a falta de: a) motivação, b) formação, e c) materiais didáticos disponíveis para levar o educador e o educando a interessarem-se pelo tema.

A relação feita entre o ensino de Geografia e a educação ambiental, segundo os professores entrevistados é concreta (informação verbal, Catalão (GO), ago. 2010), já que a disciplina trabalha com temas referentes ao ambiente. Dessa forma, quando falam de solo, água, energia, urbanização sempre retomam o tema EA, além

de afirmarem que sempre advertem os alunos em suas ações diárias com relação à preservação do ambiente.

Ao referenciar pontos importantes do ambiente de vida do aluno como a degradação ambiental do Ribeirão Pirapitinga, a maioria dos professores revela que não trabalha ou trabalhou esse tema. Analisar essa afirmação é importante porque entendemos ser este um problema presente no ambiente de vida e que está sendo deixado de lado. Grande parte dos professores (75%) expõe que não se interessam ou discutem sobre o tema “Ribeirão Pirapitinga” por falta de materiais disponíveis, por falta de tempo e/ou empenho, além disso, muitos seguem à risca os livros didáticos e estes quase não relacionam o tema a ser estudado com o cotidiano dos alunos.

Por isso, para se ter uma EA eficiente, é necessária uma maior disposição de materiais sobre o tema, melhor abordagem nos livros didáticos, aumento na produção científica regional além de capacitação permanente dos profissionais de educação. Como foi visto, eles não sabem como colocar em prática os princípios da EA, embora tenham conhecimento teórico suficiente para isso. A falta de material disponível sobre temas que abordam a realidade de vida do aluno também é motivo de desinteresse dos professores, os quais apontam este como principal pretexto para não se trabalhar aspectos que retratam suas realidades.

5 Considerações finais

Observa-se, que a inserção da EA na educação básica para os alunos em idade de formação proporciona o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de compreender a realidade local e, a partir desta, os problemas ambientais que afetam o mundo.

É necessário destacar que todos os professores entrevistados trabalham ou já trabalharam EA com seus alunos, o que mostra ser a Geografia uma disciplina que possibilita abordar questões referentes à sociedade e à natureza. Nesse contexto a EA pode ser inserida em praticamente todos os conteúdos da Geografia, os quais permitem ao aluno ter uma visão mais ampla e clara sobre o assunto.

As entrevistas realizadas com os professores de Geografia do município de Catalão que trabalham no Ensino Fundamental mostram que a falta de materiais disponíveis sobre a temática é um dos principais motivos apresentados por eles para justificarem o trabalho com essa realidade em sala de aula, embora estejam cientes

da necessidade de relacionar os temas estudados ao contexto social dos alunos.

Dessa forma, uma pesquisa voltada para a identificação dos problemas do ambiente próximo à realidade vivida dos educandos, favorece a eles um maior entendimento do que acontece em sua volta. Isso permite a vivência e compreensão dos problemas com outro olhar e também o desenvolvimento de uma nova postura para com o ambiente e na convivência cotidiana, o que facilita a aquisição de novos hábitos de conservação, preservação e uso dos recursos naturais de forma sustentável.

6 Fonte Financiadora

Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) / UFG
Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Ambientais (NEPSA) – Departamento de Geografia CAC/UFG
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação CAC/UFG

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO SOCIOAMBIENTAL PIRAPITINGA VIVO. Homem e ambiente: a importância da água em nossa vida. Catalão, 2009. 16p. (Cartilha).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551 p.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003. 104 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GUIMARÃES, M. A formação crítica de educadores ambientais. In: _____. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 119-156.
- MENDES, E. de P. P.; FERREIRA, I. M. Geografia: ensino e profissão. **Espaço em Revista**, Catalão (GO), v. 3, p. 10-20, 2000.
- MENDONÇA, M. R. et al. **Diagnóstico e monitoramento sócio-ambiental da cidade de Catalão (GO) e do entorno**. 2005. 431 f. Relatório de Pesquisa (Projeto de Extensão - Curso de Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2005.
- PEDROSA, L. E. **Análise morfométrica da bacia hidrográfica do Ribeirão Pirapitinga**: Catalão (GO). 2000. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- PLANO Diretor de Desenvolvimento Urbano de Catalão. Prefeitura Municipal de Catalão. 2002.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental.)
- STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. 190 p.

Atividades culturais com crianças em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia: concepções e práticas ¹

AMORIM; Amaury Barbosa de – Faculdade de Artes Visuais
amauryletsgo@hotmail.com

BARBOSA; Ivone Garcia – Faculdade de Educação
garciasoares@cultura.com.br

Palavras – chave: Educação, Cultura, Infância, CMEI

Justificativa / Base teórica

Esta pesquisa aborda questões da infância e da cultura, relacionando essas duas temáticas e contextualizando-as no ambiente educacional de crianças de 0 a 5 anos. Infantil, os chamados Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Objetivou-se compreender o modelo de educação que é assumido nestes Centros, dando ênfase para as atividades que abordam as questões interligadas ao aspecto cultural, as atividades desenvolvidas pelos educadores, assim como os projetos desenvolvidos pela instituição e a relação de convívio estabelecida entre os indivíduos – criança-adulto, criança-criança, adulto-adulto – daqueles espaço. O estudo tem sua devida importância no campo das ciências, das artes, da educação e demais áreas afins, pois contribui para uma questão que envolve a formação da identidade humana, a influência do cotidiano e da educação estética na formação da criança.

Objetivos:

- Compreender, de modo sistemático e dialético, as especificidades de projetos e processos educativos voltados à criança menor de 6 anos, em CMEIs, buscando apreender suas múltiplas concepções e determinações sócio-culturais.
- Conhecer e analisar as concepções norteadas e os elementos mediadores das propostas e das práticas pedagógicas em Educação Infantil, destacando as diferentes linguagens, a cultura e a arte.
- Conhecer e fomentar a melhoria da qualidade de formação de professores em articulação com a educação Básica.

METODOLOGIA:

Primeiramente foi realizado o estudo da bibliografia pertinente contemplando-se obras (livros, artigos em periódicos, dissertações de mestrado, teses) que abordavam conteúdos referentes à cultura, infância, educação e educação infantil (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY, 2001; LARAIA, 1994; SOARES, 2006; BARBOSA, 1997; 2003; ALVES, 2007; ARANHA, 1996; ORTIZ, 2001). Este estudo visou aprofundar o domínio teórico sobre o campo da educação da infância e as concepções de cultura e educação infantil. No processo investigativo, foram realizadas, no segundo semestre de 2009, 4 sessões de observação em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Goiânia. Além disso, observou-se, em 6 sessões, a rotina da Creche da UFG.

As leituras realizadas e análise das informações obtidas, serviram de base para elaborar reflexões sobre o processo de influências das atividades propostas pelas instituições de educação infantil na apropriação de conhecimentos estéticos e na formação da identidade cultural das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Observa-se que muitas vezes a arte educação é trabalhada nos espaços educacionais como um simples processo que envolve questões técnicas, onde a única finalidade está em desenvolver nas crianças uma habilidade de retratar ou conhecer algo, o educador então está mais preocupado com o desenvolvimento da percepção estética do aluno, não que esse desenvolvimento não seja importante, mas a educação artística não pode ser resumida apenas em uma simples técnica, priorizando exercícios repetitivos.

Percebe-se que a educação é de grande importância para as crianças. Por meio desta, elas se interagem com as demais crianças de mesma idade, o processo de socialização se inicia através deste convívio entre estas crianças em um processo dialético.

A ideia de que essas instituições que trabalham com a infância funcionam apenas como um recinto para guardar as crianças precisa ser reformulada. Ademais, não devemos pensar nestas instituições como espaço onde os pais colocam os seus filhos para irem trabalharem.

O profissional da Educação Infantil deve proporcionar a seus alunos um ambiente que possibilite que estes se expressem culturalmente, assim poderá trabalhar com base nas características específicas de seu grupo de alunos.

O respeito aos diferentes tipos de culturas devem ser trabalhados na educação infantil, pois somente assim poderá promover o respeito aos costumes e as tradições do próximo.

CONCLUSÃO:

Os seres humanos se constituem através da relação entre biológico e meio social, e na interação destes, nos relacionando com as diferentes informações organizadas pela cultura construindo e re-significando saberes. Buscando compreender como a relação criança-cultura é construída reconhecemos o quanto é necessário um empenho investigativo que recorra a diversas áreas do conhecimento como Artes, Educação e Psicologia, entre outras. Percebe-se que o desenvolvimento de crenças e aspectos relacionados a cultura na criança acontece de acordo com a relação desta com o meio em que esta está inserida, na relação entre criança-criança, entre criança-adulto, e criança e meio/sociedade.

Nossas observações permitem considerar a importância de instituições de educação infantil, como CMEI e Creches, na aprendizagem e desenvolvimento estético-cultural da criança. As atividades como a brincadeira (pular corda, pique-esconde), apresentações teatrais, apresentação de vídeos de diferentes conteúdos, contação de histórias, podem ser referências importantes para a criança se inserir e produzir cultura.

REFERÊNCIAS:

ARANHA; Maria Lúcia. ***História da Educação***. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. FE/UFG, 2007. (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e Formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. FE/USP, 1997. (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Ivone Garcia, et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. UFG, FE: Projeto de Pesquisa, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**, São Paulo: Centauro, 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Goiânia, FE/UFG, 2006. (Tese de Doutorado).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

¹Projeto de Pesquisa Financiado pelo Programa de Bolsa de Licenciatura – PROLICEN.

REVIVENCIANDO O COLMÉIA: Uma Proposta para Formação Continuada e Inicial de Professores.

CABRAL, Ana Lúcia dos Santos¹; SANTOS JUNIOR, Waldo Messias²; RIBEIRO, José Pedro Machado³

1- IME/UFG – analucia.mat@hotmail.com;

2- IME/UFG – waldomessiasantos@gmail.com;

3- IME/UFG – pedro@mat.ufg.br.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Matemática; Professor reflexivo; Formação inicial.

1- JUSTIFICATIVA

O Projeto Revivenciando o Colméia partiu da reformulação do antigo projeto Colméia que havia sido desenvolvido pelo LEMAT (Laboratório de Educação Matemática) do IME/UFG. O projeto atual é executado pelo Programa de Educação Tutorial da Licenciatura em Matemática (PETMAT). Ambos os projetos têm como objetivos principais a formação continuada do professor de Matemática das escolas públicas de Goiânia e a formação inicial dos licenciandos participantes da execução do projeto.

Trabalhar a formação continuada de professores é uma tarefa difícil, esta exige muito interesse, responsabilidade e trabalho por parte dos professores, pois se trata de um estudo constante sobre o processo de ensino-aprendizagem e uma análise de sua prática docente.

Com o propósito de contribuir para esta formação continuada, o Projeto Revivenciando o Colméia procura auxiliar professores na melhoria continua de suas aulas através da auto análise de sua prática docente, aliada a reflexões feitas pelo grupo juntamente com o professor parceiro procurando prepará-lo à utilização de novas metodologias de ensino.

Após preparado a mudanças na sua metodologia de ensino, o professor parceiro do projeto se torna multiplicador no seu local de trabalho, pois, como nos apresenta Alarcão (2003, p.44) “O professor não pode agir isoladamente em sua

escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente.”, ele difunde o que aprendeu no projeto na escola onde trabalha.

2- OBJETIVOS

A proposta do projeto em questão é desenvolver, junto a escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Goiânia, ações que possibilitem a formação continuada de professores de Matemática. Para isso, é feito um trabalho detalhado, de qualidade para que o objetivo possa ser atingido da melhor forma possível. Dentre os objetivos do projeto, destacam-se:

- Produzir conhecimentos acerca do campo de pesquisa em Educação Matemática;
- Incentivar os professores parceiros a refletir sua prática;
- Capacitar os professores de Matemática e elaborar material didático-metodológico para aprimorar a prática dos docentes nas escolas da rede pública de Goiânia;
- Envolver os alunos do curso de Licenciatura em Matemática na elaboração de um acervo de recursos didáticos a serem utilizados em atividades de ensino para os alunos das escolas-parceiras, buscando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados;
- Proporcionar experiência aos alunos licenciados proporcionando-os uma formação continuada.

3- METODOLOGIA

O projeto Revivenciando o Colméia tem como principal objetivo a formação continuada do professor parceiro, para atingir este objetivo é realizado um trabalho de pesquisa-ação. Para a realização deste trabalho é feita uma análise minuciosa da prática docente do professor, para que possamos fazer um levantamento das características desta prática para que possamos contribuir para a construção de uma nova prática pedagógica. Para realizar este trabalho a equipe executora do projeto deve passar pelas seguintes etapas:

- Observar o espaço físico da escola entendendo seu contexto cultural e social;
- Montar as variantes de observação;
- Acompanhar a prática pedagógica do professor-parceiro e levantar a problemática;
- Registrar os fatos no caderno de campo;
- Realizar reuniões com todos os membros da equipe para discutir e levantar questões a fim de elaborar uma proposta de trabalho baseada na ação reflexão-ação;
- Realizar reuniões com a equipe e o professor-parceiro, para elucidar as variáveis observadas acerca da prática do professor-parceiro;
- Fazer o acompanhamento da proposta;
- Análise dos resultados obtidos;
- Desenvolver um acervo didático que servirá de apoio aos alunos de Licenciatura em Matemática bem como à prática docente dos professores desta área.

Para realizar todas estas etapas, as quais são procedimentos da pesquisa-ação, tem-se na equipe a seguinte formação: quatro bolsistas do PETMAT, um bolsista PROLICEN (Programa de Bolsas de Licenciatura), um voluntário do PETMAT, estando estes sobre orientação do tutor do PETMAT, e um professor em exercício da escola parceira.

O desenvolvimento do projeto se baseia nas observações feitas na sala de aula do professor parceiro. Dois participantes da equipe executora do projeto observam as aulas ministradas pelo professor e as registram em um caderno. Toda a equipe analisa e reflete sobre as aulas observadas. Por meio destas reflexões, buscamos elementos cruciais para a melhoria da prática do professor-parceiro, sejam estes elementos presentes na metodologia ou na postura deste professor perante a sala de aula.

As análises e reflexões são feitas em uma reunião semanal que conta com a participação dos alunos e do professor tutor do projeto, sem a participação do professor parceiro, esta reunião atendera os seguintes procedimentos:

- a. Levantamento da questão pedagógica da prática do professor-parceiro;

- b. Análise da questão a luz dos conhecimentos teóricos, abarcando a questão pedagógica;
- c. Proposta de ações, elaboração do acervo didático e realização da proposta;
- d. Reflexões das ações realizadas;
- e. Redação de documento a ser distribuído ao professor-parceiro (pauta de reunião).

No desenvolvimento do projeto também há as reuniões com a presença do professor parceiro. Nestas reuniões são apresentados os pontos observados e ocorre novamente a análise destes. Através destas reflexões é elaborado o novo planejamento, que supere a prática em questão. Nesta reunião seguimos tais procedimentos:

- a. Momento destinado ao professor-parceiro para falar sobre: perspectivas, intenções, expectativas e avaliação;
- b. Entrega do relato de observação, com os pontos positivos e negativos levantados durante a observação;
- c. Momento destinado ao professor-parceiro para justificativa sobre os elementos ressaltados no relato;
- d. Reflexão de todo o grupo sobre elementos observados em sala de aula;
- e. Leituras que viabilizarão o estudo de novas práticas.
- f. Proposta e elaboração de atividades;
- g. Reflexão das atividades propostas.

Após estas etapas, o grupo realiza uma reflexão e propõe possíveis mudanças na prática em sala de aula. O professor parceiro analisa a realização das atividades propostas na sala de aula, apresentando os resultados e orientando outros professores a optarem por tais propostas.

4- RESULTADOS ESPERADOS

Uma das razões fundamentais de discussão da aprendizagem de Matemática refere-se ao ensino desta ciência, principalmente à formação de seus educadores, sua criatividade, sua disposição a inovações e um olhar crítico sob a sua prática docente. O ato de voltar o olhar a suas próprias ações deve ser uma prática constante dos educadores, mais importante do que isso é estar disposto a

inovações, é reconhecer que mudanças devem acontecer e que podem partir do professor.

O projeto Revivenciando o Colméia espera conseguir tornar o professor reflexivo quanto a sua prática, mostrá-lo a importância de procurar métodos diferentes, inovar, tornar as aulas mais prazerosas, fugir do tradicional.

A maneira como é realizado o projeto se baseia na possibilidade de, ao final deste, termos conseguido formar um professor reflexivo, com idéias inovadoras e intenção de influenciar e orientar novos professores quanto a necessidade e vantagem de refletir a própria prática com o intuito de aprimorá-la. Assim, o professor parceiro se torna um multiplicador desta idéia, tornando maior o número de professores reflexivos, modificando a abordagem da matemática e a forma como a disciplina é ministrada.

Os alunos participantes do projeto, ao refletir as aulas observadas, planejar uma nova proposta, incentivar o professor quanto a necessidade de se tornar um professor reflexivo, vivencia e aprende a necessidade e importância de refletir a sua prática, o que levará consigo durante sua formação e profissão. O projeto não forma apenas o professor parceiro como reflexivo e sim todos os alunos participantes dele.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

6- FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN/PROGRAD/UFG

CIÊNCIA PARA A CRIANÇA! USO INSTRUMENTAL DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PARA PROMOVER A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

OTTO, Ana Luisa Neves^{1, 3}; **LIMA**, Flávia Pereira^{2,4}; **MORAIS**, Camila Mariane Otto de^{1, 5}.

¹ Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Colégio de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Universidade Federal de Goiás (UFG).

³ Bolsista PROLICEN – analuisaotto@yahoo.com.br

⁴ Professora Mestre Orientadora PROLICEN – limaflp@yahoo.com.br

⁵ Voluntária PROLICEN – cmayotto@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: História da Ciência; Educação Científica; Divulgação Científica; Prática Pedagógica.

JUSTIFICATIVA

A maioria das crianças considera os cientistas como personagens de cabelos atrapalhados, que trabalham nos laboratórios, entre tubos coloridos e descobertas mirabolantes. Visões como essas são fortalecidas pelos desenhos animados, como o de “Jimmy Neutron, menino gênio”, “O laboratório de Dexter” e de filmes de animação como Monstros vs Alienígenas e “Tá chovendo hambúrguer”.

Como superar essa visão fantasiosa e construir a visão de um cientista mais próximo do real, como um ser humano que tem como sua atividade profissional fazer Ciência. Acreditamos que um caminho interessante seria a inserção da história da ciência para desmistificar o cientista e a Ciência como apenas produtora de inovações tecnológicas.

BASE TEÓRICA

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos —PISA aponta que estudantes brasileiros tem um desempenho abaixo do esperado na área de Ciências (INEP, 2000), resultado confirmado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A educação científica surge como uma proposta de avanço para o ensino de Ciências no Brasil. O objetivo é superar o ensino tradicional, baseado na transmissão do conteúdo e permitir que os alunos construam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (POZO; CRESPO, 2009). Espera-se, portanto, que isso contribua para a formação de cidadãos participantes, que compreendam os processos nos quais estão inseridos e atuem na tomada de decisões (CACHAPUZ et al., 2005).

Compreender a natureza da ciência bem como o papel do cientista no desenvolvimento do conhecimento é algo que deve ser cuidadosamente pensado e sistematicamente inserido na sala de aula. No entanto, as crianças têm habitado seu imaginário com a visão estereotipada de Ciência, veiculada pelos desenhos animados (SIQUEIRA, 2005).

A inserção da História da Ciência no ensino de Ciências tem o potencial de levar os alunos a compreenderem a Ciência como atividade humana, com forte sentido cultural. Além disso, pode tornar as aulas mais interessantes e contextualizadas com outras disciplinas e motivar os estudantes na medida em que esses perceberem que a dúvida por eles enfrentada na resolução de um problema também foi encontrada por um cientista num determinado momento histórico (NASCIMENTO, 2004). O desafio é colocar as crianças numa posição que possam compreender o raciocínio de um cientista, pensar como ele atuou, resgatando os contextos históricos e o conhecimento científico que ele tinha na sua época. A HC assim seria usada de forma instrumental (RUDGE AND HOWE, 2009) e promoveria aprendizagem científica e sobre a ciência.

Uma forma de fazer o uso instrumental da HC nas séries iniciais do ensino fundamental é pela construção de uma história narrativa. Klassen (2009) defende esse uso em iniciativas de educação científica, mas ressalta que a história com essa aplicação deve promover conhecimento científico, e não apenas entreter ou comunicar uma mensagem.

Essa abordagem em muito contribui para educação científica de crianças. O ensino pode se basear numa proposta investigativa, na qual o aluno precisa: argumentar, interferir, questionar, fazer parte da construção do seu conhecimento (AZEVEDO, 2004). O conhecimento prévio dos alunos deve ser tomado como hipóteses, reformuladas à medida que se aprofunda o estudo, e permitindo a superação de que a falta de conhecimento é erro, quando na verdade, o que se tem

são explicações possíveis a partir de conhecimentos naquele momento (CACHAPUZ et. al., 2005). Assim, refazendo a trajetória do cientista, dentro do seu contexto histórico, o processo de ensino-aprendizagem torna-se gradual e os conceitos vão se tornando mais complexos, permitindo, progressivamente, explicações mais adequadas à realidade e, sistematicamente, conceitos científicos vão sendo construídos e a criança elabora o seu sistema de conceitos (VYGOTSKY, 2001).

O cientista brasileiro Carlos Chagas torna-se, dentro dessa perspectiva, um excelente modelo para o uso instrumental da HC. Refazer os passos deste cientista, tentar resgatar a sua forma de pensar e compreender como ele descobriu a tripanossomíase e o seu vetor é fonte instigante para o ensino de ciências.

OBJETIVOS

Este projeto tem como objetivo geral utilizar a HC como instrumento de educação científica, tendo como personagem o cientista brasileiro Carlos Chagas, de forma a contribuir para que as crianças superem visões equivocadas da Ciência e dos cientistas.

Para isso, são propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar uma pesquisa bibliográfica, para análise da vida e obra de Carlos Chagas, com vistas a reunir informações históricas sobre este cientista.
2. Analisar livros de Ciências da 1ª fase do ensino fundamental, de forma a verificar como é inserida a HC.
3. Escrever uma história para crianças sobre Carlos Chagas e suas contribuições para o desenvolvimento científico, principalmente na área da parasitologia.
4. Desenvolver propostas pedagógicas, para tornar essa história ferramenta de educação científica.
5. Implementar essa proposta de uso instrumental de HC em turmas de alunos do 4º ano do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Inicialmente, será realizada uma pesquisa sobre biografias e livros que destacam o trabalho científico de Carlos Chagas. Também serão pesquisados artigos por ele publicados, que analisam sua vida, obra acadêmica e contribuições para o desenvolvimento da Ciência brasileira. Em seguida, serão selecionados

aqueles de maior relevância para o projeto, os quais serão utilizados como fonte histórica, para que sejam reunidos fatos e informações que serão a base para o desenvolvimento da história narrativa.

Serão selecionadas coleções de livros de Ciências da 1ª fase do Ensino Fundamental e realizada uma análise sobre o emprego da HC nessas obras. Essa análise procurará verificar a concepção de HC utilizada nos livros, bem como as estratégias empregadas pelos autores

Para a elaboração da história narrativa serão utilizadas as informações historiográficas reunidas pelo levantamento bibliográfico, sobre Carlos Chagas . Os autores terão o desafio de construir uma história científica, com elementos da narração e de divulgação científica.

As práticas pedagógicas serão construídas a partir da história, que será apresentada em pequenas partes para os alunos. Após cada apresentação, será realizada uma atividade, que poderá conter: análise e discussão do trecho; ilustrações; elaboração de hipóteses para uma determinada situação problema; levantamento de informações (de acordo com o contexto histórico); reelaboração das hipóteses; elaboração de texto escrito; jogos ou outras atividades pedagógicas diferenciadas.

A avaliação buscará verificar os resultados alcançados, bem como ser fonte para reorientação das atividades. Nesse processo, é essencial que a criança seja escutada para verificação do que ela sabe e das suas expectativas. Para tanto, serão elaborados mecanismos de avaliação processual (através de registro escrito das impressões após cada etapa da implementação, para verificar se os objetivos proposto foi alcançado) e de efetividade (através de questionários, pré e pós-teste, verificar se houve alguma mudança da visão dos alunos a respeito da Ciência e dos cientistas).

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

Espera-se que esse projeto desperte o interesse dos alunos do CEPAE-UFG e que, efetivamente, contribua para que esses construam uma visão mais adequada da Ciência e cientista. Que os estudantes busquem novos conhecimentos a cada resolução de mistério, e que eles possam desenvolver conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Espera-se que os alunos participem ativamente e se apropriem dos conhecimentos, de forma que eles próprios proponham as atividades.

Até o presente momento, foram realizadas atividades de observação no cotidiano escolar, a fim de que se possa fazer o diagnóstico das concepções dos estudantes sobre Ciência, História da Ciência, Método Científico, entre outros temas. A partir deste diagnóstico, será possível inferir sobre o conhecimento dos estudantes a cerca destas temáticas, elaborar e aplicar um questionário para levantamento dos conceitos prévios de forma qualitativa e quantitativa, para que a partir dos dados obtidos por este, sejam elaboradas tanto a história como as propostas pedagógicas, necessárias à implementação do projeto.

Foram selecionadas coleções de livros didáticos de Ciências da 1ª fase incluídos no Programa Nacional do Livro Didático. Os critérios para a avaliação já foram elencados e duas coleções já foram avaliadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. C. P. S. A. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A.M.P (Org.). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA: Relatório Nacional.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp#>>. Acesso em 29.março.2010.

KLASSEN, S. The construction and analysis of a science story: a proposed methodology. **Science & Education**, v. 18, p.401-423, 2009.

NASCIMENTO, V. B. A natureza do conhecimento científico e o ensino de Ciências. In: CARVALHO, A.M.P (Org.). **Ensino de Ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A aprendizagem de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RUDGE, D. W.; HOWE, E. M. An explicit and reflective approach to the use of history to promote understanding of the nature of science. **Science & Education**, v. 18, p.561-580, 2009.

SIQUEIRA, D. C. O. Superpoderosos, submissos: os cientistas na animação televisiva. In: MASSARANI, L (Org). **O pequeno cientista amador:** a divulgação científica e o público infantil. Rio de Janeiro: Vieira & Lent casa editorial, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fonte de financiamento: PROAD - Pró-Reitoria de Administração e Finanças.

MEMÓRIAS DO CORPO EM GOIÂNIA: HOMENS E MULHERES NA CENA URBANA DE GOIÂNIA (1935-1965)

Acadêmica Ana Paula Amaral Furbino (Bolsista)

Profa. Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto (Orientadora)

1- JUSTIFICATIVA

Este plano de trabalho faz parte do projeto de pesquisa *História e cultura das práticas corporais em Goiânia (1935-2005): o corpo entre a cidade e o sertão*, coordenado pela profa. dra. Rubia-Mar Nunes Pinto (FEF/UFG), a qual pretende contribuir pesquisando personagens da história do corpo em Goiânia.

A mais importante justificativa para a realização da pesquisa é que, apesar de Goiânia ser uma cidade-capital planejada como alavanca do progresso e da civilização de Goiás, a população goianiense não possui um conhecimento satisfatório sobre a história do corpo do local que habita. A construção material e simbólica da cidade, a história de seus monumentos, os hábitos goianienses, os modos de vida dos sujeitos individuais e coletivos que vem conformando o urbano goianiense, de suas escolas, professores e estudantes, entre outros, são praticamente desconhecidos pela população.

Um dos motivos que nos leva a reflexão sobre esse “desconhecimento histórico” sobre a cidade goianiense, é o fato de existirem poucos estudos acerca de personagens, lugares, tempos, práticas e discursos sobre o corpo em Goiânia. Nos campos da história da educação e história da educação física, esportes, dança, lazer, e outras práticas corporais, são muito escassos, colaborando para o apagamento do passado de/em Goiânia.

Como consequência da falta de estudos sobre a história de Goiânia, temos que, a formação de professores em Goiânia fica prejudicada por não se ter elementos para discutir e refletir sobre a especificidade do desenvolvimento histórico do corpo e da cultura na cidade-capital. Esta ausência de elementos faz com que os professores não tenham a possibilidade de expor e ensinar sobre Goiânia a seus alunos; com isso, se reduz a possibilidade destes compreender melhor a realidade e a sociedade na qual eles estão inseridos.

A escassez destes estudos no campo da história do corpo sob o ponto de vista regional goiano não é um fenômeno isolado, e deve ser relacionada ao tardio desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre a história de cidade-capital goiana e ao predomínio de interpretações duais sobre Goiânia. Uma interpretação é recorrente nas

obras de memorialistas e na história oficial da cidade e do estado: a representação de Goiânia como cidade moderna e alavanca do progresso e do desenvolvimento, portanto, símbolo de ruptura com um passado de atraso e decadência. A outra interpretação advém dos estudos acadêmicos e significou a cidade tão somente enquanto ‘estratégia de poder’ de Pedro Ludovico Teixeira e dos grupos que lhe davam apoio político e como parte do processo de inserção da ‘periferia da periferia’ no sistema capitalista por meio da ocupação produtiva da terra e modernização das relações entre capital e trabalho.

O predomínio destas representações e imagens parece ter alcançado consenso e aparentemente dispensou-se outras formas de interpretar e explicar a cidade. Na compreensão de Michell Pollack (1989), tal fenômeno pode ocorrer em sociedades nas quais existe um excesso de discursos oficiais sobre a história do lugar que acaba excluindo as memórias divergentes. Um dos efeitos imediatos e nefastos desta operação é a exclusão – da memória e da história das sociedades – de instituições, indivíduos, grupos e classes sociais que são invisibilizados e parecem não ter papel e importância nos processos históricos.

Nos últimos anos Goiânia passou a ser mais valorizada pelos pesquisadores que passaram a se interessar mais pelas dimensões sócio-culturais da sua história. Estão nesta linha, os estudos sobre a arquitetura *art deco* e o plano urbanístico da cidade, sobre a leitura e os leitores, sobre as relações entre a cultura escolar e a cultura urbana, sobre a experiência de viver na cidade-capital, sobre as relações o papel da educação e da escola no interior das relações região-nação.

No tocante às práticas corporais, nos últimos vinte anos vários processos sociais têm interferido mais fortemente na cultura corporal goianiense e, de certa forma, acelerado os processos de esquecimento e apagamento do passado, como por exemplo, o Parque Mutirama, que está em situação precária de abandono pelo município de Goiânia, perdendo assim seu valor enquanto local de lazer e de realização de práticas corporais, para se tornar vítima de críticas e descaso pela população. O Parque que historicamente era o local onde as crianças adoravam e os adolescentes e adultos praticavam diversas práticas corporais; hoje muitas crianças nem ouviram falar desse local e muitos sequer tem coragem de frequentar o Parque.

Em contrapartida, surgiram e estão em processo de construção em Goiânia muitos cursos superiores nas áreas das práticas corporais como: educação física, fisioterapia, artes visuais, e futuramente dança na Universidade Federal de Goiás. De

outro lado, a cidade também experimenta acelerados processos de crescimento demográfico e ocupação espacial associados ao aumento da violência urbana.

Tais processos têm trazidos novas maneiras de ver, usar, sentir e pensar o corpo repercutindo nos usos, manejos e práticas que operam sobre ele, modernizando técnicas e métodos de interferência sobre o corpóreo e fazendo aumentar os espaços, tempos e sujeitos envolvidos com as questões da corporalidade. Multiplicam-se os discursos acerca do valor individual e social do corpo ao mesmo tempo em que se opera com o esquecimento e o apagamento da história.

Com o esquecimento e apagamento do passado anda pondo em risco a existência de vários materiais e locais de práticas corporais históricos da cidade de Goiânia. Muitos lugares estão sendo ameaçados de demolição para a construção de centros comerciais, condomínios, prédios, *shoppings centers*. As tradições e o patrimônio parecem descartados da cultura e da história da nossa cidade-capital.

Nossa preocupação mais consistente e ponto de partida deste plano de trabalho é a morte ou a senilidade de grandes personagens da vida corporal da cidade-capital goiana, em especial, aqueles que viveram os primeiros 30 anos da sua história. São homens e mulheres que experimentaram no próprio corpo as transformações urbanas contribuindo, de alguma forma, para a construção da cultura corporal em Goiânia e que se encontram ignorados e desconhecidos. Tal situação reclama iniciativas e esforços dirigidas à preservação de suas memórias por meio da recolha de narrativas e relatos que possam contribuir para dar a conhecer a história das práticas corporais na sociedade goianiense.

2- OBJETIVOS:

- Identificar personagens da história do corpo em Goiânia no recorte 1935-1965, em especial aqueles envolvidos com a implantação das danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e brincadeiras na sociedade goianiense;
- Recolher relatos orais destes personagens, cogitando-se um *corpus* de 15 entrevistas.
- Organizar um banco digital de relatos e narrativas orais sobre a história e a memória dos temas dança, esportes, lutas, ginástica e jogos e brincadeiras; e
- produzir um vídeo-documentário que tematize a história do corpo em Goiânia a partir dos relatos recolhidos.

3- METODOLOGIA:

- 1 - Para a identificação dos personagens, deve-se seguir 'pistas, indícios e sinais'

sobre sua presença na cena da cidade a serem encontradas na literatura (livros de memórias e crônicas urbanas), na imprensa escrita (Correio Oficial do Estado de Goiás preservado no Arquivo Histórico Estadual de Goiás e Jornal O Popular preservado no Centro de Documentação de O Popular), nos acervos de imagens (fotografias e filmes preservados no Museu da Imagem e do Som de Goiás) e nos acervos escolares (especialmente, grupos escolares Modelo (atual Escola Estadual José Carlos de Almeida) e Murilo Braga (atual Colégio Estadual Murilo Braga), Liceu de Goiânia, Escola Técnica Federal (atual Instituto Técnico Federal de Goiânia) e Colégio Santa Clara. As informações obtidas serão registradas em fichas contendo a fonte, o personagem, o período e o espaço de atuação.

2 – Em seguida, haverá a procura pelos personagens identificados (se estão vivos, endereço atual, etc) e realização dos primeiros contatos com a finalidade da recolhas de relatos orais.

2 – Para a recolha dos relatos, inicialmente será feito um estudo individualizado de cada personagem a ser entrevistado procurando dados da sua biografia, sua trajetória, fatos e eventos importantes da sua vida e os contextos nos quais ele atuou. As entrevistas deverão obedecer às técnicas da entrevista semi-dirigida.

3 – Para a organização do banco digital de relatos orais, as entrevistas serão transcritas e documentadas em fichas individuais e mapas gerais. Deverá ser produzido também um índice de assuntos tratados pelo entrevistado. Os arquivos da transcrição e índice serão agregados ao material em áudio, ao qual deverá ser organizado e preservado em cd roons que constituirão o banco digital de relatos orais sobre a memória do corpo em Goiânia.

4 – Para a produção do vídeo-documentário, deverá ser feito roteiro a partir das informações oriundos dos relatos orais. A fim de operar sobre este material, priorizar-se-á as narrativas referentes às primeiras iniciativas para a instauração/implantação das práticas corporais (ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, lutas e danças) na cidade-capital.

4- RESULTADOS PRELIMINARES:

Os resultados previstos compreendem a construção de instrumentos que possam contribuir para a formação de professores de educação física e áreas afins e, de forma ampla, preservar o patrimônio de memória do corpo em Goiânia. Dois instrumentos são visualizados: 1) a construção de banco digital de relatos e narrativas orais sobre os temas dança, esportes, lutas, ginástica e jogos e brincadeiras que possa ser disponibilizado para diferentes disciplinas curriculares e áreas temáticas da formação em educação física além de subsidiar pesquisas e estudos de estudantes e professores; 2) a produção de um vídeo-documentário que ofereça uma síntese interpretativa e problematizadora dos relatos orais a ser disponibilizada para a formação de professores e para o ensino da educação física na educação básica.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, G. *Construtores de Goiânia: o cotidiano no mundo do trabalho*. São Paulo/SP: Depto. Ciências Sociais/PUC-SP, 1989 (Dissertação de mestrado)

CAMPOS, I. F. *Mudança da Capital: uma estratégia de poder*. In: BOTELHO, T. R. (org.). *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2002, pp. 169-178; CAMPOS, I. F. *Os operários na construção de Goiânia*. *Jornal Opção (Encarte)*, ano I, v. 19, no. 11, 24 out, 1980.

CHAUL, N. F. *A construção de Goiânia e a transferência da Capital*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2001; CHAUL, N.F. *Os caramujos contemporâneos da modernidade*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 1998; CHAUL, N. F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia/GO: Ed. UFG/Ed. UCG, 1997.

LIMA, M. F. L. & MACHADO, L. A. (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia/GO: Cânone Editorial/Ed. da UCG, 2007, pp. 143-149

MELO, O. C. *A Invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2007; DAHER, T. *Goiânia: uma utopia européia no Brasil*. Goiânia/GO: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2003; COELHO, G. N. *A modernidade art déco na construção de Goiânia*. Goiânia/GO: Ed. do Autor, 1997.

MELLO, M. M. de. *Goiânia: cidade de pedras e de palavras*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2006.

NUNES PINTO, R. *Goiânia, no 'coração do Brasil' (1937-1945): a cidade e a escola re inventando a nação*. Niterói/RJ: FEUFF, 2009 (tese de doutorado).

NUNES PINTO, R. *Cultura infantil na região metropolitana de Goiânia: (re) conhecendo jogos, brinquedos e brincadeiras*. Goiânia/GO: FEF/UFG, 2003 (mimeo).

PEREIRA, E. M. C. M. *Goiânia, filha mais moça e bonita do Brasil*. In: BOTELHO, T. R. (org.). *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2002, pp. 13-70; VIDAL E SOUZA, C. *Batismo cultural de Goiânia: um ritual da nacionalidade em tempos de Marcha para o Oeste*. In: BOTELHO, T. R. (org.) *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia/GO: Ed. UFG, 2002, pp. 71-102.

POLLACK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, pp. 77-89. A respeito do tema memória, devem ser citados ainda: HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo/SP: Centauro, 2006; e LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

Revisado pela Profa. Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto (orientadora).

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO RURAL JATAIENSE PARA OS JOVENS QUE TRABALHAM E ESTUDAM NO CAMPO

RAMOS, R. Andreâne¹; **LEAL, R. A. A. Cátia².**

Palavras-chave: Educação Rural, Jovens e trabalho no campo

JUSTIFICATIVA

Este texto tem como objetivo investigar se as escolas rurais do município de Jataí-GO oferecem ensino adequado aos jovens que residem e trabalham no campo. O meio rural tem sido um território de disputa, onde os agricultores vendem ou arrendam suas terras para grandes empresas e mudam para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Não se pode esquecer que existe ainda uma pequena parcela da população, que continua no campo cultivando suas pequenas glebas de terras na busca de produzir e ter uma vida digna. Porém, esta população enfrenta muitas dificuldades para sua permanência no campo, pois são pessoas que estão excluídas dos fatores sociais e econômicos necessários à reprodução da vida.

Isto nos leva a refletir de que forma o sistema educacional tem contribuído para a permanência dos alunos e das escolas rurais no campo. Compreendemos que a educação para o aluno residente do campo deve estar pautada e diretamente relacionada com a vida dele no campo e que seja útil na realização das atividades do dia-a-dia. Para Pessoa (1997)

[...] é preciso que as comunidades rurais, os agentes educacionais a elas ligados, enfim, todas as pessoas e grupos interessados estudem as modalidades de organização escolar existentes, as experiências em andamento e busquem forma de adequação da educação à realidade e aos anseios das populações rurais. (p. 155)

Entendemos que a educação não tem sido contemplada de acordo com a realidade de cada localidade, portanto, é importante pesquisá-la para trazer à tona os principais problemas da educação básica que as escolas e a população do campo

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física-Universidade Federal de Goiás/ Campus Jataí, andreane-ramos@hotmail.com

2 Professora adjunto III do curso de Educação Física-Universidade Federal de Goiás-campus Jataí, catiaassisleal@gmail.com

enfrentam. É por meio de estudos, que serão levantados os subsídios para se pensar em uma educação rural com mais sentido e aproveitamento para essas pessoas que vivem e trabalham no campo.

Nesta perspectiva investigaremos o sistema educacional nas escolas rurais do município de Jataí-GO que está localizado no Sudoeste goiano. Dessa forma entendemos que a educação rural de Jataí deve pensar a realidade do meio rural e oferecer um ensino ligado de forma indissociável à significação humana e social do educando, pois tudo indica que, essa população do campo do município de Jataí não tem sido lembrada e não estão sendo beneficiadas com uma educação adequada.

Este texto justifica por ter como intuito pesquisar a realidade das escolas rurais no município de Jataí-GO. Segundo Oliveira (2004), “O processo educativo das populações rurais apresenta-se como um não assunto na agenda investigativa das Universidades Brasileiras” (p.71). Historicamente, poucos estudos têm sido realizados nessa temática específica. É bom lembrar, que grande parte da população brasileira vive no campo e a produção acadêmica tem se esquecido de que esses contingentes populacionais devem ser atendidos por escolas que estejam em sintonia com a sua realidade.

OBJETIVOS

O intuito de investigar o ensino oferecido pelas escolas rurais se deu por meio das experiências observadas no projeto de Intervivência Universitária. “Orientação e instrumentalização de jovens rurais para atuarem como agentes multiplicadores na organização sócia produtiva de seus assentamentos”, executando pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Agricultura Familiar (NEAF), da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí. Esse projeto é financiado pelo o edital MCT/CNPq/CT- AGRONEGÓCIO/MDA, e se pauta em fornecer subsídios práticos para os jovens que residem no campo.

As atividades que são oferecidas a esses jovens são aplicadas em forma de Intervivências Universitárias, em módulos, e que acontece durante 15 dias das férias escolares. Com essa atividade esses alunos tem a oportunidade de ter acesso aos laboratórios, as bibliotecas e ter a interlocução com os professores qualificados, além

disso, este projeto é importante para que os alunos possam conhecer o espaço amplo que a Universidade oferece, e para que eles tenham o conhecimento científico. Essas intervências buscam aproximar os conhecimentos transmitidos com o trabalho e a realidade vivida desses jovens, em que eles podem utilizar os seus conhecimentos adquiridos para a realização das suas atividades do dia-a-dia. Nessa experiência percebeu-se que é possível ter uma educação rural com sentido e significado.

Partindo dessa experiência investigaremos se as escolas rurais do município de Jataí - GO oferecem ensino adequado aos jovens que residem e trabalham no campo evitando a negação do rural no campo e uma escola rural urbanizada. Acreditamos ser possível que a escola rural também consiga aproximar os conteúdos ofertados às reais necessidades dos alunos que contemplem as áreas agrícolas, zootécnicas para que esses alunos possam de fato aplicar aquilo que aprendem na escola em seu cotidiano de trabalho no campo.

Objetiva-se por meio da pesquisa, investigar se as escolas rurais do município de Jataí-GO oferecem ensino adequado aos jovens que residem e trabalham no campo, conhecer melhor a educação rural, identificar quais são os objetivos do ensino oferecido nas escolas rurais, verificar quais os conteúdos são ministrados pelos professores e quais desses conteúdos são utilizados pelos jovens rurais em sua rotina de trabalho no campo. Dessa forma queremos averiguar de que forma a escola rural tem contribuído para que esses jovens permaneçam no campo.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos desse projeto utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, por meio dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas e planos de ensino dos professores. Por ser uma pesquisa com base em fontes documentais, o trabalho de pesquisa se fundamentará em Lüdke e André (1986), que afirmam que a pesquisa documental se constitui numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos desvelando aspectos de um problema. A pesquisa documental busca identificar informações que se baseiam em fatos, a partir de questões ou hipóteses de interesse. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação.

RESULTADOS ESPERADOS

Devido a pesquisa estar em andamento, ainda não se tem resultados concretos. Espera-se que com a execução desse projeto possa elucidar a realidade do ensino rural oferecido no município de Jatai-GO e contribuir para a rotina de trabalho dos jovens que moram no campo. E que a escola rural contribua para que esses jovens permaneçam no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. *Educação e ruralidades jataienses*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2004.

PESSOA, Jadir de Moraes. Artigo 28 sem rodeios: *a educação rural na nova LDB*. Fragmentos de cultura, Goiânia, n.7 (28) p. 149-158, 1997.

Fonte de financiamento: Edital PROGRAD/PROLICEN n. 001/2010, com vigência de agosto de 2010 a julho de 2011.

Resumo expandido CONPEEX 2010**1. TÍTULO DO TRABALHO**

Refletir sobre as práticas preconceituosas relativas a crianças e adolescentes no âmbito da escola.

2. AUTORES

NOGUEIRA, B. L. Alencar; **OLIVEIRA**, D. David

3. PALAVRAS-CHAVE

Violência na escola – Preconceito – Minorias sociais

4. APRESENTAÇÃO / JUSTIFICATIVA

A história da sociedade atual tem sido marcada por muitas mudanças, entre elas a forte atuação dos processos comunicativos, a participação das tecnologias de informação e da comunicação (TICs). Esses meios transformaram radicalmente a maneira como as pessoas se relacionam. Ou seja, exercem uma considerável interferência na formação cultural e na constituição e reprodução dos valores sociais.

Contudo observamos, sobretudo, ao longo deste ano o debate em torno do direito que os grupos humorísticos reivindicam em fazer piadas sobre personalidades públicas ou mesmo determinados segmentos sociais. Estes programas trabalham, normalmente reforçando estereótipos, objetificam a mulher, o negro, o índio, o homossexual, o pobre, entre outros. Estes programas acabam por refoçar a discriminação regional, lingüística, de cor e étnica. Esses tipos de preconceitos são apresentados de forma detalhada no texto de Ricardo Nóbrega, intitulado “Baianos e Paraíbas: notas sobre a discriminação contra migrantes nordestinos” ao chamar a atenção para o preconceito regional em escolas públicas. Outro texto que discute em parte, a questão dos estereótipos foi escrito por Hebe Gonçalves, intitulado “Direitos Humanos e proteção dos direitos de crianças e adolescentes”. Segundo a autora, *in verbis*:

“A experiência só constrói o sujeito quando este incorpora a diversidade, a opinião pública. Contribui para construir aquilo que a imagem midiática engendrou: a desumanização da vida na violência. Como profecia que se auto-realiza, as crianças dos guetos e favelas subjugadas caminham sem vias de realização da alteridade, do encontro com o outro e como diferente seja nos espaços de trocas sociais ou no diálogo interior que propícia a descoberta de novos sentidos para si próprios”.

A mídia, conforme destacamos anteriormente, aponta para o domínio da superficialidade, e desta

forma, acentua a discriminação ao invés de tentar realmente produzir um discurso de respeito pela diferença, pela diversidade.

Como isso não se que afirmar sobre a desimportância da mídia. Contudo, se faz necessário aprofundar o debate a respeito da mídia na formação dos estereótipos. Compreender seus significados, os valores que difundem são cruciais para compreendermos as dificuldades de construir um discursos em favor da pluralidade, de valorização da diferença, mas sobretudo para a construção de um discurso de enfrentamento das práticas preconceituosas.

A desconstrução das narrativas presentes na mídia nos faz refletir sobre como os grupos são representados nela. Por meio deste processo, vamos compreendendo como determinados grupos dominantes mantem o processo de dominação, ao negar o direito de determinados grupos socialmente segregados a terem suas identidades respeitadas. Portanto torna-se imperativo, aprofundar o debate sobre mídia e construção de valores, do seu papel para e na reprodução de práticas de dominação, de formação de opinião e, sobretudo, de desconstruir os discursos do senso comum sobre os mais variados grupos socialmente segregados.

5. OBJETIVOS

- a) analisar de que forma a escola atua na discussão sobre as práticas preconceituosas em relação às mulheres, negros, índios, entre outros grupos socialmente vulneráveis;
- b) discutir sobre conteúdos dos livros didáticos que abordem temas referentes aos grupos socialmente segregados.
- c) analisar a recepção dos estudantes sobre programas humorísticos e/ou outros que apresentem atos considerados discriminatórios.

6. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se desdobrará em quatro etapas. Na primeira será feito um levantamento na literatura geral sobre as práticas de preconceito. Para realização desta etapa privilegiaremos a leitura dos textos (artigos e livros) de autores que vem desenvolvendo pesquisas sobre o campo da discriminação. Na segunda etapa faremos uma leitura mais específica sobre a práticas discriminatórias. O objetivo será pensar as diferentes formas de manifestação dos preconceitos, assim como seus conceitos. Para realizar esta etapa faremos uma busca no portal Scielo de artigos que contenham uma abordagem sobre o tema específico. Para ampliar o foco, privilegiaremos trabalhos publicados nos últimos cinco anos. Na terceira etapa do trabalho procuraremos dados

sobre a ocorrência de práticas de preconceito na escola e que foram registrados. Para dar conta desta etapa verificaremos nas instituições responsáveis sobre tais dados.

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com o intuito captar as representações desses sujeitos com relação ao problema abordado. Na entrevista semi-estruturada, professores serão estimulados a expressar sobre o tema, desencadeando um discurso. Este discurso por sua vez contém um conjunto de respostas às perguntas do roteiro que representam o pensamento do entrevistado sobre o objeto em questão. Esse tipo de entrevista é uma fonte de informação que nos fornece fatos, idéias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, condutas, comportamentos, maneiras de sentir, o que poderia não ser alcançado numa entrevista padronizada ou com a utilização de questionários.

Vale ressaltar que apesar de a escolha estar direcionada para diretores de escolas com grandes números de ocorrência de práticas preconceituosas registrados, a pesquisa também abordará aquelas onde não se tem esse registro oficial, bem como escolas de regiões periféricas e também centrais, pois objetiva-se ao final poder fazer um enfrentamento dos dados coletados nas entrevistas.

Finalmente, para completar o quadro metodológico, buscar-se-á também fazer uma análise dos documentos existentes nas escolas selecionadas, tais como relatórios, livro de ocorrências e regimentos internos, o que intenciona elucidar as práticas escolares frente às diversas manifestações preconceituosas no contexto escolar e também conhecer através do regimento como a escola lida com o problema frente aos diversos sujeitos.

7. RESULTADOS ESPERADOS

- a) Elaborar um artigo tendo como foco as narrativas dirigentes quanto ao fenômeno da violência na escola.
- b) Compreender como o discurso midiático constrói narrativas estereotipadas sobre os grupos socialmente segregados;
- c) Elaboração de relatório parcial e final sobre os resultados do trabalho de campo.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. (2003). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Original publicado em 1971)
- ADORNO, T. W, Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sandford, R. N. (1969). *The authoritarian personality*. New York: WWNorton.
- ADORNO, T. W., & Horkheimer, M. (1973). *Temas básicos da Sociologia* (A. Cabral, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix. (Original publicado em 1956)

- ADORNO, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A Almeida, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Original publicado em 1969)
- ALMEIDA, A. R., Jr., & Queda, O. (2007). Bullying escolar, trote universitário e assédio moral no trabalho: Investigação sobre similaridades e diferenças. *Antitrote*. Retirado em 13 jul. 2007, de <http://www.antitrote.org>
- AMARAL, M. (1997). *O espectro de Narciso na modernidade: De Freud a Adorno*. São Paulo, SP: Estação Liberdade.
- CAVALCANTE, M. (2004, dez.). Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. *Revista Nova Escola*, 178.
- CHIORLIN, M. O. (2007). *A influência do bullying no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- CLARKE, V., KITZINGER, C., & POTTER, J. (2004). Kids are just cruel anyway: Lesbian and gay parents talk about homophobic bullying. *British Journal of Social Psychology*, 43, 531-550. Retirado em 22 jun. 2006, de <http://www.bps.org.uk>
- CROCHIK, J. L. (1995). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo, SP: Robe.
- FANTE, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2. ed.). Campinas, SP: Versus.
- FREUD, S. (1969). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud. *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Vol. 7*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Original publicado em 1905)
- GOVERNO JAPONÊS PEDE PUNIÇÃO PARA BULLYING NAS ESCOLAS (2006, 29 nov.). *O Estado de São Paulo*, Caderno Educação. Retirado em 31 jan. 2007, de <http://www.estadao.com.br>
- GRIFFITHS, L. J., WOLKE, D., PAGE, A. S., HORWOOD, J. P., & ALSPAC Study Team. (2005). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease Childhood*, 91, 121-125. Retirado em 22 jun. 2006, de <http://www.archdischild.com>
- Holmes, S. E., & Cahill, S. (2003). SCHOOL EXPERIENCES OF GAY, LESBIAN, BISEXUAL AND TRANSGENDER YOUTH. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(3). Retirado em 22 fev. 2007, de <http://www.haworthpress.com>
- HORKHEIMER, M. (2002). *Eclipse da razão*. São Paulo, SP: Centauro. (Original publicado em 1974)
- JANSSEN, I., CRAIG, W. M., BOYCE, W. F., & PICKETT, W. (2004).
- JAHODA, M., & Ackerman, N. W. (1969). *Distúrbios emocionais e anti-semitismo*. São Paulo, SP: Perspectiva.

9. FONTE DE FINANCIAMENTO

Universidade Federal de Goiás

TÍTULO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA: COMPREENDER A REALIDADE E (RE) PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO

MORAIS, Beverly Batista de. Faculdade de Educação, b.bly12@gmail.com

LIMONTA, Sandra Valéria, Faculdade de Educação, sandralimonta@gmail.com

Palavras-chave: Educação integral; escola de tempo integral; educação em Ciências Naturais nos anos iniciais; pratica de ensino.

A escola fundamental tem assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica, ou seja, alfabetizar e iniciar as crianças no universo cultural, particularmente no das ciências e das artes. Esta ampliação das funções e tarefas escolares trouxe em seu bojo a necessidade de estender o tempo de permanência da criança na escola, há muito discutida, mas efetivamente prevista como política pública nacional a partir da década de 90 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996 e reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.

As demandas e pressões sociais por mais e melhor oferta de escolarização básica provenientes de uma sociedade urbana portadora de novas necessidades econômicas, culturais e sociais e o aumento da violência levaram as redes públicas estaduais e municipais de todo o país à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. No nosso entendimento, tal ampliação se deu desprovida de uma discussão mais ampla sobre as concepções de educação que servem de base ao projeto da escola de tempo integral, bem como não foram equacionadas quais mudanças estruturais e pedagógicas seriam necessárias.

Estamos diante de um movimento teórico e pedagógico que ressignifica a função social da educação e a instituição escolar: *a educação integral na escola de tempo integral*. Só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se considerarmos uma concepção de educação integral que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

O horário expandido é antes uma consequência e não razão em si mesmo do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo do contraturno num sentido utilitarista: realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno anterior... Ou o que é pior, preencher o tempo com atividades consideradas lúdicas e jogos esportivos que não façam a devida relação com a formação integral (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Percebemos, na proposta da Escola de Tempo Integral, a possibilidade de ampliação e melhoria significativa da educação científica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil tem se constituído num incipiente – porém produtivo – subcampo de pesquisa no campo maior das investigações sobre educação em Ciências no Brasil. Embora estas ciências (Biologia, Física, Química e Geociências) estejam presentes nos currículos escolares há mais de um século em nosso país, as questões referentes aos processos de ensino e aprendizagem na infância (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) são interesses recentes de pesquisadores da área.

Objetivos

O objetivo maior da pesquisa é perceber as relações entre a melhoria da qualidade da educação e a permanência em tempo integral da criança dos anos iniciais da escola, abrindo caminhos, a partir daí, para estudos e pesquisas que contribuam na organização do trabalho pedagógico, na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na criação de materiais didáticos, particularmente no âmbito da educação em Ciências Naturais.

Objetivos específicos:

- Analisar as concepções de educação integral e escola de tempo integral que tem sido discutida atualmente na literatura educacional, assim como as concepções apresentadas na proposta de escola de tempo integral da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; levantar e analisar dados junto às escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia: o perfil das professoras dos anos iniciais que estão nas escolas de tempo integral (formação, vínculo, carga horária de trabalho,

expectativas quanto à escola de tempo integral; concepções de ensino e aprendizagem e de educação em Ciências Naturais); compreender como as escolas têm organizado o trabalho pedagógico, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e mais especificamente em relação às Ciências Naturais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, como instrumento de coleta de dados escolhemos o questionário (ver em anexo), pois este permite alcançar um maior número de sujeitos e consequentemente de dados, com pouco dispêndio de gastos. O questionário foi composto por vinte e duas questões abertas e fechadas e foi respondido quatorze professores que trabalham com o ensino de Ciências nos anos iniciais, nas escolas municipais de tempo integral de Goiânia.

O questionário, segundo Ketele (1998) em muito colabora no estudo de um tema específico junto a uma população diversificada, o que acredito ser o caso dos sujeitos desta pesquisa. Para o autor, o questionário pode configurar-se num instrumento de estudo tanto quantitativo quanto qualitativo, e, em alguns casos da pesquisa sobre fenômenos sociais, mostra-se suficiente. Ainda segundo este autor, apesar de suas limitações, o questionário continua a ser um instrumento de coleta de dados bastante utilizado na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, justamente por possibilitar abrangência de informações e permitir uma gama variada de tratamentos e interpretações dos dados.

Resultados

A análise documental aponta para três aspectos fundamentais que são convergentes nas duas propostas: Não foi possível identificar de maneira clara, qual a concepção teórico-epistemológica de educação/formação que norteia o trabalho pedagógico na escola de tempo integral que, entende-se, é a premissa a partir da qual as ações educativas da escola deverão se organizar; não há um delineamento objetivo no que se refere às estratégias de ampliação, construção, reforma ou modificação do espaço físico e da infra-estrutura das escolas. A não percepção da relação fundamental entre tempo, espaço físico/condições materiais adequadas e a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral.

O questionário proposto nesta pesquisa foi respondido por 14 professores que trabalham com o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, nas seis escolas de tempo integral visitadas. Desse total de professores, 12 são mulheres e 2 são homens, 10 são licenciados em Pedagogia, 2 são licenciados em Ciências Biológicas e 2, além da licenciatura, possuem também bacharelado em Ciências Biológicas. Do total de professores 6 trabalham especificamente ou apenas com o ensino de Ciências e 8 são professores multidisciplinares.

Em relação aos aspectos positivos da escola de tempo integral, quase todos os professores apontam o sentido social e afetivo da ampliação do tempo que a criança permanece na escola: proteção da criança contra diversos tipos de violência, alimentação, cuidados e higiene; maior interação sócio-afetiva com outras crianças e com os professores e funcionários da escola; possibilidade de participar de atividades diferentes/divertidas/de caráter manual; incentivo à prática de esportes. Apenas um professor apontou a possibilidade de melhoria da qualidade da aprendizagem porque os alunos passam mais tempo na escola e os professores têm a oportunidade de conhecer melhor cada um e assim pensar metodologias e atividades inovadoras.

Em relação ao livro didático, todos os professores afirmam que este é utilizado, alguns utilizam mais, outros menos. A avaliação do livro didático em geral não é boa: 6 professores tecem críticas ao livro, apontando imprecisões, equívocos, linguagem muito pobre, poucas sugestões de atividades práticas/experiências, conteúdo inadequado para a faixa etária do aluno. 5 professores afirmam utilizar o livro, mas sentem a necessidade de complementá-lo com outros textos e atividades. Apenas 3 consideraram o livro adequado, completo e interessante.

Quanto à existência de laboratório e/ou equipamentos e materiais específicos para o ensino de Ciências, o quadro é desalentador. Não há laboratórios de Ciências nas escolas e apenas dois professores afirmam que em suas escolas existem microscópios, kits de experimentação científica e jogos destinados ao ensino de Ciências.

Quando questionados sobre as dificuldades para ensinar Ciências, os professores reiteram a necessidade de equipamentos e materiais didáticos específicos. 7 professores afirmam que a maior dificuldade para o ensino de Ciências é a falta de recursos didáticos e a necessidade de improvisar experiências com materiais e substâncias inadequados. 3 professores colocam que sua dificuldade está no conteúdo de ensino, não se sentem preparados para trabalhar

com muitos dos conteúdos apresentados pelo livro didático. 4 professores colocam que a maior dificuldade do ensino é a dificuldade de aprendizagem das crianças, muitas delas têm graves problemas de alfabetização e de leitura, assim não conseguem acompanhar as aulas de Ciências.

Conclusões

Os resultados da pesquisa apontam que as questões a serem debatidas ultrapassam em grande medida a dimensão da ampliação da jornada escolar. Estamos diante de um movimento teórico e pedagógico que ressignifica a função social da educação e a instituição escolar: *a educação integral na escola de tempo integral*. Só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se for considerada uma concepção de educação que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nos parece, considerando os resultados da pesquisa, que há um nó epistemológico e curricular difícil de ser resolvido: o pedagogo, professor multidisciplinar, tem dificuldades em relação ao conteúdo e parece não dar muita importância ao ensino dos conceitos científicos. O licenciado em Ciências Biológicas não está preparado para trabalhar com crianças tão pequenas (6 a 10/11 anos). A formação continuada parece ser uma alternativa interessante para melhorar a prática pedagógica dos professores de Ciências nos anos iniciais. Estamos entendendo aqui formação continuada como um processo que integre a especificidade do ensino de Ciências, ou seja, a construção de conhecimentos na didática específica para o ensino de Ciências.

Referências bibliográficas

- BARRA, Valdeniza Maria. Tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo. Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.
- KETELE, Jean-Marie de. *Metodologia da recolha de dados*. Fundamentos, métodos, observações, questionários. Lisboa: Instituto Piaget, 1998

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

PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

ANÁLISE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA (GO)¹

PEREIRA, Bruno Magnum. Graduando em Geografia (licenciatura) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás. E-mail: magnum.geografia@gmail.com
OLIVEIRA, Ivanilton José de. Professor do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás. E-mail: ivanilton.oliveira@gmail.com

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

JUSTIFICATIVA

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

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

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

Há todo um instrumental e uma carga teórico-metodológica da cartografia de base, ligados às concepções de escala, projeções, redes de localização, orientação etc., que precisam ser abordados

¹ Projeto financiado pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica para Licenciaturas – PROLICEN, da UFG.

concomitantemente à construção da linguagem cartográfica – que envolve os raciocínios acerca da legenda e sua aplicação na construção da imagem do mapa.

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

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

OBJETIVOS

- Analisar os principais problemas relacionados à aprendizagem de conteúdos de Cartografia, detectados na investigação (questionário e atividades) com estudantes da rede pública municipal.
- Verificar como esses conteúdos são abordados nos livros didáticos adotados pelos professores.
- Cotejar os problemas de aprendizagem dos estudantes com os problemas de ensino apontado pelos professores (em pesquisa anterior do PROLICEN).

METODOLOGIA

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

A segunda etapa envolveu a seleção dos estudantes para aplicação dos questionários e atividades. Os estudantes foram selecionados entre aqueles cursando o 7º ano do ensino fundamental, haja vista que a maior parte dos conteúdos de cartografia se concentra no 6º ano. A seleção foi feita entre classes de escolas da rede pública municipal, com índices de avaliação no IDEB abaixo da média prevista para Goiânia em 2007.

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

Na terceira etapa do trabalho os questionários e atividades foram aplicados aos estudantes selecionados e abrangeram dois eixos principais – conforme proposto por Simielli (1999): o aluno mapeador consciente e o aluno leitor-crítico de mapas. Esses instrumentos de pesquisa foram elaborados

no projeto de pesquisa *Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem da Cartografia na educação fundamental: estudo de caso da rede municipal de Goiânia-GO*, conduzido pelo Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira,

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

Por fim, a última etapa tratou sobre a indicação das temáticas consideradas mais problemáticas no ensino-aprendizagem de cartografia, no processo educacional, para que sejam pensados projetos de ensino e/ou extensão.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Partindo de uma análise das repostas do questionário aplicado aos professores da rede pública municipal de Goiânia e da tabulação dos dados obtidos no projeto PROLICEN de 2008/2009, ficam evidentes as dificuldades dos professores de Geografia em ensinar Cartografia em sala de aula. E isso os leva a burlar tais conteúdos, como afirma Oliveira (2010). Segundo os professores, matérias como “projeções”, “imagens de satélites” e “escalas” são as mais difíceis no ensino de Cartografia, afirmam ainda, que isso ocorre principalmente por problemas na “formação (Graduação)”.

Com a intenção inicial de cotejar os dados coletados no projeto desenvolvido em 2008/2009, foram elaborados questionários e exercícios para serem aplicados aos alunos de 7º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública municipal de Goiânia.

A primeira parte do questionário pretendeu traçar um perfil do aluno estudado, contendo perguntas como sexo e idade. A pesquisa abrangeu um total de 86 alunos, dos quais 86% têm entre 12 a 13 anos de idade, sendo 51,2% do sexo masculino e 47,7% do sexo feminino (1,2% não responderam).

A segunda parte desse questionário teve por objetivo resgatar do aluno quais as suas opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem de Cartografia na disciplina de Geografia. Questionados sobre quais materiais utilizados pelo seu professor contribuem mais para que ele aprenda cartografia, o mapa ficou em primeiro lugar, com 56% das indicações. Surpreendentemente (ou não), o livro didático foi o segundo item mais indicado, com 53,5%. Já os Globos e Maquetes foram mencionados por apenas 7% dos alunos, cada um, como instrumentos que mais ajudam na aprendizagem da cartografia.

Algumas das questões aplicadas aos professores no projeto anterior também foram utilizadas com os alunos, pretendendo, então, termos duas visões, já que o objetivo aqui é comparar os problemas do processo de ensino (PROLICEN 2008/2009) com os problemas apontados pelos alunos na aprendizagem. Uma questão adaptada foi sobre as matérias que os alunos tinham mais dificuldades. Os alunos

apontaram como matérias mais difíceis as “imagens de satélites” (40,7%) e “fuso horários” (40,7%), seguidas por “Coordenadas Geográficas” (36,2%), matéria apontada por 75% dos professores como sendo fácil. Quando perguntados sobre conteúdos mais fáceis, alunos e professores concordam que é fácil trabalhar com “Leitura/Análise de Mapas”, sendo que 47,7% dos alunos têm facilidade com o tema. Entretanto, pôde-se perceber que não é bem essa a realidade.

Um fato que chamou a atenção no momento da aplicação do questionário foram as queixas dos alunos de nunca ter estudado tais matérias, e que não saberiam responder se tinham ou não dificuldades por não conhecerem o conteúdo. Consideramos estas observações importantes, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) prevê que no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) deve-se trabalhar da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.

A terceira parte do questionário compreendia três exercícios, que seguem proposta de Simielli (1999), acerca dos dois eixos para o ensino de Cartografia. O primeiro, de “mapeador consciente”, que indica a necessidade de formar alunos capazes de entender que a escolha do fato a ser cartografado depende de uma perspectiva subjetiva; o segundo, de “leitor crítico de mapas”, que significa uma leitura que analisa e ultrapassa o nível simples da localização dos fenômenos.

O primeiro exercício apresentava uma tabela com as porcentagens de crianças de 7 a 14 anos de idade analfabetas nos estados do Brasil. A proposta do exercício era que cada aluno, da maneira que julgasse mais adequada, representasse no mapa os dados da tabela. Poderiam assim, usar representações gráficas como textura, cor, figuras etc. O mapa em branco foi fornecido com campos para preenchimento de título, fonte, e construção temática. O campo da legenda também foi entregue com intervalos agrupados. O objetivo do exercício era então, saber como o aluno representaria os dados no mapa, e como construiria a legenda. Lembrando que segundo o PCN, construção de legendas deve ser ensinada no 6º ano - daí o fato de o questionário ter sido aplicado no 7º ano.

Com os dados ordenados, os alunos deveriam construir a legenda com uma noção de valor, ou seja, com uma ordem hierárquica entre os dados. No entanto, nenhum dos 86 alunos que responderam o exercício conseguiu estabelecer tal noção completamente, e apenas 3 (3,49%) conseguiram parcialmente. A relação entre a tabela, mapa e legenda foi avaliada como “completo/correto”, “completo/com erros”, “incompleto” e “em branco”.

Quanto à utilização do título, 81% não colocaram absolutamente nada, sendo que apenas 1 aluno colocou todo o título, ou seja, com recorte espacial, temporal e temático. A fonte também foi pouco indicada, com apenas 26% dos alunos. A construção temática (autoria da construção do mapa) não foi avaliada, visto que a identificação era opcional.

O segundo exercício compreendia a análise do mapa temático construído. A leitura e interpretação da distribuição do analfabetismo no Brasil deveriam ser feitas a partir do conhecimento do aluno sobre o

assunto. A resposta esperada deveria conter palavras chaves, como por exemplo: região norte, região sul, parte litorânea, interior do país etc. Além do exercício não conter nenhuma resposta de nível alto, apresentou uma grande abstenção dos alunos, ficando 60% sem respostas.

O terceiro exercício aplicado foi de correlação de mapas. Dois mapas do estado de Goiás foram dispostos lado a lado, o primeiro de vegetação original (1988) e o outro de uso do solo de 2002. O enunciado pedia que fizessem uma comparação entre os dois mapas e apontasse o que ocorreu com as áreas de Cerrado neste intervalo de tempo. Nosso objetivo era avaliar a capacidade de comparação que o aluno detém. Mais uma vez não tivemos respostas com o nível alto, porém tivemos menos respostas em branco. Cerca de 28% dos alunos responderam errado a questão, e 22% responderam com respostas de baixo nível com por exemplo “diminuiu”, que apesar de corretas é insatisfatória.

CONCLUSÕES

Os resultados das duas pesquisas aqui referenciadas indicam que há problemas tanto no ensino, quanto na aprendizagem dos conteúdos de cartografia. Por sua vez, não há correlação exata entre as dificuldades apontadas pelos docentes e aquelas indicadas pelos estudantes. O mesmo vale para as afinidades ou facilidades no trabalho os temas da cartografia. Entretanto, os resultados das atividades aplicadas aos estudantes demonstram uma situação muito preocupante, já que tanto o eixo do “mapeador consciente” quanto o do “leitor crítico” parecem não estar sendo construídos a contento nas escolas.

As respostas das consultas aos docentes e aos alunos não são corroboradas pelos resultados das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Um exemplo disso é a indicação de facilidade com a leitura e interpretação de mapas, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Mas as atividades demonstraram resultados medíocres, que não avançam na análise dos produtos cartográficos, como na interpretação ou na realização de correlações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Lucivaine Carvalho. **Decifra-me ou te devoro: as dificuldades com o ensino de Geografia Física. Diagnóstico preliminar no ensino fundamental da rede pública municipal de Goiânia.** Monografia (Especialização em Geografia do Brasil) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. A cartografia na formação do professor de geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: Eliana Marta Barbosa de Moraes; Loçandra Borges de Moraes. (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** 1 ed. Goiânia-GO: NEPEG/Vieira, 2010, v. 1, p. 123-136.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108. (Repensando o Ensino)

Resumo Projeto Prolicen 2010:

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

RUFINO, B.Camila; BITENCOURT, André.; SOUZA, M.Márcia; SOUZA, M.B, Sandra; PIRES, M.Laurena.

Faculdade de Enfermagem - Universidade Federal de Goiás. WWW.fen.ufg.br.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação sexual; Saúde escolar; DST; Enfermagem em saúde pública.

1. APRESENTAÇÃO / JUSTIFICATIVA

A temática Educação Sexual é bastante ampla e muito necessária a ser trabalhada no contexto educacional. Envolve conhecimentos de diversas áreas abrangendo dimensões éticas, afetivas e biológicas.

O desenvolvimento de ações sobre a educação sexual nas instituições de ensino envolve aspectos de naturezas diversas como sócio-culturais e comportamentais ainda bem presente e arraigado na nossa sociedade. Várias questões devem ser consideradas quando se refere ao processo de desenvolvimento do ser humano e de forma especial sobre a expressão da sexualidade.

Considera-se que dentre os fenômenos que podem interferir de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento normal da sexualidade está o comportamental. De acordo com Abramovay et al (2004) as informações recebidas e o comportamento que o indivíduo adotar na fase jovem, ou seja, na adolescência, será determinante para toda sua vida.

A adolescência é um período de profundas transformações biológicas e sociais. Trata-se de uma fase em que está presente a ambigüidade de opiniões, a consolidação do caráter e a busca da identidade própria. A sexualidade é um fenômeno natural que parte da formação da identidade do adolescente, sendo manifesta pela imagem corporal, descoberta de si nas relações familiares e desejo pelo outro (Romero et al. ,2007).

É necessário contemplar esta população no seu meio social e ambiente de convivência. Assim o ambiente escolar é o local ideal e de grande importância de desenvolvimento de atividades, troca de informações entre todos, considerando toda comunidade escolar, como servidores, diretores, professores e alunos.

A temática sexualidade vem sendo apontada por vários estudiosos como tema de grande eleição e curiosidade pela população de adolescentes. Estudos mostram que o conhecimento acerca da sexualidade entre os adolescentes é limitado, e muitas vezes incompleto (Romero et al., 2007; Oliveira et al, 2009).

Um estudo recente realizado por Oliveira et al. (2009), mostrou que 94,5% dos adolescentes relataram conhecer o preservativo como único método eficaz de prevenção de DTS, porém, destes 10,8% consideraram que a pílula anticoncepcional também previne as DST/AIDS, e 16, 9% dos entrevistados indicaram que manter relações sexuais apenas com o namorado também se constitui como um método eficaz de prevenção.

As informações acerca da sexualidade, apontada por Romero (2007), chegam aos adolescentes, pela ordem, mídia (televisão), na escola, por amigos, família, igreja e profissionais de saúde e que nem sempre estas informações são verdadeiras e eficazes.

Em vários estados brasileiros, esta temática não vem sendo discutida de forma sistemática no contexto escolar, como já previa Parâmetro Curricular Nacional (PCN), projeto do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1998). Souza (2010) verificou que essa temática não fazia parte das grades curriculares das instituições de ensino no município de Goiânia-Go. Verificou ainda que os conteúdos específicos na área da sexualidade como anatomia do corpo humano, prevenção de doenças de transmissão sexual, métodos contraceptivos, reprodução e ciclo do desenvolvimento humano ainda são ministrados por professores das disciplinas de ciências biológicas. Sendo que os professores de outras disciplinas não se sentiam capacitados para falar sobre estes conteúdos específicos, além de desconhecer a necessidade de serem trabalhados como temas transversais, ou seja, em todas as disciplinas, conforme já determinado pela Secretaria de Educação através das subsecretarias de ensino.

Souza (2010) em seu estudo, aponta para a necessidade de elaboração de diretrizes, definição de estratégias metodológicas e planejamento das ações conjuntas para o trabalho da temática educação sexual no ambiente escolar. E que essa temática deve estar inclusa como proposta permanente no PPP (Projeto Político Pedagógico).

Para o desenvolvimento de abordagens na temática, os educadores devem seguir modelos sistematizados como os mencionados no PCN. O êxito das ações e a consolidação de políticas públicas de promoção da saúde e prevenção de agravos dependem muito de um planejamento participativo que envolva toda a comunidade escolar, ou seja, diretores, professores, servidores e os estudantes respeitando e valorizando a realidade local.

Assim como a educação e a saúde são consideradas dois pilares para a sobrevivência humana que estão sempre em construção e desconstrução, autores como Abramovay (2004); Ferreira (2006) e Bretas et al. (2009), afirmam também que a educação e a saúde são áreas fundamentais para o processo evolutivo de qualquer sociedade. Portanto é fundamental que os projetos pedagógicos sejam desenvolvidos por profissionais das diversas áreas do conhecimento através da abordagem ensino-aprendizagem participativa.

Nesse sentido, esse projeto pretende realizar uma investigação sobre as dificuldades e necessidade que os professores apresentam para o desenvolvimento de ações no ambiente escolar.

Acredita-se que sem preparo técnico, recursos escassos e inadequados e impossibilidade de discutirem essa temática em um nível mais aprofundado, dificilmente os professores terão habilidades específicas para o trabalho na instituição. Ainda este trabalho de conscientização crítica e transformação junto à seus alunos adolescentes possa despertar o autocuidado e auto-responsabilização para a sua saúde.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar se a temática educação sexual é trabalhada nas instituições de ensino estadual da região leste no município de Goiânia-GO.

3.2 Objetivos Específicos

- Investigar se conteúdos sobre a temática sexualidade estão contemplados no Projeto Político Pedagógico das instituições.
- Verificar o conhecimento e as necessidades dos professores em trabalhar a temática educação sexual nas instituições.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo: estudo transversal, abordagem quantitativa.

4.2 População alvo e local:

Professores de instituições de ensino da rede estadual da região Leste de Goiânia-GO, selecionadas a partir da delimitação geográfica da região.

4.3 Critério de Inclusão:

- **Escola:** foram selecionadas 5 instituições de ensino da região que possuem cobertura da Estratégia Saúde da Família (ESF).

- **Professor:** estar no exercício da docência na ocasião da coleta dos dados; ser efetivo na função, ser professor de alunos na faixa etária entre 12 a 18 anos, e consentir em participar da pesquisa.

4.4 Critérios de Exclusão:

Serão excluídos os educadores que não se dispuserem participar do estudo.

4.5 Etapas do estudo

Para o desenvolvimento deste projeto propõe-se: 1) fazer contato com a direção das instituições para a apresentação do projeto; 2) pesquisar se conteúdos referentes à temática sexualidade estão contemplados no PPP; 3) apresentar a proposta para os professores; 4) aplicar o questionário semi-estruturado contendo questões referentes ao conhecimento e necessidades de conteúdos para obtenção de informações, conforme os objetivos propostos.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com a obtenção de informações subsidiar futuras ações como capacitações na temática e educação permanente para os professores. Ainda estes resultados serão divulgados em revistas científicas e em eventos como no Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão da UFG (CONPEEX).

6. APOIO INSTITUCIONAL

Trata-se de um projeto de pesquisa da Faculdade de Enfermagem e apoio operacional do NUCLAIDS/FEN/UFG (Núcleo de Ações Interdisciplinares em DST/HIV/Aids), cadastrado e consolidado junto ao CNPq, Nº. 4479178097050605.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004.
2. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
3. BRETAS, J.R. et al. Conhecimentos sobre AIDS por estudantes adolescentes. Rev Esc Enferm USP, vol.43, 2009.
4. FERREIRA, M.A. Educação em saúde na adolescência: grupos de discussão como estratégia de pesquisa e cuidado-educação. Texto contexto – Enferm, vol.15, 2006.
5. OLIVEIRA, D.C.; PONTES, A.P.M.; GOMES, A.M.T.; RIBEIRO, M.C.M. Conhecimentos e práticas de adolescentes acerca das DST/HIV/AIDS em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Esc. Anna Nery Rev. Enferm, vol. 13, 2009.
6. ROMERO, K.T.; MEDEIROS, E.H.G.R.; VITALE, M.S.S.; WEHBA, J. O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo. Rev. Assoc. Med. Brás, vol.53, 2007.
7. SOUZA, M.M. et al. Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. Cienc Cuid Saúde. 2010; 9(1): 91-98.

Regra do octeto: Obstáculos para aprendizado do conceito de ligações químicas.

Carlos Antônio Pereira Júnior, Instituto de Química, Carlos.quimica.ufg@gmail.com

Neucírio Ricardo Azevedo, Instituto de Química, neucirio@gmail.com

Palavras-chave: Conceitos, ligações químicas, regra do octeto e ensino-aprendizagem

Justificativa

A maioria dos tópicos relacionados para o ensino de química no nível médio exige um grau de abstração muito grande por parte de professores e alunos. Como não estão familiarizados com esse modo de percepção, acabam utilizando analogias distorcidas que em muitas situações atrapalham a aprendizagem dos conceitos resultando em nada de positivo para o conhecimento dos alunos. Com as ligações químicas não é diferente: os professores comparam as ligações entre os átomos com sentimentos humanos, como o amor, afirmando que os átomos se ligam porque gostam uns dos outros ou utilizam de regras que mais atrapalham do que ajudam, como a regra do octeto. Tendo isso em vista elaboramos um material didático alternativo na tentativa de auxiliar professores a utilizarem novas estratégias de ensino.

Objetivos

Os objetivos desse trabalho são: Fazer o levantamento bibliográfico sobre o ensino de ligação química e a aplicação da regra do octeto; realizar entrevistas e

aplicar avaliações a alunos de nível médio e calouros do curso de química; elaborar um material didático alternativo, para auxiliar na explicação de conceitos relacionados a ligação química, em nível médio; aplicar esse material didático em turmas de ensino médio, durante a realização do Estágio de Licenciatura do curso de Química e realizar ao final desse processo de ensino, a avaliação de como essa estratégia melhorou ou não o aprendizado dos conceitos relacionados a ligação química.

Metodologia

O trabalho foi iniciado com uma extensa pesquisa bibliográfica, quando se considera que quase não há material sobre o conceito de ligação química e a regra do octeto, muito menos sobre a elaboração de material didático para tal fim, pois o aprofundamento teórico sobre o conceito é essencial para a transposição didática do tópico em nível superior para o nível médio de ensino, no intuito de facilitar a discussão.

A primeira parte da pesquisa bibliográfica ateu-se ao histórico da criação e desenvolvimento da regra do octeto, na tentativa de entender porque essa regra é amplamente utilizada pelos professores na sala de aula.

A segunda parte do trabalho envolveu a elaboração e execução das entrevistas com professores de nível médio e aplicação de avaliações aos alunos desse nível de ensino e também para os alunos ingressantes do curso de Química da Universidade Federal de Goiás, com propósito de entender as principais problemáticas desse conceito para os professores e estudantes. A avaliação consistia em três questões discursivas a fim de avaliar os conhecimentos dos alunos sobre suas concepções em ligações químicas, sendo que as perguntas exploravam os tipos de ligações, diferença entre ligação covalente e iônica e hibridização de orbitais. Assim chegamos a conclusão sobre as problemáticas que envolvem o ensino desse tópico

Com estes resultados chegamos à terceira parte do trabalho, que consistiu na elaboração do material alternativo com a proposta de novas técnicas para o ensino de ligações químicas, o desenvolvimento de materiais com bolas de isopor e bexigas foi importante, visto que numa abordagem construtivista, uma maneira de conceber a construção de conhecimentos é através do emprego de idéias familiares a situações não familiares. Nesse sentido, analogias adequadas podem ser vistas como potenciais recursos didáticos, pois elas têm como função básica estabelecer um relacionamento entre similaridades de dois domínios, sendo que um dos domínios é familiar ao estudante (domínio da analogia), enquanto o outro não lhe é familiar (domínio do alvo).

Resultados e discussão

Tabela 1: Questões aplicadas e respostas agrupadas pelas mais frequentes.

Questão 2: Quais são os tipos de ligação existentes.	Questão 3: Diferença entre CH_4 e NaCl em termos de ligação química	Questão 4: Explicar as ligações químicas nos compostos SF_6 e IF_7.
Covalente, iônica, metálica e forças intermoleculares. 27,78% dos alunos	Metano é covalente, coreto de sódio é iônico e a diferença na intensidade da ligação. 16,67% dos alunos	Explicaram com o conceito de hibridização. 0%
Covalente e iônica somente. 44,44% dos alunos	Somente citaram a diferença covalente e iônica dos compostos. 27,78% dos alunos	Explicaram pela regra do octeto. 22,22% dos alunos
Resposta com somente um tipo de ligação, respostas erradas ou não souberam. 27,78% dos alunos	Não souberam ou não responderam. 55,55%	Não souberam, não responderam ou assunto não discutido no ensino médio. 77,78% dos alunos

De acordo com os resultados obtidos com as entrevistas, ficou evidente que o método de ensino utilizado pelos professores no nível médio não sustenta o conhecimento do conceito de ligações químicas, sendo que em torno de 55% dos estudantes avaliados não sabiam quais eram as diferenças entre dois compostos, em que eram dados do problema a estrutura e a força da ligação, o que nos revelou mais um dado importante, além de não saber diferenciar os tipos, os estudantes também não sabiam as principais características das ligações.

Outro dado alarmante foi na questão em que era solicitada uma explicação para duas moléculas que são exceções a regra do octeto, mesmo consideradas exceções, em torno de 22% dos alunos insistiram na regra do octeto, enquanto que os 78% restantes nem sequer responderam a questão, com isso concluímos que os alunos não tem outra alternativa a regra do octeto, e não sabem nada a respeito o conceito de hibridização dos orbitais atômicos, que seria a resposta certa para a questão.

Na utilização do material didático na sala de aula, os estudantes se mostraram animados para desenvolver e discutir os modelos feitos com bexigas e bolas de isopor, em que a classe separada em grupos, trabalhou nos materiais e explicou o porque que

as ligações eram formadas e a quantidade de átomos envolvidas em cada caso, onde além de favorecer o trabalho em equipe e a integralização dos estudantes, forçou um acompanhamento mais próximo do professor nas particularidades das situações, apoiando e fundamentando as formas de montagem dos modelos e os conceitos que eram abordados e discutidos.

Conclusões

Com a pesquisa conclui-se que o ensino de ligações químicas é deficiente, em aspectos como formação, acomodação e falta de material por parte dos docentes de nível médio e são questionamentos freqüentes dos mesmos acerca das dificuldades que encontram quando vão ministrar o conteúdo na sala de aula, depoimentos como: “A gente até tenta fazer algo diferente, mas quando chega o momento da aula e surgem as dificuldades, os alunos já lembram a regra e a utilizam pela facilidade de memorização” foram comuns nas entrevistas. Com o material alternativo os professores elogiaram a forma diferenciada da abordagem, principalmente com o fato de não envolver a memorização das regras e promover uma discussão mais efetiva do conceito, nas entrevistas os professores falaram: “O que eu mais gostei foi a distanciada do livro didático, a gente sabe que ele é importante na sala de aula, mas que é sempre bom buscar leituras alternativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem”.

Enquanto aos alunos, buscamos saber quais foram as sensações a respeito do novo método de aprender o conceito de ligações, e a resposta foi positiva, os alunos gostaram da abordagem e o mais satisfatório nesse contexto foi à percepção dos estudantes que os conceitos de química não estão separados e isolados como acontece no ensino médio, os estudantes perceberam que os tópicos estão muito ligados e que existe certa dependência entre eles. Outro depoimento muito interessante foi: “Às vezes as estruturas com as bolas de isopor não ficavam de acordo com os modelos dos livros, pois não levávamos em conta os ângulos das ligações, o que proporcionou uma discussão dos efeitos dos átomos já ligados e dos elétrons livres dos átomos”, além da aprendizagem do básico nas ligações covalentes, como o compartilhamento por pares de elétrons, a analogia proporcionou a discussão da geometria das moléculas, mostrando aos alunos mais uma vez a dependência e a relação dos conceitos químicos e a importância da formulação de imagens para a percepção e aprendizagem do conceito de ligações químicas.

Referências bibliográficas

CHASSOT A.; Alfabetização Científica: Questões e desafios para a educação; 2 edição; Editora Unijuí; 2000.

DRIVER R.; ASOKO H.; LEACH J.; MORTIMER E.; SCOTT P.; Construindo conhecimento científico na sala de aula; Química Nova na Escola 9(5) 1999.

DUARTE, H.A. Ligações químicas: Iônica, covalente e metálica. Em: AMARAL, L.O.F e ALMEIDA, W.B. de (Orgs.). Química Nova na Escola, n. 4, p. 14-23, 2001

FERNANDEZ, C. e MARCONDES, M. E.; Concepções dos estudantes sobre ligação química; Química Nova na Escola Nr. 24, novembro 2006.

LOPES, A. C.; Currículo e Epistemologia; Editora Unijuí; 2007.

MORTIMER, E. F.; MOL, G. e DUARTE, L. P.; Regra do octeto e teoria da ligação química no ensino médio: dogma ou ciência? Química Nova 17(2) 1994.

SUBRAMANIAN, N.; V. M. FILHO, A. e SALDANHA, T.; Tópicos em ligação química II – sobre o mérito da regra do octeto; Química Nova 12(3) 1989.

Fonte de financiamento

Pro-Reitoria de Graduação - Universidade Federal de Goiás

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

ASSIS, Carolina Di; **MURCE**, Newton.

Faculdade de Letras, carolinadiassis@hotmail.com;

CEPAE, newtonmurce@yahoo.com.br

Palavras-chave: escrita, leitura, literatura, psicanálise

Justificativa / Base teórica

Este trabalho é fruto da pesquisa sobre alguns princípios da psicanálise de Sigmund Freud e de Jacques Lacan e sua relação com fruição, leitura e escrita literárias, além da aprendizagem de língua estrangeira, ao serem considerados o ato da criação, a determinação do Outro, o inconsciente, a figura do sujeito e a inscrição de impressões sobre o mundo, feitas por meio da língua materna.

Para dar continuidade a essa pesquisa, propusemos o *Curso de leitura e escrita em língua inglesa por meio de literatura*, o qual nós esperávamos que fosse suficiente para contribuir com as nossas primeiras indagações acerca de tudo já citado. Ele foi ministrado com sucesso, conforme será descrito nas próximas seções.

Para fundamentar o presente trabalho, partimos de diversos autores. Nosso principal conceito provém da teoria psicanalítica freudiana: toda criação é um ato inconsciente. Neste caso, tentamos incentivar, com o curso, a criação literária em alunos da Educação Básica, e esperávamos que eles fossem capazes de escrever textos literários considerando toda a bagagem – consciente ou não – carregada por eles e todo o material que lhes seria exposto antes do momento da criação.

Outros autores considerados para o desenvolvimento deste trabalho foram Silvana M. Freire e Newton Murce (2009). Eles comentam sobre as pulsões, nas palavras de Freud “um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (1915, p.142). Nesse contexto, eles lembram que uma via responsável por evitar o recalco das pulsões quando estas se mostram inadequadas é a via da sublimação. Portanto,

como defendia Freud, a sublimação poderia desviar os desejos a favor de produções artísticas, como a música, a pintura, o teatro e a literatura.

Philippe Willemart (1995) apoia o ponto de vista de Lacan: produções artísticas não seriam apenas resultado da sublimação, mas antes um diálogo com o Outro. O Outro representaria tudo capaz de influenciar o sujeito no ato da criação. Para Willemart (1995), esse processo se daria de modo inconsciente, mas o sujeito – efeito de linguagem na psicanálise – demonstraria marcas de ser “teleguiado”.

É importante destacar o discurso de Roland Barthes (1974) no que diz respeito ao fato de o texto conquistar o leitor e não o contrário. Se algo no texto perturba quem o lê a ponto de alcançá-lo, dominá-lo, atraí-lo, então ao sujeito lhe resta ser efeito de linguagem, isto é, construído pelo campo do simbólico (linguagem), conforme atesta o conceito de Lacan. Ao mesmo tempo, há uma combinação: o sujeito é o destino da linguagem, pois ele também a constrói.

No que diz respeito ao fato de o projeto também abordar o campo do inglês, alguns autores já citados discutem a aprendizagem de língua estrangeira e, logo, os tomamos como base. Freire e Murce (2009) debatem sobre tal aprendizagem como um processo gradativo e laborioso, feito por comparação com a primeira língua adquirida pelo homem: a materna. A partir dela se aprende outra, pois é inevitável confrontar o novo com aquilo já inscrito em nós com as palavras dessa língua mãe.

Diante do exposto, além da prática de leitura e escrita em língua inglesa, tentamos trabalhar também com o português no Curso oferecido para a execução do trabalho de pesquisa. Procuramos contribuir para com as pesquisas na área e tentamos formar estudantes interessados em leitura literária em geral.

Objetivos

Desenvolvendo esta pesquisa, tivemos como principais objetivos:

- Executar o *Curso de leitura e escrita em língua inglesa por meio de literatura*, um curso de extensão regularmente inscrito no site da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e que foi ministrado neste ano, de março a junho, tendo em vista a participação de alunos de escolas públicas, inclusive alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE);

- Ampliar o universo cultural dos participantes do curso, estimulando um maior envolvimento com a literatura e a vontade de escrever textos literários. Procurávamos ainda incentivar o costume de relatar impressões sobre tudo o que os rodeia por meio da proposta de aplicação de diários dialogados. Além disso, visávamos ao enriquecimento linguístico dos estudantes pelo aprimoramento das habilidades com a língua inglesa.

Metodologia

Para cumprir os objetivos listados e desenvolver o trabalho proposto, cadastramos na PROEC o *Curso de leitura e escrita em língua inglesa por meio de literatura*, realizado nas dependências do CEPAE. Inicialmente, esperávamos contemplar alunos na faixa etária de onze a quinze anos; mas, devido à procura ter sido distinta da esperada, resolvemos aceitar a matrícula de crianças mais novas.

Ao término do período de inscrições, vinte e três alunos haviam mostrado interesse e se inscrito. Nossa intenção era fazer uma entrevista individual e selecionar apenas vinte; porém, decidimos aceitar a matrícula de todos, imaginando que poderia haver casos de desistência. Tal hipótese se confirmou e, ao término do semestre, tínhamos apenas dez estudantes frequentando regularmente o Curso.

As vinte e seis aulas foram ministradas pela graduanda bolsista do projeto e todas foram supervisionadas pelo doutor orientador da pesquisa. Elas ocorreram nas terças e quintas-feiras, no horário compreendido entre 14h e 15h15min.

As aulas abrangeram, basicamente, leitura e produção literárias, por isso apresentamos aos estudantes textos em língua inglesa: poemas, diálogo dramático, haicais, conto, carta, *e-mails*, piadas, contos de fadas, fábulas, letras de música, tirinhas e ainda um filme baseado em uma obra da literatura estrangeira.

Havia, no início de cada aula, um momento de “aquecimento”, ou seja, o momento em que era trabalhado algum vocabulário ou ainda ideias que poderiam facilitar a leitura do texto que posteriormente seria introduzido. Após a leitura de cada texto ou depois de visto o filme ou ouvida a música, trabalhávamos melhor o vocabulário, algumas características do gênero escolhido, ideias principais, intertextualidade e outras questões levantadas. A seguir, a turma recebia a tradução do texto a fim de sanar outras dúvidas. Com tudo isso disponível, os estudantes

produziam um texto em inglês e português fazendo uso do que já sabiam ou do que fora aprendido durante a aula. O uso do dicionário era permitido.

Resolveu-se também que a aplicação dos diários dialogados ocorreria todas as quintas-feiras, ao final da aula. Os discentes tinham liberdade para escrever sobre o conteúdo e na forma que desejassem. Esse material era, então, recolhido e respondido pela professora, para ser retomado pelos alunos na quinta-feira seguinte.

Notamos que a tentativa de criar um diálogo mais particular com cada estudante por meio desses diários foi muito relevante para a presente pesquisa, pois esses nos ajudaram a entender o contexto extra-escolar dos alunos.

Finalmente, para organizar de forma mais sistemática os resultados alcançados por meio do Curso, no ponto de vista dos alunos, aplicamos ainda um questionário, no último dia de aula, com perguntas referentes ao aprendizado de cada um, às dificuldades detectadas no percurso e às expectativas correspondidas ou não durante as aulas. Os resultados são apresentados na próxima seção.

Resultados / Discussão

Para a coleta de dados necessários, fizemos uso dos textos escritos pelos alunos em cada uma das aulas, dos diários dialogados e dos questionários.

Utilizando todo esse material, foi possível perceber um grande crescimento da turma em geral, no que diz respeito às produções escritas, à leitura e interpretação de textos, ao aprendizado de língua inglesa e ao gosto por literatura e pela escrita.

Nas primeiras produções, obtivemos textos extremamente reduzidos, que se utilizavam de temas não-literários e escritos, em sua maior parte, em português. Com o passar do tempo, os estudantes foram se envolvendo com as aulas e isso despertou gosto pelo projeto. Logo, percebemos como os alunos modificaram sua postura em sala e sua responsabilidade para com o que estava sendo desenvolvido. Esse despertar conduziu à superação de muitas dificuldades e, conseqüentemente, à produção de textos maiores, literários e escritos, em grande parte, em inglês.

Conclusões

Pode-se dizer que o projeto “Fruição e produção de leitura e de escrita literárias por alunos de língua materna e estrangeira do Ensino Básico” teve um

saldo positivo. Ele foi desenvolvido pelo *Curso de leitura e escrita em língua inglesa por meio de literatura*, ministrado com sucesso no primeiro semestre de 2010. De maneira geral, nossos objetivos foram atingidos, pois verificamos o crescimento, maior ou menor, de grande parte dos alunos, principalmente no que diz respeito à língua inglesa. Muitos estudantes afirmaram terem adquirido gosto pela literatura; contudo, foi o inglês que mais os encantou e despertou interesse, talvez pela ideia de “novidade” que outro código linguístico costuma representar.

Os resultados foram, portanto, satisfatórios e esperamos que tenham contribuído com outras pesquisas na área de literatura, psicanálise e ensino.

Referências bibliográficas

1. BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1974.
2. DIDIER-WEILL, Alain. O espanto na vida cotidiana. In: *Os três tempos da lei: O mandamento siderante, a injunção do supereu e a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 17-29.
3. FREIRE, Silvana Matias; MURCE, Newton. O ensino e aprendizagem de línguas: uma reflexão sobre o corpo. In: *Solta a Voz*, v.20/1, Goiânia, Cegraf / UFG, 2009.
4. FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1907. p. 135-143.
5. _____. (1915). *As pulsões e seus destinos*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
6. ISER, Wolfgang. O ato da leitura. In: *Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1996. p. 80-98.
7. PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. Mudança de código nas produções de alunos. In: *Solta a Voz*, v. 12, Goiânia, Cegraf/UFG, p. 57-66, 2001.
8. WILLEMART, Philippe. Um olhar psicanalítico sobre as artes. In: *Além da Psicanálise: A literatura e as artes*. São Paulo: FAPESP / Nova Alexandria, 1995. p. 109-130.

Fonte de financiamento

Projeto contemplado com bolsa do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN 2009).

O processo de Implantação e Funcionamento do Projeto de Escola de Tempo Integral: Da concepção à prática.

DAYOUB, C. C.; BARBOSA, M. N. R.

Palavras-chave: Saberes, tempo integral, espaços, proposta educacional.

Justificativa:

Segundo o educador e psicanalista Antonio Sérgio Gonçalves, em seu artigo “Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, afirma que as concepções de educação integral surgiram a partir da corrente pedagógica escolanovista. Essa corrente é apontada por CAVALIERE (2002) e definida como um movimento reformador surgido no início do século XX e que refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas. Ainda de acordo com essa autora, uma série de experiências educacionais escolanovistas, desenvolvidas ao longo do século XX e em várias partes do mundo, tinham características básicas que, de certa forma, constituíam uma concepção de escola de educação integral, afirmando-se que o ideal era que a escola interviesse de maneira mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos. Outro ponto importante é que a proposta de uma educação em tempo integral refletia o desejo de formar também o homem integral.

Esse movimento reformador se deu em diversas partes do mundo. No Brasil, principalmente nas décadas de 20 e de 30, o pensamento educacional esteve marcado pelas concepções de educação em tempo integral. Com base nessas concepções, a educação escolar era vista como sendo uma ampliação da jornada diária e das tarefas culturais e sociais.

No Brasil, a concepção de “Escola de Tempo Integral” já marcava presença nos textos do educador Anísio Teixeira desde a década de 30. Suas propostas, bem como as de outros educadores de sua época, tinham o intuito de fazer da escola uma via de acesso a uma vida melhor, tanto no sentido educacional quanto no sentido social, já que, permanecendo na escola por um período maior, a interação social bem como a aprendizagem, a partir de atividades diferenciadas, estariam favorecidos. Porém, as primeiras experiências de implementação de escolas de tempo integral ocorreram somente vinte anos depois, na década de 50, através de centros educacionais que

possuíam escolas-classe e uma escola-parque, locais estes onde os alunos dividiam seu tempo no exercício de atividades diversificadas. Duas décadas depois, a idéia de Escola de tempo integral foi retomada com a criação de Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro. Entre 1991 e 1994, na esfera federal, foram construídos Centros de Educação Integral à Criança (CAIC) como uma nova tentativa de se implantar o projeto “Escola de Tempo Integral”. Todavia, esses centros não se constituíram em uma política duradoura, sendo gradativamente abandonados por ocasião da mudança de governo em 1995. Na cidade de Catalão, o CAIC ainda se encontra em funcionamento, devido a uma parceria firmada com o poder público municipal.

O projeto de “Escola de Tempo Integral”, nos últimos anos, principalmente a partir da campanha eleitoral do ano de 2006, no caso do Estado de Goiás, vem sendo tema de discussões. De acordo com matéria publicada no site “Portal do Ministério Público” no dia 31 de maio de 2010, há quatro anos, ou seja, no início do mandato do governador Alcides Rodrigues, o governo de Goiás criou 32 escolas de tempo integral. Hoje já há 120 em todo o estado.

Pode-se dizer que o projeto de “Escola de Tempo Integral” tem sido organizado no Brasil com a intenção “declarada” de oferecer, às crianças e jovens, melhores condições de educação. Dentre essas condições, está a de responder a uma diversidade de problemas sociais. Além de se constituir como um espaço em que o aluno é atendido em tempo integral, nos dias atuais a “Escola de Tempo Integral” é vista por muitos, principalmente por pais que precisam sair o dia todo em busca do sustento de sua família, como uma alternativa para que as crianças e jovens sejam mantidos em segurança, distante dos perigos que circulam “pelas ruas”.

Objetivos:

- **Gerais**

O presente projeto teve como objetivo a percepção e a análise das concepções e implicações da proposta de oferecimento de uma educação com vistas à formação do “homem integral”, a partir da crença de que isso é possível através da implantação do projeto “Escola de Tempo Integral”. Além disso, por meio da observação do cotidiano da escola, visou-se obter dados referentes ao trabalho docente de acordo com as

condições físicas, condições de trabalho, recursos humanos e recursos materiais disponíveis para execução de atividades.

Objetivou-se também a comparação entre o “antes” e o “depois” da implantação de projeto “Escola de Tempo Integral” na Escola Estadual “Wilson Elias Jorge Democh”, e também a comparação entre o que dita a teoria e o que ocorre na prática.

- **Específicos**

- Perceber e analisar as concepções e implicações desta proposta;
- Observar o cotidiano da escola, de modo a analisar o desempenho do docente e as condições oferecidas para o alcance das metas estabelecidas;
- Analisar documentos, como fonte de informação que possibilite a contextualização da escola antes e depois da implantação do projeto “Escola em Tempo Integral”;
- Levantar as variadas fontes de saberes, de diferentes datas e títulos, que abordam o tema “Escola em Tempo Integral”.

Metodologia:

Primeiramente, foram realizadas leituras de diferentes fontes de informação e direcionamento do trabalho de pesquisa. Trata-se, então, de uma fundamentação teórica, em que se pretendeu estudar quais as concepções que permeiam as visões de mundo, a fim de perceber se a escola de tempo integral realmente promove a formação de pessoas aptas ao exercício pleno da cidadania.

Posteriormente, passou-se à fase de análise documental, fase esta em que buscou-se uma contextualização do “antes” e do “depois” da Escola Estadual “Wilson Elias Jorge Democh” em relação à implantação do projeto “Escola de Tempo Integral”. Além disso, o acesso a documentos como o projeto pedagógico da escola permitiu que se conhecesse mais a fundo a escola e as suas propostas e metas, para então poder observar com precisão até que ponto teoria e prática coincidem no que tange à implantação e ao funcionamento do projeto em questão.

Por sua vez, na fase de observação do cotidiano da escola, objetivou-se a obtenção de dados referentes ao trabalho do docente, dentro das condições que lhes são

oferecidas e disponibilizadas para a execução das atividades propostas. Nesse contexto, foram observadas questões como condições físicas, condições de trabalho a que os professores e demais funcionários da escola são submetidos, recursos humanos e recursos materiais dos quais a escola dispõe para que as metas constantes do projeto pedagógico sejam atingidas, verificar o papel do poder público no que tange ao oferecimento de recursos e condições para que os trabalhos possam ser desempenhados, dentre outros elementos.

Foram realizados questionários, com pessoas que, de diferentes formas participam do cotidiano escolar, como alunos, pais, professores e servidores de áreas como administrativo e serviços gerais. Para cada grupo de pessoas, foram elaborados questionamentos específicos, de modo que fossem obtidos dados de acordo com as particularidades de cada grupo de pessoas.

Resultados:

Ao longo do trabalho de pesquisa dentro da Escola Estadual ‘Wilson Elias Jorge Democh’, foi possível perceber a importância do trabalho do docente para que o projeto Escola de Tempo Integral realmente funcione, e maneira satisfatória. Isto por que, como é possível notar, a implantação do projeto foi realizada antes de serem feitas as adequações necessárias, em especial as relacionadas à estrutura física da escola.

A implantação do projeto Escola de Tempo Integral é um tema que esteve presente nos discursos políticos na ocasião da campanha eleitoral referente à cargos das esferas estadual e federal, sendo uma promessa do atual governador do Estado de Goiás, Alcides Rodrigues.

Tal proposta é realmente bastante tentadora, principalmente para pais e mães que precisam trabalhar durante o dia todo para garantir o sustento de suas famílias, já que uma Escola de Tempo Integral é uma garantia de que as crianças não ficaram à mercê de tantos perigos que rondam as vidas dos indivíduos no mundo atual.

Conclusões:

A partir da observação do cotidiano da escola, foi possível notar o grande empenho e criatividade da parte dos professores. Mesmo diante da falta de estrutura da escola, bem como de velhos problemas como a questão salarial e as más condições de

trabalho (como cargas horárias exaustivas), os professores demonstram uma grande preocupação quanto à garantia da satisfação das necessidades, tanto básicas quanto educacionais, dos alunos.

Desta forma, e a partir de um olhar atento e crítico, pode-se dizer que o projeto Escola de Tempo Integral, mais especificamente o implantado na esfera estadual, que é o caso da escola pesquisada, só funciona graças à boa vontade e ao empenho dos professores e demais servidores da escola, que precisam se desdobrar, dentro das condições disponíveis, para que as atividades sejam realizadas com êxito.

Referências bibliográficas:

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** _____. **Do percurso de formação e desenvolvimento profissional:** entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente. Olhar de professor. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 10-25.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. B. de L. **A produção de ignorância na escola:** uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro, 2008. 140 p. Inclui referências. ISBN 9788598843698 (broch.).
- LÜDKE M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, V. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Caderno Cenpec, nº2 - Educação Integral, 2006.
- PORTAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO;
- <http://www.merkatus.com.br>

PIMENTA, C. T.; SANTOS, G. A. S, Currículo e Legislação: uma breve compreensão acerca do currículo de história no ensino médio por meio dos documentos legais In: VII CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG – VII CONPEEX, 2010, Goiânia.

CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO: UMA BREVE COMPREENSÃO ACERCA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DOS DOCUMENTOS LEGAIS

PIMENTA, Cristiano Terra¹

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos²

Palavras- Chave: Ensino Médio, Ensino de História, Saberes Docentes, Currículo.

1.JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Este projeto de pesquisa tem como tema as concepções dos professores sobre a legislação relativa ao Ensino Médio, ao ensino de História e ao currículo desta disciplina e as relações entre o currículo pré-ativo e o currículo interativo – o que ocorre dentro de sala de aula.

O Ensino Médio no Brasil passou por uma série de transformações recentemente, que representaram importantes conquistas para o Ensino de História. Algumas destas transformações podem ser contempladas na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96); no *Plano Nacional de Educação* (Lei 10.172/2001); nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e se referem à identificação deste nível de ensino, que passa a ser concebido como a última etapa da educação básica, visando uma articulação com o mundo do trabalho, sem ser profissionalizante, embora a escola possa fornecer cursos desta categoria concomitante ou sequencialmente ao ensino regular, sem interferir no currículo nacional comum, contemplando também o conceito de cidadania para os alunos, além do aprofundamento dos temas já vistos no ensino fundamental.

Apesar da ampla divulgação por parte do governo federal destes documentos legais, seja por meio impresso ou digital, muitos professores ainda não têm conhecimento da legislação educacional relativa ao Ensino Médio. Entre as diversas

1. Faculdade de História - cristianoterrapimenta@hotmail.com

2 CEPAE – giovanna.schittini@gmail.com

causas que explicariam esta ignorância legal, podem ser citadas a grande quantidade de leis que abordam o mesmo assunto (o Ensino Médio) num curto espaço de tempo, dificultando ao professor compreender qual a relação existente entre estes documentos legais.

Tais concepções serão abordadas tendo como arcabouço teórico as reflexões feitas por Monteiro (2007) sobre os saberes docentes. De acordo com esta autora, os professores são detentores de uma série de conhecimentos e saberes que são mobilizados visando a promoção da aprendizagem dos alunos. Segundo Monteiro, os saberes dos professores podem ser compreendidos a partir de diferentes facetas: os saberes disciplinares (relacionados com a própria ciência que lecionam), os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes de experiência. Assim, pensando neste leque de saberes identificados por esta autora, busca-se compreender os saberes curriculares de alguns professores do Ensino Médio da rede pública estadual, analisando quais os conhecimentos que eles/elas possuem sobre a legislação que se pronuncia sobre o currículo no Ensino Médio e de que forma levam em consideração as diretrizes curriculares no momento de construção do currículo trabalhado em sala de aula.

A análise das diferentes leis que abordam o currículo de História no Ensino Médio é extremamente importante, pois permite a compreensão das concepções teórico-metodológicas e do currículo de história propostas pelo governo federal, além de possibilitar aos professores um conhecimento maior de seu próprio trabalho, das possibilidades e limites deste ofício.

2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo o estudo da legislação referente ao Ensino Médio, visando analisar de que forma os documentos oficiais se pronunciam em relação ao ensino de história neste nível de ensino. Dessa forma, pretende-se analisar como as diferentes legislações que abordam o Ensino Médio se relacionam, se são complementares, se se anulam, ou se todas estão vigentes simultaneamente. O objetivo maior é identificar e compreender como os documentos legais se pronunciam acerca do currículo no ensino de História e quais as fundamentações teóricas presentes nos documentos.

Busca-se ainda identificar e analisar a incidência desta legislação sobre as práticas docentes, no momento em que constroem seus próprios currículos. (SACRISTÁN, 2000). A priori serão analisados os seguintes aspectos, sem a intenção de finalizar a discussão sobre o assunto, abrindo espaço para novas vertentes nesta ou em outras pesquisas: analisar a legislação relativa à natureza do Ensino Médio, buscando compreender as especificidades deste nível de educação; compreender de que forma os diferentes documentos que abordam o Ensino Médio estão relacionados, identificando complementaridades e revogações; analisar as concepções de história presentes nos documentos legais, buscando compreender de que forma dialogam com a produção historiográfica recente; identificar o conhecimento dos professores que trabalham na rede pública estadual no que se refere à legislação relativa à educação no Ensino Médio; compreender de que forma as leis sobre educação são concebidas pelos professores de História; analisar de que forma esta legislação incide sobre a construção do currículo e sobre os planos de aula dos professores de história do Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

A principal fonte utilizada nesta pesquisa será a LDB *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9,394/96), pois compreendemos que sua promulgação foi de extrema importância para nova conjuntura pós ditadura militar que representou mudanças estruturais no ensino, defendida por educadores de todas disciplinas e pessoas ligadas a educação em geral, mesmo que não tenha atingido completamente seu objetivo até o presente momento.

Será analisada também toda legislação posterior a LDB, tanto na esfera federal quanto estadual. A partir deste levantamento, buscar-se-á compreender de que forma os diversos documentos relativos a este nível de ensino se relacionam, com o objetivo de compreender a legislação vigente e facilitar o trabalho dos professores. Estabelecida a hierarquia e as relações entre os documentos oficiais, será feito a análise destes documentos a partir de aspectos específicos: a especificidade do Ensino Médio, as concepções de história presentes nos documentos e o currículo do ensino de História no Ensino Médio.

Num segundo momento, a partir de uma pesquisa de um estudo de caso, os professores do Ensino Médio de uma escola estadual em Goiânia serão

entrevistados com o acompanhamento da professora orientadora, com o objetivo de se identificar os conhecimentos que possuem sobre a legislação relativa ao Ensino Médio, bem como analisar de que forma concebem e se relacionam com estes documentos, analisando ainda a presença/ausência das orientações presentes na legislação em suas aulas, a partir da observação de aulas.

Para a execução do trabalho de campo será elaborado um TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento), solicitando a autorização tanto da instituição de ensino onde o trabalho será feito quanto dos professores partícipes da pesquisa, após esclarecimento dos objetivos do trabalho. Inicialmente, os professores serão entrevistados com o objetivo de identificar suas relações com os documentos legais: o conhecimento e acesso aos mesmos, bem como a forma como concebem estes documentos e como lidam com as concepções de história prescritas na legislação.

Posteriormente ocorrerá a observação das aulas, que será realizada com o registro dos conteúdos, temas, atividades e estratégias utilizadas pelos professores, visando assim compreender em que medida ocorre um diálogo do professor com as propostas legislativas e o modo como estas têm incidência em suas aulas. Finalmente, novas entrevistas serão realizadas com os professores, a partir das observações de suas aulas, com o objetivo de ouvi-los a respeito das situações em sala de aula, uma vez que "...as formas de lidar com o saberes, (...) tanto podem ser verificadas em documentos curriculares, como em planejamentos e situações de sala de aula" (MONTEIRO, 2007, p. 15).

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Considerando o pouco tempo de desenvolvimento desta pesquisa, os resultados esperados se relacionam com a execução dos objetivos estabelecidos. Assim, os resultados esperados são: a sistematização das legislações referentes ao Ensino Médio; a compreensão das especificidades deste nível de Ensino; a identificação das concepções de história e ensino de história presentes nestes documentos; a identificação do conhecimento dos professores relativos à legislação; a análise das concepções dos professores no que diz respeito às concepções de história presentes nos documentos legislativos e, por fim, a identificação e análise do diálogo entre as propostas presentes nos documentos legais e as aulas dos professores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Documento base. 2006.
- DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Mirza Seabra and OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**., Abr 2000, vol.21, no.70, p.63-79.
- FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOIÁS. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em Goiás: conteúdos básicos comuns. (em elaboração)**. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/noticias/documentos.asp>. Acessado em 17.mar..2010.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES. Lei n.9.394/96. Brasília, DF, 1996.
- KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.
- NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.6, no 11, p.99-116, set.1985/fev.1986.
- NASCIMENTO, Manoel. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v, 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

6. FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN

Contar Histórias Míticas: uma atividade (per)formativa

PACHECO, Daniela Cristina; **CAPEL**, Heloisa Selma Fernandes

Faculdade de História

danielacristinapacheco@gmail.com

Faculdade de História

hcapel@gmail.com

Palavras-chave: contação de histórias, mitologia, ensino de história

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

“Da Grécia veio esta historia. Atenção, leitor ela vai te alegrar”.

Assim Lucio Apuleio inicia seu romance *Metamorfoses*, no qual conta a história de um jovem rico que viaja para a província afro-romana Tessália. Esta história mítica é permeada por alegorias que a enriquecem com o fantástico, o grotesco e o absurdo, e em sua ludicidade nos leva à compreensão da sociedade provincial afro-romana do século II, bem como seu imaginário, religiosidade, identidade e concepção de mundo. Percebemos, então, que os mitos nos possibilitam analisar elementos sócio-culturais de um grupo de indivíduos as construções simbólicas que permeiam a psique humana individual e coletiva.

Esta pesquisa objetiva favorecer o ensino de conteúdos da história por meio da performance cênica de conteúdo mítico, plano de trabalho que vincula-se diretamente ao projeto *“Mito e performance : interfaces na formação do professor de História”* em que ficou evidente que

às funções do mito, a atividade teatral, a performance cênica e o teatro contribuem para a compreensão da arte e da história como meios de interpretação simbólica do mundo. O aluno-professor-ator mobiliza sua linguagem e sua sensibilidade, socializa-se. A vivência teatral do mito, por sua vez reúne elementos de aprofundamento dos temas, dinamiza o processo da compreensão dos conteúdos míticos e sua apropriação em diversos períodos históricos.(CAPEL, 2009, p.10).

Contar histórias faz parte da vivência humana, mas o trato que damos ao ato de contar histórias neste projeto está mais ligado à questão da performance, já que procuramos desenvolver e aprender técnicas que fazem

dela uma atividade formativa. Por meio da *narração oral* o gesto se liga à palavra, re-significando o texto, dando-lhe um contorno pessoal de interpretação segundo a experiência cultural-corporal do narrador. Desta forma, constrói-se imagens, expressando sentimentos e estabelecendo relações *obra-leitor* e *contador-ouvinte*. Este exercício é desenvolvido pelo professor que ao transpor o conteúdo para os alunos se utiliza da retórica, dinâmica que se reflete de forma expressiva em seu corpo, mesmo que de forma inconsciente.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar a atividade performática da contação das histórias míticas como meio de formação.

Objetivos específicos

- Promover discursos epistemológicos sobre a história na contemporaneidade, favorecendo a discussão sobre a crise da objetividade e consciência histórica, além da subjetividade do historiador-narrador tendo como fio condutor as histórias míticas.
- Participar de maneira efetiva, das oficinas de conteúdo mítico do projeto do orientador a ser executado na faculdade de história e nas escolas.
- Experimentar técnicas de contação de histórias míticas e performance na formação de alunos e professores.

METODOLOGIA

Partindo dessa perspectiva, buscamos leituras que trabalhem com obras literárias de cunho mítico e da contação de histórias. Assim, não delimitaremos as obras míticas em sua temporalidade já que a mitologia é presente na vida humana independente de sua vinculação étnica, tribo e religião, pois como bem explicita Mircea ELIADE, *o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares* (1993,p.11). Analisaremos, ainda, os gêneros narrativos míticos e a sua verbalização a partir dos estudos do teórico da literatura Mikhail Bakhtin. Segundo o autor, a comunicação oral, fundamental

na contação de histórias, é formada por enunciados os quais refletem a fusão de três elementos indissolúveis (conteúdo temático, estilo e construção composicional) elementos denotam uma especificidade na comunicação. Estes gêneros discursivos são divididos em dois: o *primário*, que circunscreve na instância do mundo real, ou seja, o locutor (falante) utiliza deste gênero como fonte de transformação adaptando-o no momento de sua realização; e o *secundário*, que se relaciona com a literacidade dialógica para completar o ato da comunicação. BAKHTIN (1992,p. 316).

Percebe-se, ainda, que a relação obra - leitor e contador - ouvinte proporciona uma re-interpretação das narrativas e do passado que por meio delas nos é apresentado. Essa re-significação, tendo por base a hermenêutica Gadameriana, promove a *fusão de horizontes*, pois enquanto assimilo e integro em meu mundo de compreensão os conteúdos de sentido que me são ditos, “os conteúdos entram em meu horizonte de compreensão que assim, se enriquece e amplia” promovendo a interação entre presente e passado em um jogo dinâmico¹. Considerar a re-significação do texto literário mítico em sua oralidade, bem como avaliar o jogo da compreensão na contação de histórias míticas, são elementos de interesse desta pesquisa.

Queremos, também, observar o processo de ensino de história por meio da *razão histórica* de Rüsen (2002) que tangencia com a hermenêutica gadameriana, promovendo, assim, discussões sobre o fenômeno da *consciência histórica* que se configura como fator de orientação temporal de subjetividade humana e de seu sofrer com base na multiplicação dos recursos de gestão da contigência.

As reflexões desta experiência, serão efetivadas por meio das oficinas do LEHIS (Laboratório de Ensino de História/UFG), nas ações promovidas em escolas e nos núcleo livres ministrados pela orientadora do projeto. A coleta de dados para esta análise será realizada, ainda, por meio de entrevistas com professores e alunos integrantes das vivências com o mito e as performances.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

¹ GADAMER, apud CAPEL, 2009, p.8.

O Plano de Pesquisa *Contar Histórias Míticas: uma atividade (per)formativa* tem como resultados preliminares a participação na disciplina História Cultural da Arte em setembro de 2010, desenvolvida junto à Faculdade de História. Nela, buscou-se experimentar a contação de histórias míticas para favorecer a leitura de uma obra de arte em que o mito é reatualizado e reapresentado. A história escolhida foi a de *O Mito de Eros e Psique*, mito recolhido pelo autor Lúcio Apuleio no século II. A história contada possibilitou a discussão da moldura cultural em que a história estava inserida, bem como o sincretismo neoplatônico do autor romano.

Resultou, também, na aprovação da apresentação do trabalho *Narrativa e Representações Mito-Simbólicas da Deusa Ísis: a redenção pelo Sagrado Feminino* a ser realizado junto ao GT sobre o Sagrado Feminino e em co-autoria com a orientadora no *Congresso Internacional em Ciências da Religião*, a ser realizado no mês de setembro de 2010, em Goiânia.. Esta comunicação pretende, por meio da leitura de *O Asno de Ouro*, de Lúcio Apuleio, identificar o papel pedagógico e formador da narrativa mítica. Sua narrativa contém o aspecto da redenção pelo sagrado feminino relacionada à romanização de cultos estrangeiros em função da crise e aos sincretismos mágico-religiosos. Nesta comunicação, objetiva-se analisar sua mitologia mágica e o papel das representações mito-simbólicas da deusa Ísis. Pretende-se, ainda:

Auxiliar a orientadora no desenvolvimento da oficina *Mito e Teatro como Prática Educativa* oferecida como atividade do Laboratório de Ensino de História (LEHIS) para alunos da Universidade e professores da Rede Pública no primeiro semestre de 2011.

Executar o Plano de *Contação de Histórias Míticas* junto ao *Projeto História à Mão* da Faculdade de História, proposta que promove a inserção de conteúdos de história nas escolas da Rede Pública e Privada de Goiânia, experimentando métodos e técnicas de ensino. Alie-se a estes resultados preliminares, o estudo e investigação da bibliografia adequada à pesquisa e desenvolvimento do tema, bem como a escrita de artigos com os resultados da reflexão em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos da Narrativa em História. In. MELO, Maria do Céu/ LOPES, José Manuel. *Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BAKHTIN, Mikail. *Estética de Criação Verbal*. Trad. Maria Ermontina G.G Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. *O Espelho de Atena*. Formação de Professores (Vol I) e Mito e Reflexão (Vol. I / II). Goiânia: Ed. Descubra, 2003.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. *Mito e Teatro como Linguagens Históricas*. Goiânia: Revista Fragmentos de Cultura, 2005.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. *Mito e Performance: a interface do professor de história*.Goiânia: Projeto,2009.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 3ª. Ed, Petrópolis: Vozes, 1999.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica : teoria da história, fundamentos da ciência histórica*. Brasília : Editora Universidade de Brasília,2001.

FONTE DE FINANCIAMENTO : PROLICEN/UFG

ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO PROSPECTO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

OLIVEIRA, Daniela V. Freitas, (UFG/CAJ)¹, danielaveiga40@hotmail.com.br,
LIMA, Rosely Ribeiro (UFG/CAJ)² roselyl@gmail.com

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Representações Sociais. Professores.

1 INTRODUÇÃO: OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Este trabalho diz respeito a uma pesquisa desenvolvida na cidade de Jataí, localizada no Estado de Goiás, que objetiva identificar e compreender as representações sociais de professores - que ministram nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental - sobre o processo de alfabetização de crianças. Esta investigação iniciou-se no ano de 2010 e vincula-se ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Jataí (CAJ), que recebe apoio do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG).

A justificativa da pesquisa trata-se da busca por uma compreensão acerca de um saber prático sobre o processo de alfabetização, que possivelmente possibilitará apresentar indicativos de questões que cercam este ensino e caminhar para ampliar reflexões sobre ele. Propomo-nos buscar algumas respostas a inquietações que desafiam o dia-a-dia escolar e descobrir o que vem a se saber sobre o processo de alfabetização, porém não se trata do saber ensinar que a maioria das didáticas sugere, mas sim do saber ensinar construído no cenário da escola básica, compreendendo opiniões, valores, atitudes, de outra forma, conhecendo as representações sociais acerca do processo de alfabetização.

Para orientar todos os procedimentos, buscamos os aportes teóricos sobre o fenômeno das representações sociais e acerca do processo de alfabetização. A Teoria das Representações Sociais é uma vertente da Psicologia Social que se apresenta como uma nova maneira de conhecer e interpretar saberes construídos a partir de vivências dos grupos sociais. A inauguração deste campo do conhecimento, bem como a cunhagem do termo “Representação Social” deve-se ao

¹ Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Jataí (CAJ), bolsista do Programa de bolsas de Licenciatura (PROLICEN/2010).

² Professora do curso de Pedagogia da UFG/CAJ.

psicólogo social Serge Moscovici (1961 apud MOSCOVICI, 2003), que buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social realizou estudos para explicar de que forma ocorre a mediação entre o individual e o social, questionando e mesmo negando explicações essencialmente sociais, como as apresentadas por Durkheim, ou essencialmente cognitivistas apresentadas por Piaget. Entendemos como representações sociais os conhecimentos que os sujeitos elaboram sobre objetos ou eventos, quer sejam materiais ou abstratos, sendo que estes assumem a função de orientar os comportamentos e as comunicações para a existência humana. Estudiosa do fenômeno das representações e uma das principais colaboradoras e difusoras das idéias de Moscovici, Jodelet (2001) considera a representação social como a maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, e outros, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social. Visto que representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, constitui-se em um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido.

No contexto atual da educação brasileira observamos a importância da pesquisa educacional como um movimento que se volta para o cotidiano escolar para de lá trazer as contribuições capazes de delinear com maior clareza seus contornos, problemas, dificuldades, facilidades e suas possibilidades. Integrada no processo escolar, a alfabetização possibilita maior inserção do aluno no universo de entendimentos sociais. Seguindo as contribuições de Soares (2005), entendemos a alfabetização como um momento de habilidades complexas. O ensino na alfabetização de crianças envolve aspectos sociais, políticos, psicológicos, lingüísticos dentre tantas outras facetas que se entrelaçam neste processo. Embora o sistema escolar de alfabetização aconteça em grupo, na sala de aula, com a coordenação de um professor, devemos lembrar que as crianças já trazem consigo um letramento adquirido na convivência familiar, na igreja, na comunidade, enfim, no meio social que fazem parte.

2 METODOLOGIA

Buscamos apreender e analisar as representações sociais construídas pelos professores da rede pública municipal de ensino de Jataí/GO acerca do processo de alfabetização de crianças. Trata-se de um estudo descritivo de cunho quantitativo e qualitativo, com o intuito de descrever e analisar os dados obtidos sobre o tema para maior aprofundamento na compreensão do mesmo. Somando a este direcionamento, inclui dar credibilidade as experiências, opiniões, valores, crenças, modelos e símbolos que os professores apresentam acerca da alfabetização, contribuindo assim, para uma possível reflexão, a partir das teorias, referente ao que seja alfabetização nos discursos escolares dos docentes.

Para a coleta de dados foi construído um instrumento de captura de Associações Livres de Palavras (ALPs). Com o auxílio deste, solicitamos cinco palavras soltas, que não formassem frases, que descrevessem, caracterizassem ou qualificassem o que os docentes falam e pensam sobre alfabetização. Oitenta e um sujeitos pesquisados invocaram cinco palavras que lhes vieram à mente sobre o tema alfabetização. As palavras foram processadas no *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC). Esse programa foi criado por Pierre Vergés, na França em 1999, é um recurso utilizado para organizar os dados coletados através das ALPs. (CAMPOS, 2003). Após o processamento dos dados estamos na fase de identificar as organizações internas das representações sociais permitindo conhecer os elementos centrais das representações sociais dos professores da rede pública municipal de Jataí/GO acerca da alfabetização de crianças.

3 APRESENTAÇÃO DE DADOS E POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com a utilização da técnica de Associação Livre de Palavras, foram recolhidos 400 vocábulos, solicitando cinco atributos de 80 sujeitos, acerca do mote indutor *Alfabetização*. Deste total, obteve-se 77 palavras diferentes. Os dados foram processados no programa *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC – versão 2003), em que receberam um aproveitamento de 44% do *corpus* para a elaboração dos elementos estruturais apresentados a seguir.

OME	< 3,00			≥ 3,00		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME
≥ 17	leitura	42	2,786			
	conhecimento	23	2,304			
	difícil	20	2,700			
	escrita	19	2,842			
	lúdico	17	2,824			
	ZONA DE CONTRATE			SEGUNDA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME
< 17	letramento	12	2,250	base	12	3,000
	método	10	2,800	aprendizagem	10	3,000
				interagir	11	3,091

Ilustração 1 Elementos estruturais das representações sociais de professores referentes ao mote indutor *Alfabetização*

O *software* organizou os dados levando-se em conta as frequências (f) e ordem média de enunciação (OME). Identifica-se possíveis apontamentos relacionados ao que os professores da rede municipal de Jataí - GO pensam e caracterizam o que seja a alfabetização de crianças. O núcleo central foi formado estatisticamente por cinco palavras evocadas da seguinte forma: *leitura*, *conhecimento*, *difícil*, *escrita* e *lúdico*. Sendo que a primeira, a segunda e a quarta correspondem à aprendizagem do aluno, a terceira apresenta possíveis dificuldades neste processo de alfabetização de crianças e a quinta sendo uma forma de conduzir o trabalho/método que se pode servir-se de caminho para alcançar os objetivos de aprendizagem: *leitura*, *conhecimento* e *escrita*.

Na zona de contrate atributos de menor frequência variando de dez a doze sujeitos observou-se a valorização na: ação e atitude, revelando que as representações sociais dos professores estão provavelmente estruturadas em descrições da prática educativa de atuação: *letramento* e *método*. Infere-se que tratam de aspectos otimistas em relação ao processo, já que, nessa perspectiva alfabetização e letramento são vistos como as duas faces de uma mesma moeda indissociáveis no interior da escola, fundamentais para uma participação social dos sujeitos nas práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade. A primeira periferia não recebeu nenhum elemento, observa-se a necessidade de aumentar a coleta de dados, ou mesmo, calcular o índice de saturação dos mesmos. Na segunda periferia verifica-se a referência a alfabetização de crianças como sendo: *base*, *aprendizagem* e *interagir*.

Todas as palavras do núcleo central estão possivelmente interligadas com as dos demais quadrantes reforçando a homogeneização das ideias que se articulam como procedimento que caracteriza a alfabetização como uma prática de *leitura* e

escrita. Estas contribuem para a busca de conhecimentos que favoreçam a construção de *aprendizagens* neste processo. Além disto, verificou-se a existência de um discurso revelador de preocupações com o *método* de ensino, com o que fundamenta o mesmo - *letramento* - bem como a metodologia voltada para a ludicidade. O elemento *lúdico* possivelmente está caracterizado em alguns momentos de ação e de atitude por parte dos professores, para com a sua prática de *interação* do aluno a este universo letrado.

Consideramos a alfabetização como sendo à base de estruturação para a educação na qual a aprendizagem é objetivo central o qual permeia diversas dificuldades, advindas de múltiplas dimensões: familiares, sociais, econômicas, políticas e de gestão. Compreender a alfabetização na voz destes professores será uma grande possibilidade de construção de um entendimento relacional, entre a teoria e a prática revelada no discurso. Até o momento, podemos apenas apontar os elementos que contribuem para possíveis conhecimentos sociais sobre a alfabetização, posteriormente buscaremos elaborar uma análise relacional dos mesmos.

4 REFERÊNCIAS

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 21-35.

JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

5 FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).

A escrita em língua inglesa: fatores afetivos nos níveis fundamental, médio e superior

LAGO, Neuda Alves do¹; **GOULART**, Daniel de Lima²

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de língua estrangeira, escrita, fatores afetivos, língua inglesa

1- Justificativa/Base Teórica

Quando falamos sobre fatores afetivos na aprendizagem de língua estrangeira (LE), nos referimos a um campo de estudo bastante recente e que cada vez mais ganha maior importância nos estudos de Aquisição de Segunda Língua (Assis, 2005).

Conforme bem ressalta Richard-Amato (1988), as variáveis do domínio-afetivo podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo da positividade ou negatividade da mesma. Para Hilgard (1963), as teorias cognitivas da aprendizagem deveriam delegar papel para os fatores afetivos ou, do contrário, poderiam ser rejeitadas. Já para Damasio (1994), o domínio afetivo não pode ser dissociado do cognitivo, posto que mesmo no nível neurobiológico existem algumas evidências de que as emoções são parte da razão. Por fim, McLeod apud Figueiredo (2005), diz que a escrita é uma atividade tanto cognitiva como emocional, uma vez que sentimos e pensamos durante o processo de escrita. Baseando-nos, então, nessas teorias sobre a afetividade na aprendizagem de LE, podemos dizer que os professores deveriam estar mais atentos quanto a esses fatores, já que para Almeida (1999), o desenvolvimento da inteligência (domínio cognitivo) está intimamente ligado com o desenvolvimento da afetividade (domínio afetivo).

Acreditamos que conseguimos, através da realização desse trabalho, associar as teorias sobre afetividade lidas à realidade de ensino/aprendizagem em parte do ensino público da cidade de Jataí. Tal trabalho é propulsor de uma grande motivação para a continuação da análise dos dados e faz com que o trabalho que estamos realizando se torne prazeroso e motivante.

2-Objetivos

Este trabalho de iniciação científica visou explorar os fatores afetivos que influenciam no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Além disso, buscamos

¹ Universidade Federal de Goiás – *Campus* Jataí – neudalago@hotmail.com

² Universidade Federal de Goiás – *Campus* Jataí – daniellgoulart@hotmail.com

identificar como os alunos se sentem com relação às formas de correção que seus professores utilizam.

Quanto aos objetivos específicos, pretendíamos:

- Verificar quais fatores afetivos influenciam na aprendizagem de escrita em língua inglesa como LE, do ponto de vista dos professores e dos próprios alunos;
- Investigar como os alunos se sentem no que se refere aos fatores afetivos quando seus textos são submetidos às formas de correção utilizadas pelos seus professores;
- Comparar os dados obtidos nesta pesquisa com aqueles obtidos nas pesquisas anteriores, desde agosto de 2007;
- Oferecer ao campo de Linguística Aplicada e, mais especificamente aos estudos de Aquisição de Segunda Língua, dados importantes que, de alguma forma, possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE.

3- Metodologia

Utilizamos, predominantemente, para a realização desse estudo, a pesquisa qualitativa, bem como a pesquisa teórica. Para a coleta de dados, utilizamos predominantemente métodos qualitativos, embora tenha havido coleta de dados também através de métodos quantitativos.

A pesquisa se deu em salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (LE) em diversos contextos e graus de ensino/aprendizagem. Os participantes foram alunos de Inglês como LE de distintos graus e instituições, todos da cidade de Jataí. Realizamos a pesquisa em uma sala de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, uma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola federal e uma turma de 6º período do curso de Letras Inglês de uma universidade federal.

Utilizamos, para a coleta de dados, questionários, entrevistas estruturadas e diários, todos aplicados aos alunos e alguns aos professores. Fizemos, também, a gravação de algumas aulas para que pudéssemos comparar os dados com a realidade observada em sala de aula. Aplicamos, em cada uma das turmas, três questionários com proposições objetivas que deveriam ser preenchidos pelos alunos numa escala *Likert*, questionários esses que também foram preenchidos pelos professores, com os devidos ajustes. Gravamos, adicionalmente, algumas aulas e entrevistamos os alunos e os professores para sabermos como os aprendizes se sentiam quanto aos fatores afetivos no processo de aprendizagem da escrita em inglês como LE.

Por fim, vale ressaltar que não orientamos, de maneira alguma, alunos ou professores acerca das teorias sobre a afetividade na aprendizagem de LE. Ademais, a

nossa intenção não é apenas estudar os fatores afetivos desses alunos, mas relacioná-los com a forma com que trabalham a escrita em inglês como uma LE, para, daí, ao demonstrarmos os mecanismos afetivos que ocorrem na escrita de textos em LE e na correção feita pelo professor, oferecermos sugestões e dados que possam contribuir no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

4-Resultados

Primeiramente, é de extrema importância mostrar os quatro principais fatores afetivos que focalizamos ao considerar o contexto de ensino/aprendizagem de uma LE. Abaixo, os dispusemos em diferentes categorias: **1)** Autoestima; **2-** Motivação; **3-** Crenças (sobre aprendizagem, o papel do professor, a LE, e a escrita); e **4-** Ansiedade

4.1 - Autoestima

Conforme os dados que coletamos a partir do primeiro questionário, pudemos perceber que a maioria dos alunos, desde o ensino básico até o superior, possui autoestima baixa com relação a si mesmos no tocante à produção escrita em língua inglesa. Além disso, se comparados aos dados coletados no ano passado, podemos ver que o nível de autoestima desses alunos também se revelou baixo.

Esses resultados, mais do que se pensa, podem ser agravantes no processo de aprendizagem de LE, uma vez que a baixa autoestima pode levar o aluno a acreditar que as situações são mais difíceis do que a realidade (Pajares apud Assis, 2005). Além disso, segundo Branden (2002), alunos com baixa autoestima persistem nas tarefas por um tempo significativamente menor do que aqueles com autoestima elevada, o que poderia levar esses alunos a se dedicarem cada vez mais ao processo de aprendizagem de escrita em língua inglesa.

4.2- Motivação

Através dos dados obtidos dos alunos, pudemos verificar, também, um pouco sobre a motivação (ou falta dela) que facilita (ou não) o processo de escrita em LE. Assim, é possível afirmar que a maioria dos alunos, de todas as turmas, possui, ao menos, algum tipo de motivação instrumental que os leva(ria) a aprender inglês. Além disso, os professores de todas as turmas parecem ter conhecimento de que seus alunos gostariam de aprender a escrever em inglês muito bem, o que pode ser um fator enormemente positivo no processo de ensino/aprendizagem, já que grande parte da responsabilidade de fazer com que esses alunos escrevam bem em língua inglesa é desses educadores.

4.3- Crenças

Através dos dados recolhidos, pudemos perceber que os alunos possuem crenças variadas. Dentre as crenças observadas, percebemos que muitos dos alunos acreditam que quem começa a estudar inglês mais cedo, tem mais facilidade para aprender inglês, o que pode influenciar negativamente o processo de aprendizagem daqueles que não começaram a estudar inglês quando crianças. Entretanto, observamos que o número de alunos que possuem essa crença cai de acordo que o nível de instrução dos mesmos aumenta, o que poderia significar que os alunos desmistificam mitos como esse no decorrer do processo de aprendizagem da LE.

Outro fator que nos chama atenção é a crença, que a maioria dos alunos possui, de que é necessário traduzir do português para o inglês ao escreverem naquela língua. Zurrita Navarrete (1997) diz que nos níveis iniciais o aluno faz uso da tradução interiorizada durante quase todo o tempo, o que faz com que eles usem da tradução para se expressarem na LE. Podemos nos fundamentar nessa crença para, então, supormos que esses alunos não têm um nível de proficiência mais avançado. Esse fato, no entanto, nos preocupa porque essa crença ainda está muito forte entre os alunos do curso superior, o que pode ser um fator de alerta para o tipo de formação que esses alunos estão tendo na universidade.

Outro fato interessante é o de que a maioria dos alunos de todos os níveis acredita que os professores deveriam explicar as regras gramaticais mais explicitamente. Outra crença é a de que os professores deveriam seguir o livro adotado para o curso rigorosamente, crença essa que foi maior entre os alunos de nível fundamental, menor nos de ensino médio e ainda menos nos de ensino superior.

4.4- Ansiedade

Através dos dados coletados, percebemos que os alunos se sentem mais ou menos constrangidos em cometer erros dependendo do nível em que estão. Essa diferença pode ser explicada, talvez, não pelo nível em que os alunos se encontram, mas pela forma como se dá a interação professor-aluno (Scarella e Oxford apud Figueiredo, 2005). Ao compararmos os dados dessa pesquisa com a pesquisa realizada no ano anterior, percebemos que os dados sobre ansiedade se mostraram, de certa forma, uniformes.

5- Conclusões

Os alunos que participaram de nossa pesquisa se mostraram, no geral, como aprendizes de autoestima baixa no que se refere à aprendizagem da escrita em LE; com motivações instrumentais acerca do inglês, como a conquista de um futuro emprego; com crenças diversificadas sobre o papel do professor, a aprendizagem da LE, o processo de

escrita e/ou mesmo acerca da própria LE; além de se mostrarem como alunos cada vez mais ansioso à medida que têm o grau de instrução aumentado.

Os professores participantes da pesquisa demonstraram possuir um conhecimento acerca dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem de LE. No entanto, podem realizar mudanças na maneira que ensinam para elevar a autoestima dos alunos, modificar crenças que influenciam negativamente o processo de aprendizagem, reduzir o nível de ansiedade que ocorre durante as aulas e motivá-los de maneira que sintam a necessidade e relevância em aprender inglês.

6- Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

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

BRANDEN, N. *Auto-estima e seus seis pilares*. São Paulo, SP: Saraiva, 2002.

DAMASIO, A. *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York, Avon, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia, Goiás: Editora da UFG, 2005.

HILGARD, E. *Motivation in learning theory*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1963.

RICHARD-AMATO, P. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York, Longman, 1988.

ZURRITA NAVARETTE, P. (1997). "La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera" In: FELIX FERNANDEZ, L e E. ORTEGA ARJONILLA (eds.): *Estudios de traducción y interpretación*, Málaga, CEDMA, p. 133-139.

Uma etnografia do estágio: a reescritura dialógica dos textos de formação do professor: Fase 2

AMARAL, Daniella do.; **COSTA**, Alexandre Ferreira da.; **SILVA**, Arianne Ferreira.

Faculdade de Letras (FL).

alexanrs@uol.com.br; dani.letasufg@gmail.com; aryanyferreira@gmail.com.

Palavras-chave: Formação de Professores; Etnografia; Dialogia; Reescrita textual.

Justificativa

O presente trabalho constitui-se a partir da proposta de produção de uma etnografia do processo de formação de professores de língua portuguesa. Por meio dos novos recursos midiáticos disponibilizados pela plataforma eletrônica desenvolvida pela Universidade Federal de Goiás e apropriados pelas disciplinas de Estágio de Português, do contato direto com os estagiários em reuniões programadas e em visitas às turmas de estágio, são apresentados os objetivos e os meios de interação entre os voluntários ao processo de reflexão e reescrita dos textos resultantes das atividades de estágio. Propõe-se, então, um processo de refacção dos textos que se pretende produtivo tanto individual como coletivamente, cabendo a estas pesquisadoras o gerenciamento do processo de interlocução entre os participantes e a editoração parcial e final dos textos.

Nesse sentido, investigar e produzir a qualificação dos textos produzidos no estágio significa fazer “uma etnografia de uma etnografia”: os diários, os relatórios, os ensaios e artigos produzidos pelos estagiários já configuram uma ‘etnografia do trabalho escolar’. Estudar essas produções tem gerado uma ‘etnografia do próprio estágio’. Tal processo de mediação e de integração tem permitido que os textos produzidos pelos estagiários sejam retomados, estudados e refeitos, com vistas a uma verticalização da reflexão teórico e prática construída por seus autores, mas também com o objetivo de rastreamento, sistematização e qualificação das discussões, seus meios e suas temáticas.

Objetivos

Dentre os objetivos da pesquisa, estão:

- Descrever, sistematizar e interpretar as temáticas e as questões formais encontradas nos textos produzidos na disciplina de estágio (diários de observação, memoriais de formação escolar, ensaios, etc.);
- Interagir com os autores dos textos de estágio de modo a fomentar diferentes níveis de interlocução mediados pelos novos recursos midiáticos;
- Dirigir, editar e publicar as reescritas individuais e coletivas.

Metodologia

Ligada aos debates teóricos e às pesquisas empíricas da Lingüística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso (AD), essa abordagem consiste em produzir um acompanhamento da produção dos estagiários, convidando-os, sistematicamente, a transformarem seus textos em novos textos, conjugando sua reflexão com as dos colegas. Tal procedimento implica momentos de leitura e de escrita, individual e coletivamente, dos textos produzidos, gerando demandas de interlocução entre os estagiários e qualificando sua reflexão sobre a forma e o conteúdo dos textos.

Na proposta deste projeto, os estagiários são convidados a voltarem aos textos produzidos sob novas condições de interlocução e com novos propósitos, como a sua publicação em outros espaços discursivos: transformam-se o tempo, os modos e os objetivos da escritura dos textos nessa nova etapa.

Nessa nova modalidade de tratamento dialógico das produções escritas do estágio, pois, têm sido geradas condições de produção diferenciadas que permitem a reflexão sobre a relação entre os temas, os problemas, as demandas e os sujeitos do trabalho escolar, no cruzamento das práticas discursivas sociais e seu relacionamento com os eixos da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Resultados/Discussão

Dentre as discussões relativas à esta proposta de trabalho estão:

- Projeto: A escritura de projetos se deu pela necessidade de atender as demandas da escola-campo Waldemar Mundim e de promover uma integração dos alunos-

estagiários com a comunidade escolar. Todos os projetos partiam de um princípio comum, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos da escola-campo. Porém, a cada projeto seria permitido o uso de uma metodologia diferenciada, justamente por se tratarem de gêneros, propostas e suportes diferentes;

- **Relatório:** A produção do relatório tinha como objetivo principal a descrição das atividades realizadas na escola-campo, enfatizando os acontecimentos que compõem a rotina escolar, bem como os eventos esporádicos. Os estagiários deveriam, então, apresentar no relatório os fatos mais relevantes do ambiente escolar, o andamento dos projetos e as ações que estavam sendo desenvolvidas por eles;
- **A dupla funcionalidade do processo de reescrita dialógica: correção e interlocução:** O processo de reescrita dialógica, tal como se concebe neste projeto, apresenta uma dupla funcionalidade, a partir das ações de interlocução e correção que se estabelecem durante a leitura e correção de um texto. Essas funções são distintas, mas em determinados momentos, elas se complementam pelo fato de abordarem elementos que interferem diretamente nos efeitos de sentido do texto;
- **Interdiscursividade:** Por o discurso contribuir para a construção das posições de sujeitos, e o seu entrecruzamento remeter a uma determinada formação discursiva, podemos dizer que as funções de interlocução e correção refletem e refratam as e nas funções de estudante, estagiário, professor e pesquisador, em determinadas situações discursivas devido à interdiscursividade e, também, à idealização da posição social do sujeito em determinados contextos;
- **A intertextualidade manifesta e constitutiva presente nos ensaios dos alunos-estagiários:** Podemos afirmar que o fenômeno da intertextualidade é um fator inerente da produção textual, e esses modos (manifesto e constitutivo) são recursos bastante utilizados durante a elaboração de uma produção escrita. Além disso, “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 2008, p. 131);
- **Ensaio:** O gênero ensaio pode ser caracterizado como um livre pensar sobre um determinado tema. De certa forma, ele apresenta um compromisso com a

verdade, “O ensaio é um julgamento, mas o essencial nele não é o veredicto e a distinção de valores, e sim o processo de julgar”. (GEORG LUCKÁS, 2008, p.121). No texto ensaístico o autor apresenta uma reflexão mais filosófica, expressa sua perspectiva de forma subjetiva e utiliza de recursos estilísticos, como por exemplo, a ironia, para alcançar efeitos de sentidos variados;

- A questão estilística presente nos projetos e relatórios dos alunos-estagiários: Podemos afirmar que há um estilo convencional de determinado campo de atuação da língua, mas isto não significa dizer que não há uma abertura para uma individualidade do produtor do texto. Por mais que “O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (Bakhtin, 2003, p.266), o usuário da língua tem um espaço para que o seu estilo individual se manifeste no texto, pois são os indivíduos que dão estilo aos gêneros, e “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. (Bakhtin, 2003, p.269).

Conclusões

Nesta segunda fase do direcionamento deste projeto às demandas do PROLICEN, foi possível comprovar uma série de questões relevantes para a formação do professor, as quais já haviam sido apresentadas na primeira fase, dentre as quais destacamos as seguintes:

- Inclusão digital dos alunos do ensino superior: muitos estudantes não tinham contato regular com práticas de linguagem midiaticizadas ou participavam apenas de práticas ligadas à interação social (Orkut, MSN etc.);
- Qualificação da participação dos estagiários em contextos de interação pública: mesmo que propedeuticamente, a possibilidade de reprodução, circulação e avaliação pública dos textos produzidos a partir das atividades de estágio permitiu aos estagiários experimentar os efeitos de sentido de contextos públicos de interação;
- Fortalecimento das demandas acadêmicas de pesquisa: a presença constante de uma colega posicionada como uma interlocutora especial, posicionada como pesquisadora, gerou maior visibilidade de outras práticas acadêmicas que não apenas as de ensino;

- Reflexão sistemática sobre as condições de produção dos gêneros acadêmicos: a produção e leitura sistemática dos diferentes gêneros acadêmicos adotados, de produção própria e alheia, permitiu aos alunos refletir sobre aspectos como registro, tipologia textual, progressão temática, apropriação intertextual do discurso teórico, etc.;

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3.º e 4.º Ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Alexandre. **Arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação nacional**. Campinas (SP), 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper** - Tradução de Mario Luiz Frungillo. In: REVISTA UFG - Publicação Semestral da Universidade Federal de Goiás. Ano X nº 4 - junho de 2008. ISSN: 1677-9037.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola, 2008.

Fonte de Financiamento

Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN

Sociologia no ensino médio: A abordagem da temática “trabalho” pelos professores do Ensino Médio e sua relação com a expectativa dos alunos.

MORAIS, D.F¹

FREITAS, R. A²

Palavras-chave (Sociologia, Ensino Médio, Currículo, Trabalho)

Discussão teórica

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), não instituiu a Sociologia como disciplina obrigatória, mas apenas menciona que ao final do Ensino Médio o aluno demonstre, o “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania.*”art. 36,§1º. Tal artigo, mostra-se importante, uma vez que desde 1971 a sociologia foi substituída pela disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB) . Neste tímido retorno a Sociologia é vista de forma superficial, não levando em consideração a importância das categorias sociológicas para a formação crítica dos estudantes. Esta visão implicou em uma abordagem transversal da sociologia, evidenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). Em Goiás, a resolução 291, de 15 de dezembro de 2005, editada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) estabeleceu a Filosofia e Sociologia como parte integrante do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio, sendo que no Ensino Fundamental a disciplina seria abordada de forma transversal e, no Ensino Médio, como disciplina obrigatória da parte diversificada. Tal resolução é de suma importância para este trabalho, de modo que extrapola a visão da LBDEN e da Resolução do CNE na abrangência e nos objetivos da Sociologia no Ensino Básico, que já não é somente para a formação da cidadania. Ressalta-se aqui a orientação de que os componentes curriculares da disciplina de Sociologia devem ser explicitados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na matriz curricular das unidades escolares, sendo que foram principalmente nesses elementos que esta investigação foi pautada. A presença da disciplina no PPP e como a categoria trabalho é abordada na matriz curricular torna-se fundamental na mensuração da institucionalização da disciplina nos currículos do Ensino Médio e no cumprimento dos objetivos propostos.

1 Graduanda de ciências sociais, bolsista voluntária do Prolicen. daniellefernanda18@hotmail.com

2 Professor orientador vinculado ao Departamento de ciências sociais UFG. rffreitas@uol.com.br

Devemos notar que os dados, assim como o currículo não são formulações neutras e não podem ser separadas de um contexto histórico-social. Sendo assim, a sociologia vem tentando se reinserir no currículo do Ensino Básico desde longa data e agora que está institucionalizada, a análise de como a disciplina está contribuindo para a formação dos jovens, pelo espaço que lhe é conferido institucionalmente diante das demais disciplinas, se torna fundamental para a melhoria da educação básica e reconhecimento da profissão de sociólogo, no caso, enquanto professor de ensino fundamental e médio.

Objetivos

Pretendemos verificar na formação do currículo escolar no Ensino Médio o espaço que a categoria trabalho ocupa, a partir dos plano de aula de sociologia, dos projetos políticos pedagógico e da habilitação dos professores que lecionam a disciplina na rede estadual de Goiânia. Outro aspecto importante é o diálogo entre pesquisa e ensino, de forma que desconstrua a dicotomia que a modernidade instaurou entre o trabalho intelectual e o docente. Deste modo, entendemos aqui que a sala de aula é um espaço em que a reflexão e o diálogo com o mundo. (Cunha, 2009)

Metodologia

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a inserção da sociologia no Ensino Médio, buscando discussões sobre o tema e conexões entre o nosso trabalho e de outros pesquisadores da área da sociologia da educação. Posteriormente, realizamos a formação de um cadastro dos docentes que ministram a disciplina e coletamos dados referentes aos Planos de aulas e Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições. Através deste percurso metodológico investigamos como a categoria trabalho é ministrado na disciplina Sociologia, no Ensino Médio da rede pública em Goiânia. Tivemos dificuldades nesta etapa do trabalho, por causa da negação e desorganização dos estabelecimentos de ensino em fornecer material para a pesquisa, como os PPPs e planos de ensino.

Resultados

Com o processo de institucionalização da disciplina o professor de sociologia tornou-se elemento fundamental em sala de aula e embora tenha-se um crescimento de licenciados nas Ciências Sociais ocupando o espaço escolar, o ensino de sociologia ainda é exercido por profissionais de outras áreas. Percebe-se que a quantidade de professores que ministram Sociologia formados em ciências sociais representa 43,8%. Um percentual maior se comparado às outras áreas de formação analisadas isoladamente. Porém quando agrupamos as demais áreas de formação, temos um percentual de 58,8% de professores que lecionam sociologia e não são formados na área.

Não só o professor, mas instrumentos institucionais como o PPP e Plano de aula constituem mecanismos de suma importância para a verificação do espaço que a sociologia tem ocupado no Ensino Médio e as metodologias que ela tem adotado. Na análise dos PPPs notou-se recorrente o discurso da formação para o mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento de um senso crítico. Percebemos uma grande preocupação das instituições de ensino com relação à inserção do educando no mundo do trabalho, de modo a atender a DCEMs/98 nos seus objetivos para a Ciências Humanas e suas tecnologias, que estabelece que os alunos devem entender “os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõe resolver”. Em um dos PPP's observamos que 20% das matérias que compõem o currículo são opcionais e tem por objetivo “preparar o aluno para o trabalho, cidadania e para ingresso nas universidades”.

No desenvolvimento deste trabalho, a análise dos planos de aulas foi de suma importância, porém, assim como todos os dados aqui coletados, a dificuldade para se ter acesso a eles foi enorme. Bem como, enquanto alguns planos de aulas se apresentam de forma detalhada, designando os meses em que está prevista a abordagem da temática e seus objetivos, outros apresentam somente a previsão de abordagem dos temas. Neste sentido, é importante trazer a discussão a indefinição na organização curricular da sociologia quanto a abordagem da disciplina ser por conceitos, temas ou teorias. Podemos constatar um baixo apoio institucional quanto à realização da pesquisa, quando observamos que somente 33,3% das instituições disponibilizaram seus planos de ensino. Porém destes 33,3%, apenas 1 escola não ofertou o plano de ensino dos 3 anos do ensino médio.

No que se refere à temática trabalho, 50% das instituições abordam a categoria no 1º ano. Os Planos de ensino apresentados previam que entre as duas instituições 62,5% das aulas ministradas, ou seja, mais da metade do curso estava comprometido com a categoria trabalho e todas temáticas que estão envolvidas com ele: Trabalho nas diferentes sociedades, o trabalho na sociedade moderna capitalista, o trabalho na sociedade moderna capitalista com ênfase na abordagem teórica, o trabalho no Brasil, que foram recorrentes nos Planos de aula. Nos segundos anos, em 33,3% dos planos de ensino para série, temos a abordagem da categoria trabalho, com conteúdos como: “Trabalho, instrumentos de produção, trabalho e meio de produção, relações de produção” e nos outros 33,3% o trabalho fica subjetivamente inserido em conteúdos como “classes sociais e estratificação” e “O subdesenvolvimento”. E nos outros 33,3% a categoria não é abordada nesta fase do ensino médio. Nos terceiros anos, cerca de 67% abordam a categoria por meio de temas e conceitos, tais como “desemprego, subdesenvolvimento, classes sociais e o trabalho nas sociedades capitalistas”, ocupando, em média, cerca de 35% dos conteúdos a serem ministrados. Os

outros 33,3% a categoria trabalho é vista na forma de sub-item do item “modernização e desenvolvimento”, ocupando 5,5% do plano de aula.

Conclusões

A Sociologia tem grandes desafios para uma implantação eficaz no Ensino Médio, de modo a desenvolver o senso crítico, promover debates estruturados e desnaturalizar os fenômenos sociais. A disciplina tem uma trajetória diferente das outras disciplinas curriculares, a comunidade de professores do Ensino Médio é pequena e ainda faz-se necessário a definição de metodologias e assuntos privilegiados dentro do currículo do Ensino Médio. Como forma de desenvolver a cidadania, neste sentido, Novais e Franco (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Silva (2007) e Cunha (2009), discutem a formação do currículo, principalmente o currículo de competências proposto pelas DCEM/98 que, para Silva (2007), enfatizava o ensino de conhecimentos aplicáveis à realidade imediata e alterou a proposta da LBD/96 do domínio da sociologia e filosofia. *“Essa noção de competências está ligada à uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos”* (p. 415).

De 1996 a 2006 a sociologia foi colocada nos bastidores do currículo do ensino médio e agora a adaptação se mostra problemática. Na pesquisa notamos que os PPPs não contemplam explicitamente a sociologia isto se dá devido a falta de professores formados em ciências sociais no quadro de professores das escolas, uma vez que são eles que elaboram o PPP e norteiam o plano de trabalho e abordagem pedagógica das escolas da rede estadual goianiense. Como vimos, 58,8% dos professores que ministram a disciplina não são formados em ciências sociais, o que prejudica desde a formulação de mecanismos institucionais como o PPP, o plano de ensino e finalmente o aprendizado do educando. De acordo com Silva (2007), bem como as OCN's, o processo de ensino das categorias sociológicas deve passar por uma mediação pedagógica, quando transportados da academia para o ensino médio. Neste sentido, somente o licenciado em ciências sociais está preparado para fazer tal mediação. Neste sentido o entendimento que as transformações no mundo do trabalho afetam o sujeito deve ser elemento de abordagem teórica e temática na sala de aula de modo que os alunos percebam o quanto tais transformações atuam objetiva e subjetivamente no indivíduo.

Constatamos na análise dos PPPs que há uma grande preocupação da escola agregar o ensino técnico no seu plano de trabalho e preparar o aluno para o mercado de trabalho. Assim a primeira função da escola fica majoritariamente voltada para a inserção do jovem no mundo do trabalho. O conhecimento e o aprendizado das disciplinas que não tem aparentemente a relação imediata com o mercado de trabalho são deixados de lado tanto pelas políticas educacionais, pela instituição e pelos alunos.

Percebemos que pesquisas comparativas precisam ser realizadas a respeito da educação em Goiás, suas ambições e as representações sociais que se faz dela. Neste sentido as OCNs alertam que a relação entre a sociologia e a comunidade escolar pode trazer um certo desconforto devido o caráter crítico da pesquisas sociológica. Nos deparamos com esse desconforto quando não recebemos os materiais solicitados para a efetivação da pesquisa. A pesquisa escolar é vista com desconfiança por parte dos docentes e direção da escola. Florestan Fernandes (1966) " Educação e sociedade no Brasil" aponta para a necessidade de associação entre os cientista social e as políticas pedagógicas em um mundo que "a ciência e a tecnologia revolucionam, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem fixando alvos completamente novos para o processo educacional". (p.102). De modo que o processo educacional seja ajustado a ciência e tecnologia de modo humanista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL-Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília. CEB/CNE, 1998.
- BRASIL – Ministério da Educação (MEC) /Conselho Nacional de Educação (CNE). Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacional**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL – Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC /SEB, 2006.v.3.
- CUNHA, Patrícia Pereira. **O ensino de sociologia: uma experiência na sala de aula**. Programa de Pós-graduação em sociologia. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Glaucia Torres Franco. **Os jovens do ensino médio e suas representações sociais**. Cadernos de pesquisa, nº112, p. 167-183, março/2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e sociedade, Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, abril /2003.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes e bases do sistema educativo de Goiás. Lei complementar nº26 de 28 de dezembro de 1998.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Estabelece resolução 291 de 16, de dezembro de 2005.
- SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal/RN, v.8, n.2, p. 403-427, jul/dez. 2007.
- Fonte de financiamento: Programa de Bolsas da Licenciatura: Prolicen/Prograd

Aquecimento Global: mito ou realidade, uma análise nos livros didáticos

REZENDE, F. Danilo; **MARIANO**, F. de Zilda
Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí
danilo_7998@hotmail.com
zildamariano@hotmail.com.

Palavras-chave: Clima, ensino, mudanças, alteração

Justificativa / Base teórica

A questão das mudanças climáticas e do aquecimento global são temas mais presentes no nosso cotidiano por meio dos meios de comunicação. Embora, tantas informações também forma representações distorcidas sobre o assunto podendo causar informações incorretas e controvérsia dos fatos. Mesmo entre os alunos da geografia da Universidade verificamos uma significativa influência da mídia sobre os discursos das mudanças climáticas. Pois, muitas das vezes “os resultados dessas pesquisas estreitam apenas ao mundo científico, sendo pouco divulgado ao mundo escolar”, segundo Carmello et al, 2009, p. 191).

Embora os PCN's constantemente desenvolvam propostas de como trabalhar o tema clima nas escolas, nem todos os livros didáticos são fieis a essas diretrizes. Desta forma, é comum encontrar professor que expressa dificuldade de como abordar o tema em sala de aula, principalmente porque temos alguns professores de outras áreas do conhecimento ministrando aulas de geografia (LIMA, 2005). O professor em sua função de educador deve buscar a atualização científica não somente em sua disciplina, mas também em outras áreas relacionadas visando o exercício da interdisciplinaridade (LIBÂNEO, 1998).

Reconhecendo-se a importância dos livros didáticos nas salas de aula brasileiras e a relevância sobre o tema “aquecimento global”, considera-se importantíssimo investigar as bases epistemológicas, metodológicas e pedagógicas que fundamentam esse conteúdo nos livros didáticos da rede estadual das escolas de Jataí, contribuindo para uma aproximação científica com os bancos escolares, como também a construção de material didático para este fim.

Objetivos

O objetivo geral é analisar o conceito de aquecimento global nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas estaduais e privadas de Jataí, do 3º e

4º ciclos do ensino fundamental, ou seja, fundamental II, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias, no ensino de climatologia.

Objetivos específicos:

- a) Selecionar a coleção de livros didáticos utilizados na rede estadual de ensino de Jataí;
- b) Identificar nos livros didáticos erros conceituais, simplificações, desatualizações, lacunas de informação, utilização de ilustrações e aplicações;
- c) Ampliar o ensino de clima na disciplina de Geografia;
- d) Proporcionar aos professores, material didático que os auxilie em suas tarefas como educadores;
- e) Estimular os alunos e professores ao interesse à pesquisa e pelo conhecimento em clima, tornando a sala de aula um local de reflexão, possibilitando aos alunos melhor compreensão de local/mundo, diminuindo as distâncias entre as teorias geográficas e a realidade cotidiana do aluno
- f) Possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino Fundamental;
- g) Respalidar as práticas docentes para a utilização da construção de material didático para coleta de temperatura e chuvas, estimulando a interação entre teoria e prática, dinamizando o processo de ensino aprendizado e somando-se aos livros didáticos.

Metodologia

A metodologia utilizada será análise dos livros didáticos em relação ao conceito de aquecimento global, nos conteúdos de climatologia. Para a realização do projeto “Aquecimento global: mito ou realidade, uma análise nos livros didáticos adotará os seguintes procedimentos:

- a) Identificação do nome do livro e autor junto à Secretaria da Educação Estadual de Jataí;
- b) Identificação dos conteúdos na área da climatologia nos livros didáticos, com enfoque ao aquecimento global;
- c) Identificação os erros conceituais, simplificações, desatualizações, lacunas de informação, utilização de ilustrações e aplicações;
- d) Elaboração de questões abertas e fechadas para saber quantos e quais professores usam o tema aquecimento global, e quais as metodologias utilizam para melhor definir e abordar os temas de maneira eficaz.

- e) Montagem de um banco de dados com várias bibliografias (teses, monografia, artigos, livros e etc.) que contenham informações sobre o aquecimento global relacionados às questões ambientais;
- f) Descrição de experimentos simples, como construção de material didático de baixo custo para medição da temperatura e chuvas, que possam ilustrar o ensino de clima em sala de aula;
- g) Capacitação aos professores da rede estadual, por meio de cursos e apoio didático no laboratório de climatologia e nas salas de aulas, com horário pré-definido;
- h) Elaboração do Relatório Parcial e Final;
- i) Elaboração e apresentação de trabalhos ou artigos em eventos científicos.

Resultados Preliminares / Esperados

Os resultados preliminares das atividades realizadas foram:

- a) Realizamos uma análise baseado nos seguintes temas: 1) Fidedignidade das afirmações, como o conceito sobre o tema e a existência de gráficos, tabelas, mapas e figuras; 2) Estimulo a criatividade, avaliando como são os questionários apresentados nos livros e se há indicação de outros materiais para complementar o assunto; 3) Representação cartográfica, nesta etapa avaliamos como estão as localizações em relação a escala, ao símbolo e a projeção dos mapas no capítulo referente ao tema; 4) A valorização da realidade, avaliamos a aproximação do conteúdo com a realidade do aluno, dando a possibilidade do aluno e o professor usarem o seu cotidiano para contribuir no entendimento geográfico; 5) Se há um enfoque do espaço como uma totalidade, ou seja, como os livros estão tratando o espaço como uma totalidade vinculando as ideias de natureza junto com a sociedade, (Tabela 1). Essa avaliação foi realizada em três livros de 6º ano do ensino fundamental 2, de uma escola privada de Jataí. Verificamos que nestes livros o tema aquecimento global, esta sendo passado para os alunos, apenas como um problema causado pelo homem e pelo desenvolvimento industrial, que aumentou a emissão de gases poluentes (principalmente o dióxido de carbono) na atmosfera interferindo no efeito estufa e elevando a temperatura do planeta e com isso causando desequilíbrio na biosfera, que estamos vivendo hoje.
- b) Contato com as Subsecretarias do Estadual, municipal e particular para empréstimo dos livros didáticos;

- c) Reunião com a orientadora para a realização das discussões referentes ao tema proposto;
- d) Pesquisa em eventos científicos sobre a temática;

Tabela 1: Tabela da avaliação dos livros.

Nome do Livro:
Autores:
Editora:
Ano:
Série:
A unidade onde localiza o tema:
O capítulo onde esta o tema:
O assunto que o tema esta inserido:
1) Fidedignidade das afirmações:
Qual é o conceito ou conceitos do tema:
Há autoria desses conceitos? Quais.
Dados sobre o tema.
Há gráficos?
Há tabelas?
Há mapas?
Há figuras?
Estes dados apresentam fontes?
2) Estimulo à criatividade:
Há questionários, são perguntas fechadas?
Há indicação de outras bibliografias, filmes e outros materiais para complementar o assunto?
3) Representação cartográfica:
Os elementos estão em uma boa localização?
As escalas estão coerentes?
Os símbolos são apresentados com precisão?
As projeções são citadas?
As legendas estão de acordo com a imagem?
4) Há uma valorização da realidade, aproximação dos conteúdos com a realidade em que vivem?
5) Há um enfoque do espaço como uma totalidade?

E os resultados esperados até o fim do projeto são:

- a) Identificação dos equívocos sobre o aquecimento global nos livros didáticos;
- b) Levantamento das bibliografias sobre o tema;
- c) Apoio didático e pedagógico para os professores;
- d) Construção de material didático de baixo custo, para as aulas e aplicação desses junto aos alunos;
- e) Disponibilização de material didático e programas sobre o assunto abordado;
- f) Aproximação da Universidade junto ao professores da rede estadual de ensino de Jataí;

Referências Bibliográficas

CARMELLO, V. et al. O discurso de escolares a respeito do aquecimento global. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA**, 13., Viçosa-MG, 2009. Resumos... Viçosa-MG: UFV, 2009.

CASTROGIOVANNI, A.C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UGRS, 2003. cap. 13. p. 132-135.

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

LIMA, V. C. Solos no ensino de ciências no nível fundamental. Revista **Ciência & Educação**, Marília, v.11, n.3, p. 383-395, 2005. Disponível em: <http://www.escola.agrarias.ufpr.br/Solosensinociencias>. Acesso em: 13 jan de 2009.

Fonte de financiamento: Bolsa Prolicen

CRIARCONTEXTO: análise das características lingüístico-discursivas das histórias em quadrinhos.

SILVA, J. Danubia.; FERNANDES, F.M. Eliane. FL,
danubialetras@hotmail.com, elianemarquez@uol.com.br

Palavras-chave: História em quadrinhos, interpretação, escrita.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Após a leitura do Projeto de pesquisa CRIARCONTEXTO da professora Eliane Márquez da Fonseca Fernandes, criou-se uma expectativa em trabalhar em conjunto, mas tentando observar como os alunos se desenvolveriam a partir de leitura e debate sobre histórias em quadrinhos. O fato de haver uma interligação entre linguagem verbal e não-verbal nas HQs, consideramos que é um gênero discursivo que desperta o interesse dos alunos sejam crianças ou adolescentes. Além disso, essas narrativas apresentam sempre bom humor e uma tendência para quebrar paradigmas tradicionais das histórias populares e introduzem uma perspectiva crítica muito apreciada por adolescentes e adultos. Acreditamos também que a noção de interpretação poderá ser trabalhada com esse gênero, já que como outros tantos gêneros textuais, as tirinhas e charges muitas vezes jogam com os subentendidos, ironias, alusões e humor.

Antes de tudo foram realizados estudos teóricos acerca das concepções de texto e de gênero discursivo aplicando ao ensino específico da leitura e da produção textual. Além das concepções de gênero discursivo de Bakhtin (1995 e 2000), também usamos as concepções de lingüística textual de Beaugrande (2005), Geraldi (1993 e 2002) e Koch (1987, 2003, 2004) e Costa Val (2009) e da Análise do discurso, no que se refere à interpretação de enunciados, utilizamos os estudos de Orlandi (1996).

OBJETIVOS

Aplicar as teorias da lingüística textual ao gênero história em quadrinhos (Tiras, charges e cartoons);
Levar o aluno a compreender os principais efeitos de sentido contidos neste gênero;
Promover oficinas de produção de texto, baseados nas HQs apresentadas;
Promover a releitura e a reflexão sobre o seu próprio produto;
Fazer com que o aluno refaça o próprio texto;
Levantar estratégias de ensino da produção escrita.

METODOLOGIA

A primeira parte do projeto, do período de setembro a dezembro de 2009, foi realizada com alunos do 7º. ano do colégio CEPAE, em parceria com a professora Deise Nanci de Castro Mesquita.

Solicitávamos que os alunos produzissem textos inspirados nas HQs. Na semana seguinte, era feita a leitura dos textos em conjunto, os textos eram devolvidos para que eles os refizessem.

A intenção nessa reescrita é levar o aluno a proceder a uma leitura passando a assumir o papel de leitor do próprio texto. Isso decorre com o objetivo de produzir no educando uma perspectiva diferente da de aluno/autor e sim a de autor/leitor.

Desde fevereiro de 2010, o projeto vem sendo desenvolvido com alunos do 6º. Ano do ensino fundamental. Mas a metodologia teve de ser alterada em alguns aspectos, pois foi constatada desde o início do trabalho com essa turma, uma imensa dificuldade de leitura e interpretação de texto.

Anteriormente, no 7º. Ano, toda semana os alunos produziam textos após a discussão sobre as tirinhas e algo deve ser ressaltado: foram os mesmos alunos, algo que não ocorreu na segunda metade da pesquisa, pois os alunos no atendimento mudavam a cada mês, por vontade da professora, que desejava realizar esse trabalho com todos os alunos da sala.

No 6º. Ano os alunos apresentaram dificuldades com a leitura de história em quadrinhos.

Muitas vezes os alunos foram alertados para a necessidade de se observar as duas linguagens em conjunto, a verbal e não-verbal, já que em um gênero

como as histórias em quadrinhos, desconsiderar uma das linguagens pode acarretar sérios problemas de coerência textual.

Como o problema de interpretação era evidente, o trabalho se focou mais na interpretação das tirinhas. Bakhtin (2000) fala que por mais que os enunciados sejam individuais, existe certa estabilidade entre alguns textos, e isso faz com que eles sejam do mesmo gênero. O trabalho então foi mostrar aos alunos essa estabilidade de que fala Bakhtin, aplicada às tirinhas.

Algumas vezes apresentamos aos alunos apenas a linguagem verbal da hq, somente os balões das falas dos personagens. Em outras ocasiões somente a imagem. Isso fez com que os alunos percebessem que nesse tipo de texto, as duas linguagens são fundamentais, e que é preciso observá-las em conjunto para que possamos apreender o sentido.

Outro elemento trabalho foi a questão da inferência do leitor. Muitas vezes, questionados sobre o que dizia a tirinha, os alunos utilizavam os seus conhecimentos prévios, os conhecimentos de mundo. Isso foi alertado para que os alunos percebessem de que o leitor tem um papel ativo na significação de um texto.

No momento da interpretação das tirinhas, foi utilizada a concepção da Análise do discurso, a qual nos diz que os sentidos não são evidentes, embora pareçam ser. (Orlandi, 1996, p. 10). E ainda que o processo de interpretação seja algo aberto, não é desprovido de administração. É preciso chegar às interpretações através das materialidades lingüísticas.

Após essa intervenção, os alunos começaram a produzir seus textos sobre as tirinhas.

DISCUSSÃO

Pretende-se aqui fazer uma análise qualitativa, mas tem-se a necessidade de se divulgar os números. No período de agosto a dezembro de 2009 foram recolhidas 28 redações, sendo 10 pares de redações reescritas. De fevereiro a junho de 2010, foram recolhidas 16 redações, sendo 5 pares de redações reescritas.

No 7º. Ano do ensino fundamental, em um dos encontros foi apresentada uma tirinha que se refere á política. Algumas questões foram propostas aos alunos, como por exemplo, “Por que o autor destacou algumas palavras em negrito?” “O que podemos entender desse destaque?”.

Alguns fatores que poderiam auxiliar na produção de texto também foram discutidos com os alunos, como por exemplo, no segundo quadrinho. O sintagma “Bela família” é substituído pelo pronome anafórico “Ela”. Isso impede que o texto tenha repetições desnecessárias. No primeiro quadrinhos, em “Veja só” temos o que Costa Val (2009, p. 23) chama de mecanismo criador de foco, aquilo que desperta a atenção do leitor para analisar algo que será exposto. Isso no texto escrito pode ser substituído por expressões como “O que importa é...”. “É interessante observar...”, por exemplo.

Depois de discutidos esses elementos, o tema da tirinha foi abordado. Por se tratar de um assunto polêmico, como a política, os alunos se interessaram muito, todos queriam dar sua opinião. Após a discussão, os alunos produziram um texto dissertativo. Foi pedido que o texto dialogasse com a tirinha, ou seja, se referisse a ela, mas que não ficasse só nisso. Em um dos textos produzidos, no primeiro parágrafo a aluna estabelece uma relação com a tirinha. Segundo ela, a vida dos políticos é mostrada de forma “Sarcástica”. O sarcasmo é considerado uma figura de linguagem mordaz e provocadora. A aluna pode ter percebido isso devido ao contato freqüente com o gênero.

A partir desse gancho, ela constrói o texto argumentando, para no parágrafo final retomar a tirinha. 20 dias depois a estudante recebeu o texto e teve a chance de reescrevê-lo, se assim desejasse.

Percebe-se nas duas versões da redação o que a lingüística textual chama de Progressão e Continuidade. Segundo Costa Val, uma seqüência de frases que trate cada uma de um enunciado diferente, não pode ser considerado um texto. No plano da coerência, as idéias devem ser retomadas. Se tratando de coesão, essa retomada deve ser feita através de recursos lingüísticos apropriados. Isso é a Continuidade textual. (Costa Val, 2009, p. 21)

Vejamos no 3º. Parágrafo, “*Muitos desses cidadãos*”, que se refere ao parágrafo anterior, mais especificamente à sentença “*Milhões de pessoas morrem de fome*”. Aqui, podemos ver a retomada de um elemento anterior, um elo.

Por outro lado, por mais que o tema de um texto deva ser mantido, o discurso não pode ficar se parafraseando o tempo todo, ou seja, é preciso manter a Continuidade, mas é preciso avançar na discussão.

Esse texto, tanto a primeira versão quanto a segunda, pode ser considerado de boa qualidade do ponto de vista da lingüística textual. Lembrando que essa pesquisa foi realizada no 7º. ano do ensino fundamental, no período extra-classe, com alunos que apresentavam certa dificuldade em leitura, produção de texto e interpretação.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Chegamos à conclusão de que é necessária a exposição constante de um gênero para que o aluno se familiarize com ele. Não foi de imediato que os alunos entenderam os mecanismos de funcionamento das tirinhas, e sim após vários encontros e discussões sobre o gênero.

Isso deve se estender aos outros gêneros. É através do contato direto que o aluno irá absorver o que Bakhtin chama de estabilidade, e não através do conceito abstrato de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M. E. Galvão e G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA VAL, M.G. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, I, G. V. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ORLANDI, E. P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3. ed. Petrópolis; Vozes, 1996.

FINANCIAMENTO: Cnpq

Projeto PIBID: Uma construção baseada na articulação ensino, pesquisa e extensão

SANTOS, Dayane Graciele dos*; **NASCIMENTO, Valquíria Rodrigues do**; **NUNES, Simara Maria Tavares**
***dayanegraciele@yahoo.com.br**

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

Palavras-chave: formação inicial de professores, formação crítico-reflexiva, atividades de extensão, pesquisa qualitativa

Justificativa/Base Teórica

A preocupação da Universidade hoje é a formação de profissionais que entrem no mercado de trabalho com profissionalismo, mas também com consciência nos assuntos culturais, do meio ambiente, social, além de providos de valores éticos e morais.

A Extensão Universitária constitui-se um instrumento que pode auxiliar nessa formação mais global do licenciando e viabilizar uma nova política para o Ensino e para a Pesquisa. Além disso, a Extensão é uma função acadêmica da Universidade e parte orgânica do currículo na formação de educadores e profissionais, pois a partir de sua dinâmica social dá-se a produção de relações interdisciplinares entre as práticas de Ensino e Pesquisa, caracterizando-se como o elo de integração do pensar e fazer, da relação teoria-prática na produção do conhecimento.

Inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente defendem a necessidade de a pesquisa educacional ser realizada pelo professor, sendo uma condição necessária para seu desenvolvimento profissional e para melhoria da sua prática pedagógica. Quando os licenciandos são iniciados na prática da pesquisa educacional eles percebem a importância da investigação didática como um processo contínuo para seu desenvolvimento profissional. Ao propiciar, através da Extensão, práticas que permitam colocar os futuros professores diante de problemas reais, estes são chamados a refletir sobre a prática pedagógica, num processo de ação-reflexão-ação. Os dados obtidos e vivenciados, ao serem analisados, interpretados e problematizados sob a luz das teorias de ensino mais contemporâneas, podem propiciar uma formação global e emancipadora.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), é finalidade da Educação Superior promover a Extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Assim, Instituições de Ensino Superior têm promovido atividades de Extensão de forma a disponibilizar o conhecimento produzido em seus espaços para o público em geral. A articulação entre ações de Extensão e o ensino de graduação beneficia tanto o público, como também o Licenciando em Química, uma vez que contribui para uma formação plural, que o ajudará a reconhecer que a aprendizagem não se dá somente na sala de aula, com a inclusão nos currículos de temas que propiciem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania.

A Extensão é capaz de proporcionar uma relação com os processos educativos e formativos, contribuindo para que o projeto educativo seja pautado por uma dimensão relacional entre Universidade e Sociedade. O fazer extensionista é fazer pedagógico cujo processo de ensino-aprendizagem gera conhecimentos e desenvolve a formação profissional, estimulando o licenciando a construir o conhecimento por si só, devendo participar de projetos de pesquisa e desenvolver práticas extensionistas, dentre outras coisas.

No tocante à formação docente, as discussões atuais propõem que o professor deve ser visto como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (MORTIMER, 1999). Defende-se, desse modo, que o ensino de Ciências seja desenvolvido a partir da aproximação entre a realidade

do ensino e uma prática da reflexão, que possa contribuir para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática (PICONEZ, 1991).

Neste sentido, o Curso de Química, modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, tem desenvolvido atividades de extensão articuladas às ações de ensino de graduação e à pesquisa na Área de Ensino de Química. Para tanto, tem-se valido dos Projetos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e PROBEC (Programa de Bolsas de Extensão e Cultura) para o suporte à organização de Feiras de Ciências, coordenação da visita de estudantes da Escola Básica ao Curso de Química, oferecimento de mini-cursos e oficinas para alunos da Universidade e alunos e professores da Escola Básica, além de participação em eventos de divulgação científica da Universidade, bem como a realização de projetos temáticos, com abordagens como Lixo e Água. Neste penúltimo, houve o planejamento, a organização e realização de atividades de divulgação científica temáticas como, por exemplo, demonstrações de experimentos, exposições de figuras, maquetes, vídeos, confecções de panfletos educativos, palestras, entre outros. O último se encontra em andamento neste ano. Tais atividades estabelecem um importante canal de interação entre a Universidade e a comunidade e possibilitam uma maior proximidade entre licenciandos e professores dos ensinos Médio, Fundamental e Superior. Os licenciandos que participam das atividades vivenciam momentos coletivos de planejamento e avaliação cuja reflexão pode potencializar uma postura crítica na futura vida profissional.

Para muitos licenciandos, o contato com a sala de aula ocorre apenas em situações formais de estágio supervisionado. A participação em projetos dessa natureza permite ao licenciando uma aproximação e atuação em sala de aula com um certo nível de discussão e planejamento em grupo, auxiliando-o no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

As universidades em geral, oferecem diversas possibilidades para os estudantes participarem de projetos durante a graduação, em caráter extracurricular, mas pouco se estuda sobre a influência de tais projetos na formação inicial de professores (LUZ, 2008).

A articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão podem contribuir para uma valorização da atividade extensionista, para o reconhecimento do papel formador da Extensão, para a possibilidade de fomento à produção de conhecimento através de projetos e programas de Extensão e para a oferta de atividades práticas de aprendizado significativo para os licenciandos. Essas questões trazem à tona a importância de uma prática docente reflexiva, que também pode ser vivenciada por meios diferentes dos estágios.

Pode-se verificar que os Projetos de Extensão, ao longo de sua existência, foram assumindo cada vez mais sua dimensão educativa, sendo espaços utilizados pelos professores da Educação Superior como apoio à formação inicial de professores. Desta forma, neste trabalho, pretende-se diagnosticar quais ações têm sido desenvolvidas pelo Curso de Química, modalidade Licenciatura da UFG/CAC, bem como qual a articulação destas ações com as disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Química e com a Pesquisa em Ensino de Química. Também objetiva-se conhecer de que forma se dá a atuação dos licenciandos nestes projetos. A metodologia utilizada neste projeto apoiar-se-á na pesquisa qualitativa e os dados serão coletados por meio de observação dos alunos em ação nos projetos, da análise de documentos como relatórios e textos e realização de entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos participantes dos projetos de Extensão PIBID e PROBEC.

Em termos de pesquisa, a investigação e elucidação sobre as habilidades agregadas à formação dos licenciandos que participam de atividades de divulgação científica, poderão apoiar discussões referentes à formação crítico-reflexiva de professores de Química.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto é reunir elementos que apoiem discussões sobre como a articulação entre Extensão, Ensino e Pesquisa pode contribuir para a formação inicial/continuada crítico/reflexiva do professor de Química. Objetiva-se investigar e elucidar quais são as habilidades agregadas à formação dos licenciandos ao participarem de

atividades de Extensão e de divulgação científica. Pode-se dizer que são objetivos específicos: 1) Diagnosticar quais as atividades de Extensão atualmente realizadas no Curso de Licenciatura em Química da UFG/CAC; 2) Caracterizar o perfil das atividades de Extensão realizadas; 3) Definir qual é a participação dos licenciandos nas atividades e também sua contribuição para esta formação inicial.

Como os licenciandos participantes de atividades de Extensão têm relatado informalmente e em relatórios a contribuição de tais atividades em sua formação inicial; pretende-se agora registrar e analisar tais declarações. Nessa investigação, dar-se-á voz aos licenciandos, que tendo vivenciado o trabalho pedagógico através dos projetos, atuando como monitores-professores serão chamados a refletir sobre essa experiência em sua formação docente.

Acredita-se que muitas ações possam ser implementadas com o intuito de formar profissionais com uma visão muito mais reflexiva sobre sua prática como professor, sendo que boa parte dessa reflexão se dá quando o licenciando tem contato com uma vasta gama de possibilidades que vão além dos livros, além da teoria, partindo de cenas que o fazem protagonista.

Metodologia

Através deste projeto pretende-se identificar como os alunos percebem a importância em sua formação como futuros professores de sua participação em projetos de Extensão. Como o objeto de pesquisa deste projeto encontra-se num campo abstrato, as metodologias fundamentadas na pesquisa qualitativa são as mais indicadas, pois tal abordagem procura buscar no campo dos significados das ações humanas o que não é perceptível e nem captável estatisticamente (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nesta abordagem, a preocupação não está em acumular dados quantitativos, mas em procurar responder a problemas de investigação através da construção de dados. Segundo os autores, pode-se dizer que algumas características na investigação qualitativa são: a) A investigação qualitativa é descritiva; b) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; c) O significado tem importância vital.

Dentro da abordagem qualitativa, diferentes metodologias ou técnicas de coleta de dados podem ser desenvolvidas, como por exemplo: entrevistas semi-estruturadas, estudos de caso, pesquisas de opinião, entre outros (LAVILLE, 1999). No caso deste projeto, pretende-se por meio de observação e entrevistas com alunos do Curso de Química, modalidade Licenciatura da UFG/CAC participantes dos projetos PIBID e PROBEC conhecer de que forma a articulação entre Extensão, Ensino e Pesquisa pode contribuir para formar o futuro professor de Química de forma crítica e reflexiva.

Utilizar-se-á como principal instrumento de coleta de dados nesta pesquisa a entrevista, que de acordo com Lüdke (1988) tem como vantagem sobre outras técnicas, permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Tais entrevistas serão semi-estruturadas, visto que este formato é mais adequado às pesquisas realizadas em educação pelo fato de se desenrolarem a partir de um esquema básico, mas que é seguido com flexibilidade, comportando eventuais adaptações do entrevistador (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Tal atitude é possível e aceitável já que cada indivíduo ou grupo entrevistado possui vivências individuais que requerem esta especificidade.

A entrevista é definida por Haguette (1997) como um processo de interação social entre duas pessoas que visa obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados subjetivos podem ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados. A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão (MINAYO, 1996). Segundo Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais quando se deseja conhecer práticas, crenças, valores, em que as contradições não estejam claramente definidas. As entrevistas permitem

que o pesquisador possa fazer uma espécie de mergulho, coletando indícios sobre como cada sujeito percebe e significa a sua realidade.

Algumas questões iniciais serão feitas e as respostas a essas questões, expressas em forma de narrativas, serão gravadas em áudio. As gravações serão transcritas e textualizadas. A partir das narrativas serão procurados indícios e sinais que possam contribuir para o entendimento das questões de interesse neste projeto.

Resultados Preliminares/Esperados

Espera-se que a aluna bolsista, sob a orientação da responsável pelo projeto, possa verificar se houve uma real contribuição da articulação Extensão/Pesquisa/Ensino para uma formação inicial crítico-reflexiva de professor de Química. Este projeto visa também contribuir para a formação do Licenciando em Química, à medida que este poderá participar das atividades desenvolvidas pelo Curso de Química, modalidade Licenciatura da UFG/CAC e não apenas observar, problematizando objetos estudados teoricamente ao longo do Curso.

A bolsista, além de ter a oportunidade de participar de atividades de Extensão e trocar experiências com professores e alunos da Escola Básica, complementando assim sua formação, também perceberá e discutirá critérios que permeiam a construção do conhecimento no Ensino de Química. Também contribuirá para sua formação o contato com metodologias alternativas que lhes serão úteis em sua carreira acadêmica e profissional. A participação nas atividades poderá ajudar no reconhecimento de que a aprendizagem não se dá somente na sala de aula, que vai além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, envolvendo a interação com a sociedade, que é imprescindível na formação do profissional, para situá-la historicamente, identificá-la culturalmente e referenciar a sua formação técnica à realidade.

Pode-se ainda considerar como resultados deste projeto a ampliação da divulgação científica que vem sendo realizada pelo Curso de Química, modalidade Licenciatura da UFG/CAC e a elaboração de comunicações científicas para congressos e revistas científicas da área.

Assim, através destas ações aqui propostas, pretende-se tornar possível a construção de firmes bases de Pesquisa em Ensino de Química, essencial para a transformação social das concepções e práticas pedagógicas, capacitando os futuros professores sob a perspectiva da investigação-ação. Pretende-se ainda fomentar a criação de uma equipe com características de Extensão, Ensino Pesquisa ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, vamos de encontro às propostas de Maldaner (2003) que enfatiza a necessidade de criação de núcleos de pesquisa em educação química em institutos e departamentos de química de nossas universidades:

O professor universitário, profissional de sua área de saber, é também educador na formação de novos químicos e, principalmente, na formação de novos professores de química. O núcleo de pesquisa em educação poderia constituir-se em espaço de formação específica dos docentes universitários ao trazer para mais próximo dos cursos os avanços pedagógicos produzidos e voltar-se, também, para o ensino praticado dentro do próprio curso de química, além de preocupar-se com o ensino de química que está acontecendo nas escolas. Participariam do núcleo especialistas nas ciências da educação química, professores universitários de química e alunos das licenciaturas (p.394).

Até o presente momento a bolsista tem observado a prática diária do Projeto Temático “Água” auxiliando na elaboração e na aplicação das atividades propostas pelo mesmo. Concomitantemente, tem realizado uma revisão bibliográfica sobre o uso da metodologia qualitativa em Educação, o uso da entrevista como técnica de coleta de dados, além de leituras sobre a formação inicial de professores. Ao mesmo tempo está sendo

elaborado o roteiro da entrevista semi-estruturada, prevista para se iniciar em novembro de 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.*
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.; *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Editora do Porto, 1994.
- COUTINHO. SILVA, R; PERSECHINI, P. M; MASUDA, M. E KUTENBACH, E. Interação museu de ciências-universidade: contribuições para o ensino não-formal de ciências. *Ciências e Cultura*, 57, nº 4, 24-25, 2005.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, nº 24, p.213-225, 2004.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LAVILLE, C. E DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LÜDKE, M. Como Anda o Debate Sobre Metodologias Quantitativas e Qualitativas na Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. (64): 61-63, 1988.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.1986.
- LUZ, A. R. *Projetos de ensino e investigação na formação de professores de ciências da natureza*. Curitiba: UFPR - Setor de Educação, agosto 2008.
- MALDANER, O. A. *A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores Pesquisadores*. Ijuí: Editora Unijui, 2ª Ed., 2003.
- MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- MORTIMER, E.F.; PEREIRA, J.E.D. Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino – Repensando a licenciatura para além da racionalidade técnica. *Educação em Revista*, n.30, p. 107-113, 1999.
- PICONEZ, S.C.B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão*. In: Piconez, S.C.B. (org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, p. 15-38, 1991.
- SCHÖN, D.A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1992.

Fonte de Financiamento

PROLICEN - Programa Bolsas de Licenciatura.

A HISTÓRIA DE DAMIANA DA CUNHA COMO CONTEÚDO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA [1]

GOMES, Diego Veloso; VREESWIJK, Anna Maria Dias.

FH/UFG; CEPAE/UFG

divgomes@gmail.com ; annamdv@hotmail.com

Palavras chave: Damiana da Cunha, aldeamentos indígenas, ensino de história, diversidade cultural.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Damiana da Cunha é uma personagem da história de Goiás que se tornou conhecida como uma heroína no processo de catequização dos índios Kayapó entre o final do século XVIII e início do século XIX. Algumas dessas fontes explicam que Damiana da Cunha foi capturada durante uma expedição sertaneja realizada no interior de Goiás, por volta de 1780, com o objetivo de pacificar as relações com os índios Kayapó, que, segundo as mesmas, eram a tribo indígena mais hostil nos sertões goianos à época. Batizada com o nome de Damiana da Cunha, a pequena indiazinha foi apadrinhada pelo então governador de Goiás Luiz da Cunha Menezes, fato que passou a ser repetido como notável em sua biografia. Posteriormente, a índia passou a viver no Aldeamento de São José de Mossâmedes, criado para reunir os povos indígenas capturados no processo de ocupação do território goiano, servindo também, durante toda a sua vida, ao trabalho de catequização dos índios Kayapó de Goiás (CARVALHO, 2004).

Esses dados apresentados fazem parte de algumas representações construídas sobre a personagem Damiana da Cunha, que permitem, primeiro, a identificação de uma personagem importante para o período colonial da história de Goiás. Contudo, em nenhuma das poucas obras didáticas da história de Goiás consultadas, há qualquer referência a esta personagem, assim como de discussões sobre a memória indígena de Goiás. Além disso, a própria abordagem historiográfica

do período colonial da história de Goiás limita-se a discutir a experiência da mineração, ignorando as relações que se estabeleciam entre os vários grupos sociais da época, a exemplo do processo de conquista e catequização dos índios e os conflitos e disputas inerentes.

Partindo-se do pressuposto de que “a História é o que fazemos dela” (CARBONARI, 2000), o licenciado tem a constante necessidade de buscar novas metodologias, pensando também a seleção dos conteúdos para construir, de maneira conjunta (professor/aluno), os saberes históricos que serão utilizados na escola e além dos seus muros. É neste sentido que a História Regional figura como um conteúdo plausível de ser trabalhado na educação básica, dado a sua proximidade, muitas vezes, à realidade do aluno, característica esta que fomenta o trabalho com conceitos primordiais para a percepção deste como sujeito dotado de uma consciência histórica.

Então, pensar a relação de um povo com características culturais tão diversas como os indígenas, em uma realidade tão próxima, estimula percepções de alteridade e respeito e abre as portas para o trabalho com a identidade, a diversidade e a memória.

A cidade de Mossâmedes à época de sua construção figurou como um forte ponto de intersecção e trocas culturais entre o homem branco e os índios. A idéia de estabelecer uma convivência mais pacífica teve como agente mediadora Damiana da Cunha, filha de um cacique Kayapó, que acabou servindo aos interesses colonizadores do europeu aproximando a realidade dos silvícolas a dos primeiros. A personagem fora então eternizada na história de Goiás como uma “heroína da fé”. O patrimônio deixado como legado no antigo aldeamento de São José de Mossâmedes (produto do contato entre índios e portugueses), além do caráter primordial da cultura indígena na formação do povo brasileiro, remontam a uma necessidade de compreensão das relações estabelecidas entre estes elementos no referido espaço.

OBJETIVOS

- Pesquisar a história de Damiana da Cunha relacionada à experiência de mulheres catequistas que atuavam no processo de catequização dos índios nos “sertões” goianos entre o final do séc. XVIII e início do século XIX.
- Estudar e problematizar a história de Damiana da Cunha, por meio das várias representações construídas sobre essa personagem, sobretudo as que a identificaram como uma heroína goiana no processo de catequização dos índios Kayapó.
- Analisar as relações entre a população indígena e a população não índia em Goiás, a partir da segunda metade do século XVIII, destacando o papel da política de aldeamentos, enfatizando a experiência do Aldeamento de S. José de Mossâmedes, onde Damiana da Cunha viveu boa parte de sua vida.
- Formular propostas para conscientizar os alunos do ensino básico em relação à importância de elementos das diversas culturas para a construção da sociedade onde estes se inserem.
- Inserir no currículo da disciplina de história conteúdos que tenham uma relação mais direta com a realidade do aluno.
- Proporcionar, a alunos adolescentes, uma compreensão mais ampla do processo de catequização e conquista de índios goianos, sobretudo os Kayapó, por meio da história de Damiana da Cunha.
- Elaborar propostas de materiais didáticos que abordem a história de Damiana da Cunha para alunos adolescentes.

METODOLOGIA

Este trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica que irá identificar as várias fontes publicadas que abordaram a história e a biografia de Damiana da Cunha, assim como alguns documentos históricos localizados no Arquivo Histórico Estadual de Goiás e Museu das Bandeiras da Cidade de Goiás. Posteriormente, os textos e os documentos serão lidos e fichados e após discutidos

com a orientadora do projeto, serão organizados para a elaboração de materiais didáticos para alunos adolescentes da educação básica.

Pretende-se construir propostas de análise de documentos sobre a história de Damiana da Cunha, apresentando e discutindo elementos de sua biografia, construída ao longo de muitos anos após a sua morte, problematizando as visões que a consideraram uma heroína no processo de catequização dos índios Kayapó em Goiás. Serão selecionados textos que abordem a construção e funcionamento do aldeamento São José de Mossâmedes, que posteriormente originou a cidade de Mossâmedes em Goiás, dimensionando a experiência desses espaços no processo de colonização.

Além disso, serão construídos textos didáticos narrativos e propostas de atividades com os documentos históricos com o objetivo de possibilitar o estudo da história dessa personagem.

RESULTADOS PRELIMINARES/ESPERADOS

- Construção de materiais didáticos para a educação básica sobre a história de Damiana da Cunha.
- Ampliar os conteúdos de história regional na educação básica.
- Contribuir para a construção de valores como identidade, alteridade e cidadania na educação básica.
- Aproximar estudos de história cultural à educação básica.
- Colaborar com professores para atender os objetivos da lei 11.645/2008 que determina o estudo da história e cultura africana e indígena na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Cecília e ALMEIDA, Regina Celestino de. Identidades plurais. In ABREU, Martha e SOIHET, Raquel (orgs.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 25-26.

CARBONARI, Maria Rosa. *Que fazemos com a História?*. In: Para além dos conteúdos no ensino de História. Niterói: EdUFF.

CARVALHO, M^a Meire de. Damiana da Cunha. *Uma capitã- mor nos sertões dos Goyazes nos séculos XVIII e XIX*. Rev. Fragmentos de Cultura, v. 14, n. 6, junh.2004 p. 1111-1124.

CHAIM, Marivone. *Aldeamentos Indígenas: (Goiás 1749-1811)*, São Paulo; Nobel; [Brasília]; INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In MONTEIRO, Ana Maria, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, p. 199-214.

DELGADO, A. F. et. al. Saber Escolar e conhecimento histórico: itinerários de configuração da história ensinada. Projeto "Guarda chuva" para a Subárea de História do Cepae (mimeo). Goiânia, UFG, 2008.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de história. São Paulo, Contexto, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História. Entre Saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

PALACIN, Luis. O Século do Ouro em Goiás. Goiânia, UCG, 1994.

_____. A ausência do índio na memória goiana. In: Ciências Humanas em revista. Revista do Instituto de Ciências Humanas e Letras. Goiânia. Vol. 3, nº1, Jan/Dez, 1992.

[1] Projeto de pesquisa financiado pelo Programa de Bolsa de Licenciatura – PROLICEN

ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

SILVA, Douglas, A.. - doug_aires@hotmail.com - IME/UFG;

SANTOS, Daniele, M. - danyzinha_88@hotmail.com - IME/UFG;

CEDRO, Wellington, L. - wcedro@mat.ufg.br - IME/UFG

Palavras-chave: Estágio supervisionado; formação de professores; educação matemática

JUSTIFICATIVA

A Universidade é um dos lugares que promovem a formação dos indivíduos. Ela proporciona ao ser humano uma especialização profissional e científica. Para isso, esse indivíduo tem contato direto com teorias. Teorias que fundamentam uma determinada ciência e que culmina em uma prática. Sabemos que o exercício de qualquer que seja a profissão é prático. Logo, espera-se que um curso de formação profissional capacite um indivíduo. Portanto, é necessária a relevância da prática dentro da área de trabalho desse indivíduo.

A prática é adquirida no momento em que o sujeito entra em contato com o seu campo de trabalho, conhecendo-o. E ao conhecer, observar, o sujeito se torna capaz de reproduzir a prática, imitar. Mas, infelizmente os cursos de formação não podem assumir o lugar da prática profissional. Apenas podem possibilitar ao sujeito a noção de sua futura prática.

Nas licenciaturas, essa prática é na maioria das vezes desenvolvida por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados. O Estágio, segundo Pimenta e Lima (2004), tem a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso.

Da importância do Estágio, podemos entendê-lo em duas perspectivas diferentes, dependendo da subjetividade do indivíduo em processo de formação. Quando este indivíduo ainda não exerce o magistério, o Estágio pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas, além de possibilitar o aprendizado da profissão docente, através das “relações sociais historicamente situadas”

(PIMENTA; LIMA, 2004). Por outro lado, quando este indivíduo já exerce o magistério, o Estágio passa a ser o espaço em que é possível uma reflexão das práticas deste e a sua formação contínua, ressignificando os saberes de sua prática docente.

É importante destacar, quanto à formação contínua, que para Pimenta (2005, p.75):

A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação [...] do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano.

Esse movimento dialético, que marca a formação contínua dos sujeitos, é caracterizado pela necessidade da reflexão, generalização e síntese dos fenômenos que o circundam. Nesta perspectiva, ressaltamos que a prática, por vir da teoria, deve estar sempre próxima desta, de maneira quase indissociável. Essa aproximação é a chamada práxis (PIMENTA, 2005). A práxis é a prática refletida, fundamentada na teoria, ou seja, ela se dá no momento em que o indivíduo reflete junto com a teoria a sua ação profissional.

Para Marx e Engels (1986), a práxis é uma atitude humana transformadora da realidade; atitude tal, sendo a unidade entre teoria e prática. De acordo com Vasquez (1968, p.234) “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Com base nestas ideias, entendemos o estágio como o espaço em que o indivíduo é posto em contato com o campo profissional em que atuará futuramente, e que, se tratando do processo de ensino-aprendizagem, a práxis é bastante relevante. A pergunta que surge deste contexto é a seguinte: O estágio supervisionado está de fato promovendo o desenvolvimento da práxis para os estagiários?

Dessa problemática, surgem então outros questionamentos: Qual é o real objetivo do estágio nessa perspectiva? De que forma a pesquisa se insere no âmbito do estágio? Quais as contribuições do Estágio Supervisionado na formação do sujeito?

Baseando-se nessas inquietações, justifica-se a necessidade de investigarmos essas relações entre o estágio e a formação do professor de matemática, com o objetivo de compreender esse processo e pensar em modos de organização que realmente possam levar ao desenvolvimento da práxis. Com isso, acreditamos que os resultados dessa pesquisa podem influenciar diretamente a organização dos estágios supervisionados vinculados aos cursos de licenciatura. Consequentemente os frutos dessa investigação, podem repercutir positivamente nas escolas de educação básica.

OBJETIVOS

- Analisar quantitativamente e qualitativamente a produção científica que versa sobre a formação inicial de professores de matemática publicada nos periódicos científicos da área, com avaliação Qualis A1 e A2 e nos anais dos principais eventos acadêmicos nacionais da área de Educação Matemática realizados no período de 2000 a 2010.
- Compreender os diversos modos de organização do estágio supervisionado e a sua relação com a formação do professor que irá atuar na educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se em um estudo teórico, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003). Entendemos a pesquisa bibliográfica como a atividade de investigação baseada no exame, levantamento e análise de determinado conjunto de informações, sobre um determinado tema, registradas nas diversas mídias existentes (SALVADOR, 1977).

É de conhecimento de todos que as técnicas da pesquisa bibliográfica fazem parte de qualquer tipo de trabalho científico. Contudo, ao fazermos uso da pesquisa bibliográfica, como proposta metodológica, acreditamos que ela possa oferecer elementos que nos permitam, não somente compreender as propostas de estágio supervisionado que permeiam a formação de professores de matemática. Mas, que nos permita, também, estabelecer e explorar novos desafios e campos de estudos dentro deste campo de conhecimento, já que, uma das características principais dos trabalhos bibliográficos é o “estudo em profundidade dos dados, informações ou afirmações que tal documentação está a oferecer” (SALVADOR, 1977, p.61).

Tendo como problema, o estágio supervisionado na formação de professores que ensinam matemática, faremos um estudo que se enquadra na perspectiva de um estado-da-arte (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Trabalhos como este, tornam-se relevantes por propiciarem à comunidade a análise de um determinado período temporal da produção científica sobre determinado tema.

Uma das primeiras dificuldades em implementar este tipo de investigação refere-se a grande quantidade de material já produzido nesta área e publicado no Brasil, como apontam Brzezinski (2006) e André (2002). Logo, faz-se necessário uma delimitação temporal do material a ser analisado. Porém, esta tarefa constitui-se quase sempre numa escolha difícil, pois, corremos o risco de excluir da fonte de dados, períodos importantes. Contudo, estabeleceremos como marco inicial nesse processo o ano de 2000. Essa opção foi feita, por ser o ano 2001, o ano de publicação dos pareceres do Conselho Nacional de Educação que propuseram um novo sentido para o estágio supervisionado. Logo, constitui-se em um marco importante dentro da formação de professores. Desta feita, analisaremos a produção científica que trata da relação entre o estágio supervisionado e da formação de professores de matemática no período de 2000 a 2010.

Os dados desta pesquisa serão provenientes de duas fontes básicas:

- Trabalhos publicados nos anais dos eventos da área de educação matemática no período de 2000 a 2010.
- Os artigos científicos publicados, no período de 2000 a 2010, nos periódicos com avaliação Qualis A1 e A2, da área de ensino de ciências e matemática.

O acesso a estas fontes se dará por meio dos portais eletrônicos de informação científica e da busca nos acervos das bibliotecas públicas e particulares.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados por esta pesquisa abrangem dois aspectos principais:

- *Formação e valorização profissional do docente que ensina matemática:* o olhar mais acurado sobre o processo de formação dos professores e o estágio supervisionado pode permitir aos estudantes uma compreensão maior sobre a atividade docente; identificação das características e atributos das propostas de estágio supervisionado desenvolvidas nos diversos cursos de licenciatura em matemática.

- *Produção de conhecimento*: publicação de resultados em periódicos de divulgação científica contribuindo para a qualificação dos estudantes; apresentação dos resultados da pesquisa em eventos científicos da área de educação matemática.

RESULTADOS PRELIMINARES

Após um levantamento de artigos publicados nos ENDIPE's dos últimos dez anos, que tenham tido como tema estágio supervisionado curricular, procuramos categorizá-los em cinco grupos: Estágio e Pesquisa; Proposta Curricular; Estudos Bibliográficos; Relato de Experiência; Relação Universidade x Escola.

Depois de feita essa divisão, percebemos que os trabalhos publicados dentro da categoria de Estágio e Pesquisa serão aqueles que poderão responder nossas inquietações. No entanto estamos analisando novamente essa categoria, para dividirmos em sub-áreas de acordo com cada curso específico (exemplo: Pedagogia, Licenciatura em Ed. Física, Química, Letras, etc.). Após essa segunda divisão vamos decidir quais trabalhos iremos focar dentro da nossa pesquisa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRZEZINSKI, Iria (org.). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: atlas, 2003.

MARX, K; ENGELS. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

PIMENTA, S.; LIMA, M. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

SALVADOR, A. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos. Científicos. Porto Alegre: sulina, 1977

VASQUEZ, A. filosofia da práxis. Rio de janeiro: paz e terra, 1968.

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA

GARCEZ, Edna Sheron da Costa (edna.sheron@hotmail.com)

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa (marlon@quimica.ufg.br)

Instituto de Química – Universidade Federal de Goiás

Palavras-chave

Formação docente; ensino de química; professores de química; início de carreira do professor

Justificativa / Base teórica

A partir de 1980, a pesquisa sobre formação de professores considerou-o não somente como um mero transmissor de conhecimentos e aplicador de técnicas e teorias, mas também um sujeito mediador entre o aluno e o conhecimento, crítico, reflexivo, possuidor e criador de saberes em sua prática. Surgiu então, um movimento de profissionalização do ensino, e sob esta nova ótica as pesquisas educacionais direcionaram-se para identificar a base de conhecimentos necessários para ensinar (Almeida e Biajone, 2007; Borges e Tardif, 2001; Tardif, 2000).

Para Tardif (2000) os saberes dos professores se caracterizam em: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, que carregam as marcas do ser humano, e estes se classificam em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Segundo pesquisas realizadas por Guarnieri (1996), Huberman (1992), Lima (2006), Mariano (2006), Pena (2010), Simões (2008) e Tardif e Raymond (2000) o início de carreira do professor é marcado pela solidão e isolamento por ausência de trabalhos coletivos; pela repetição acrítica da postura de um “professor modelo”; por contradições em sua postura e na prática, pois não consegue ser “bonzinho” e rigoroso, age de modo “tradicional” enquanto deseja ser “construtivista”; pela

percepção do distanciamento dos conhecimentos acadêmicos da prática; pelo “choque de realidade” ao se deparar com a realidade da sala de aula e confrontar com seus ideais; pela falta de apoio institucional; pela insegurança e falta de domínio em sala de aula. Estes fatores levam a um questionamento de sua função, de sua visão idealista, a reajustar suas expectativas e percepções de acordo com a realidade, e podem levar ao abandono da profissão, além do que esta fase é essencial na construção da identidade e do estilo do profissional.

A importância desse tipo de estudo é que ele pode permitir ações que possam auxiliar o professor no seu início de carreira, pois o entendimento de como o professor de química vê os seus próprios saberes e se os entende completamente, pode funcionar como um diagnóstico da profissão docente na área de ensino de química. E, posteriormente, como auxílio para uma melhor adaptação ao seu local de trabalho.

Considerando-se estes pressupostos teóricos, essa pesquisa teve como objetivo entender como se configuram estes saberes docentes nos professores de química, com foco no início de carreira; especificamente aqueles formados em cursos de licenciatura e que atuam na região metropolitana de Goiânia.

Objetivos

Geral

- Diagnosticar os saberes docentes dos professores de química da região metropolitana de Goiânia, relacionando-os com sua formação;

Específicos

- Estudar como os saberes de conteúdo e pedagógico influenciam a prática docente deste professor e se são ou não determinantes em sua prática docente.

Metodologia

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa dos dados. Para a coleta destes preferiu-se o uso de questionários e entrevistas semi-estruturadas para averiguar os saberes e as dificuldades enfrentadas no início de carreira dos licenciados em química na região metropolitana de Goiânia.

Na primeira parte da pesquisa elaboramos um questionário com 15 questões discursivas que foi aplicado a professores licenciados em química como piloto, para então partir para a segunda parte da pesquisa que será a aplicação dos mesmos aos professores licenciados em química da região metropolitana de Goiânia, e posteriormente numa terceira etapa estaremos realizando entrevistas com alguns dos professores participantes da pesquisa.

Resultados parciais/Discussão

A partir dos pilotos podemos perceber algumas características no trabalho docente. Verificamos que dentre os motivos para escolha da modalidade licenciatura estão principalmente o mercado de trabalho para licenciados e realização profissional aliado ao contato com o público. As principais dificuldades encontradas no início de carreira foram em relação aos conteúdos a serem ensinados, tanto no aspecto de compreendê-los, selecioná-los quanto no de preparar aulas; ao domínio da sala de aula em relação à indisciplina e como motivar os alunos. Elas foram superadas através da socialização e comunicação com seus pares buscando neles, informação quanto aos conteúdos ensinados na escola, por meio do coleguismo professor-aluno, da postura firme e séria, na utilização do laboratório de ciências e na busca de ferramentas motivadoras tais como dinâmicas, experimentos, slides, entre outras.

Para auxiliar o professor em seu início de carreira, os professores sugeriram aulas práticas, experimentação em química e discussões conceituais. Mostraram também interesse em voltar para a universidade para buscar novas alternativas didáticas que despertem o interesse e a motivação dos alunos. Tal aspecto está relacionado à necessidade da formação continuada, implícita em todos os professores. Por fim, a remuneração, as horas de trabalho, status foram citados como fatores para valorização das licenciaturas.

Conclusões parciais

A partir da primeira parte da pesquisa podemos identificar várias características da profissão docente que são decorrentes da relação que os professores estabelecem com seus saberes em sua prática. Essas características

identificadas são referentes às motivações para a escolha da modalidade licenciatura, dificuldades enfrentadas no início de carreira, dificuldades relativas ao ato de ensinar e os fatores que influenciam sua prática. Dando continuidade à pesquisa, através da aplicação dos pilotos reestruturados, e posteriormente, com a realização das entrevistas semi-estruturadas, pretendemos entender como os professores de química vêem os seus próprios saberes, se os entende completamente e compreender como se configuram os saberes docentes dos professores de química da região metropolitana de Goiânia.

Referências bibliográficas

Almeida, P. C. A. de e Biajone, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago., 2007.

Borges, C. e Tardif, M. Apresentação do dossiê temático – Os saberes docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

Guarnieri, M.R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

Huberman, M. O ciclo de vida profissional do professor. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1992.

Lima, E.F. *Sobrevivência: no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

Mariano, A.L.S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: Lima, E.F. (org). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

Pena, G.B.O. O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química. Tese (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

Simões, M.A.F. Início da carreira docente: desafios e dificuldades. Tese (Mestrado em Administração e Gestão educacional) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível online em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1219>

Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

_____ e Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 73, dezembro, 2000.

Fonte de financiamento

PROLICEN - PROGRAD - UFG

COMO SE ENSINA GEOGRAFIA EM CATALÃO?

PIRES; Edwrigens da S.
Curso de Geografia UFG/CAC, dix_sp@hotmail.com
BERTAZZO; Cláudio J.
Deptº Geografia - Catalão, cbertazzo@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Metodologias endógenas; Construção do conhecimento; Práticas Pedagógicas

JUSTIFICATIVA

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

Neste contexto, decidimos ir a campo (sala de aula) para interagir e compreender como os professores aplicam seus métodos de ensino, suas didáticas, etc. Resumindo: suas escolhas metodológicas. Somente através da observação direta, desconsiderando a eficácia (ou a ineficácia) de instrumentos avaliativos externos, poderíamos saber como cada professor está ensinando ou tentando ensinar Geografia aos seus alunos.

Os resultados de nossas análises das experiências observadas subsidiarão nossas reflexões sobre mudanças aplicáveis à formação dos novos professores de Geografia no âmbito do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás - UFG - Campus de Catalão – GO.

Nos embates da sala de aula é que são validadas ou invalidadas as idéias teóricas sobre aprendizagem. Isto, portanto, justifica a realização da pesquisa, pois que proporciona compreender como as escolas instrumentalizam-se às novas concepções e tecnologias educacionais, e de que forma suas práticas pedagógicas respondem pela aprendizagem de seus alunos. Ou, noutras palavras, fazer a crítica do processo em que se fundam as diferentes situações de aprendizagem das Escolas pesquisadas; no fulcro de aperfeiçoarmos nossas próprias metodologias de formação de professores, a fim de capacitá-los e habilitá-los, pedagógica e tecnicamente, para exercerem com competência o ofício de Professores de Geografia.

OBJETIVOS:

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

METODOLOGIA:

O conhecimento produzido é o resultado da interação entre todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Estes aportes teóricos, portanto, nos proporcionaram chegar à compreensão das situações de aprendizagem realizadas nas salas de aula de Geografia das Escolas Públicas, Confessionais e Laicas de Educação Básica que pesquisamos no Município de Catalão. As nossas investigações de campo para a execução da pesquisa se pautaram pela observação dos processos de ensino-aprendizagem de Geografia, das instalações da sala de aula, dos recursos, equipamentos e instrumentos utilizados nas aulas do professor de Geografia. Em nosso primeiro contato com o professor de Geografia pesquisado, expúnhamos-lhe os objetivos da pesquisa e lhe apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – onde abordávamos todos os detalhes do documento. Após solicitávamos ao preenchimento de seus dados pessoais no TCLE e a aposição de sua assinatura. Após estes procedimentos marcávamos as datas das aulas a assistir e a data da entrevista.

Em cada uma das aulas assistidas, preenchíamos um roteiro de itens observáveis chamado de Ficha de Observação em duas cópias. O professor de Geografia, ao final da aula recebeu cópia desta ficha. E, num momento aparte, em data pré-estabelecida e marcada pelos sujeitos pesquisados, aplicamos um instrumento de entrevista semi-estruturada que foi preenchido pelos pesquisadores. Este instrumento permitiu obter informações sobre formação do professor e suas escolhas de teorias pedagógicas e de suas possibilidades para utilizar recursos tecnológicos e materiais de apoio para o desenvolvimento de seu trabalho com seus alunos.

RESULTADOS/ DISCURSSÃO:

A Escola no Brasil é uma Instituição que é presta um serviço público, sendo pública ou privada. O que se espera é o serviço oferecido seja igual para toda a comunidade. Entretanto, durante nossa pesquisa, observamos grandes diferenças na execução desta tarefa quando comparamos escolas de

ensino público com as de ensino particular. Nos itens que foram pesquisados, notamos que nas escolas particulares, o ambiente de sala de aula foi bem planejado, tendo boa iluminação e ventilação. Todas as salas eram limpas e arrumadas. Estão possuem boa organização, são seguras e há um clima respeitoso no recinto escolar.

Na escola pública a realidade é outra: as salas de aula estão em más condições de preservação, são pouco iluminadas, as janelas são pequenas para permitir boa circulação de ar. Na escola pública observamos casos de indisciplina e de transgressão. Percebemos que havia alunos de diferentes idades na mesma sala (enquanto que nas escolas particulares as classes possuíam alunos na mesma faixa etária), e que as turmas estavam superlotadas. Os alunos mais velhos desrespeitam professores e colegas. Estes alunos não preservam as salas, o resultado eram paredes, mesas e cadeiras pichadas e dilapidadas. Observamos ainda, que os alunos de mais idade *desrespeitam* os alunos mais novos numa usual prática *bullying* (pressão, opressão, importunamento, violência, etc.). Os alunos das escolas particulares pesquisadas aparentavam serem mais disciplinados do que da escola pública pesquisada.

Em relação ao comprometimento dos alunos com o processo de ensino e de aprendizagem, na escola pública a maior parte dos alunos observados demonstrou estar desinteressados pela disciplina de Geografia, estavam ali apenas para cumprir horário e *passar de ano* (série, semestre, ciclo, etc.).

Por essas razões, os alunos desempenhavam seu papel de alunos formalmente, simulam prestar atenção às aulas, copiam as anotações do quadro de forma autônoma, fazem exercícios com dificuldades e comumente não se envolvem com as atividades desenvolvidas pela escola. Na escola particular, havia uma realidade diferente, os alunos se mostravam mais participativos e um comportamento mais adequado, pois a relação professor – aluno era respeitosa, não era necessário que o professor cobrasse disciplina. Era comum o aluno esperarem o professor no intervalo das aulas, dentro de sala de aula, isso já era parte dos costumes da escola.

A dinâmica das aulas nas escolas particulares é mais fluída e possui material didático abundante e de boa qualidade. São bem equipadas, possuem bibliotecas e mapas atualizados. Comumente os professores utilizavam *data show* em suas aulas. Alguns possuíam acesso a internet na própria sala e faziam pesquisas em sítios de Geografia ou pesquisavam mapas e imagens de satélite no sítio do *Google earth* (www.earth.google.com.br). Já na escola pública as pesquisas na internet são feitas no laboratório de informática, que tem sua utilização previamente agendada pelo professor.

Com referência ao material didático utilizado pelos professores, na escola pública nos deparamos com quantidades insuficientes ao tamanho das turmas. Observamos que o livro didático era seguido fielmente pelos professores, e que eram utilizados livros com rigor científico discutível, continham erros, todavia eles eram os principais instrumentos para ensinar Geografia.

Na escola pública pesquisada não existia biblioteca. A sala da coordenadora tinha também a função de *banco de livros*, pois que os livros didáticos não eram entregues aos alunos. O contato dos alunos desta escola com os livros, mesmo os didáticos, era mais rarefeita que nas escolas particulares que seguiam plenamente o material didático de suas escolas e exigiam sua utilização para acompanhar as aulas. Os professores pesquisados utilizam metodologias e recursos didáticos distintos para ministrar suas aulas de Geografia. Todos utilizavam mapas. Nas escolas públicas era pequena a quantidade de Atlas disponível para as turmas.

Como os demais itens pesquisados, encontramos diferenças marcantes entre os professores do ensino público e particular. Na escola pública notamos certa insegurança nos professores no que diz respeito à forma como estão ministrando suas aulas. Geralmente são profissionais cansados, que não são bem remunerados, e que trabalham mais horas (novo contrato de trabalho) dando aulas para complementar o salário. Isso impede que eles tenham tempo para melhor preparar suas aulas. Para ler e atualizar-se nas novidades de sua Disciplina, etc.

Esses professores têm que lidar todos os dias com péssimas condições de trabalho. Com falta de planejamento e investimento do governo e das secretarias de educação na educação pública. São forçados a utilizar material didático que não escolheram. Exercem docência em salas são superlotadas. Os laboratórios não funcionam. Os pais se envolvem pouco na educação dos filhos e não ajudam a fazer sua parte no que diz respeito à formação cidadã dos educandos. Deste modo, os professores ficam desatualizados e despreparados, pois não encontram tempo e nem incentivo para se especializarem após a graduação, e nenhum conhecimento adquirido vai permanecer se não for conservado por exercício regular.

CONCLUSÃO

Ao longo de nossas observações e participações nas aulas dos professores pesquisados podemos observar os contrastes existentes entre os profissionais pesquisados. A motivação da pesquisa estava em ver e aprender nas situações do cotidiano escolar como se faz a mediação didática entre os alunos e a Geografia. Não encontramos muitas novidades. No geral, apenas transmissão e cópia de saberes. Aulas copiadas. A necessidade de obedecer ao programa imposto pelo livro didático é que dá a velocidade de cada aula. É muito raro que professor e alunos possam seguir os passos da reflexão e reelaboração do conhecimento. A ciência, os conceitos, os temas de aula surgem no livro didático ou na aula ministrada com o *data-show* como dogmas e verdades absolutas. Os alunos apenas acreditam no que dizem seus professores. Estes não podem, ou não devem, ou não sabem como fazer com que os alunos analisem criticamente a proposição que emergiu no livro didático ou das falas de seu professor.

Os professores que participaram da pesquisa comum desta escolha metodológica para ensinar Geografia. Talvez por que não lhes mostraram outras metodologias ou porque não tiveram condições

(tempo) para refletir e analisar com isenção suas práticas pedagógicas e experimentar inovações e novidades ao trabalhar com os conceitos que ministra aos seus alunos.

Quanto aos aspectos formais do exercício do magistério, todos os professores se mostraram organizados e preparados para aula, compreendiam os temas e conteúdos que traziam para seus alunos. Às vezes aproveitaram bem o tempo de aula, porém devido à quantidade de matéria, não se preocuparam em construir o conhecimento junto com os alunos, apenas passaram as informações de forma rápida e resumida. Todos docentes demonstraram um bom relacionamento com seus alunos, estabelecendo, de sua parte, um clima amistoso e respeitoso. E finalmente tanto na escola pública quanto na particular podemos observar a necessidade dos professores serem mais criativos, de buscarem metodologias diferenciadas que motive os alunos a gostar de estudar Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história – inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas: Papirus, 2. ed., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALLAI, Helena; CASTROGIOVANNI, Antônio C.; KAERCHER, Nestor. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
_____. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: autores Associados, 2003.

GEOGRAFIA – Comissão técnica. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br>>>, acesso em 19 dez. 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, A.U. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PERRENAUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar** Porto Alegre: Artemed, 2000.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHAFFER, Neiva (org.). **Geografia ensinar e aprender**. Porto Alegre: AGB, 1998.

SCHAFFER, Neiva; KAERCHER, Nestor; GOULART, Lígia; CASTROGIOVANNI, Antônio. **Um globo em suas mãos, prática para sala de aula**. Porto Alegre: EDUEFS, 2003.

VESENTINI, José W. **Geografia e Ensino: textos críticos**. São Paulo: Papirus, 1989.

O pensamento psicológico: fundamento ou conteúdo para a educação da infância.

Profª Drª Eliza Maria Barbosa (orientadora)
Caroliny Antéria (bolsista)
Lídia Natiele (voluntária)

Justificativa: Esta pesquisa propõe-se a investigar a hipótese de que, propostas pedagógicas e curriculares para a escolarização básica tomem a consolidação das etapas do desenvolvimento infantil como conteúdo e fim da educação, influenciadas pelo predomínio de uma tendência pragmática apoiada na perspectiva cognitivo-evolutiva que concebe o desenvolvimento como resultado de um processo adaptativo. Tal hipótese será verificada pela presença desta perspectiva nos planejamentos dos professores, entendendo-os como um documento que revela suas concepções e intencionalidades, bem como o projeto maior de educação que eles vislumbram. A pesquisa situa-se no campo da Psicologia da Educação mas pretende estabelecer um diálogo com disciplinas pedagógicas pois, mesmo admitindo a fecundidade teórica e metodológica da Psicologia ela não nos parece suficiente para explicar os fenômenos mais complexos da realidade escolar.

Objetivo geral:

Analisar os elementos orientadores dos planejamentos de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entendendo-os como principais definidores dos conteúdos abordados e construídos com as crianças destas etapas de escolarização.

Objetivos específicos:

Apreender as constantes entre o conteúdo expresso pelos planejamentos e as bases epistemológicas que lhe sustentam;

Evidenciar a articulação entre os fundamentos dos planejamentos e as atividades desenvolvidas com as crianças;

Realizar estudos permanentes no campo da Psicologia da Educação capazes de estabelecer parâmetros para as contribuições deste campo junto aos processos educativos em geral e aos planejamentos e currículos já que, tais elementos, ao serem concebidos, devem estar apoiados também nas contribuições científicas de outros campos.

Metodologia:

A pesquisa será feita a partir da análise dos planejamentos dos professores da educação básica (educação infantil e anos iniciais) e serão analisados orientados pelas seguintes categorias de análise:

1. Relação entre o conteúdo dos planejamentos e promoção do desenvolvimento psicológico;
2. Articulação entre os conteúdos dos planejamentos e as práticas pedagógicas.

As análises dos dados empíricos, orientar-se-ão pelos princípios da matriz Histórico-Cultural que concebe as contribuições psicológicas à educação pelo princípio dialético de que as propriedades típicas das funções intelectuais psicológicas superiores, possuem origem no social e que a cultura vai se integrando a natureza de cada indivíduo.

Bibliografia:

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.3, n.1, p.41-52, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

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

COLL, C. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, A. A.L e GUTMAN, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, A. M; FERREIRA, A. A. L. e PORTUGAL, F. T.(Orgs.) **História da Psicologia**: rumos e percurso. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007, p. 121-140.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G; BATISTA, S.H.S. S. da e SADALLA, A. M. F. A. de. (Orgs.) **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, p. 69-96.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LOUREIRO. M. C. S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

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

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos da Educação: partilhando experiência de estágio**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-199.

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

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â.. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103- 117.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da infância no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.311-332.

CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO/CULTURAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Orientando: **FERREIRA**, Emílio Caetano. - emiliovertigo@hotmail.com
Orientadora: **GOYA**, Edna de Jesus. - ednajgoya@yahoo.com.br
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás
Prolicen/UFG

Palavras chaves: arte, mural, conservação, restauração.

1. Justificativa

Essa pesquisa, de título completo *“A importância do estudo da conservação do patrimônio cultural e artístico para a formação do professor de artes visuais através do Mural de D. J. Oliveira.”* busca conhecer, por meio da recuperação do Mural do artista, os procedimentos de conservação e restauração como um dos elementos de Museologia, para proporcionar aos professores das escolas da rede pública e alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, uma visão do assunto, ao se entender que não basta se habilitar o professor para formar o fruidor/consumidor ou freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas que ele também seja capaz de desenvolver em seus alunos uma consciência crítica sobre a necessidade de conservação e recuperação de seus bens imateriais socialmente construídos. A pesquisa tem como metodologia a *observação* e *registro* do processo de recuperação da obra para elaboração de material didático para ser disponibilizado para professores e alunos de escolas públicas, estimulando a comunidade escolar para a discussão sobre preservação do patrimônio artístico-cultural da cidade de Goiânia.

A necessidade desses assuntos refere-se a é orientar o professor, para que ele possa discutir esses temas, em sala de aula, pois além de desenvolver no aluno atitudes de freqüentação à espaços artísticos e culturais poderá dar noções sobre *Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural*. Entende-se que cabe ao professor a responsabilidade de fazer, pelos conteúdos, a mediação dos bens artísticos e culturais à escola, para formar não apenas o consumidor, mas o leitor crítico de arte e cultura. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja qualificado e atualizado.

O tema *Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural*, elementos da Museologia, têm papel fundamental para se desenvolver no futuro professor, conseqüentemente no aluno de arte da rede de ensino, uma consciência

de que os bens Artísticos e Culturais são patrimônios públicos, portanto, pertencentes a toda a sociedade. São produtos socialmente construídos, mas para serem apreciados/fruídos/visitados será necessário que a sociedade os conserve. Daí, a necessidade de disponibilização de recursos e conhecimentos para os professores da rede pública discutam na escola.

A necessidade de uma formação, nesta área, para o professor, dá-se por se ver muitas obras de arte, na capital goiana, sendo destruídas, a exemplo do Mural da Praça Universitária. Esta obra, no decorrer de sua existência, sofreu várias intervenções físicas por vândalos, por desconhecerem a importância dessa obra, e de muitas outras, para a memória cultural da cidade. Enquanto uns a apreciem/fruem, outros destroem por não saber conservá-la ou não compreender o seu significado.

Com orientações, nesta área, o professor de arte estaria atento para incluir em seus programas de curso, no ensino Básico (Fundamental e Médio) este assunto tão importante para a sobrevivência do patrimônio artístico e para a formação de uma consciência cultural, ao formar um público não apenas capaz de apreciar/fruir a arte/cultura, mas também capaz de conservar a sua riqueza cultural e memória coletiva.

A proposta do projeto é aproveitar o processo de recuperação da obra para produzir material didático e para se discutir o assunto, a exemplo do blog sobre o “Mural de D. J. Olivera”, já em rede.

2. Objetivos

Por meio de registro e documentação do processo de recuperação da obra “Mural da UFG, de D. J. Oliveira” pretende-se produzir materiais para serem disponibilizados para os professores, para sua orientação e conseqüentemente do aluno de arte sobre a importância do tema conservação do patrimônio artístico e cultural.

3. Metodologia

O método de trabalho desenvolvido na pesquisa é o de observação e registro de dados, por meio de fotografia e anotações (relatórios), e posterior elaboração de texto didático/pedagógico, para ser utilizado na orientação de professores do ensino de artes visuais, da escola pública e para os alunos da licenciatura.

4. Resultados/Discussão: O projeto, em andamento, conta com várias atividades desenvolvidas, a exemplo da frotagem da obra; elaboração do blog; apresentação dos resultados já obtidos em varias escola e para os alunos da FAV e por último esta em andamento um documento com entrevistas com a comissão responsável pelo projeto que será lançado no blog:

1. *Da apresentação do projeto nas escolas:* No primeiro semestre de 2010 foram feitas visitas em três colégios da rede pública (Colégio Estadual Cora Coralina; Colégio Estadual Vila Boa; Colégio Estadual Novo Horizonte), para divulgação do projeto e incentivo aos professores para abordar a preservação em suas aulas.

Nas escolas visitadas foi apresentado para as/os docentes em arte, imagens e dados referentes à necessidade de se trabalhar sobre o tema conservação do patrimônio artístico-cultural, com destaque para o fato de que de que não é suficiente orientar o aluno no processo de fruição ou leitura da obra de arte, mas além de torná-lo fruidor/consumidor ou freqüentador de espaços artísticos e culturais, deve despertá-lo e conscientizá-lo sobre a necessidade de conservação, e formação de hábitos de freqüentação, e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conservação e recuperação do patrimônio artístico-cultural.

2. *Produção de material didático:*

Devido aos trâmites burocráticos legais e necessários para a captação de recursos de licitação de empresa para realizar o restauro, as obras de restauração ainda não começaram. Com isso o registro e documentação da restauração aguardam o início das obras. O projeto está em andamento, seguindo com as várias atividades que foram desenvolvidas, a exemplo da frotagem da obra; elaboração do blog; apresentação dos resultados já obtidos em varias escola e para os alunos da FAV e por último esta em andamento um documento com entrevistas com a comissão responsável pelo projeto que será lançado no blog. Por isso temos como produção atual:

a) **O espaço virtual** (Blog) – O blog (<http://muraldjoliveira.blogspot.com>) foi uma forma de disponibilizar para os professores da rede pública (e todos os interessados) fonte de pesquisa sobre muralismo (técnica da obra), conservação, patrimônio e informações sobre freqüentação a espaços expositivos. Além disso, o

blog publica informações sobre a obra do artista, já que muitos professores da rede pública solicitaram informações sobre arte goiana.

b) **Documentário** – Está sendo finalizado um documentário sobre a recuperação do mural. O documentário tem como intenção registrar as falas da equipe responsável pelo projeto de restauração, bem como as polêmicas, contradições e possibilidades técnicas e expor informações sobre o artista que produziu o mural e, por fim, visando estimular a discussão e disponibilizar para os professores da rede pública, informações que alimentam debates sobre a questão do patrimônio.

Referências

CANCLINI, Néstor García. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: Iphan; n° 23, p. 94-115, 1994.

DUC, Eugene Emmanuel Viollet-I. **Restauração**. São Paulo: Ateliê, 2000.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **Patrimônio**: discutindo alguns conceitos. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewDownloadInterstitial&path%5B%5D=88&path%5B%5D=pdf_71>> Acesso em agosto de 2010.

FILHO, José Tavares da Silva. **Conservação preventiva de acervos bibliográficos**. Disponível em: <<http://www.forum.ufrj.br/biblioteca/artigo.html>> Acesso em 19 de Março de 2009.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil**. Disponível em <<<http://www.ufjf.br/maea/files/2009/10/texto1.pdf>>> Acesso em agosto de 2010.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Visões do patrimônio**. Disponível em <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewDownloadInterstitial&path%5B%5D=88&path%5B%5D=pdf_71>>

dInterstitial&path%5B%5D=89&path%5B%5D=pdf_72>> Acesso em agosto de 2010.

RUSKIN, John. **Las Siete Lamparas de la Arquitectura**. Buenos Aires: Imprenta de F. y M. Mercatali, 1956.

SÁ, Ivan Coelho de. **Oficina de conservação preventiva de acervos**. Porto Alegre: Museu Militar do Comando Militar do Sul, 2001.

TAMAYOSSI, Iara Clara da Silva. **GUIA de museus brasileiros**. Comissão de Patrimônio Cultural/USP. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

The British Library (2003): Bibliotecas - **Medidas de segurança**
Segurança em museus, arquivos e bibliotecas: um guia prático. -- London: Resource, 2003. Disponível em: <<http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>> Acesso em: 25 de Janeiro de 2009.

6. Fonte de financiamento: PROLICEN

A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA: FORMAÇÃO DE LEITORES E A POESIA NA SALA DE AULA

REIS, F. C. Fabiana;

SILVA, S. Célia

fabiufig@yahoo.com.br ,

celiasds@terra.com.br

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras

APRESENTAÇÃO

Jorge Luis Borges (2000), ao refletir sobre o enigma da poesia, diz, citando o bispo de Berkeley, que uma maçã, ao ser degustada, tem o seu gosto não em si mesma, nem na boca que a come. É preciso o contato entre elas. O mesmo ocorre com o livro em uma biblioteca. Em si ele é um objeto físico num mundo de objetos físicos, mas, quando aparece o leitor certo, as palavras, ou antes, a poesia que há nelas, “saltam para a vida e temos a ressurreição da palavra.” O escritor argentino afirma ainda que a poesia é antes e acima de tudo “uma paixão e um prazer” e que não podemos defini-la, tal como não conseguimos definir o gosto do café, da cor vermelha, do pôr-do-sol. O presente projeto funda-se nessa intenção borgiana de “ressuscitar a palavra poética”, retirando-a da biblioteca e permitindo que ela “salte para a vida”, ainda que o ponto de partida inicial esteja restrito ao ambiente escolar da educação básica, envolvendo alunos e professores. E o entendimento da poesia como paixão e prazer é no sentido de quanto mais o aluno se apropria do texto poético, participando como co-autor na construção do seu significado, mais rica será a experiência estética e melhor ele promoverá o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem.

Assim, pode-se dizer que o presente trabalho apresenta um tema de grande importância para o desenvolvimento de estudos literários nas instituições de ensino, pois decorre da observação de que a prática de leitura de poesia está sendo pouco incorporada no cotidiano de alunos e professores. Pretende-se investigar neste trabalho qual tem sido o papel do professor na formação do leitor do texto literário, sobretudo o poético, e qual tem sido a receptividade deste leitor.

OBJETIVOS

Integrado ao projeto maior intitulado “A prática social da leitura: leitura literária e formação de leitores na escolarização básica”, o projeto intitulado “A prática social da leitura: formação de leitores e a poesia na sala de aula” tem como objetivos específicos:

- Dimensionar o papel do professor de Língua Portuguesa do ensino básico como leitor e como mediador da leitura do texto poético, verificando de que maneira uma possível precariedade na sua formação leitora interfere no trabalho de leitura de poesia na sala de aula;
- Investigar como o trabalho com a poesia na sala de aula pode embasar o aluno para o exercício crítico e a perspectiva transformadora, incluindo o aprimoramento do educando como pessoa humana e sua formação ética, conforme prevê a LDBEN;
- Examinar, em sala de aula, como a leitura de poesia pode potencializar a capacidade leitora dos alunos para todos os gêneros textuais e, conseqüentemente, contribuir para as diferentes práticas sociais do educando;
- Acompanhar a aplicação de projetos de leitura de poesia em salas de aula da educação básica de escolas públicas;
- Auxiliar o orientador do projeto em atividades cujo foco recaia sobre a formação do professor como leitor de poesia;
- Propor alternativas metodológicas para o trabalho com leitura na sala de aula ou fora do âmbito escolar;

METODOLOGIA

Se a leitura e a escrita estão entre os grandes desafios para o profissional dos cursos de Letras, em vista de que, embora alfabetizadas, as pessoas não incorporam práticas sociais que envolvam as ações de ler e escrever, esse desafio torna-se ainda maior quando se especifica a leitura do texto literário e, ainda mais, quando o texto literário em foco é o poético. Isso coloca em questão para o estudante de Letras e para o (futuro) profissional da área as práticas escolares da

leitura literária e, em específico, da leitura de poesia. Conseqüentemente, instigamos a dimensionar o papel do professor como mediador e como leitor do texto literário, bem como pretende investigar o papel da poesia na formação do leitor de texto literário, verificando em que medida a precariedade na formação do professor como leitor especializado do texto poético interfere na mediação do trabalho com poesia na sala de aula; avaliando como a poesia na sala de aula pode ativar a autonomia do aluno leitor e estimulá-lo para o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem e, ainda, examinando como o texto poético, como objeto estético, é capaz não só de despertar a sensibilidade do aluno leitor, mas também de potencializar-lhe a capacidade de leitura e compreensão dos demais gêneros textuais.

Com a presente pesquisa buscamos focalizar, num primeiro momento, a prática leitora escolar, investigando atividades de leitura de textos literários desenvolvidas com jovens estudantes, mais especificamente a experiência estética vivenciada pelo leitor no encontro com o texto poético. Sendo a interação entre leitor e texto fundamental para a efetivação do ato de ler, e constitutiva da própria obra como manifestação estética, a modalidade de investigação aqui proposta pode ser caracterizada como pesquisa-participativa.

Para essa abordagem inicial, determinou-se, portanto, como campo de pesquisa escola públicas. Essa opção justifica-se pelo fato de sua comunidade estudantil não ser constituída por jovens que pertençam a um grupo social e culturalmente privilegiado. Assim, constituem-se como leitores-participantes os alunos dos ensinos fundamental e médio, e como contexto de realização das atividades a própria sala de aula, durante aulas regulares da disciplina Português.

Para Jorge Luis Borges, a poesia provoca paixão e prazer, mas devemos nos apropriar dela para a sentirmos como tal. Foi partindo desse entendimento que elaboramos a “Oficina de leitura de poesia” e a executamos em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Nessa oficina, foram realizadas leituras e atividades interpretativas de uma seleção de variados poemas. Com esta atividade, pretendíamos tornar o texto poético mais próximo do aluno, fazendo com que eles se apropriassem deste gênero, para construir o próprio sentido do texto e, com isso, aumentar as suas capacidades críticas, criativas e expressivas da linguagem. Após a realização da Oficina foi aplicado aos alunos um questionário com perguntas abertas visando obter

um pequeno recorte dos conhecimentos e práticas de leitura por meio de uma mostra de alunos.

RESULTADOS

Com as atividades que desenvolvemos em nosso campo de pesquisa pudemos abstrair alguns conhecimentos sobre a prática de leitura dos alunos. Ao executarmos a Oficina, que constava em leituras e interpretações de poemas, percebemos que grande parte dos alunos estavam tendo o primeiro contato com aqueles poemas, ou seja, não haviam lido ou desconheciam totalmente a existência deles. O fato de estes alunos desconhecerem o poema nos leva a refletir sobre os modelos de ensino nos quais eles estão ou foram inseridos. O que se percebe quanto a essa realidade é que grande parte dos alunos estão chegando ou concluindo o ensino médio sem hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários.

Todorov em sua obra “A literatura em perigo” diz que, grande parte dos alunos conclui o ensino sem lerem ou sem ao menos ouvirem falar sobre os romancistas e poetas, isso acontece não porque lhes falta capacidade intelectual, mas porque a literatura não faz parte de sua formação intelectual e afetiva. O autor segue dizendo que “o contato maior que qualquer aluno do ensino médio, por exemplo, tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que se resumem principalmente ao ensino da história e dos gêneros literários”.

Nosso maior objetivo em apresentar esta oficina foi o de tornar o texto poético mais próximo daqueles alunos, e ao observarmos os textos produzidos por eles, verificamos que nosso objetivo fora alcançado, pois ao exercitarem a escrita os alunos puderam mostrar as suas percepções sobre os poemas e ainda mais demonstrar suas opiniões de forma crítica e argumentativa.

Já ao aplicarmos o questionário tivemos o objetivo de conhecer as práticas de leituras daqueles alunos, sendo assim as perguntas exigiam que eles se posicionassem como leitores. Entretanto ao analisarmos as respostas destes alunos observamos que os mesmos não estão tão seguros quanto ao seu posicionamento como leitores, as suas respostas apresentam que não lêem com muita regularidade.

Conclusão

A partir da experiência da “Oficina de Leitura e Interpretação de poesias”, de um modo geral, percebemos que há eficácia em se apresentar a poesia em primeiro lugar com seu estranho poder imprevisito, encantador, emocionante. Há eficácia em se apresentar a poesia assim como sugere Carlos Felipe Moisés: “para gostar de poesia, o fundamental é o convívio constante, a familiaridade com o texto poético, baseado na tentativa continuada de ler e compreender” (1009, p.11).

Nosso trabalho foi o de tornar o gênero poético conhecido aos alunos, não ensinamos sobre a poesia, simplesmente nos colocamos na condição de mediadores. O que esperamos agora, depois de realizado o nosso trabalho, é que estes alunos tenham adquirido a sensibilidade tão eficaz para a compreensão e para despertar o gosto pela leitura do texto poético. Esperamos principalmente que estes alunos insiram a poesia em suas práticas de leitura e que reconheçam e usufruam do poder humanizador que elas possuem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. Introdução à análise do texto poético. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

TREVISAN, Zizi. A poesia na sala de aula.. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000 (Coleção: As faces da lingüística aplicada).

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009

Programa de Bolsa de Iniciação Científica para Licenciaturas (PROLICEN)

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

CARNEIRO, Fabianna Simão Bellizzi
UFG – Campus Catalão - bolsista
fabiana_bellizzi@yahoo.com.br

SILVA, Alexander Meireles da
UFG – Campus Catalão - orientador
prof.alexms@gmail.com

Palavras-chave: Alteridade – Literatura Fantástica – Estudos Culturais

Justificativa / Base Teórica

A demonização de culturas, países e pessoas diferentes do padrão branco cristão promovido pela mídia e por governos ocidentais observado neste início de século XXI segue o mesmo padrão observado na Idade Média, quando o preconceito era articulado a partir da iconografia do Outro. Diante deste cenário algumas perguntas surgem: De que forma o Outro na Literatura reflete o discurso ideológico contra grupos baseados no estereótipo, no etnocentrismo, na idéia de nacionalidade, na xenofobia, na misoginia, na homofobia, no racismo e no preconceito? Qual é a amplitude deste discurso dentro do contexto literário pós-moderno? Como o docente pode utilizar a reflexão sobre esses pontos no universo da sala de aula?

Se hoje a indústria de massa é muitas vezes responsável pela propaganda contra este “Outro” através de filmes, livros e outros produtos culturais, na Idade Média, por exemplo, este papel era desempenhado pela Igreja Católica através da influência do cristianismo sobre as narrativas folclóricas.

Além do conto de fada, a Idade Média também está relacionada a outra vertente do Fantástico onde se pode observar claramente o discurso da ideologia dominante contra o “Outro”: a literatura Gótica. Durante o século dezoito o fascínio pela arquitetura gótica levou o escritor inglês Horace Walpole a publicar o primeiro romance do gênero: *O castelo de Otranto* (1764), obra esta que se tornou um modelo para toda uma geração de escritores como Clara Reeve, William Beckford, Matthew Gregory Lewis, Charles Maturin e Ann Radcliffe.

Por volta do início do século dezenove os efeitos da Revolução Industrial trouxeram a tona um novo elemento a ser temido: a ciência. A literatura Gótica da época não passou incólume por este novo *zeitgeist* e incorporou essa atmosfera em uma nova temática que daria origem a Ficção Científica.

Se a ciência era então o produto de mentes (brancas) masculinas que alegavam imparcialidade crítica e objetividade, o impuro, o irracional, o subjetivo e o suave, tornaram-se automaticamente relacionados às mulheres, grupos minoritários e classes sociais que diferiam do grupo caucasiano elitista.

A escolha por este objeto de pesquisa se justifica pela constatação de que o entendimento da dinâmica do mundo contemporâneo decorrente das inúmeras transformações sociais e culturais colocadas a cabo a partir das últimas décadas do século vinte e aceleradas pelo processo de Globalização tem na figura do Outro um elemento central seja como promotor de mudanças ou agente passivo do processo. Nesse processo chama a atenção como a Arte, através da Literatura e no Cinema, vem tratando esse personagem. Desta forma espera-se que o pesquisador no exercício de sua pesquisa ou o docente em sua atividade profissional possa analisar a compreensão do jogo ideológico que cerca certos estereótipos de grupos minoritários presentes ao longo dos séculos. Essa possibilidade se formaliza neste projeto através dos personagens da Fantasia, da literatura Gótica e da Ficção Científica que diversos autores utilizam não apenas para demonstrar suas críticas e opiniões a respeito de como o ser humano lida com seu semelhante, mas também para denunciar como a humanidade trata suas vítimas com discriminação, segregação e perseguição.

OBJETIVOS

O desenvolvimento das questões propostas neste projeto objetivou, principalmente, demonstrar a relevância do Fantástico como uma ferramenta educacional de análise crítica das sociedades humanas ao longo dos séculos nas suas diferentes manifestações através da Fantasia, do Gótico e da Ficção Científica a partir do tema da alteridade.

Especificamente procuramos demonstrar como o pesquisador ou o docente pode desenvolver estratégias de desconstrução do discurso discriminatório ainda presente nos dias de hoje a partir da análise das convenções e estratégias

narrativas utilizadas pela Literatura Fantástica na literatura e no cinema no seu processo de análise e representação do discurso da ideologia dominante em diferentes contextos sociais e históricos contra diversos grupos minoritários tais como mulheres, judeus, negros, muçulmanos e imigrantes. A pesquisa se interessou de forma especial na representação da alteridade no contexto das questões do mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

Este trabalho não se prendeu a nenhum método específico para o seu desenvolvimento. Primeiramente o tema da alteridade foi estudado por meio de textos críticos visando construir um levantamento das estratégias histórico-culturais utilizadas para demarcação da posição do Outro. Em seguida, a partir da definição das obras literárias que foram analisadas como objeto de estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento e as características do Fantástico e suas vertentes desde as suas raízes clássicas até os dias de hoje. A partir deste ponto analisamos como obras representativas desta forma literária nas Literaturas Anglo-Americana e Brasileira apresentam o retrato de sua sociedade. Ao longo desta análise, o bolsista pesquisador investigou a representação de mulheres, judeus, homossexuais, negros, muçulmanos e imigrantes em livros didáticos e outros produtos literários destinados ao público discente na esfera do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Neste sentido, a ordem da pesquisa foi pautada pelo surgimento de cada vertente do Fantástico. Desta forma, o estudo começou com a Fantasia, com destaque para o conto de fada, desde o seu surgimento em fins do século XVII até o século XXI. Em segundo lugar o Gótico foi analisado desde o seu aparecimento em fins do século XVIII até os dias de hoje manifestado na chamada Literatura de Horror e Terror. Seguindo a cronologia das vertentes do Fantástico, a Ficção Científica foi contemplada a partir do Romance Científico do final do século XIX, passando pela *Golden Age* da ficção científica norte-americana (1926-1940), chegando no contexto pós-moderno desta forma literária.

RESULTADOS

A literatura vem sendo historicamente usada como um veículo promotor e perpetuador de um discurso discriminatório e persecutório contra grupos específicos.

Tal fato foi percebido logo nos estágios iniciais da pesquisa com os textos literários. Baseado nas informações coletadas e discutidas sobre a representação do Outro na história, o aluno pesquisador pode confirmar claramente que os contos de fada, cujas bases podem ser traçadas na Europa medieval, são alicerçados sobre uma ideologia promovida pela Igreja Católica da época. Esse fato encontra sua comprovação nas personagens dos vilões desta forma narrativa. Após uma leitura e seleção do *corpus* a pesquisa focou especificamente nos vilões dos contos.

A pesquisa sobre a questão da alteridade no Fantástico foi seguida pela representação do Outro na Literatura Gótica. Indubitavelmente é através do mais conhecido personagem da Literatura Gótica – o vampiro – que o educador pode abordar diferentes questões com sua turma, principalmente pelo apelo que esta criatura folclórica e literária tem junto ao público da faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A última etapa, iniciada em março, abordou a alteridade na Ficção Científica, centrando nas personagens do robô e do alienígena, como símbolos do imigrante e do estrangeiro. Em tempos de Globalização e da revitalização de conflitos de cunho étnico e culturais envolvendo as noções de fronteira, chama atenção a possibilidade do educador de abordar essas questões a partir de adaptações de obras da ficção científica como *Eu, Robô* (2004), baseado no conto de 1950 de Isaac Asimov, *Homens de Preto* (1997), baseado nos quadrinhos americanos de 1990 e, mais recente, os filmes *Distrito 9* (2009) e *Avatar* (2009). *Avatar* traz ainda outros elementos que podem ser trabalhados pelo docente que é a problematização da questão da ecologia e da biodiversidade do planeta e os avanços tecnológicos que têm dominado diferentes setores da sociedade. Valores como retorno à natureza, a preservação das espécies e a luta de ideais dos ambientalistas levantados no filme em muito despertam o interesse dos alunos em sala de aula. Esta possibilidade é contemplada nesta pesquisa através de projeção de filmes, que pode tornar o aprendizado mais dinâmico.

CONCLUSÕES

A pesquisa focada na Fantasia, na Literatura Gótica e na Ficção Científica resultou em participação em eventos acadêmicos diversos com destaque para o fato de que, atendendo a proposta inicial da pesquisa, os produtos do estudo não ficaram

restritos ao universo de Letras, mas também foram apresentados nos cursos de História e de Ciências Sociais. Além da aluna pesquisadora, o orientador também apresentou trabalhos na mesma linha da proposta do projeto do PROLICEN.

Destaca-se que as comunicações apresentadas tiveram como foco eventos que buscavam novos olhares na educação para o futuro docente. No entanto, os dados levantados e as análises preliminares permitem extrapolar a proposta inicial da pesquisa ao discutir a alteridade na literatura fantástica, pensando também no desenvolvimento de atividades de educação de caráter mais amplo. A Literatura Gótica, por meio da imagem do vampiro, por exemplo, em aulas da disciplina de Ciências para capturar a atenção do adolescente e, assim, divulgar os sintomas da tuberculose. A Ficção Científica permitindo um outro olhar sobre a Literatura ao levantar temas tão contemporâneos e próximos das realidades dos alunos como digitalização e novas tecnologias, e até mesmo os antigos Contos de Fada que ainda suscitam curiosidade e interesse dos adolescentes por tratar de questões importantes nesta fase como iniciação sexual, homossexualismo e repressão.

O mais importante a ser considerado é que o tema da alteridade na Literatura é recente e bastante conivente na atualidade – a dinâmica do mundo não mais tolera atos discriminatórios contra pessoas de outras raças, outras religiões ou pessoas que tenham feito determinadas opções sexuais, por exemplo. Daí que a educação escolar pode ser um veículo importante de orientação do cidadão em sociedades múltiplas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. Trad. Eugênio Michel da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Editora Ática, 1988. – (Série princípios 132)

SCHOEREDER, Gilberto. *Ficção científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

TATAR, Maria (ed.). *Contos de fadas*. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 336-338.

FONTE DE FINANCIAMENTO

PROGRAD

Ensino de Ciências Naturais e Formação Continuada de Professores em Escolas públicas de Jataí - GO: diagnóstico e perspectivas

PEREIRA, F. Cardoso

Campus Jataí

firminocpereira@gmail.com

SILVA, R. A. de Oliveira

Campus Jataí

regisneioliveira@gmail.com

Palavras-chave: Escolas públicas, Formação continuada, Ensino de ciências, Perspectivas de ensino

JUSTIFICATIVA

O fenômeno educativo tem proporcionado inúmeras ações investigativas oriundas do anseio de mudanças a partir de reflexões da prática pedagógica. Estas pesquisas têm contribuído para produção de conhecimento em educação e consequentemente orientado perspectivas de mudanças nos processos educativos. O ensino em determinadas áreas do conhecimento, como as ciências naturais, tem reivindicado profundas transformações para colocar a criança em contato com o mundo científico a sua volta e levá-la a participar das mudanças que este mundo propicia.

O ensino de Ciências Naturais passou a integrar o currículo do ensino fundamental a partir da década de 1960, entendendo nesse momento, como necessidade de permitir aos estudantes uma vivência prática no mundo científico, garantindo desenvolvimento social, político e econômico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) do ensino de ciências apontam para uma abordagem de temas flexíveis capazes de atender a curiosidade e as dúvidas dos alunos ao mesmo tempo em que respeita as diferentes características dos estudantes em relação ao nível cognitivo do grupo, realidade da escola e do ambiente onde esta está inserida.

Assim o ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica tem exigido dos professores uma atualização contínua de conhecimentos e metodologias para dar conta dos crescentes avanços nesta área. Esta necessidade de atualização tem despertado as instituições de ensino e os órgãos formadores para uma reflexão dos modelos de formação continuada existente no país.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) a política de formação continuada de professores tem se intensificado, sendo um dos temas centrais dos debates educacionais na esfera municipal, estadual e federal. A referida lei assegura em seu Artigo 63 que os sistemas de ensino superior deverão garantir programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Concluir a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação. É necessário então criar espaços de formação contínua para garantia de melhoria na qualidade do ensino.

A proposição desses espaços de formação deve ser de todos os envolvidos no processo: a escola, a universidade e todos os órgãos e pessoas que trabalham com a educação. Nesse sentido a Universidade tem um papel importante em garantir a possibilidade de associar a formação docente universitária com o cotidiano da escola de educação básica. A escola passa a ser ao mesmo tempo o local de trabalho e de formação, sendo esta a nova ordem que conduz as políticas de formação continuada.

No entanto, deve ser respeitada a autonomia da escola, o projeto do professor e incorporado ao projeto político pedagógico da escola. É importante levar em conta as condições de trabalho dos professores para que estes sintam as atividades dessa formação como um exercício de direito profissional que lhes garanta uma melhor atuação no cotidiano da escola e um espaço para a superação das dificuldades vivenciadas.

A presente proposta de trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de ciências em escolas públicas de Jataí-GO com baixo desempenho no IDEB, bem como refletir sobre a formação permanente dos professores desta área nas respectivas escolas, diagnosticando os avanços e desafios para implantação de uma nova ordem de formação, pautada pelas discussões atuais, com o intuito de garantir novas perspectivas de formação e atuação dos docentes na disciplina de ciências naturais.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer as dificuldades do ensino de ciências e formação continuada de professores em escolas públicas de Jataí - GO, para proposição de alternativas de trabalho docente perante a atual perspectiva do ensino de ciências naturais.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar as dificuldades no ensino de ciências naturais vivenciadas pelos professores;
- Detectar as dificuldades de formação continuada dos professores de ciências naturais;
- Conhecer a percepção dos professores sobre os avanços da ciência e sua inserção no atual ensino de ciências naturais;
- Viabilizar alternativas de trabalho docente frente a atual perspectiva do ensino de ciências naturais;
- Propiciar reflexões acerca dos novos conteúdos e metodologias de ensino de ciências;
- Propor espaços de discussão da prática de ensino e formação contínua de professores;
- Contribuir para a difusão de experiências didáticas em ciências no ensino fundamental;
- Estabelecer relação entre formação continuada de professores e o processo ensino-aprendizagem;
- Instigar a realização de pesquisa em educação básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho será desenvolvido nas escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino da cidade de Jataí, consistindo nas seguintes etapas:

- Apresentação do projeto aos gestores por meio da Subsecretaria de Educação para confirmar as escolas participantes. A intenção do projeto é atender ao menos 6 escolas, uma vez que a carga horária da disciplina de ciências é reduzida possuindo assim um número reduzido de professores. Utilizar-se-á como critério as escolas que apresentam as menores notas do ideb, acreditando serem estas escolas as que apresentam as maiores dificuldades tanto na prática de ensino como na formação dos professores;
- Após confirmação das escolas participantes fazer a apresentação do projeto aos professores de ciências;
- Diagnóstico inicial das dificuldades do ensino de ciências e formação continuada dos professores a partir do preenchimento de formulários;
- Verificação da proposta de ensino de ciências naturais em cada escola a partir de análise dos planejamentos de ensino e projeto político pedagógico da escola;

- Acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala e posterior preenchimento de formulários específicos elaborados para esse fim que resultará em dados para a pesquisa;
- Acompanhamento dos professores nos momentos de formação continuada e planejamento.
- Encontros para discussão sobre currículo e metodologia de ensino de ciências com os professores de ciências das escolas envolvidas e equipe do projeto.
- Discussão e proposição de alternativas didáticas para aulas de ciências frente às novas perspectivas de ensino;
- Reuniões da equipe do projeto para avaliação das atividades. Sugere-se que as reuniões sejam mensais;
- Análise dos dados coletados por meio de formulários e reuniões com os professores para elaboração de um artigo científico sobre a temática do projeto.
- Elaboração do relatório final do projeto.

Todas as atividades do projeto serão desenvolvidas com a participação de um bolsista que terá uma vivência contínua nas escolas e contato com diferentes metodologias de ensino na disciplina de ciências naturais.

RESULTADOS ESPERADOS

Com o desenvolvimento deste projeto espera-se despertar nos professores de ciências a necessidade de uma formação contínua, reflexiva e atualizada acerca dos conteúdos e metodologias de trabalho para melhoria na qualidade do ensino desta disciplina. Espera-se também proporcionar maior motivação dos professores e alunos durante o desenvolvimento das atividades de ciências, com perspectivas de uma abordagem teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- GIL-PEREZ, D. E CARVALHO, A. M. P. DE. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1997.
- LIMA, M. S. L. *Reflexões sobre estágio e prática de ensino na formação de professores*. Rev. **Diálogo Educ.** v. 8 nº23 p. 195-205 jan/abril/2008.

NÓVOA, A. ***Profissão professor***. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ciências Naturais. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Fundamental**, 1998

PIMENTA, S. G. ***Estágio e docência***. São Paulo: Cortez, 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO RURAL: USO DE PEGADAS DE MAMÍFEROS DO CERRADO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO DE UM ALUNO CRÍTICO

RIBEIRO, Francielle Pinto¹; MESQUITA NETO, José Neiva²; LEMOS, Frederico Gemésio³; MACHADO, Gleyce Alves⁴

¹Acadêmico do departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: ribeiro1fp@gmail.com

²Acadêmica do departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: jneiva.bio@gmail.com

³Docente colaborador do Departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: gemesio@uol.com.br

⁴Docente orientador do Departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: machadoga@gleyce.bio.br

Palavras-chave: pegadas; material pedagógico; biodiversidade; conservação

1 Justificativa/Base teórica

Estima-se que existam em todo o mundo, cerca de 4.250 espécies de mamíferos, atualmente, no Brasil, ocorrem 652 dessas espécies. Esses números indicam o Brasil como possuidor da maior riqueza de mamíferos de toda a região neotropical (CARVALHO Jr.; LUZ, 2008). As áreas mais importantes para preservar a biodiversidade na Terra são chamadas de “hotspots”. De acordo com Myers et al., (2000) no Brasil existem dois “hotspots” de biodiversidade: a Mata Atlântica e o Cerrado.

Estes biomas lideram a lista dos que apresentam maior proporção de espécies endêmicas ameaçadas, em que 34% são de mamíferos endêmicos da Mata Atlântica e 29% dos endêmicos do Cerrado. O Cerrado está sendo destruído com uma velocidade muito superior à capacidade de a comunidade científica levantar o conhecimento necessário para sua proteção e conservação (BENITES; MAMEDE, 2008). A fauna do bioma do Cerrado ainda é pouco conhecida, em geral, pouco se sabe sobre a história natural desses animais, do tamanho de suas populações, de sua dinâmica, etc (KLEIN, 2002). De acordo com Aguiar (2004) a riqueza de espécies existentes no Cerrado pode chegar a 33% da diversidade biológica do Brasil, sendo estimada em mais de 395.800 espécies

Apenas recentemente esse bioma vem recebendo atenção sobre a sua importância biológica. Quanto a Educação Ambiental (EA) atua como ligação entre as ciências e as comunidades, intercalando-se como uma ferramenta útil à biologia da conservação e forte aliada para o alcance de sociedades sustentáveis. Além de

gerar preocupação e sensibilização, pode principalmente direcionar para tomada de medidas e estratégias de conservação viáveis e efetivas (BENITES; MAMEDE, 2008). A importância da formação de um sujeito ecológico baseia-se na estruturação de uma sociedade que valorize as questões ambientais e exija políticas públicas voltada para esse fim (MORADILHO; OKI, 2004).

De acordo com as recomendações da FEHIDRO, trabalhos sobre EA devem possuir caráter regionalista focando assim a relação entre as comunidades locais e o ambiente em que vivem, já que é a partir dos problemas ambientais enfrentados pela comunidade tradicional que a EA deve formular possíveis soluções para resolução dos mesmos, despertando assim o interesse das pessoas daquela região.

Observa-se que a cultura presente no meio rural é desvalorizada, além disso, as pessoas de criação urbana são consideradas mais civilizadas (CARVALHO, 2008). Este fato se deve à prática de vincular a natureza ao primitivo e a cultura à presença de industrialização, domínio de tecnologias, urbanização e aglomeração de pessoas (AMARAL, 1997). A necessidade de criação de uma educação voltada ao ambiente rural é evidente, já que a educação transmitida na zona rural é a mesma da urbana.

O foco principal da crítica ecológica é o modelo de vida em que se priorize o acúmulo de bens a qualquer custo, inclusive exaurindo os recursos naturais. Deste modo, este modelo não valoriza o caráter, a personalidade, ou os valores do indivíduo. A teoria de Ausubel (1980) afirma que é a partir de conteúdos que os indivíduos já possuem na sua estrutura cognitiva que a aprendizagem pode ocorrer. Estes conteúdos prévios deverão receber novos conteúdos que, por sua vez, poderão modificar e dar outras significações àquelas pré-existentes. O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados (AUSUBEL et al., 1980).

Segundo Klein et. al. (2002) a fauna do Cerrado caracteriza-se, em geral, por seus hábitos noturnos e fossoriais ou subterrâneos tidos como formas de escapar dos rigores do tempo reinantes durante as horas do dia. Deste modo, a observação de mamíferos em seus ambientes naturais é difícil, devido aos seus hábitos contidos, enquanto que pegadas são facilmente encontradas (FIGUEIRA; BARBOSA; KRETTLI, 2004). Além disso, a utilização de pegadas é simples e informativa, pois a partir do seu estudo, pode-se conhecer quais os animais que

provavelmente estão presentes, densidades populacionais, domínio vital (BECKER; DALPONTE, 1999). Berlinck e Lima (2007) acrescentam que a retirada de moldes e contramoldes de pegadas funciona como um complemento ou alternativa para os métodos convencionais de ensino e aprendizado de conceitos de ecologia e de vida silvestre.

Diante de tais circunstâncias este projeto se justifica, uma vez que incentivará a interação entre o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a rede municipal de Educação Básica. Com ênfase a zona rural. com isso possibilitará orientar os alunos a compreender o espaço faunístico do ecossistema que os envolvem, estimulando assim um senso crítico e ecológico acerca das ações humanas envolvidas na preservação das espécies de mamíferos ocorrentes no Cerrado.

2 Objetivos

Utilizar a educação ambiental como ferramenta na conscientização de alunos de uma escola rural no município Catalão/Goiás, verificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os mamíferos do Cerrado e confeccionando um acervo pedagógico de pegadas dos mesmos.

3 Metodologia

Este projeto será desenvolvido na Escola Municipal: “Arminda Rosa de Mesquita” com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, localizada na Fazenda São Domingos, zona rural de Catalão, Goiás. Dividido em duas etapas o trabalho será desenvolvido primeiramente com visitas realizadas a escola para averiguar o nível de conhecimento dos estudantes acerca do Cerrado com ênfase nos mamíferos. A segunda etapa consistirá em confeccionar moldes de pegadas da mastofauna local a fim de facilitar o processo de ensino aprendizado.

As visitas à escola serão realizadas para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os animais do Cerrado. Neste momento serão também observados conceitos básicos sobre os mamíferos com compõem este bioma. As palestras serão baseadas em perguntas e respostas, procurando manter este contato dinâmico e espontâneo. Também serão incentivados a reflexões e discussões sobre questões ambientais locais, como a fragmentação de habitats, biodiversidade, preservação e

conservação de mamíferos, com a finalidade de montar o perfil socioambiental, para assim identificar principalmente as carências educacionais sobre o assunto.

Os moldes das pegadas serão confeccionados com materiais reciclados (papel e serragem) e agregadores (gesso e cola) formando uma massa resistente a choques após a secagem e de boa qualidade, assim como descrito por Freitas et al. (2008). O processo de manufatura consistirá na homogeneização de papel, cola, serragem e gesso, até a obtenção de uma mistura modelável, na qual serão, moldadas as pegadas.

Os modelos serão deixados em uma superfície plana para secagem e só posteriormente pintados com tinta para artesanato. Além de todas as vantagens apresentadas este material produzido ainda poderá ser utilizado como material didático para aquelas crianças com deficiência visual, contribuindo assim para a inclusão social na escola.

5 Resultados Esperados

Espera-se obter como resultado ao final da execução deste plano de trabalho:

- (1) Implantar a educação ambiental como ferramenta na conscientização de alunos de uma escolar rural no município Catalão-Goiás;
- (2) Obter informações quanto aos conhecimentos dos alunos do ensino básico sobre os mamíferos do Cerrado;
- (3) Montar um acervo pedagógico de pegadas de mamíferos do Cerrado e doar os mesmos para a escola campo;
- (4) Apresentar os resultados em eventos científicos da área, em especial no Conpeex;
- (5) Submeter o relatório final à publicação em forma de artigo em uma revista especializada.

6 Referências Bibliográficas

- AMARAL, M. B. **Representações de natureza na educação pela mídia**. 1997. Dissertação.(Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS. 1997.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, 391 p.
- BECKER, M.; DALPONTE, J. C. **Rastros de Mamíferos Silvestres Brasileiros**. 2ª ed. Brasília: Editora UnB. 1999.
- BENITES, M.; MAMEDE S. B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do Cerrado, Brasil. **Mastozoología Neotropical**, v. 15, n. 2, p.261-271, 2008.

BERLINCK, C. N.; LIMA, L. H. A. Identificação de rastro de animais, educação ambiental e valorização da fauna local no entorno do parque estadual de terra ronca (GO). **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**. v. 18, p. 174-189, 2007.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, 256p.

CARVALHO Jr., O.; LUZ, N. C. **Pegadas: Série Boas Práticas**, v. 3, Belém: EDUFPA, 2008. 64p.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

FEHIDRO (Fundo Estadual de Recursos Hídricos). Educação Ambiental. São Paulo: FEHIDRO, 2008.

FIGUEIRA, J. E. C.; BARBOSA, M. M. KRETTLI, L. G. No rastro de quem ainda resta: **Educação ambiental para alunos do ensino fundamental da APA Caste de Lagoa Santa, Minas Gerais**. Anais do 7º Encontro de Extensão da UFMG, Belo Horizonte. 2004.

FREITAS, L. A. M.; BARROSO H. F. D.; RODRIGUES H. G.; AVERSI-FERREIRA T. A. Construção de modelos embriológicos com material reciclável para uso didático. **Bioscience Journal**, Uberlândia, v. 24, n.1, p. 91-97, 2008.

KLEIN, A. L. **Eugen Warming e o Cerrado brasileiro**. Editora Unesp, Rio Claro, 2002. p. 85

MORADILLO, E. F.; OKI, M. C. M. Educação ambiental na universidade: construindo possibilidades. **Química Nova**, v. 27, n.2, p.332-336, 2004.

MYERS N.; MITTERMEIER, R.A.; MITTERMEIER, C.G.; FONSECA, G.A.B.; KENT J. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, v.403, n.6772, p. 853-858, 2000.

REVIVENCIANDO O COLMEIA

OLIVEIRA, Gabriel Alessandro de¹; RIBEIRO, José Pedro Machado²

1- IME/UFG – gabriell.alessandro@gmail.com; 2- IME/UFG pedro@mat.ufg.br

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação contínua; Formação inicial dos Licenciandos.

1. JUSTIFICATIVA

Inegavelmente a sala de aula é o centro do processo educativo, é na interação professor-aluno mediada pela realidade que se concretiza a educação. No decorrer do desenvolvimento os vínculos afetivos se ampliam, surgindo com grande importância a figura do professor na relação ensino aprendizagem.

Segundo Fernandez¹ (1991, p.41 e 52),:

“Para aprender, necessita-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

Como o professor é o agente ativo em sala de aula e conhecedor deste ambiente, se torna essencial pensar a respeito dessa formação. Tem-se que a formação continuada do professor se constitui de uma constante renovação, buscando maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem e para isso é necessário traçar todas variáveis e buscar caminhos que superem dificuldades e contratempos existentes em sala, afinal a sala de aula é o centro do processo educativo.

Com este objetivo, o projeto busca a transformação da prática do professor a partir da auto análise de sua prática docente, reflexões feitas pelo grupo junto ao professor e com isso capacitá-los e prepará-los para multiplicarem novas metodologias de ensino. A formação continuada do professor e a elaboração do material didático são os dois eixos norteadores das ações propostas neste projeto.

1 FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

2. OBJETIVOS

A realização de estudos e pesquisas no âmbito da Educação Matemática visando à transformação da prática dos professores por meio de atividades inovadoras de pesquisas metodológico-científicas consiste um dos propósitos do projeto que, junto a escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Goiânia, desenvolve ações que propiciem a formação continuada dos professores envolvidos, por meio de um trabalho laborioso, de qualidade, em outras palavras, de profundidade e que atinja professores, alunos e os conhecimentos de forma gradativa. Dentre os objetivos que competem ao projeto, destacam-se:

- Produzir conhecimentos acerca do campo de pesquisa em Educação Matemática;
- 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 da rede pública, propiciando desenvolver estudos e pesquisas coletivas em prol de uma aprendizagem significativa e transformadora;
- Capacitar os professores de Matemática e elaborar material didático-metodológico para aprimorar a prática dos docentes nas escolas da rede pública de Goiânia;
- Envolver os alunos do curso de Licenciatura em Matemática na elaboração de um acervo de recursos didáticos a serem utilizados em atividades de ensino para os alunos das escolas-parceiras, buscando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados concomitante a sua aplicabilidade, conseqüentemente proporcionar a formação continuada dos licenciandos.

Para viabilizar o alcance dos propósitos citados é de suma importância o acompanhamento das aulas ministradas pelo professor parceiro, o apoio em sala de aula, a realização de reuniões periódicas e o planejamento e execução das atividades das aulas, ações estas que compõe a metodologia do projeto.

3. METODOLOGIA

O projeto Revivenciando o Colmeia tem como objetivo primordial a formação continuada do professor-parceiro, e para isso é necessário compreender, avaliar e questionar a prática deste professor, isso ocorre por meio da pesquisa-

ação, visando a construção de uma nova prática pedagógica do professor de Matemática, estando fundamentada em conhecimentos teóricos e contextualizados.

Pelo fato de que o âmbito escolar existe inúmeros pontos a serem observados e compreendidos é que a pesquisa-ação se faz indispensável para o projeto, pois esta exige um vasto conhecimento do contexto que se está inserido e dos sujeitos ali presentes.

A equipe passará pelas seguintes etapas:

- Observar o espaço físico da escola entendendo seu contexto cultural e social;
- Montar as variantes de observação;
- Acompanhar a prática pedagógica do professor-parceiro e levantar a problemática;
- Registrar os fatos no caderno de campo;
- Realizar reuniões com todos os membros da equipe para discutir e levantar questões a fim de elaborar uma proposta de trabalho baseada na ação reflexão-ação;
- Fazer o acompanhamento da proposta;
- Análise dos resultados obtidos;
- Desenvolver um acervo didático que servirá de apoio aos alunos de Licenciatura em Matemática bem como à prática docente dos professores desta área.

Realizar-se-á duas reuniões periódicas, na qual uma será composta apenas pelos alunos q compõe o projeto e o tutor, esta reunião terá como objetivo principal refletir sobre o que foi vivenciado em sala de aula. A segunda reunião ocorrerá com a presença do professor-parceiro onde será apresentada as variáveis observadas e ocorrerá novamente uma reflexão a cerca da ação e da observação feita em sala.

Estas reuniões deverão atender os seguintes procedimentos:

- a. Levantamento da questão pedagógica pelo professor-parceiro e bolsista;
- b. Análise da questão a luz dos conhecimentos teóricos;
- c. Proposta de ações, elaboração do acervo didático e realização da proposta;
- d. Reflexões das ações realizadas;
- e. Redação de documento a ser distribuído entre os professores-parceiros.

A observação das aulas do professor na escola-parceira é responsabilidade dos estagiários e bolsistas, devendo registrar em caderno de observação os dados pertinentes à metodologia utilizada, ao diálogo informal das dúvidas apontadas pelos alunos, à recepção do projeto pelos alunos e pela escola-parceira, à experiência vivenciada por ele em sala de aula e à participação efetiva nas reuniões periódicas. Esse registro é de suma importância à pesquisa, pois torna público à equipe executora o retrato da realidade na sala de aula da escola-parceira e também as observações da prática escolar do professor envolvido.

Com isso o grupo está apto para realizar uma análise e reflexão da proposta de ações e seus desdobramentos em sala de aula e a produção do acervo didático, e com isso o professor-parceiro irá avaliar o trabalho realizado, divulgar as atividades e resultados e orientar os professores que optarem em aplicar as propostas pedagógicas, assumindo assim o papel de multiplicador.

4. RESULTADOS

A parceria do professor com o Projeto Revivenciando o Colmeia oportunizou a obtenção de mudanças na sua postura e ação pedagógica em sala de aula, mudanças estas que vieram melhorar o ambiente de trabalho:

- Desenvolvimento da autonomia e confiança ao lidar com o conteúdo e com os alunos;
- A iniciativa de levar materiais de apoio para ensinar os alunos;
- Melhor aproveitamento e distribuição do tempo da aula;
- Conquista do respeito dos alunos utilizando-se da autoridade sem ser autoritária;
- O desenvolvimento de dinâmicas para resolver exercícios que incentivou a participação e envolvimento dos alunos na aula.

Os resultados obtidos não se restringiram a prática pedagógica do professor, mas também à minha formação inicial, pois tive a oportunidade de presenciar a realidade escolar antes de se formar como professor.

Os momentos das aulas colaborativas possibilitaram vincular a teoria aprendida durante o curso com a prática, por meio de planejamentos de aula e atividades que deveriam atender as necessidades de aprendizagem da turma, convivência com diferentes pessoas e o desafio de propor atividades que agradem a

todos. Esse momento de vivenciar a realidade escolar e aplicar as teorias não é um fato comum durante a graduação.

O intercâmbio de experiências entre professores da Universidade, alunos da graduação e o professor da rede pública de ensino de Goiás constituiu um ambiente rico de saberes e fazeres. As discussões a cerca da educação refletiram na prática do professor, o acompanhamento das aulas apontou uma melhora significativa na prática do professor observada e a intenção de continuar esse trabalho se fortalece a cada dia por meio de ações e reflexões dessas ações.

5. CONCLUSÕES

A realização deste projeto foi de valor inestimável para minha formação, pois se trata de experiências ímpares na graduação em licenciatura em Matemática. As reflexões dos resultados obtidos revelam uma mudança significativa da realidade escolar.

O contexto escolar não favorável a mudanças se tornou um desafio para este processo de mudança e para alcançar os objetivos se tornou indispensável a análise e reflexão do contexto, ações estas que exigiram maior empenho, contribuindo novamente à formação inicial.

Sou grato por ter participado deste processo, afinal criticar a prática docente de um professor afim de melhorá-la trata-se de um trabalho laborioso e incerto e a obtenção destes objetivos foi um fator aprazível.

Por fim gostaria de agradecer ao meu orientador por ter oportunizado tamanho crescimento profissional e acadêmico, proporcionando momentos únicos no curso de graduação. A formação de professores reflexivos que realizam uma auto análise de sua prática é um fato importante no projeto Revivendo o Colmeia, espero que eu, como professor, realize ações coerentes a este fato, desvencilhando-se da prática docente atualmente vivenciada no contexto escolar brasileiro, podendo multiplicar esta concepção de ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDÉZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

7. FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN/PROGRAD/UFG

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

SCHMALTZ NETO, F. Genis¹; NAKAYAMA, K. N. Elza²

Palavras chave: produção textual, internet, semiótica e educação.

JUSTIFICATIVA:

A internet tornou-se ferramenta fundamental para pesquisas e estudos realizados por estudantes nas instituições de ensino. Entretanto, a facilidade ao acesso de informações tornou passiva de mera cópia o conhecimento desejado, desmotivando a reflexão crítica e aborrecendo professores de quaisquer que sejam as disciplinas ao se depararem com reproduções exatas de textos encontrados em websites e blogs. É necessário que o indivíduo se torne um agente conscientemente ativo e atento para processar informações e atualizar uma série de atividades complexas que lhe possibilitem elaborar os sentidos e atualizar constantemente as estruturas cognitivas exigidas para alcançar a competência textual e discursiva. Mas de que modo fazê-lo?

Recorre-se então à ciência da linguagem de A. J. Greimas (1983), para a elaboração de uma metodologia que sane a banalização do conhecimento e torne real a preocupação do aluno em executar e reescrever criticamente os conhecimentos visualizados, produzindo um texto coerente em que se observe autoria do produtor do texto.

OBJETIVOS:

1. Estabelecer mecanismos que despertem a leitura crítica e a capacidade de o aluno refletir, deduzir e exercitar a conjunção da sensibilidade com a racionalidade;
2. Desenvolver procedimentos para reescrita dos textos copiados da internet segundo o programa de leitura crítica;

¹ gfschmaltz@gmail.com / Faculdade de Letras

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

3. Listar os procedimentos que devem nortear o pesquisador ao aproveitar textos da Internet em seus trabalhos;
4. Reconstruir o percurso gerativo dos sentidos segundo a semiótica de Greimas, aplicando-a aos textos e processos de composição textual.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolveu-se em cinco fases: A primeira, dedicada à coleta do *corpus*, segue os procedimentos descritos por J. Spradley (1980), ao recomendar que o pesquisador assuma a posição de "observador participante". Dessa forma frequentaram-se durante seis meses as salas de aula do 9º ano do Colégio Master, instituição privada, para verificar o contexto que envolve a tarefa pedida: redação de um texto teórico. Na segunda fase, escolheram-se textos dos alunos que realizaram a atividade para serem analisados segundo apontamentos discursivos, seguindo para a terceira fase, em que se interpretaram os dados nos planos de estruturas do texto/discurso, pedindo posteriormente que reescrevessem o texto considerado cópia da internet. Essa etapa apresentou uma ruptura quanto ao pensamento que desencadeou a confecção do projeto; seria realmente a internet responsável pela banalização dos conhecimentos processados pelos alunos?

Sendo assim, na quarta etapa, criou-se um programa de leitura crítica, seguindo os postulados entendidos após as reflexões suscitadas nos moldes da semiótica greimasiana. Já na quinta e última etapa, pediu-se que os alunos respondessem a um questionário a respeito das práticas textuais e seus textos considerados cópias da internet, que tem o seguinte roteiro:

1. Antes de ler o texto, observe o título e registre sua hipótese a respeito do que será abordado no texto.
2. Agora, leia o texto e identifique: quem é o autor?
3. Que relação você consegue estabelecer entre o texto lido e o veículo em que ele circula (internet)?
4. Leia o texto com atenção e localize a informação fundamental.
5. Qual o objetivo do texto? Justifique sua resposta, por meio de marcas retiradas do texto.
6. Observe a conclusão e responda: que efeito a conclusão produz nos leitores? Por quê?

Por meio das respostas, entendeu-se que através do processo do programa de leitura crítica executado junto aos alunos, a percepção do texto pôde ser ampliada, representando uma significativa possibilidade de mudança nas próximas produções resultantes de pesquisas em que se utilize a internet.

RESULTADO/DISCUSSÃO

Demonstrou-se que o aluno pode vir a ter êxito nas atividades de recepção e produção textual tornando-se autor de seu próprio texto, partilhando do ato criativo da informação junto ao professor quando este, instaurado em uma resolução da problemática da didática, apreende os mecanismos de manipulação que lhe restam ou encontram-se disponíveis. Face aos novos discursos da educação que conotam o aluno como consumidor de um produto (conhecimento), as alternativas para um dialogismo residem em uma investigação e insistência do educador, quando, ciente de seu alcance e influência, cumpre a conduta diferente da acusada por Luckesi (1995): “os professores não estão comprometidos com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos”. Seu papel de “planejar, **implementar** e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de **desencadear**, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, devem procurar garantir uma aprendizagem efetiva” (PCN, grifo meu).

CONCLUSÃO

Com a criação de um programa de leitura em que se conheça e privilegie os elementos da identidade social do grupo de alunos desenvolve-se a noção autoral, levando à reflexão crítica e tornando-os sujeitos conscientes na execução dos textos pedidos por professores. Dessa forma, o uso da internet no desenvolvimento das atividades propostas não será mera reprodução, mas elemento para compreensão e amadurecimento informacional. Os dizeres e mistificações quanto ao rendimento do aluno e sua relação com a internet devem ser revistos, uma vez que outrora os procedimentos de cópia se faziam em moldes apenas manuais. O discurso de banalização restringe-se somente aos sujeitos alunos que executam as ordens de professores; entretanto, a internet existe como ferramenta satisfatória quando aquele que a opera sabe executá-la corretamente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo, 1983.

LUCKESI, C. C. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: Luckesi. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposição*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 120-151.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

FINANCIAMENTO

CNPq

MEU MUNDO INTEGRADO: ELABORAÇÃO DE VÍDEO EDUCATIVO SOBRE O PERCURSO DO LÁPIS

OLIVEIRA, G. B. Gonçalves¹; MORAGAS, R. A. Ribas²

¹(UFG/ Campus Jataí) - ginabgo@hotmail.com

²(UFG/ Campus Jataí) - rosanarmoragas@yahoo.com.br

Palavras-Chaves: Ensino de geografia; material didático; integração; educação ambiental.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

No século XXI, pensar a partir de uma perspectiva ambiental significa pensar de forma prospectiva e complexa, introduzir novas variáveis nas formas de conhecer o mundo globalizado, a natureza, a sociedade, o conhecimento e especialmente as modalidades de relação entre os seres humanos, a fim de agir de forma solidária e fraterna, na busca de um novo modelo de desenvolvimento.

A educação de maneira geral não pode estar alheia às novas condições de seu entorno, que exigem dela resposta inovadoras e criativas que permitam formar efetivamente o cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para tomar decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros.

De acordo com Freitas e Lombardo (2000:28):

A educação ambiental constitui um processo educativo, cuja finalidade é desenvolver instrumentos pedagógicos e ampliar a prática educativa para que o homem viva em harmonia com o meio ambiente. As práticas de Educação Ambiental não devem visar somente à transmissão de conhecimento sobre o meio ambiente, mais também a mudança de comportamento, a determinação para a práxis e a busca de soluções para o problema neste sentido.

É a partir desta preocupação que esta temática vem sendo inserida nas escolas do ensino fundamental e médio do Brasil, como nos mostra o documento dos PCNs, 1997, p. 28 “a Educação Ambiental está sendo postulada como um agente fortalecedor e catalisador dos processos de transformação social”.

Nesse contexto que o presente projeto busca enfatizar a importância de uma concepção de integração onde o EU e o OUTRO GENERALIZADO (tudo que está fora do eu) se sintam unidos e respeitam-se por intuição e não por determinação ou ordem superior.

Para materializar essa idéia de integração, numa abordagem sistêmica, propomos a elaboração de um vídeo educativo sobre o processo de produção do lápis, desde a matéria-prima até a utilização no ambiente escolar, para que os educandos percebam o que é um processo integrativo.

Entendemos que a escola caracteriza-se por ser um lócus da aprendizagem e da formação de novos valores e hábitos sócio-culturais, por isso se justifica a produção de um material didático-pedagógico que possibilite essas mudanças.

O título “Meu mundo integrado” é contraditório, pois sugere a passagem da criança/estudante, de uma concepção egocêntrica “meu mundo”, para outra em que o *outro*, em sentido amplo, é valorizado, “integrado”.

Fritjof Capra em sua obra *A Teia da vida*, propõe, no âmbito de uma abordagem sistêmica, a ocorrência de um paradigma ecológico emergente, a qual implica, além de mudanças nas percepções e maneiras de pensar, uma mudança de nossos valores. Enfim, o autor busca mostrar porque devemos nos esforçar por dar relevância à tendência integrativa mostrando que “se olharmos para nossa cultura industrial ocidental, veremos que enfatizamos em excesso as tendências auto-afirmativas e negligenciamos as integrativas” (CAPRA, 2003, p.27).

Contudo, no período atual o desequilíbrio é tal que precisamos disseminar a tendência integrativa. As catástrofes que ocorrem no mundo, atingindo milhares de pessoas, mostram que a humanidade ultrapassa seus limites, ocupando áreas que não deviam ocupar e desenvolvendo ações que não permitem sustentar um equilíbrio mulher-homem-natureza-técnica.

Enfatizaremos nesta pesquisa o exemplo do lápis, um produto muito comum no ambiente escolar, onde poderemos explorar o mesmo sendo apontado por um estudante. Apresentaremos que esses resíduos que sobram são descartados e se acumulam em algum lugar. Explicaremos também que um lápis é resultado de um longo processo que ocorre no território que fazemos parte. Não se pode falar em lápis sem falar em floresta. Primeiro se tem a matéria prima (vegetal: árvore, madeira; mineral: grafita, carbono cristalino; vegetal/mineral, pigmento, tinta).

Também é necessário lembrarmos as técnicas utilizadas na extração, fabricação, distribuição e consumo do lápis. Então, será necessário o uso de várias máquinas, caminhões, trabalhadores, enfim, fábricas e lojas para possibilitar que adquiramos. Essas ações transformam a paisagem em que vivemos.

Tudo isso gera o lápis. Mas é a necessidade que temos de usá-lo que desencadeia todo esse processo, daí a importância de usá-lo adequadamente.

No Brasil se produz milhões de lápis por ano, o que poderia encher milhares de salas como esta. Tamanha produção implica desenvolvimento? Sem os cuidados com a preservação o desenvolvimento não passa de competição sem limites.

Para entender essas questões, Leff (2007) defende a idéia de que aprender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; remete-nos as suas origens, a compreensão de suas causas; implica considerar os “erros” da história que se enraizaram em certezas sobre o mundo com falsos fundamentos.

Neste sentido, retomando a idéia de produção do lápis, podemos verificar que vários objetos fazem parte da cadeia: borracha, caderno, carteira, livros, estojo, bolsa, entre outros, ou seja, tudo está interligado.

Do mesmo modo também os resíduos do lápis e de toda essa cadeia fazem parte do mundo e de nossa vida.

O importante é sabermos que tudo está interligado num sistema em que a vida se realiza em tudo, inclusive naquilo que pensamos estar jogando fora. É preciso mudança na forma de se perceber o ambiente.

Capra (2003) demonstra a mudança paradigmática que ocorre na abordagem da compreensão científica da vida, passando de uma visão de mundo **mecanicista** (que enfatiza as partes) para uma visão de mundo ecológica ou **sistêmica** (que enfatiza o todo).

Ocorreria desta forma uma crise de percepção que estaria por detrás dos problemas sócio-ambientais.

Os valores do paradigma em retrocesso:

- Universo como sistema mecânico;
- Corpo humano como máquina;
- Sociedade: implicando uma luta competitiva pela existência;
- Crença no processo material ilimitado;
- Mulher inferior ao homem.

Os valores do paradigma atual:

- Visão de mundo holística (concebe o mundo como um todo integrado);
- Visão ecológica (interdependente de todos os fenômenos).

A abordagem sistêmica implica assim a contextualização dos fenômenos. E para o autor esta abordagem confere novos conhecimentos que implicam novas atitudes.

“Quanto mais entendemos a grande realidade na qual vivemos [...] Adquirimos um respeito excepcional por todos os seres vivos”. (CAPRA, 2003, p.16).

OBJETIVOS

- Elaborar material didático pedagógico, no formato de vídeo educativo para auxiliar o professor de Geografia da Educação Básica;
- Elaborar uma pequena cartilha de suporte ao vídeo, contendo conceitos básicos (geográficos; educacionais e ambientais), que forem trabalhados no vídeo educativo;
- Ampliar a capacidade de reflexão e organização dos estudantes em relação ao paradigma sistêmico;
- Valorizar e incentivar junto aos estudantes, ações integrativas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Levantamento do referencial teórico pertinente às temáticas, ambientais; educacionais; geográficas e sobre produção de vídeo educativo;

Levantamento bibliográfico a respeito da história do lápis;

Organização do material levantado;

Produção de um texto que será narrado em entremeio às imagens, sobre o processo de produção/comercialização e uso do lápis até chegar ao ambiente escolar;

Levantamento dos conceitos básicos utilizados no projeto, para confecção da cartilha de suporte ao vídeo; Edição do vídeo educativo.

RESULTADOS PRELIMINARES

Da proposta de um vídeo educativo espera-se melhor articulação/aproximação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos escolares, principalmente relacionados aos conhecimentos da vivência cotidiana dos alunos.

Outro ponto a se considerar é a elaboração de mais um material pedagógico, que possibilitará complementar a atividade docente não só do professor de Geografia como também de professores de outras áreas do conhecimento, bem como profissionais da educação infantil, pois vivemos num mundo integrado.

Com a elaboração do vídeo e cartilha, sem dúvida também a propagação/veiculação do retorno da Universidade para a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAPRA, Fritjof, **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAS. M. I. C; LOMBARD, M. A (org). **Universidade e comunidade na gestão do meio ambiente**. Rio Claro: Ageteo, 2000.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**: tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo de Freire Vieira. 4. ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2007.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume: Vitória: Facitec, 2004.

FONTE DE FINANCIAMENTO



SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini. Saberes docentes e saberes escolares: o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do Ensino Médio. In: VII CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG – VII CONPEEX, 2010, Goiânia.

SABERES DOCENTES E SABERES ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos¹

Palavras- Chave: Ensino de História; Ensino Médio; Consciência Histórica; Saberes Docentes

1.JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Este trabalho constitui-se com a proposta de identificar os modos como os professores de história mobilizam seus saberes docentes em sala de aula e de que forma o ensino de história oriundo dessa mobilização é capaz de desenvolver consciência histórica nos alunos do Ensino Médio a partir de uma pesquisa etnográfica. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que, ao mobilizar seus saberes, a preocupação central do professor de história é o desenvolvimento da consciência histórica, isto é, promover nos alunos a compreensão da historicidade da vida social.

Desse modo, esta proposta se fundamenta, por um lado, na análise da construção do currículo por parte dos professores de escolas públicas, na compreensão das escolhas temáticas, metodológicas e teóricas, em suma, nas opções feitas pelo professor em sala de aula. Pretende-se identificar, através do currículo, como os professores mobilizam seus saberes docentes, como concebem o currículo unificado proposto pelo governo federal e de que forma dialogam com a realidade e os objetivos diversos de seus alunos tanto na construção do currículo quanto no planejamento de suas aulas e na elaboração dos materiais e atividades. Como parte da pesquisa, busca-se identificar também a forma como o currículo é visto pelos alunos, como é concebido e utilizado no seu cotidiano, analisando se o mesmo promove o desenvolvimento da consciência histórica, buscando identificar como e se o ensino de história contribui para a atribuição de sentido ao seu mundo,

1 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCAÇÃO – giovanna.schittini@gmail.com

de que forma lêem, produzem e se apropriam da narrativa histórica em seu cotidiano, concebida como imprescindível no desenvolvimento da consciência histórica.

Propor um estudo que tem como foco a relação entre os saberes docentes e o desenvolvimento da consciência histórica através da investigação dos saberes envolvidos e mobilizados pelos professores no processo educativo de um lado e o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do Ensino Médio de escolas públicas por outro, revela-se de fundamental importância, pois permite a compreensão das especificidades do trabalho docente e o esquadramento do modo como esses jovens lidam com o ensino de história, as expectativas e frustrações em torno desse conhecimento, possibilitando ao professor que trabalha com esse nível de educação uma consciência mais acurada de sua atividade e uma capacidade maior de selecionar e construir sua própria proposta curricular visando dialogar com os interesses e objetivos diferenciados de seus alunos.

Visando fundamentar-se teoricamente, esta pesquisa será norteada pelo conceito de saberes docentes, elegendo-se como referencial as reflexões propostas por Monteiro (2007). A categoria saber docente é utilizada na investigação e compreensão da ação docente, tendo como foco as relações entre os saberes dominados pelos professores para poder ensinar e os saberes que ensinam. De acordo com esta autora, os professores mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, através da articulação dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, visando conferir significado ao que ensinam aos alunos. A preocupação com os saberes docentes confere um novo estatuto ao professor pois, se antes este profissional era visto como mero transmissor dos conhecimentos produzidos por outrem, ele passa agora a ser sujeito no processo educativo, uma vez que a mobilização de seus saberes implica uma síntese criativa, visando a aprendizagem histórica dos alunos.

Também serão utilizadas as reflexões de Sacristán (2000) sobre o currículo, visando dessa forma a distinção entre as diversas instâncias curriculares definidas por este autor, principalmente as diferenciações entre o currículo pré-ativo (prescrito) o currículo interativo (realizado em sala de aula).

Com o objetivo de compreender a aprendizagem dos alunos em sala de aula, será utilizado o conceito de consciência histórica, particularmente na acepção desenvolvida por Rüsen (2001), considerada como instância articuladora entre o

passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados por esse passado, tendo como principal função a compreensão da realidade passada para o entendimento da realidade presente e a perspectiva de futuro. Nesta concepção, a aprendizagem histórica é considerada um processo de assimilação das experiências do tempo em forma de competências narrativas, através das quais a vida prática recebe orientação.

Uma vez que este trabalho tem como foco os saberes docentes mobilizados pelos professores com o objetivo de desenvolver a consciência histórica de seus alunos jovens do Ensino Médio, uma discussão que se torna central neste contexto é a que se preocupa com questões relativas à juventude. Assim, as reflexões adotadas neste trabalho serão as elaboradas por Frigotto (2004).

2. OBJETIVOS

Este projeto de pesquisa tem por objetivo fundamental lançar um olhar sobre as relações entre a construção do currículo e a mobilização dos saberes docentes por parte dos professores do Ensino Médio de História da rede pública estadual e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos neste nível de educação, buscando compreender como os saberes docentes têm sido mobilizados nas aulas de história e as possibilidades desta mobilização para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, a partir das especificidades deste nível de ensino e das particularidades dos alunos que o frequentam. A partir do princípio de associação ensino, pesquisa e extensão, os conhecimentos desenvolvidos com a execução desta pesquisa têm como finalidade a elaboração de cursos de extensão visando a formação continuada de professores que atuam no ensino médio bem como contribuir para a formação dos alunos das licenciaturas em História.

3. METODOLOGIA

Após o levantamento bibliográfico e realização das leituras iniciais, este trabalho terá continuidade através de entrevistas semi-estruturadas com os professores da escola onde a pesquisa será realizada, nas quais serão identificados os objetivos do docente ao elaborar o plano de curso, bem como suas escolhas temáticas e abordagens metodológicas. Após esta entrevista e com a permissão do

professor, através de um TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento) algumas aulas serão observadas com o objetivo de se compreender como, no cotidiano de sala de aula, o currículo moldado pelo professor é colocado em prática, como ele mobiliza seus saberes nos momentos da explicação, como realiza comparações e analogias visando a aprendizagem histórica de seus alunos.

A observação das aulas será seguida de novas entrevistas com o professor que serão semi-estruturadas com o objetivo de levá-los a apresentar argumentações relativas à sua prática, momento este que se constituirá numa oportunidade de reflexão, além de possibilitar a justificação e explicação por parte do professor das opções feitas, o que proporcionará a investigação acerca dos saberes docentes mobilizados.

Após a autorização dos alunos e de seus responsáveis para participação na pesquisa, será elaborado um questionário voltado para os alunos com o objetivo de compreender como os mesmos concebem o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula, como lidam com este conhecimento e se o utilizam no cotidiano de suas vidas.

Após a análise destes questionários ocorrerão novas entrevistas com o/s professor/es, com o objetivo de propôr ações conjuntas visando a identificação e elaboração de atividades e estratégias didático-metodológicas que possam favorecer o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. É importante ressaltar que não se propõe aqui fórmulas milagrosas, mas abordagens que, a partir dos objetivos e interesses dos alunos, possam facilitar o diálogo entre o ensino de história e as expectativas dos jovens, visando sua formação histórica.

Finalmente, os conhecimentos sistematizados na pesquisa servirão como ponto de partida para a elaboração de mini-cursos voltados para os professores de história do Ensino Médio, com o objetivo de compartilhar tais conhecimentos, bem como servir de espaço para reflexões e elaboração de propostas que têm como foco o ensino de história.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

A partir do recorte temático, dos objetivos e da metodologia deste projetos, os resultados esperados são: a identificação dos modos como os professores de história mobilizam seus saberes; a análise dos métodos utilizados pelo professor, a

partir de seus saberes, na construção do currículo e as possibilidades deste currículo desenvolver consciência histórica nos alunos; a caracterização de elementos que possibilitam exemplificar as formas de construção de consciência histórica pelos alunos; compreensão das formas de apropriação do conteúdo histórico escolar por alunos adolescentes; identificação e problematização de estratégias pedagógicas específicas utilizadas pelo professor para alunos do ensino médio; identificação de conteúdos e estratégias didáticas que possibilitem a construção de consciência histórica e finalmente, a elaboração de mini-cursos voltados para a formação inicial e continuada de professores de história.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Mirza Seabra and OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Abr 2000, vol.21, no.70, p.63-79.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude: trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.(p. 180-216).
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história : os fundamentos da ciência histórica**. Brasília : UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. – Ijuí: Ed Unijuí, 2009. 312 p. – Coleção Cultura, escola e ensino.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

6. FONTE DE FINANCIAMENTO - PROLICEN

O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

MILANEZ JUNIOR, Juscelimar Marcos Aurélio¹; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da².

PALAVRAS CHAVE:

Estagio curricular supervisionado; formação inicial; trabalho pedagógico; educação física escolar.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA:

Os diversificados projetos educacionais em disputa no cenário contraditório da sociedade civil brasileira têm indicado que os professores se constituem como agentes centrais em qualquer proposta de inovação ou mudança na qualidade da educação. A despeito das contradições presentes nesse discurso, há um indicativo de que, no processo de formação inicial, a docência deve se configurar como eixo curricular dos cursos de formação e objeto privilegiado de reflexão, tomando assim o Estágio Curricular como o tempo e o espaço curricular dessa determinação. Buscando problematizar tais indicações, este estudo visou compreender em que medida o discurso pedagógico desenvolvido na Educação Física a partir da década de 1980 tem se configurado como objeto de reflexão e intervenção pedagógicas no âmbito da experiência do Estágio Supervisionado/Prática de Ensino do Curso de Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

Partimos de uma análise bibliográfica a respeito do Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, buscando analisar o contexto geral acerca de formação de professores (licenciaturas em geral) para compreender a formação de professores de Educação Física. Assim, procuramos abordar a questão da formação inicial mostrando as contradições que ocorre entre teoria/prática e as influências dessa contradição sobre o currículo de formação, mostrando que o Estágio Supervisionado/Prática de ensino deveria ser o elo de ligação entre teoria – prática

¹ - Acadêmico do curso de Educação Física do Campus Catalão/UFG. Bolsista Prolicen, e-mail: juscelimarjr@hotmail.com.

² - Professor Assistente do Departamento de Educação Física do Campus Catalão/UFG. Orientador Prolicen, e-mail: hgleofs@gmail.com.

considerando-o como uma atividade teórico-metodológica capaz de tensionar essa relação conforme os pressupostos da categoria de “práxis pedagógica”.

Esta problemática que gira em torno da teoria e prática é a mais frequente em relação à Prática de ensino / Estágio Supervisionado. Podendo estes conceitos segundo Sanchez Gamboa(1996) “ser abordado com base em dois tipos de concepções: as abordagens que partem da separação entre teoria e prática e procuram a aproximação, a união ou equilíbrio entre elas. E as que abordam essa relação a partir da unidade na contradição” (1996 apud Chaves, 2003 p.18).

Na Educação Física, a produção acadêmica tem problematizado o fato de que no Brasil o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino vem sendo desenvolvido numa perspectiva instrumentalizadora e burocrática, caracterizando-se pela dicotomia entre teoria e prática, questão essa destacada por Taffarel (1996) em um estudo feito no Brasil que abrangiam,

aproximadamente cento e vinte e cinco cursos de Educação Física existentes até a data da pesquisa, o papel das (‘dado nesses cursos para às’) disciplinas Prática de ensino, segundo representações dos professores, administradores alunos, é colocar em prática o que aprendeu na teoria, caracterizando-se a disciplina como terminal de curso, responsável em unir teoria-prática. (Taffarel 1996 apud Chaves 2003 p.150).

No entanto para efetivar essa transformação da realidade, pautamos então em um “movimento no qual a prática exige uma nova teoria e a teoria direciona novas práticas” (Oliveira 2006, p.25). Para que rompa com o espontaneísmo pedagógico, o fazer por fazer, o jogar por jogar, a técnica pela a técnica na Educação Física temos que adotar diferentes propostas, baseadas em um referencial crítico.

Para tanto, enfatizamos que a indissociabilidade entre teoria-prática aqui expressa em forma de tensão, objetiva uma mudança na prática pedagógica de docente e futuro docente de Educação Física em busca de uma emancipação e criticidade de seus alunos, apropriando dos conceitos históricos que lhe são negados no modo de organização social em que vivemos.

Desse modo, compreendemos o Estágio Supervisionado como espaço privilegiado para a reflexão pedagógica e intervenção crítica mediada pelas Pedagogias Críticas da área da Educação Física por parte dos alunos estagiários.

Para compreender em que medida, as propostas críticas vêm informando o trabalho pedagógico dos estagiários do curso em análise, procuramos analisar os

documentos que sintetizam os trabalhos desenvolvidos ao longo das disciplinas Estágio Supervisionado/Prática de Ensino (relatórios, portfólios, resumos expandidos), tendo como categoria central para a reflexão a “relação teoria-prática”.

A relação teoria e prática na experiência do Estágio Supervisionado/Prática de Ensino no Curso de Educação Física CAC/UFG

Neste contexto analisamos os anais, relatórios e portfólios finais de estágio e nos deparamos com uma grande parte dos trabalhos que tratam de forma bastante parecida os seus conteúdos e formas de avaliação.

Ao analisarmos estes documentos, encontramos alguns pontos em comum, sendo estes: os conteúdos que dividiu entre eles da seguinte forma: 26,66% esporte (futsal, voleibol e handebol) não aparecendo os demais esportes; 20% jogos e dança; 13,33% jogos; 13,33% jogos, brinquedo cantado e histórias infantis; 6,67% capoeira e dança; 6,67% dança e ginástica; 6,67% jogos e brincadeiras. Ao verificar esses dados percebemos que 53% utilizam do jogo como conteúdo e 40% da dança.

Ao examinar a categoria avaliação deparamos com 93% para um mesmo método de avaliação, o qual consiste em discussões no final das aulas sobre o conteúdo trabalhado. Os demais 7% utilizaram-se da avaliação escrita de forma periódica, utilizando redação feita pelos alunos no início e ao final da intervenção sobre o conteúdo que foi trabalhado.

OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo central identificar, analisar e interpretar as experiências do trabalho pedagógico, baseado nas pedagogias críticas desenvolvidas pelos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado e Didática e Prática de Ensino do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão entre os anos de 1998 e 2008.

METODOLOGIA

O método de investigação desse trabalho está pautado pelos mesmos princípios que regem o projeto ao qual ele está vinculado, “Educação Física Escolar: Organização do Trabalho Pedagógico, Estruturação e Dinâmica Curricular”. Portanto, assume como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético.

Para a materialização desse trabalho destacamos os seguintes passos metodológicos: 1) Realizamos uma revisão crítica da literatura sobre: a) a organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física; b) as pedagogias críticas da educação física; c) o currículo na Educação Física Escolar, orientada por essas abordagens; d) o debate acadêmico sobre Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Formação de Professores; 2) Em seguida, realizou-se a coleta de informações da realidade. Essa coleta foi realizada a partir do levantamento de informações documentais. Os documentos a serem analisados serão os seguintes: a) programas de ensino da disciplina Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II; b) relatórios e portfólios que descrevem e analisam as experiências de docência realizadas pelos acadêmicos.

Resultados / Discussão:

De acordo com a problematização inicial do presente trabalho, buscamos identificar e analisar documentos de síntese (relatórios, portfólios e resumos expandidos apresentados no Encontro Anual de Didática e Prática de Ensino do CAC/UFG) das experiências do Estágio supervisionado e da Prática de Ensino do curso de Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás que dialogam com as pedagogias críticas e/ou progressistas da área, que vem sendo desenvolvidas desde meados da década de 1980. O eixo da reflexão proposta se caracteriza pela possibilidade de construção do processo formativo de “ensinar a ensinar” durante o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, cujas diretrizes da produção acadêmico-científica apontam para a reflexão aprofundada sobre as contradições presentes na relação entre teoria e prática.

Identificamos que o curso procura se aproximar das diretrizes supracitadas, procurando articular a intervenção pedagógica na realidade de escolas do sistema público de ensino na cidade de Catalão com o processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas Didática e prática de ensino (presente no currículo até o ano de 2007) e Estágio Curricular Supervisionado (disciplina que compõe a atual configuração curricular do curso), se organizam a partir dos seguintes instrumentos metodológicos: 1) observação, investigação e análise da conjuntura da realidade escolar; 2) investigação e observação participante no processo de trabalho pedagógico da disciplina curricular Educação Física no ensino básico; 3) planejamento e intervenção pedagógica; 4) análise e avaliação da própria prática; 5) comunicação dos resultados do trabalho no Seminário final do Estágio.

Conclusões:

Pudemos identificar nos documentos analisados a busca dos estagiários em aproximar suas práticas pedagógicas dos conteúdos e princípios das teorias pedagógicas críticas e/ou progressistas da Educação Física. No entanto, os trabalhos apresentam limitações no processo de apropriação dessas referências e se ancoram em interpretações, ora mecânicas buscando transpor princípios ou estruturas metodológicas diretamente sem a mediação da análise da realidade em que estão intervindo, ora sincréticas, misturando abordagens pedagógicas contraditórias.

Destacamos ainda que, a ausência de sistematização e arquivamento dos documentos do estágio dificultou nosso estudo, pois vários deles não se encontram disponíveis.

Por fim, dado os limites do nosso trabalho, expressos no ainda inicial detalhamento das experiências dos estágios e suas respectivas análises, procuraremos dar continuidade nesse estudo buscando aprofundar questões lacunares sobre o trabalho pedagógico dos estagiários na experiência do curso de Educação Física do CAC/UFG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, M. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: Edufal, 2003.

FREITAS, H. C. L. d. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L. C. d. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, G. G. d. **Didática e prática de ensino: possíveis contribuições para o ensino crítico em educação física escolar**. Monografia de conclusão de curso, FEF/UFG, Goiânia. 2006.

Mapeamento das Áreas de Fragilidade Ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio Doce – GO

PIVIC/2009-2010

Isabel Rodrigues da Rocha, Dr. João Batista Pereira Cabral
Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, 75804.020, Brasil
Isabel8720@gmail.com, jbcabral2000@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Fragilidade Ambiental, Bacia Hidrográfica, Rio Doce.

1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o estudo da fragilidade ambiental na bacia do rio Doce, pois os mapas de fragilidade e/ou vulnerabilidade ambiental são ferramentas que fornecem importantes subsídios para a gestão territorial e a elaboração do Zoneamento Ecológico - Econômico (ZEE).

A necessidade de se executar um mapeamento de fragilidade ambiental referente à bacia hidrográfica do Rio Doce requereu visão aprofundada dos princípios de conservação, desenvolvimento sustentável e produção de energia elétrica pela PCH (Pequenas Centrais Hidroelétricas) Irara, podendo assim, minimizar os possíveis processos de assoreamento e eutrofização do lago da usina.

Os mapas apresentados compreendem estudos de declividade, solo, erosividade e uso da terra, que a partir dos cruzamentos, proporcionaram o mapa de Fragilidade Potencial, natural do ambiente, e o mapa de Fragilidade Emergente de acordo com a proposta de Ross (1994).

2 – OBJETIVOS

Pelos motivos expostos anteriormente, a presente pesquisa teve por objetivo identificar as áreas de maior e menor potencial de fragilidade ambiental na bacia hidrográfica do rio Doce, tendo como finalidade observar a situação real do ambiente, buscando promover a adequação dos usos às suas diversas características, justificando assim, a realização desta pesquisa devido o desenvolvimento energético previsto para toda bacia do Rio Doce, e os impactos causados pelo intensivo uso da terra.

3 – METODOLOGIA

A bacia do rio Doce esta localizada nos municípios de Jataí, Rio Verde, Caiapônia e Aparecida do Rio Doce no Estado de Goiás, entre os limites latitudinais de 8095415 e 7954415 Sul e longitudinais de 410000 e 505000 Oeste.

Para execução da pesquisa foram necessárias bases de imagens e cartas topográficas da área de estudo obtidas nos sites do INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), do SIEG (Sistema Estadual de Estatísticas Informações Geografias de Goiás) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Iniciou-se a pesquisa seguindo os níveis metodológicos proposto por Ross (1994), que são: Compilatório, Correlatório e o Normativo.

Com cartas bases do IBGE, (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de escala 1: 100.000 (folhas SE-22-V-D-V, SE-22-V-D-V-VI, SE-22-Y-B-III e SE-22-Z-A-I), foram delimitados os limites da bacia.

Os dados cartográficos, tipos de solos, altimetria e pluviosidade média, serviram de base para confecção de mapas de solos, declividade e erosividade, que resultaram no mapa de Fragilidade Potencial, natural do ambiente.

O mapa de uso da terra, foi obtido a partir da interpretação da imagem *Landsat 5* – sensor TM, órbita 223/cenas 72e 73, banda 3, 4 e 5, com passagem 24/04/2008, fornecendo subsídios para geração do mapa de Fragilidade Emergente.

Para confecção dos mapas de fragilidade foi utilizando o *Software* Spring 5.0.2 (Sistema de Processamento de Informações Georeferenciadas) que é um SIG, utilizando-se o modulo LEGAL de linguagem Álgebra do SPRING, para se obter o cruzamento de mapas bases resultando nos mapas de Fragilidade Potencial e Emergente.

4 – ANÁLISE DOS DADOS

A utilização de áreas nas proximidades da bacia destinadas a cultivos agrícolas e pastagens tem crescido intensamente nos últimos anos. Esse constante uso do solo para agricultura e formação de pastagens remete em danos ao meio ambiente, pois a ocupação inadequada em um exemplo de impacto ambiental negativo.

Para realizar o estudo de fragilidade ambiental da bacia do Rio Doce, foi fundamental o conhecimento dos solos, do clima e do uso da terra. Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido com base na proposição de Ross (1994), adaptado para classes de declividade.

O mapa de declividade foi gerado a partir da compilação das cartas topográficas do IBGE escala 1:100000, com cotas de 100 m em 100 m. Após importação das curvas de nível no software SPRING/INPE, gerou-se as classes de declividade segundo o Sistema de Avaliação da Aptidão Agrícola das Terras, conforme a proposta de Ramalho Filho e Beek (1995).

O PI das classes de declividade foi obtido pelo fatiamento do MNT, e adaptado a proposta de Ross (1994). O fatiamento consistiu em gerar uma imagem temática a partir de uma grade triangular (TIN). As faixas de declividade da imagem temática resultante, são apresentada na tabela 1.

Tabela 1. Classes de fragilidades para declividade

Fragilidade	Classes de declividade	Área km² x km²	%
1. Muito fraca	0-3%	960.753308	35
2. Fraca	3-8%	1513.716256	54
3. Média	8-20%	235.473636	9
4. Forte	20-45%	24.959229	1
5. Muito forte	>45%	0.043286	1
Total			100

Fonte: Adaptado de Ramalho Filho e Beek (1995) e Ross (1994)

A partir dos dados de declividade, foi possível verificar diferentes variações de inclinações das vertentes, com declives variando entre 0 a 3% ate >45% onde, os relevos vão de plano a montanhoso/escarpado.

A declividade da bacia de acordo com a proposta de Ramalho Filho e Beek (1995), classifica-se entre relevo plano a suavemente ondulado. Em termos gerais tanto ao norte como ao sul, localizam-se áreas de menores declives propícias a produção de culturas agrícolas, pelos relevos planos a suave ondulado.

Em relação ao lago da usina de Irara, ao norte da mesma, próximo ao córrego Taboca existem áreas com declividade acima 8 %, que merecem maiores cuidados, pois em termos geral, são aptas para agricultura moderna desde que se utilizem técnicas de manejo e conservação do solo, pois o ambiente é utilizado para o cultivo agrícola, com produção mecanizada de quantidades elevadas de grãos.

Os valores de erosividade foram gerados a partir de dados pluviométricos, provenientes de 14 postos pluviométricos, referente ao período de 1973 a 2009. Os dados de doze postos pluviométricos foram obtidos junto a Agência Nacional das Águas (ANA) e dois juntos a Universidade Federal de Goiás no laboratório de climatologia (CAJ/Riachuelo) localizadas no município de Jataí - GO.

A análise da distribuição espacial das chuvas na bacia hidrográfica obedeceu ao método que utiliza isoietas, proposto por Bertoni e Tucci (2000). As lacunas nos registros pluviométricos mensais foram substituídas por valores calculados pelo método da ponderação regional.

Para obtenção do valor de precipitação não registrado utilizou-se a seguinte equação:

$$Y = \frac{1}{3} \left[\frac{X1}{Xm1} + \frac{X2}{Xm2} + \frac{X3}{Xm3} \right] \cdot Ym$$

Onde:

Y é a precipitação (em mm) do posto Y a ser estimada;

X1, X2 e X3 são os valores de precipitações (em mm) correspondentes aos meses (ou anos) que se deseja calcular, medida em três estações vizinhas;

Ym é o valor de precipitação média (em mm) do posto Y;

Xm1, Xm2 e Xm3 são as precipitações médias mensais (em mm), medidas nas três estações vizinhas.

Os valores de erosividade da chuva (fator R) foram obtidos por uso do método de Wischmeier e Smith (1978), adaptado para as condições brasileiras por Lombardi Neto e Moldenhauer (1977, *apud* Bertoni & Lombardi Neto 1999). Os autores propuseram a seguinte equação:

$$EI_{30} = 67,355 (r^2 / P)^{0,85}$$

onde:

EI₃₀ é a média mensal do índice de erosividade, medidos em MJ.mm/(ha.h);

r é a média dos totais mensais de precipitação, medidos em mm;

P é a média dos totais anuais de precipitação, medidos em mm,

Para classificar qualitativamente a bacia hidrográfica quanto à potencialidade de liberação de material particulado, transformaram-se os valores quantitativos de erosividade, de MJ mm ha⁻¹ h⁻¹ ano⁻¹, para tm mm ha⁻¹ ano⁻¹, convertendo-se do sistema métrico internacional para o sistema métrico decimal, onde os valores em

megajoules são divididos por 9,81 e adotando-se as classes definidas por Carvalho (1994), (Tabela 2).

Tabela 2. Classes de erosividade da chuva, média anual: de MJ mm ha⁻¹ h⁻¹ ano⁻¹ para tm mm ha⁻¹ ano⁻¹ Carvalho (1994).

Classes de Erosividade	Valores de R (ton.m.mm/ha.h.ano)
1 – muito baixa	R < 250
2 – baixa	250 < R < 500
3 – média	500 < R < 750
4 – alta	750 < R < 1000
5 – muito alta	R > 1000

Fonte: Adaptado de Carvalho (1994).

De acordo com estudo realizado, a região possui duas estações climáticas bem distintas, sendo um período chuvoso (de outubro a março) e outro mais seco (abril a setembro). A média anual de precipitação (Tabela 3) varia de 1319 mm a 1652 mm.

Tabela 3. Localização das estações pluviométricas e sua média total e grau de erosividade do solo.

Estação Pluviométrica	Lat:	Long:	Média anual de precipitação (mm)	Erosividade em Tonelada	Grau de Fragilidade
Serranópolis	7975869	398308	1567 mm	815,35	4
Quirinópolis	7955527	550673	1431 mm	793,6898	4
Ponte Rio Doce	8025253	458681	1615 mm	846,2614	4
Pombal	7999781	448153	1584 mm	839,3599	4
Montividiu	8085019	472372	1445 mm	792,3969	4
Itarumã	7925686	464164	1566 mm	850,5698	4
Fazenda São Bernardo	8044993	406671	1607 mm	837,2985	4
Fazenda Paraíso	8069535	524422	1348 mm	773,2393	4
Caiaônia	8126898	413751	1521 mm	923,8247	4
Cachoeira Alta	7910228	491575	1319 mm	702,0264	4
Bom Jardim	8041513	376993	1564 mm	852,0691	4
Benjamim Barros	8044832	376972	1636 mm	867,1502	4
Jataí	8018515	424802	1652 mm	941,7631	4
Ponte Rio Claro	8019605	420561	1631 mm	935,3168	4

Fonte: Agência Nacional das Águas (ANA). Dados dos anos de 1983 a 2009.

Quando se relaciona precipitação e erosividade, é possível detectar a partir da tabela 3, que os índices de perda de solos por erosividade são elevados, demonstrando que devem ser realizadas medidas mitigadoras na bacia do rio Doce em relação ao impacto da gota da chuva sobre os solos, pois na bacia ocorre a presença de neossolos próximo a usina, que conforme a proposta de Carvalho (1994) seria classificada como de alta fragilidade ambiental.

Em relação aos solos predominantes na área de estudo, destacam-se os Latossolos Vermelho de textura média e os Neossolos Quartzarênicos, ambos distróficos, isto é, solos cuja saturação de bases é inferior a 50% (EMBRAPA, 1999). Os Latossolos são profundos, bem drenados, com alto grau de intemperização e ocorrem em relevos planos e suavemente-ondulados, possuindo propriedades físicas favoráveis à utilização agrícola.

Os Neossolos Quartzarênicos são profundos, originados do produto da meteorização física do arenito da Formação Vale do Rio do Peixe. Apresentam baixa fertilidade natural, sendo de moderada a fortemente ácidos, com baixa retenção de umidade excessivamente drenada é restrito à pecuária com aproveitamento das espécies nativas (no passado) ou plantio de pastagens com capim brachiária (atualmente).

Em menores proporções aparecem os argissolos e gleissolos. De acordo com a EMBRAPA (1999) os argissolos são constituídos de material mineral, com profundidade variável desde forte a imperfeitamente drenado, com textura que varia de arenosa a argilosa no horizonte A, e de média a muito argilosa no horizonte B textural (Bt).

Os gleissolos compreendem solos heteromórficos, com presença de horizonte glei dentro dos primeiros 50 cm de profundidade ou entre 50 e 125 cm caso seja encontrado, em condições naturais são solos mal ou muito mal drenados, característicos por forte gleização.

De acordo com a proposta da EMBRAPA (1999) e as pesquisas realizadas por Scopel e Assunção (1999), e adaptados para o método proposto por Ross (1994), os solos da área de estudo podem ser classificados entre muito baixa a muito alta Fragilidade Potencial, expressas em percentuais de ocupação na tabela 4, não havendo presença das classes de fragilidade baixa e alta.

Tabela 4. Classes de fragilidades para os tipos de solo

Fragilidade	Tipos de solos	Área km² x km²	%
1. Muito Baixa	Gleissolos – G.	123.317922	4
	Latossolos – L.	2357.315064	85
3. Média	Argissolos – P.	73.732586	3
5. Muito alta	Neossolos – R.	111.011947	4
	Neossolos Quartzarênicos – RQ.	120.925572	4
Total			100

Fonte: Adaptado de Ross (1994)

O uso da terra é a última variável a ser integrada na análise do modelo para a Fragilidade Emergente, em função da utilização do uso do solo na bacia hidrográfica do Rio Doce, fazendo parte de importantes análises em termos de estudos de impactos ambientais.

Avaliação do uso da terra foi realizada através da ferramenta “segmentação” do *Software* Spring 5.0.2. O programa atribuiu uma classificação de cores e polígonos de acordo com o uso da terra existente na bacia, sendo que posteriormente as cores dos polígonos gerados foram associadas aos tipos de cobertura (Tabela 5).

Tabela 5. Grau de proteção e tipos de cobertura vegetal

Grau de proteção	Classes de uso da terra	Área km ² x km ²	%
1. Muito Alta	Água	25.732412	1
2. Alta	Vegetação	361.285961	13.5
3. Média	Pastagem	824.320459	30
	Silvicultura	3.592574	0.5
4. Baixa	Culturas de ciclo curto	1510.367171	54
5. Muito baixa	Cana-de-açúcar	44.368361	2
Total			100

Fonte: Adaptado de Ross (1994)

O método para a classificação da imagem *Landsat 5* foi a partir dos valores da composição colorida (RGB) nas bandas 3 (B), 4 (G) e 5 (R) das imagens, reconhecendo áreas homogêneas envolvendo a relação entre os pixels para a classificação do uso da terra.

Os graus de proteção do solo estão representados na tabela 5, com variações de cinco categorias hierárquicas desde muito alta a muito baixa. A vegetação recobre 13.5%, cedendo lugar para agricultura, que ocupa 54% da área, sendo essa uma atividade muito exercida ao longo da bacia, classificada como de ciclo curto, ou seja, que possuem um período de plantio, desenvolvimento e colheita, inferior a 365 dias.

A capacidade de proteção do solo varia conforme sua ocupação. Para a vegetação o grau atribuído a proteção foi alta não seguindo a condição proposta por Ross (1994) de muito alta, pois, a vegetação nativa da região em estudo pertence ao bioma Cerrado, que possui árvores de porte menor e mais espaçadas em solos altamente intemperizados.

Além da vegetação, a pastagem, as culturas de ciclo curto e a cana-de-açúcar também tiveram grau atribuído diferente da proposta de Ross (1994), devido às condições de manejo do solo, proporcionado pelas duas safras que ocorrem anualmente.

A ocupação da área estudo é demonstrada no mapa de uso da terra (Figura 1) com áreas ocupadas pela vegetação, silvicultura, pastagem, culturas de ciclo curto e cana-de-açúcar.

Das diferentes formas de fisionomias encontradas na bacia, merecem destaque as culturas, com destino a produção industrial, como a cana-de-açúcar (Foto A) para a produção de etanol e açúcar, silvicultura com o plantio eucalipto (Foto B), para a produção de carvão vegetal, papel e celulose.

As pastagens também têm papel significativo na economia local, especialmente porque é destinada à criação de gado (Foto C), denominada criação extensiva.

A soja e umas das produções de monoculturas de grãos encontradas ao longo de quase toda bacia do rio Doce (Foto E) seguidas pelo cultivo de milho, sorgo, feijão e outras culturas.

A soja e o milho se tornam quase predominante em termos de ocupação, sustentando uma economia baseada em Complexo-Agroindustrial (CAI), como sendo marca característica do processo de industrialização da agricultura de acordo com Graziano da Silva (1998). Ribeiro (2005) enfatiza em seu trabalho as instalações de CAIS (Complexo-Agroindustriais) juntamente com a produção de monoculturas, como se detecta nas áreas da bacia do rio Doce.

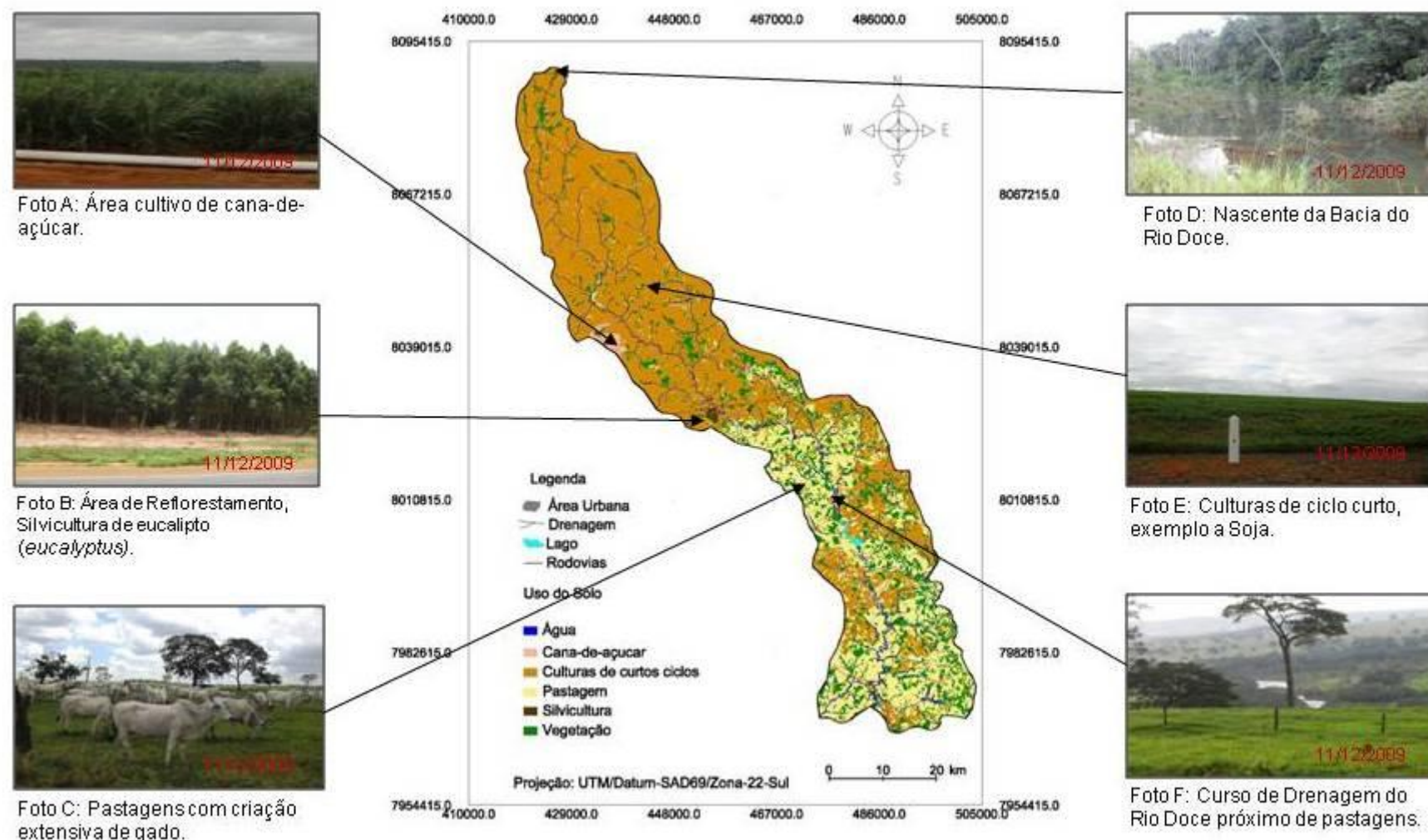


Figura 1 – Mapa de uso da terra interpretado e gerado a partir do mapeamento da imagem *Landsat 5 TM* (2008) e suas respectivas ocupações.

4.1 – Análise da Fragilidade Potencial

O modelo de Fragilidade Potencial com o apoio de classes de declividade como exposto anteriormente, considera a princípio além da declividade, as classes de solos e de erosividade também como fatores característicos da fragilidade natural do ambiente.

A carta de Fragilidade Potencial foi elaborada por meio da superposição das informações de declividade, erosividade das chuvas e erodibilidade dos solos.

Conforme a tabela (6), a classe de maior representatividade na bacia, foi a de baixa fragilidade cobrindo aproximadamente 82% da, onde são concentradas áreas destinadas a cultivo de culturas de ciclo curto, pastagens, silvicultura e cana-de-açúcar, sendo que a classe de média fragilidade ocupa 9%.

Tabela 6. Classes para Fragilidade Potencial

Fragilidade	Área km² x km²	%
1. Muito Baixa	216.405900	8
2. Baixa	2263.028796	82
3. Média	269.291216	9
4. Alta	12.085033	1
5. Muito Alta	0	0
Total		100

Fonte: Adaptado de Ross (1994).

De acordo com a proposta de Ross (1994), na bacia do rio Doce, existem quatro diferentes graus de Fragilidade Potencial (Figura 2), sendo eles: muito baixa (1), baixa (2), média (3), alta (4) e não apresentando ocorrência para a classe muito alta (5). As delimitações das unidades espaciais que compõem a carta de Fragilidade Potencial expressam o equilíbrio dinâmico natural na bacia, sem a influência das atividades antrópicas.

As classes de Fragilidade Potencial obtidas foram: Muito baixa e baixa fragilidade quando prevalecem declividades inferiores a 8% e predomínio de latossolos. As áreas onde ocorrem as classes de média e muito alta Fragilidade Potencial estão nas porções mais elevadas da bacia onde o relevo tem maior declividade, geralmente com inclinações superiores a 8% e predominam os neossolos.

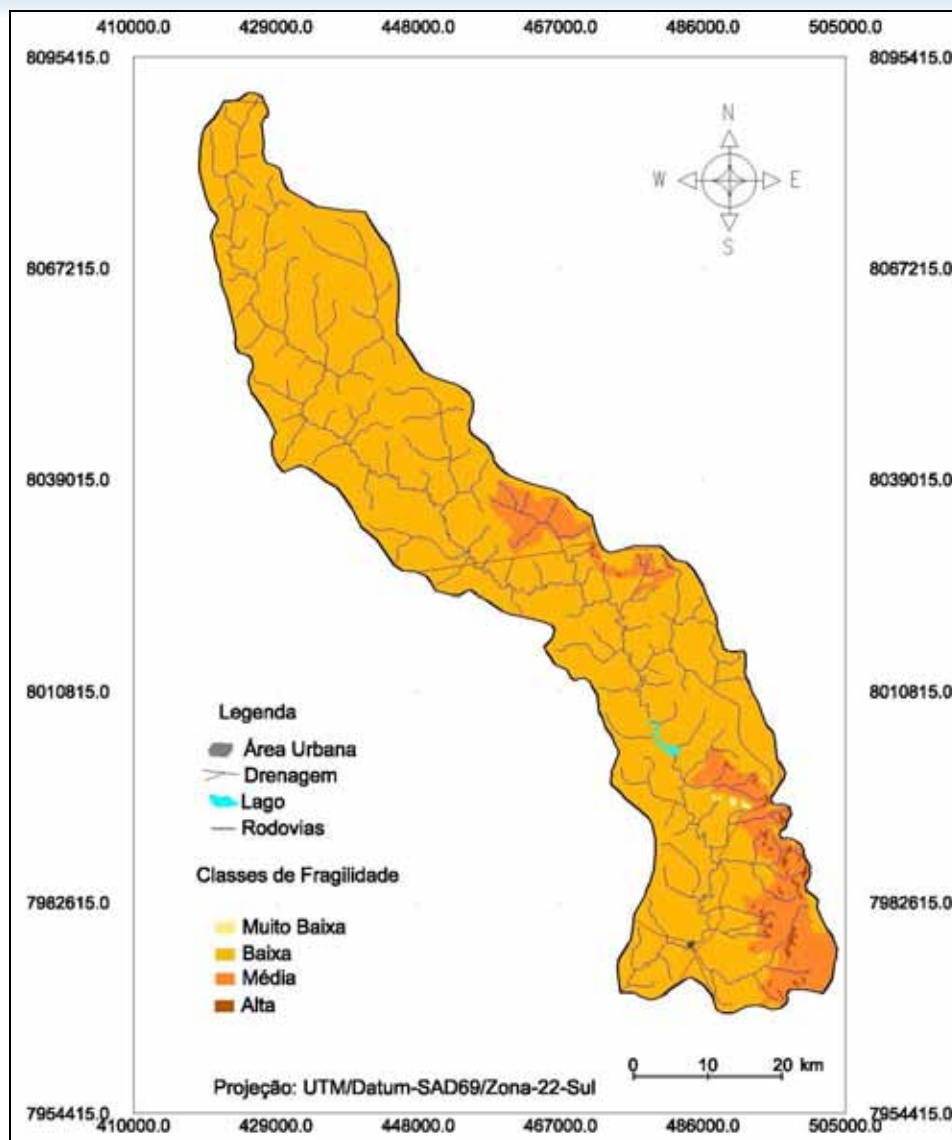


Figura 2 – Mapa de Fragilidade Ambiental Potencial.

Deste modo, a Fragilidade Potencial faz uma avaliação natural do ambiente, sabendo que essas são as condições apresentadas em termos naturais de fragilidade não necessariamente precisando da atividade humana para afetar esse meio, sendo uma ocorrência natural dos processos de modificações da terra, como as gotas de chuvas, as irregularidades dos declives, e até os ventos. Exemplos esses associados às atividades humanas podem acelerar o processo de degradação alterando o equilíbrio natural do ambiente, chegando ao diagnóstico de Fragilidade Emergente.

4.2 – Análise da Fragilidade Emergente

Com a linguagem LEGAL do programa SPRING, foram efetuados os cálculos algébricos para o mapa de Fragilidade Emergente (Figura 3). As unidades mapeadas na carta de Fragilidade Emergente, cujas classes indicam o estado de equilíbrio da paisagem em face à ocupação antrópica, são resultantes da correlação das informações da Fragilidade Potencial com o uso da terra que é associada à intervenção

humana, ou seja, uso e ocupação da terra, que se caracteriza pela maneira como o ser humano utiliza o solo.

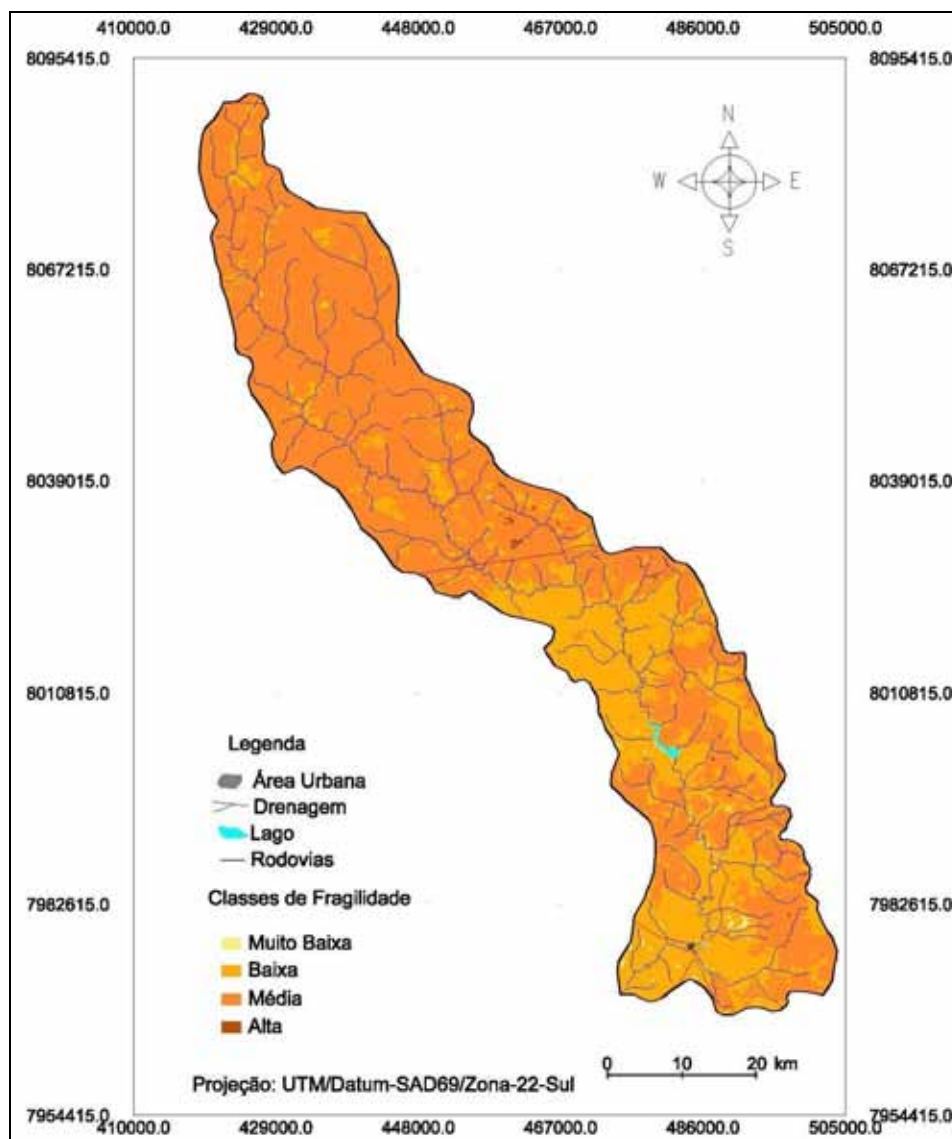


Figura 3 – Mapa de Fragilidade Ambiental Emergente.

A classe predominante na área de estudo é a de média fragilidade, com predominância de aproximadamente 65% de da área, que pode ser justificado devido ao relevo estar classificado entre baixa e media fragilidade, assim como classes de uso da terra, demonstrando que essas áreas apresentam certo equilíbrio na relação de cobertura e aspectos físicos, pois a vegetação existente atenua a ação da erosão. Portanto, mudança no uso da terra nessas áreas poderá alterar esse estado de equilíbrio, desencadeando a aceleração dos processos erosivos, assim a retirada do restante de vegetação de cerrado existente, influenciará numa nova configuração da Fragilidade Emergente.

As classes de Fragilidade Emergente (Tabela 7) na bacia são classificadas em quatro diferentes níveis que são: fragilidade muito baixa (1), baixa (2), média (3), alta (4), não havendo ocorrência para a classe muito alta (5).

Tabela 7. Classes para Fragilidade Emergente

Fragilidade	Área km² x km²	%
1. Muito Baixa	19.053.494	1.8
2. Baixa	942.336.099	34
3. Média	1.783.497.348	65
4. Alta	0.261668	0.2
5. Muito Alta	0	0
Total		100

Fonte: Adaptado de Ross (1994)

A representação da classe de fragilidade alta ocorreu em alguns pontos isolados da bacia, ocupando apenas 0.2% da área.

A classe baixa recobre 34% da bacia estendendo-se desde as áreas de vegetação e pastagens em relação à cobertura vegetal. É uma classe que também merece considerações e cuidados, pois, tem sido bastante danificadas pela criação de gado extensiva, e sua “revegetação natural” ocorre em processo muito lento, e podendo acelerar a erosão laminar tornando essas áreas menos férteis.

A classe média ocupa 65% da área, estendendo-se sobre latossolos e neossolos, pastagem e culturas, declividade entre 3 e 20 graus.

5 – RESULTADOS

O método aplicado mostrou-se eficiente, representando a realidade expressa por meio de um modelo espacial computadorizado, podendo ser adequados para aplicação em outras áreas de estudo. Tal método sofreu adaptações, ajustes e acréscimos no desenvolvimento desse trabalho.

As unidades mapeadas na carta de Fragilidade Potencial retrataram as potencialidades físicas naturais da paisagem, predominando na bacia do rio Doce a classe de baixa Fragilidade Potencial. Já na Fragilidade Emergente a bacia pode ser classificada entre muito baixa e alta, demonstrando os desequilíbrios que se processam na bacia, assim, pode-se afirmar a importância de uma ocupação ordenada nessas áreas, uma vez que mudanças no cenário atual, como o barramento da água pela construção da usina, poderá acarretar danos incalculáveis a esse ambiente na transformação do ambiente lótico para lêntico.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA. Agência Nacional de Águas. Sistema de Informações Hidrográficas – **Hidroweb**. Disponível em: < <http://hidroweb.ana.gov.br/>>. Acesso em: 8 out. 2009.

BERTONI, J. C. LOMBARDI NETO, J. **Conservação do solo**. 4 ed. São Paulo – SP: Icone. 355 p.1999.

BERTONI, J. C; TUCCI, C. E. M. “**Precipitação**”, In: TUCCI, C. E. M. (Editor): Hidrologia: Ciência e Aplicação. 2 Ed. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, ABRH, 943 p. 2000.

CARVALHO, N. O. **Hidrossedimentologia Prática**. CPRM – Companhia de Pesquisa em Recursos Minerais – RJ: Brasil. 372 p.1994.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos**. Serviço de Produção de Informação – SPI. Brasília: DF. 412 p.1999.
GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2 ed. Campinas: SP – UNICAMP. IE. 211 p.1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cartas topográficas de escala 1: 100.000** (folhas SE-22-V-D-V, SE-22-V-D-V-VI, SE-22-Y-B-III e SE-22-Z-A-I). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Catálogo de Imagens – CDSR**. Disponível em: <<http://www.dgi.inpe.br/CDSR/>>. Acesso em: 14 set. 2009.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – **Divisão de Processamento de Imagens – DPI**. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/spring/>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

RAMALHO FILHO, A.; BEEK, K. J. **Sistema de avaliação da aptidão agrícola das terras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Embrapa/CNPS, p 65. 1994.

RIBEIRO, D. D. **Agricultura “caficada” no Sudoeste de Goiás: do bônus econômico ao ônus sócio-ambiental**. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2005.

Ross, J. L. S. **Análise empírica da fragilidade dos ambientes naturais e antropizados**. Revista do Departamento de Geografia. n.8, p.63-74. 1994.

SCOPEL, I. ASSUNÇÃO, H. F. **Erosividade no estado de Goiás**. XI Congresso Brasileiro de Agrometeorologia, II Reunião Latino America de Agrometeorologia. Anais – CD-ROM. Florianópolis - SC, pp. 1-9. 1999.

SIEG. Sistema Estadual de Estatísticas Informações Geografias de Goiás. Disponível em: <<http://www.sieg.go.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

SILVA, I. C. O, Cabral,J.B.P. **Mapeamento da fragilidade ambiental da bacia hidrográfica do córrego da Onça, Jataí (GO), utilizando técnicas de geoprocessamento**. Revista Eletrônica do Curso de Geografia do Campus Jataí, UFG, n. 11, jul-dez/2008.

SPORL, C. ROSS, J.L.S. **Análise da fragilidade ambiental com aplicação de três modelos**. GEOUSP - espaço e tempo. São Paulo, n° 15 São Paulo, p. 39-49.2004.

ROSS, J.L.S. **Análise empírica da fragilidade dos ambientes naturais e antropizados**. In: Revista do Departamento de Geografia, n°8, FFLCH-USP, São Paulo.1994.

A representação de memória e de história de Goiás
no ensino de história em Catalão

SILVA, Jaciely Soares da UFG/CAC

jacielysoares@hotmail.com

SANTOS, Márcia Pereira dos. UFG/CAC.

marciasantoss@gmail.com

Palavras – chaves: história, memória, ensino de história de Goiás, materiais didáticos.

O presente resumo apresenta as discussões e considerações finais do projeto, “A representação de memória e de história de Goiás no ensino de história em Catalão”, por mim desenvolvido dentro do PROLICEN – 2009, sob orientação da Profa. Dra. Márcia P. Santos.

A pesquisa mostrou-se uma oportunidade de problematizar o ensino de história Goiás a partir de mudanças históricas nas perspectivas de ensino no Brasil, que ocorreram, nos anos 1980. Essas mudanças, inclusive na legislação, tiveram como objetivo a melhoria no ensino no Brasil de modo geral e propunha que novos rumos fossem tomados no país de forma a ampliar o acesso a escola e a qualidade do ensino, numa tentativa de inserir o aluno como sujeito atuante no processo histórico e no processo de ensino, pois o mesmo era visto como portador de direitos, cabendo ao Estado a garantia destes. Não ignoramos que, de fato, contradições ocorreram entre a “lei”, LDB, e a realidade das escolas. A incompatibilidade entre suas propostas e as demandas do próprio ensino evidenciou e evidencia tanto uma precária situação que a educação brasileira vivia/vive em termos estruturais e de funcionamento, quanto à falta de capacitação de profissionais para atender o aumento do número de alunos nas escolas.

No que diz respeito ao conhecimento histórico, ele não permaneceu imune às mudanças ocorridas no Brasil. Dentro da própria instituição na qual estamos, a UFG – CAC, houve um avanço e uma ampliação dos estudos históricos principalmente aqueles preocupados com a história do lugar. A historiografia brasileira revestiu-se de um novo corpo – mesmo sendo este processo lento – e buscou romper com o método tradicional positivista de se

fazer história (FONSECA, 2003). A *Escola dos Annales* entra em cena, dando suporte para por abaixo essas fronteiras, renovando suas metodologias, temáticas, uso de fontes e, principalmente, o papel social do historiador (CHARTIER, 1988).

Ao iniciar o projeto tínhamos em mente compreender porque que o conhecimento histórico, produzido sobre Goiás não eram usados por professores, ou mesmo, e se estavam, como eram utilizados. A partir destes questionamentos, desenvolvemos todo o trabalho buscando reler essa historiografia e dela apontar possibilidades para o uso em sala de aula. Para tanto, o projeto se propôs, também, a produção de material didático-pedagógico em história, buscando atender alunos e professores do ensino fundamental e médio em suas demandas para com a história de Goiás. Percebemos, ao longo da pesquisa, uma urgente necessidade de aproximação entre a produção do conhecimento histórico na academia e seu uso em salas de aulas do ensino fundamental e médio. Nosso objetivo maior é expor possíveis formas de se trabalhar a história de Goiás, tal como tem sido produzida mais recentemente, em sala de aula.

METODOLOGIA:

A metodologia de desenvolvimento do projeto se deu, essencialmente, em duas formas e fases. A primeira etapa compôs-se de pesquisa bibliográfica com discussões sobre a historiografia goiana, especialmente a mais recente, numa perspectiva comparativa com a historiografia mais antiga. Para este momento, tivemos como foco analisar como os autores mais conhecidos e que tiveram suas obras publicadas estão/estavam lendo e contando a história do lugar. Nesse momento, foram produzidos fichamentos e resumos das obras escolhidas. Os autores trabalhados foram: Luis Palacín e Maria Augusta de Sant' Anna Moraes, "História de Goiás" publicada em 1994; Nasr Fayad Chaul "Coronelismo em Goiás: estudo de casos e famílias", publicado em 1998, Paulo Rodrigues Ribeiro "Sombras no silêncio da noite: imagens da mulher goiana no século XIX", publicado em 2001 e, Barsanufu Gomides Borges "O despertar dos dormentes", publicado em 1990, e "Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960" publicado em 2000, por fim o estudo A

construção de Goiânia e a transferência da Capital de Nasr Fayad Chaul, publicado em 1999, os quais fizemos resumos que mostraremos a seguir.

Nesses estudos percebemos que houve, uma gradativa renovação nas temáticas e perspectivas teóricas nas produções históricas sobre Goiás. Isso implicou na segunda fase da pesquisa que foi a produção de materiais didáticos tendo como referencias os estudos selecionados. Nesse processo optamos por produzir “Oficinas de Ensino de História”, montando com isso os planos dessas oficinas, e tendo como proposta o trabalho tanto com os autores acessados por nossa pesquisa, quanto o uso de fontes históricas variadas que, acreditamos, colaboram em possíveis novas formas de se ensinar e aprender história de Goiás.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Como resultado final, acreditamos que nosso papel como pesquisadores em busca das possíveis histórias de Goiás foi cumprido com êxito, pois não nos limitamos à apenas uma “leitura” simplista da história. Nos dedicamos a conhecer como estas histórias são vistas e analisadas por historiadores de diferentes perspectivas historiográficas e como a sociedade, de um modo geral, tem aspirado a essas leituras e o ensino mais ainda.

Descobrimos uma tendência historiográfica tradicional, em alguns estudos, de contar a história de Goiás, segundo a economia e a política. Todavia, percebemos também que novos caminhos estão sendo percorridos por outras leituras e interpretações do passado. Essas têm como foco, por exemplo, a História Social, a História das Mulheres, a História do Cotidiano, entre outras perspectivas que ampliam o olhar histórico sobre o passado.

Durante o correr dos meses de trabalho, nos foi possível compreender que há uma vasta produção historiográfica de Goiás e que a mesma possibilita aos professores e alunos, trabalhar a história de Goiás em sala de aula assumindo várias vertentes historiográficas, com enfoques diferenciados. No entanto, é preciso disponibilizar aos mesmos o acesso a esses trabalhos e, nesse intuito, produzimos em torno de seis propostas de oficinas de ensino de história de Goiás tentando viabilizar a utilização desses estudos em sala de aula. Os temas das oficinas produzidas foram: 1) O coronelismo em Goiás; 2)

O progresso, o trem e a cidade; 3) As representações do bandeirante em Goiás; 4) A cultura goiana: costumes e tradições; 5) Leituras sobre a mulher em Goiás: a poetiza Cora Coralina; 6) Representações da cidade: Goiânia a capital planejada.

Também fizemos algumas publicações sobre o projeto, apresentando as discussões em congressos e simpósios, de forma a tanto divulgar, quanto problematizar nosso trabalho. Tais publicações e apresentações têm as seguintes referências: SILVA, Jaciely S., SANTOS, Márcia P. dos. História, memória e Educação em Goiás: um debate necessário In: *Anais do I Congresso Internacional do Sudoeste goiano*, 2010, Catalão - GO. **História e Estudos Medievais**. Catalão: Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG), 2009. v.I. p.01 – 06; SILVA, Jaciely S. da. SANTOS, Márcia P. Uma análise da memória histórica Goiana. In: *Anais do VI SEPEC*, UFG – CAC, 2009; SILVA, Jaciely S. da. SANTOS, Márcia P. dos. Uma análise da memória histórica goiana através do ensino de história em Catalão. *Pôster – Conpeex*, Goiânia, 2009.

Assim, o projeto que nos deu a oportunidade de descobrir e tentar desmistificar, até para nós mesmos, várias concepções históricas que estiveram e, ainda estão, inseridos na memória coletiva goiana, tais como noções de progresso, decadência, modernização entre outros. Pretendemos, com a futura disponibilização dos materiais didáticos produzidos durante nosso trabalho ampliar a utilização da historiografia, produzida sobre Goiás, nas salas de aula, pois isso implica que como pesquisadores não esqueçamos jamais nosso fundamental papel de professores de história.

Referências Bibliográficas:

- BOCH, Marc. *Apologia da História: ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BORGES, Barsanufu Gomides. *O despertar dos dormientes: estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909-1922*. Goiânia, Cegraf, 1990.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand do Brasil, 1988.
- CHAUL, Nasr F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2002.
- CHAUL, Nasr F. (org.) *Coronelismo em Goiás: estudos de casos de família*. Nasr, coordenador. – Goiânia: Mestrado em História/UFG. 1998.

CRUZ, M. B.A. O ensino de história no contexto das transições de paradigmas da história e da educação. In: Nikiteuk, S. M. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: editora Cortez, 2001.

FONSECA, Selva, G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/ São Paulo: Editora Papirus, 1993.

FONSECA, Thais N.L. *História e ensino de História*. 2º ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

NAXARA, Márcia. *Memória e (res) sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2001.

GOMÉZ, Luiz Palacín. E MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de Goiás*. 6º ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2003

RIBEIRO, Paulo Rodrigues. Sombras no silêncio da noite: imagens da mulher goiana do século XIX. In. CHAUL, Nasr Fayad, RODRIGUES, Paulo. (Org.). *Goiás: identidade, paisagem e tradição*. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

SANTOS, Márcia P. História e memória: Desafios de uma relação teórica. In: OPS/S -Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais - NIESC. Catalão, v.7, p. 81-97, 2007.

SEIXAS, Jacy Alves. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história. *História*. São Paulo: Edunesp, V.20, 2001.

Fonte de financiamento: PROLICEN.

O ESSENCIAL E O ACIDENTAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

COSTA, Janaina P.

Curso de Pedagogia/CAC/UFG-janainapoliceno@bol.com.br

ROSSI, Maria A. L.

Curso de Pedagogia/ CAC /UFG [-picidarossi@hotmail.com](mailto:picidarossi@hotmail.com)

Palavras-chave: produção – escrita -essencial-acidental

Justificativa / Base teórica

Os estudos que vêm sendo realizados sobre a linguagem e o ensino de língua materna, têm discutido a questão sobre o que seria essencial nesse ensino, mostrando a necessidade de repensá-lo, redirecionando-o para o estabelecimento de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a forma como esta define seu objeto específico, a língua.

Para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental estes estudos têm sido de fundamental importância, uma vez que é neste período que a criança adquire e desenvolve conhecimentos sobre a norma padrão e a modalidade escrita da língua. Nesta etapa da escolarização o ensino de língua materna deveria propiciar o desenvolvimento do conhecimento que a criança já carrega, levando-a a uma compreensão ativa e crítica das atividades de leitura e escrita, e não apenas à repetição passiva e mecânica que muitas vezes se resume à mera decodificação. Nesta perspectiva entendemos, como Possenti (2001), que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica, uma vez que se pode aprender uma língua sem o conhecimento explícito dos termos técnicos com os quais é analisada.

O que autores como Possenti (2001), Soares(1992), Geraldi (1993,2001) e outros que tomam por base o pensamento bakhtiniano, propõem, é um redimensionamento das atividades de sala de aula, chamando a atenção para as diferenças entre ensinar uma língua levando o aluno a entender e produzir enunciados, e, por outro lado, enfatizar apenas o ensino das descrições das estruturas menores da língua, como a palavra e a frase.

Foi com o intuito de perceber se, e como essas discussões vêm repercutindo nas práticas de sala de aula, é que realizamos esta pesquisa, cujo objeto de investigação foi, principalmente, as avaliações que o professor faz dos textos produzidos pelos alunos, buscando perceber o que o professor considera essencial para levar o aluno a produzir textos.

Objetivos

Perceber, o que o professor considera essencial na produção escrita do aluno; investigar qual a concepção de ensino de língua e de texto adotada pelo professor dos anos iniciais a partir das marcas que ele imprime ao corrigir os textos dos seus alunos. Neste sentido, perceber se ele adota a visão de ensino produtivo, voltado para a ampliação do saber lingüístico do aluno, ou a visão de ensino prescritivo voltada para o erro, e para a memorização de regras da gramática tradicional; vivenciar práticas de ensino e avaliação que permeiam o ensino de Língua Materna nos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Este trabalho se inseriu dentro das pesquisas voltadas para entender o ensino e a avaliação da escrita praticados nas escolas. Para isso foi feita uma pesquisa no âmbito do paradigma qualitativo que permite estudar os processos envolvidos na investigação, e não apenas o seu produto final. (Bortoni-Ricardo 2008).

A pesquisa foi feita no município de Catalão em escolas da rede pública de ensino, no 4º e 5º anos do ensino fundamental. As estratégias metodológicas para coleta e geração de dados, seguindo a tradição da pesquisa qualitativa, foram: entrevistas semi-estruturadas com professores do 4º e 5º anos do ensino fundamental de escolas públicas do município de catalão e análise de redações de alunos dos anos investigados que já tinham sido corrigidas pelo professores;

Resultados/Discussão

No período de coleta de dados entrevistamos seis professores de 4º e 5º ano. As perguntas foram direcionadas no sentido de sabermos como são realizadas as correções nos textos dos alunos e quais são os aspectos da língua que são enfocados nestas. Destes seis, quatro disseram que corrigem os textos juntamente com os alunos, em sala de aula, buscando mostrar-lhes os erros mais severos em todos os aspectos do texto como coesão, coerência, compreensão da proposta de escrita e também erros ortográficos, adequação da linguagem, pontuação e

paragrafação. As outras duas professoras disseram que, na correção da escrita do aluno, lançam mão da auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente, com ênfase nos erros ortográficos e nos aspectos da concordância verbal e nominal. Na medida em que fizemos as entrevistas coletamos redações de alunos que já haviam sido corrigidas.

No total foram coletadas 206 redações, destas, sete são de alunos do 3º ano, 140 são de alunos do 4º ano e 59 de alunos do 5º ano. Deste total, apenas oito apresentam sinais explícitos de correção deixados pelo professor, como palavras circuladas, letras colocadas em cima ou embaixo da palavra que está sendo objeto de correção, e acentos e sinais de pontuação acrescentados ao texto original do aluno. Também se percebe correções do texto no que se refere à paragrafação, colocação ou retirada de palavras. Algumas redações apresentam sinais de correção feitos pelo próprio aluno, como marcas de palavras apagadas e reescritas novamente.

O que percebemos é que as produções que apresentam sinais de correção mostram que o foco do professor ao corrigir são alguns aspectos gramaticais como ortografia, acentuação de palavras e pontuação. Outros como, concordância verbal e nominal não são corrigidos. Os aspectos textuais como coesão, coerência, marcas de oralidade na escrita, textos sem conclusão, problemas na progressão discursiva, não são alvo de correção.

Um exemplo dessa visão é o que percebemos com a análise de 29 redações feitas por uma mesma aluna do 4º ano. Conforme nos explicou a própria aluna, a correção das redações é feita pelos alunos, que são orientados a apagar palavras grafadas de forma errada e reescrevê-las de forma correta. Um fato que chama a atenção é que grande parte dos textos produzidos têm como tema datas comemorativas ou a continuação de trechos de histórias passados pelo professor, e produções direcionadas para reforçar algum conteúdo explicado em aulas anteriores, como por exemplo, um texto produzido a partir do tema: a amizade das letras, cujo objetivo era trabalhar o uso das letras **m** e **n**. Estas produções, que acabam por não considerar o caráter interlocutivo dos textos, não contemplam as condições que deveriam ser preenchidas para se escrever um texto, como lembra Geraldi (1993) que seria ter o que dizer para quem dizer e como dizer.

Assim o aluno acaba produzindo um texto cujo único objetivo é mostrar para o professor o domínio que tem da língua, preocupado principalmente com as

estruturas menores desta como a palavra e a frase. É o que podemos perceber no texto abaixo produzido a partir da solicitação:

Produza um texto com o título abaixo: A Amizade das Letras

Abaixo da proposta vinha uma ilustração com a figura das letras **M** e **N** dando-se as mãos. O texto da aluna foi:

A letra M estava caminhando no parque e viu uma linda letra N e foi conversar com ela. Uma gostou da outra, elas foram passear no parque juntas, a letra M teve a idéia de colher flores no parque e foram pegar a pá e o carrinho. Depois de colher muitas flores eles ficaram amigos e vizinhos e todo dia eles iam. Todas as flores eles colocaram nos vasos e as outras plantaram no jardim. Um dia eles fizeram um acordo de vender as flores e pegaram na mão. E todo dia chegava 3 ou 4 letras comprando flores. E Elas ficaram felizes (texto coletado em uma sala de de 4º ano)

Como podemos perceber, a aluna se esforça para atender à proposta de escrita. Entretanto, percebe-se uma artificialidade no texto produzido, uma vez que, na tentativa de atender ao que foi solicitado, ela encontra dificuldades com a própria textualidade do escrito, que carece de um interlocutor real e de propósitos comunicativos claros.

CONCLUSÃO

A análise dos dados nos leva a concluir que o essencial para a escola, no que se refere à produção escrita do aluno são os aspectos estruturais e formais da língua cujo caráter interlocutivo e dialógico acaba sendo relegado à condição de acidental. Não observamos, nos textos coletados e corrigidos, a preocupação do professor em levar o aluno a perceber os mecanismos que dão textualidade às suas produções, fazendo com que os textos sejam lidos como unidades de sentido que possuem um caráter sócio-comunicativo.

Assim podemos dizer que a correção realizada nos textos dos alunos não ultrapassa a estrutura gramatical do texto. A ênfase é dada na palavra, especialmente no que se refere à ortografia e acentuação, e na frase, no que diz respeito aos sinais de pontuação, uso de maiúsculas e, em alguns casos, observação à concordância verbal e nominal. No que diz respeito à textualidade, o que observamos foi a preocupação apenas com a paragrafação, quando o

professor enfatiza a necessidade de dividir o texto em parágrafos, enfatizando principalmente a quantidade de linhas que deve ter um parágrafo.

Nesse sentido, as propostas de redação ou são voltadas para a escrita sobre datas comemorativas ou para o ensino de algum conteúdo gramatical, como uso de advérbios, uso de pronomes ou ênfase em algum aspecto da ortografia. O resultado dessa prática são textos artificiais, já que como ressalta Antunes (2007) *“as condições de produção contrariam substancialmente os princípios basilares da formação de textos”*(ANTUNES, 2007, p.60).

Acreditamos que um trabalho de ensino de escrita voltado para ampliar o domínio de língua do aluno deve ser calcado em uma visão holística da língua, com ênfase nos seus aspectos funcionais e semânticos, valorizando a interação, o diálogo e o texto em sua totalidade.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.165p.

BORTONI- RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

BRASIL,Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**:Língua Portuguesa. Brasília, 1997,144p.

BRITO, P. L. **Em Terra de Surdos-Mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In GERALDI, João Wanderley(org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática,2001,135p.

GERALDI, João W.(org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 200,135p.
_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes,1993.252p.

POSSENTI, S. **Sobre o Ensino de português na escola**. In GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001,135p.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**:Uma perspectiva social.SP:Ática, 1992,95p.

Fonte de Financiamento- PROLICEN – Programa Bolsa de Licenciatura

**GRUPO DE ESTUDOS ENTRE ALUNOS INGRESSANTES (CALOUROS) E
VETERANOS: MEIA DÉCADA DE REALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA
ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR NO INSTITUTO DE QUÍMICA
DA UFG.**

SUAREZ, Jesse Misael Quinde¹; **ECHEVERRÍA**, Agustina Rosa².

¹Instituto de Química, jm.suarez@uol.com.br

²Instituto de Química, agustina@brturbo.com.br

Palavras-chave: Universidade, Grupo de Estudos, Aprendizagem colaborativa.

Justificativa

O presente projeto traz uma proposta de pesquisa que volta seus olhares a um grupo de estudos entre alunos ingressantes (calouros) e veteranos do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, criado no ano de 2005. Tal grupo se configura como espaço alternativo de formação acadêmica e discussão conceitual. A idealização do grupo, bem como sua execução, surgiu como uma proposta que fosse ao encontro das necessidades de uma formação complementar aos graduandos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química. Pesquisa já realizada junto aos participantes desses grupos (MARCELINO Jr. e ECHEVERRIA, 2009) aponta para uma avaliação positiva dos alunos participantes a respeito do Grupo de Estudos. No entanto, investigações a respeito de possíveis efeitos no desenvolvimento cognitivo desses alunos, no que tange a uma evolução/ou não da capacidade de abstração e elaboração conceitual dos participantes ainda não foram realizadas. Este aspecto consiste no foco principal da presente proposta.

Acreditamos que o processo educativo em qualquer dimensão (formal e não formal) ou nível (básico e superior) tem de ter sua razão de ser pautada em elementos que promovam a construção de uma coletividade democrática, em que justiça e direitos sejam as finalidades desse processo; em que os sujeitos, educandos e educadores se reconheçam como construtos e construtores dessa sociedade, como sujeitos da história e da cultura, entendidas como possibilidades, a fim de romper com determinismos sociais e fatalismos de cunho ideológico (FREIRE 2007).

É nessa perspectiva que assumimos a Universidade como uma Instituição Social, em que seu sentido e finalidade são definidos pelas necessidades sociais de uma sociedade plural e verdadeiramente democrática. Ainda nessa temática Buarque (1994), traz uma questão que necessita ser considerada:

A universidade tem um papel permanente: gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Esse papel se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja. (BUARQUE, 1994 p. 217)

O autor continua sua assertiva dizendo que nos Estados Unidos, a Universidade fomenta a reprodução da sociedade do consumo na defesa da potência econômica e militar, na África do Sul, a Universidade branca, serviu para elevar o nível de vida dos brancos e manter o regime do *apartheid*, já no Brasil, a Universidade não dispõe de prioridades definidas pelas classes dominantes, de maneira que a referida instituição vem se consolidando amorfa, estando à mercê das garras do modo de produção vigente, que define uma série, senão quase todas as relações sociais (BUARQUE 1994). Embora a Universidade seja concebida por alguns como uma agência privilegiada da produção do saber, e de espaço propício para uma relação vivificante e interrogante com esse saber, essa instituição foi colocada na esteira da ideologia neoliberal, em que a produção de profissionais aptos para o mercado é a máxima atuante.

Coelho (1999) afirma não existir uma relação de exterioridade ou de conteúdo e recipiente entre sociedade e Universidade. A Universidade, seus docentes e discentes não se encontram *na* sociedade e *na* história, mas são sociedade e história. Uma vez que essa sociedade se desenvolve sob a ótica do Capital e todos os seus pressupostos, lamentavelmente, a Universidade assim tendenciará.

Nesse sentido, o critério orientador determinante para a seleção dos discursos, dos conteúdos e objetos de pesquisas, e do reconhecimento da qualidade do trabalho acadêmico deixa de ser o sentido social (via Estado) e passa a ser a performatividade e a eficiência. (BUARQUE 1994). Goergen (1998), ao reconhecer esse caminho assumido pela Universidade, afirma que a performatividade, que orienta muitas ações acadêmicas, está intimamente ligada ao lucro, o qual rege a vida das empresas e já lança seus tentáculos nas Instituições de Ensino Superior.

Como resultado de toda essa relação estreita entre instituição educativa e mercado de trabalho, paira como natural o ponto de vista de que o ensino de graduação é sinônimo de profissionalização. Não que haja grandes problemas em

se buscar profissionalização na Universidade, o problema está na redução de todas as possibilidades formativas a isso, o que para Coelho (1999) nega a dimensão do processo educativo e denota injustificável reducionismo e inadmissível miopia.

Buarque adverte que:

Em uma sociedade em crise, onde nem o mercado nem o Estado são capazes de definir as prioridades de suas instituições, só a autonomia destas permite um funcionamento eficiente enquanto se procura um novo caminho (BUARQUE, 1994 p. 166)

Essa autonomia será materializada, dentre outras coisas, na realização de uma formação profissional ampla e lúcida que ofereça possibilidades e instrumentos para o pensamento e a crítica rigorosa do mundo físico e social, dos conceitos, das teorias e dos métodos. Enfim, que ensine a cultivar a busca, a dúvida, a imaginação a capacidade de análise e síntese. Que esse processo formativo, alimente uma relação rigorosa, crítica, interrogante com o saber, uma vez que o ensino universitário tem-se dado, sobretudo pela transmissão das certezas. As dúvidas parecem ser desenvolvidas no exterior, e penetram na universidade depois de solucionadas em uma nova certeza que os professores transmitem aos alunos, e estes mostram ter aprendido, repetindo-a nas provas. “A transgressão exige um método novo. Só a constante prática da dúvida permitirá o avanço do conhecimento” (BUARQUE, 1994 p.133).

Em uma instituição de idéias, o ponto de partida para sua reformulação está em ter uma ou diversas idéias alternativas quanto ao projeto, a forma, a estrutura, aos métodos de universidades. O segundo passo é ter um ambiente aberto para debater tais idéias. (BUARQUE, 1994 p.150).

Objetivos

O Objetivo central deste projeto é analisar alguns aspectos gerais do Grupo de Estudos entre alunos ingressantes (calouros) e veteranos logrado no Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, durante seus cinco anos de existência. Tais aspectos são: investigar quais as contribuições do Grupo de Estudos para a formação do sujeito na Universidade na percepção dos veteranos e dos calouros; inferir sobre o que se aprende nesse grupo e quem está aprendendo durante as reuniões e nos momentos que precedem os encontros. Tudo isso com a intenção de perceber os elementos constitutivos deste espaço alternativo de formação

complementar, com o propósito de, mesmo de maneira pontual e limitada, contribuir com o processo educativo em direção à construção de uma nova Universidade, bem como de uma sociedade mais democrática e criadora de direitos.

Metodologia

Este trabalho se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa qualitativa (LUDKE, 2001), fundamentada na análise do discurso, assumindo como referenciais teóricos Bakhtin e Vigotski. A proposta prevê as seguintes etapas a serem executadas:

1. Coleta de dados que contará com três fontes:
 - a) Entrevistas com os alunos que participaram do GE como veteranos;
 - b) Entrevistas com alguns alunos ingressantes na Universidade que participaram do GE
 - c) Acompanhamento e participação do GE no primeiro semestre de 2010.

Tanto as entrevistas semi-estruturadas, quanto todos os encontros do GE serão gravados em recursos audiovisuais para posterior análise.

2. Sistematização e análise dos dados, que ocorrerá com as transcrições integrais das filmagens e gravações realizadas na etapa anterior, concomitantemente à seleção dos episódios a serem analisados segundo o método de análise do discurso fundamentado em Bakhtin e orientados por demais referências sócio-históricas como Vigotski, Lúria, Leontiev, Davidov etc.
3. Discussão dos dados e sistematização dos resultados, os quais serão materializados na forma de elaboração escrita.

Resultados Preliminares

Espera-se obter informações relevantes acerca das possibilidades reais de contribuição que o Grupo de Estudo oferece no tocante à formação acadêmica dos graduandos do Instituto de Química da UFG. Tais informações giram em torno de algumas perguntas que almejamos responder, do tipo: os alunos do GE estão aprendendo? O que estão aprendendo? Os objetivos do grupo estão sendo alcançados? Quais elementos constitutivos do sujeito surgiram no GE que não

havia sido previstos na construção dessa atividade? Reflexões a respeito dessas e outras questões redundam tanto na possibilidade de se repensar o Grupo de Estudo, em suas próximas edições, quanto na publicização dos resultados de um trabalho de cinco anos, cujo projeto foi gestado e executado no referido instituto. Tal publicização se põe como uma resposta aos pares da Academia, visto que esta proposta foi pensada durante a implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Instituto, além de, esta pesquisa se configurar como possibilidade de discussão em outros espaços acadêmicos, a fim de se tornar ou não alternativa de execução em outros cursos, em outras instâncias, em outros momentos.

Referências Bibliográficas

BUARQUE, C. *A Aventura Da Universidade*. Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.

COELHO, I.M. *Graduação: rumos e perspectivas*. Conferência proferida no Seminário e Estudos e Propostas para a Graduação, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. Campinas, 1998.

_____. *Realidade e utopia na construção da universidade*: memorial. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007

Goergen, P. *Educação Sociedade*, vol. 19 n. 63. Ciência, sociedade e universidade Campinas, Ago. 1998.

MARCELINO JR. R.R, ECHEVERRÍA A.R. *Grupo de Estudos entre Estudantes Ingressantes (Calouros) e Veteranos: Uma Perspectiva Alternativa de Estudo e Discussão na Universidade*. Química Nova na Escola. Nº 2, Vol. 31, Maio 2009.

Fonte de Financiamento

PROGRAD

NO RASTRO DE QUEM AINDA RESTA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DE MAMÍFEROS DO CERRADO

MESQUITA NETO, José Neiva¹; RIBEIRO, Francielle Pinto²; LEMOS, Frederico Gemésio³; MACHADO, Gleyce Alves⁴

¹Acadêmico do departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: jneiva.bio@gmail.com

²Acadêmica do departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: ribeiro1fp@gmail.com

³Docente colaborador do Departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC:

gemesio@uol.com.br

⁴Docente orientador do Departamento de Ciências Biológicas UFG-CAC: machadoga@gleyce.bio.br

Palavras-chave: pegadas; material pedagógico; biodiversidade; conservação

1 Justificativa/Base teórica

Estima-se que existam em todo o mundo, cerca de 4.250 espécies de mamíferos, atualmente, no Brasil, ocorrem 652 dessas espécies. Esses números indicam o Brasil como possuidor da maior riqueza de mamíferos de toda a região neotropical (CARVALHO Jr.; LUZ, 2008). O Cerrado está sendo destruído com uma velocidade muito superior à capacidade de a comunidade científica levantar o conhecimento necessário para sua proteção e conservação (BENITES; MAMEDE, 2008). Um forte agravante é que de acordo com estudos de Machado et al. (2004) o bioma Cerrado deverá ser totalmente destruído no ano de 2030, caso as tendências de ocupação continuem. O Cerrado possui a mais rica flora dentre as savanas do mundo, mais de 7.000 espécies, com alto nível de endemismo (KLINK; MACHADO, 2005). O Estado de Goiás é ocupado por cerca de 95% de Cerrado, sendo também um dos estados que mais contribui para os altos índices de desmatamento ocorridos neste bioma.

Feinsinger (2004) enfatiza que a prática da conservação da biodiversidade e do ambiente como um todo depende do esforço não somente dos profissionais especializados para este fim, mas também e, principalmente, da colaboração das comunidades locais. A Educação Ambiental (EA) atua como ligação entre as ciências e as comunidades, intercalando-se como uma ferramenta útil à biologia da conservação e forte aliada para o alcance de sociedades sustentáveis. Além de gerar preocupação e sensibilização, pode principalmente direcionar para tomada de medidas e estratégias de conservação viáveis e efetivas (BENITES; MAMEDE, 2008).

A necessidade de criação de uma educação voltada ao ambiente rural é evidente, já que a educação transmitida na zona rural é a mesma da urbana. Necessita-se de um enfoque para a cultura da própria região, que aos poucos vai morrendo no decorrer das gerações (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Historicamente os ambientes naturais são considerados locais de domínio do selvagem, do ameaçador e do visualmente desagradável, assim associou-se o progresso a devastação e dominação do ambiente original. A cultura presente no meio rural é desvalorizada e as pessoas de criação urbana são consideradas mais civilizadas (CARVALHO, 2008).

De acordo com Carvalho (2008), o homem é fruto do ambiente que o cerca, os conhecimentos prévios do aluno do campo não devem ser desconsiderados, mas pelo contrário, devem ser explorados e aperfeiçoados para que seja formado um cidadão crítico capaz de transformar e refletir sobre suas ações no ambiente, pois contribuir para a existência de uma atitude ecológica possível é a principal aspiração da EA. Trivelato, (2001) afirma que as Ciências Naturais principalmente a Ecologia foram as principais precursoras da EA por focarem na compreensão das inter-relações de homem e o meio biofísico, por isso as ciências biológicas tem seu mérito na formação de um sujeito ambientalmente correto, mesmo que indiretamente.

Dentre as inúmeras espécies presentes no Cerrado, o interesse em se trabalhar com os mamíferos, ocorre uma vez que estes estão presentes no topo das cadeias alimentares, sendo um dos principais animais afetados pelas ações antrópicas, tais como a fragmentação de habitats, atropelamentos, caça, introdução de espécies exóticas, desmatamento e tráfico de animais (SCOSS et al., 2004; GRELLE; PAGLIA; SILVA, 2006; COOLEY et al., 2009).

A utilização de pegadas é simples e informativa, pois a partir do seu estudo, muito pode ser deduzido. Esta técnica possibilita conhecer quais animais provavelmente estão presentes, densidades populacionais, domínio vital, assim como a responsabilidade por marcas deixadas em árvores (BECKER; DALPONTE, 1999). Berlinck e Lima (2007) acrescentam que a retirada de moldes e contramoldes de pegadas funciona como um complemento ou alternativa para os métodos convencionais de ensino e aprendizado de conceitos de ecologia e de vida silvestre. Sobre este assunto, Becker e Dalponte (1999) fazem uma interessante consideração: “não há quem não experimente, ao ver uma seqüência de rastros no

campo, a excitação de imaginar de onde teriam vindo, para onde seguiam e o que sucedeu nos pontos em que várias pegadas se misturam”.

Dessa forma este trabalho se justifica por ser um estimulador de ações em prol do conhecimento e conservação do ecossistema do Cerrado, por meio da conscientização de estudantes de zona rural.

2 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo utilizar a educação ambiental como ferramenta para difusão de conhecimentos sobre mamíferos do Cerrado. Bem como o uso de moldes de pegadas como materiais pedagógicos facilitadores do aprendizado e potencializadores para a inclusão social. Além disso, visa provocar reflexões nos estudantes sobre os efeitos de suas próprias sobre o ecossistema que o cerca e assim contribuir na formação cidadãos ambientalmente responsáveis.

3 Metodologia

O presente plano de trabalho será desenvolvido com alunos que estejam cursando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da escola municipal: “Arminda Rosa de Mesquita” localizada na zona rural do município de Catalão, Goiás. Os moldes das pegadas serão usados em sala de aula, para demonstrar a variedade de mamíferos que ainda vivem na região. Além dos moldes, também serão apresentadas imagens (vídeo e slides em DataShow) sobre os hábitos e habitats destes mamíferos. Para enfatizar a EA, serão discutidos os fatores responsáveis pela redução do número de espécies ao longo do tempo e a necessidade de conservação dos remanescentes vegetais da região para possibilitar a continuidade dos animais ainda encontrados. Além disso, a discussão poderá se expandir para um aspecto global, demonstrando os efeitos da destruição de habitats no mundo. Neste momento os alunos serão convidados a realizar um passeio pela escola, fazendo desta um laboratório prático. Após esta etapa eles serão novamente questionados sobre várias pontos, tais como:

- O que acham do meio natural?
- Se gostariam que ele mudasse?
- O que entendem de educação ambiental?

- O ambiente que eles visualizaram pode ser considerado preservado?
- Como eles definiriam uma pessoa ecologicamente correto?

Com a finalidade de alcançar o objetivos proposto para este plano de trabalho, as seguintes etapas serão desenvolvidas:

1. Realizar visitas ao campo e coletar pegadas de mamíferos ocorrentes na região;
2. Consultar guias e manuais disponíveis para identificação das espécies e sua biologia;
3. Formular conteúdos condizentes com a realidade socioambiental dos estudantes;
4. Expor ao estudante os métodos de identificação de mamíferos;
5. Utilizar os moldes das pegadas em sala de aula para demonstrar a variedade de mamíferos que ainda vivem na região, bem como a reflexão das ações antrópicas sobre o Cerrado.

4 Resultados Esperados

Espera-se obter como resultado ao final da execução deste plano de trabalho: (1) Implantar a educação ambiental como ferramenta na conscientização de alunos de uma escolar rural no município Catalão-Goiás; (2) Ter alunos mais conscientes sobre a importância e preservação dos mamíferos e do Cerrado; (3) Sabendo que estes alunos influenciam os pais, consequentemente espera-se com este trabalho também atingir a comunidade local; (4) Apresentar os resultados em eventos científicos da área, em especial no COMPEEX; (5) Submeter o relatório final à publicação em forma de artigo em uma revista especializada.

5 Referências Bibliográficas

BECKER, M.; DALPONTE, J. C. **Rastros de Mamíferos Silvestres Brasileiros**. 2ª ed. Brasília: Editora UnB. 1999.

BENITES, M.; MAMEDE S. B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do Cerrado, Brasil. **Mastozoología Neotropical**, v. 15, n. 2, p.261-271, 2008.

BERLINCK, C. N.; LIMA; L. H. A. Identificação de rastro de animais, educação ambiental e valorização da fauna local no entorno do Parque Estadual de Terra

Ronca (GO). **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**. v. 18, p. 174-189, 2007.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, 256p.

COOLEY, H. S.; WIELGUS, R. B.; KOEHLER, G. M.; ROBINSON, H. S.; MALETZKE, B. T. Does hunting regulate cougar populations? A test of the compensatory mortality hypothesis. **Ecology**, v. 90, n.10, p. 2913-2921, 2009.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

FEINSINGER P. El **Diseño de Estudios de Campo para la Conservación de la Biodiversidad**. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, Editorial FAN (Fundación Amigos de la Naturaleza), p. 9-20, 2004.

GRELLE, C. E. V., PAGLIA, A. P.; SILVA, H. S. Análise dos Fatores de Ameaça de Extinção: Estudo de Caso com os Mamíferos Brasileiros. In: Carlos Frederico Duarte da Rocha (Org.). **Biologia da conservação: essências**, Rima editora, São Carlos-SP, 2006. 588 p.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, p. 147-155, 2005.

MACHADO, R.B.; RAMOS NETO, M.B.; PEREIRA, P.G.P.; CALDAS, E.; GONÇALVES, D.A.; SANTOS, N.S.; TABOR, K.; STEININGER, E M. **Estimativas de perda da área do Cerrado brasileiro. Brasília: Conservação Internacional**. 2004 (Relatório técnico não publicado).

TRIVELATO, S. L. F. O Currículo de Ciências e a Pesquisa em Educação Ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro-SP, v. 9, n.16/17, p. 57-61, 2001.

SCOSS, L. M.; MARCO JUNIOR, P.; SILVA, E.; MARTINS, S. V. Uso de parcelas de areia para o monitoramento de impacto de estradas sobre a riqueza de espécies de mamíferos. **Revista Árvore**, Viçosa-MG, v. 28, n.1, p. 121-127, 2004.

Resumo expandido CONPEEX 2010**1. TÍTULO DO TRABALHO**

Representações dos diretores/as de escolas públicas sobre a violência nos estabelecimentos de ensino.

2. AUTORES

FURTADO, J. D. Moreira; **OLIVEIRA**, D. David

3. PALAVRAS-CHAVE

Violência na escola – Gestão escolar – Representação sobre a violência – Diretores escolares

4. APRESENTAÇÃO / JUSTIFICATIVA

A violência nas escolas é um problema social que tem incomodado a sociedade contemporânea é a opinião pública. Alguns autores têm indicado que a violência mais freqüente e visível tem sido aquelas perpetradas pelos jovens (Neto, 2005). A reflexão sobre o tema, todavia, ainda é bastante precária para que se afirme quem são os autores da produção da violência. Dentre eles podem figurar docentes, servidores, a criminalidade organizada ou ainda a própria família.

Não se pode deixar de lado também a confluência destes e outras tantas agências e atores presentes na sociedade. É exatamente a convivência de tantos atores distintos estabelecendo relações de aproximações ou de rupturas que torna o fenômeno da violência complexo. Todavia, este é o nosso desafio, imergir nos espaços sociais e coletar informações de alguns destes atores sobre o problema que nos rodeia.

Um dos fenômenos que tem tomado parte dos discursos midiáticos, de pesquisadores diz respeito ao chamado fenômeno do bullying. Mas o que é isto? Trata-se da percepção de que muitas das atividades que outrora muitos consideram apenas práticas de crianças e adolescentes. Os autores, vão afirmar que a escola também é palco da violência, e que boa parte dessa violência ocorre sob a forma de bullying (cf. Ando, 2005; Araújo, 2007; Fante, 2005; Lisboa, 2009; Neto,

2005; Neto, 2007). Para estes autores o fenômeno bullying traz prejuízos graves para suas vítimas. Assim, devemos considerar alguns fatores de risco de ocorrência do fenômeno, tais como fatores econômicos, sociais e culturais. Em suas pesquisas Lisboa (2009) destaca que se faz necessário estar atento a diversos fatores que envolvem a violência na escola. Ele aponta ainda que as características individuais podem influenciar nos casos de violência entre os pares e na maneira como estes alunos vêem sua escola.

Percebe-se que os autores chegam a um consenso de que o bullying é um fenômeno a ser estudado em todas as suas nuances, onde a busca por metodologias adequadas a cada caso e a compreensão de forma ainda mais aprofundada sobre o assunto auxilia nas intervenções de combate a essa violência entre os estudantes de todo o mundo.

5. OBJETIVOS

O presente projeto objetiva investigar a violência e a instituição escolares públicas em Goiânia – GO, a partir do arcabouço teórico e legal, bem como políticas, programas e ações educativas práticas pelas instituições escolares que visam minimizar a violência nas escolas. Como objetivo geral pretendemos problematizar questões referentes à instituição escolar e violência, particularmente as que envolvem os conceitos de violência escolar e os mecanismos exercidos na luta contra a violência nas escolas.

Neste sentido, busca-se contribuir para a construção de conhecimento sobre violência e a instituição escolar procurando responder como é possível a escola contribuir para o enfrentamento da violência. Especificamente, este estudo pretende ainda:

- Conceituar a terminologia violência nas escolas, por meio do levantamento sobre as representações dos alunos, gestores, professores, funcionários e policiais militares/guardas;
- Analisar como são construídas as práticas sociais, valores que indicam e normalizam as violências no âmbito da unidade escolar;
- Refletir sobre os dados quantitativos das ocorrências da violência nas unidades Escolares Estaduais Públicas de Goiânia;
- Conhecer as práticas de enfrentamento contra a violência escolar exercido pelas unidades escolares;

- Contribuir com a construção de um banco de dados específico para a questão da violência nas escolas, através de informações, número de ocorrência, coletadas nas delegacias de Goiânia – GO.

6. METODOLOGIA

Por procedimentos metodológicos entendem-se modos de agir para a aquisição do conhecimento. São os caminhos a serem seguidos para se chegar a um fim que é o objetivo da pesquisa. Segundo Teles (1974), a expressão procedimentos metodológicos refere-se a uma sucessão de passos que vão desde a escolha do tema e a formulação do problema até a conclusão do estudo. A seguir, serão apresentados os caminhos que se pretende percorrer na construção do conhecimento em pauta tendo clareza que no decorrer da pesquisa outros caminhos aparecerão e serão incorporados ao processo.

Dada a complexidade do presente estudo, a metodologia utilizada abrange técnicas diferentes que se complementam. A pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo. As estratégias escolhidas foram:

- Realização de uma ampla revisão bibliográfica para refletir sobre as principais conclusões a respeito da violência na escola;
- Realizar uma comparação entre os estudos realizados no Brasil, e analisa-los confrontando com os dados sobre violência no Estado de Goiás;

Para realizar esta etapa trabalharemos, em especial, com pesquisa bibliográfica e análise crítica dos textos. O objetivo será realizar um estudo contendo informações sobre os últimos cinco anos, ou seja, desde 2005. Isto não significa que deixaremos textos emblemáticos (clássicos entre outros) de fora, mas apenas que privilegiaremos este período. Tendo em mãos as análises das inúmeras pesquisas e textos publicados sobre o tema, além dos dados, procuraremos realizar um estudo empírico para testar as principais teses levantadas pelos autores discutidos. Para isso vamos elaborar uma pesquisa por meio de entrevista com alunos, gestores, professores, funcionários e guardas/ policiais militares. A realização desta etapa será feita por meio de entrevistas semi-estruturadas ou por outro meio que se fizer mais adequado para o momento da pesquisa.

Atualmente o município de Goiânia conta com um universo de 135 Escolas Públicas Estaduais em Goiânia (dados retirados da Secretaria Estadual de Educação SEE). Para o processo de pesquisa procuraremos elaborar uma forma mais estruturada para se definir qual a amostragem mais adequada. Todavia, será importante que tenhamos escolas tanto de regiões de baixa renda quanto de alta, e da mesma maneira, procuraremos incluir tanto aquelas em regiões centrais quanto periféricas.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Temos o intuito de com esse projeto apresentar e articular questões e temáticas dirigidas à educação e apresentar como é analisada e questionada a temática da violência nas instituições de ensino em Goiânia. Uma das formas de análise serão através da percepção do bullying nas escolas, como os diretores(as) das instituições representam o Bullying.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDO, M.; ASAKURA, T. **Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese Early Adolescents**. Journal of Early Adolescence, Vol. 25 No. 3, August 2005 268-297

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio G. **Os Direitos Humanos na sala de aula – a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2007.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. In *Em Tese*. Vol. 2 n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 3ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. RJ, Impetus, 2009.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas – SP: Verus, 2005.

LISBOA, C. BRAGA, L.L.; EBERT, G.. **O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção**. Contextos Clínicos, vol. 2, n. 1: (59-71), janeiro-junho 2009.

NETO, Aramis A.L.; SAAVEDRA, L.H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2007.

OLWEUS, D. 1993. **Bullying at school: What we know and what we can do**. London, Lackwell, 140 p.

SOUZA, Dalva Borges de. **Violência, poder e autoridade em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

9. FONTE DE FINANCIAMENTO

Universidade Federal de Goiás

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

SILVA, Juliana M. da.

Graduanda em Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão
Jujumesquita25@hotmail.com

TARTUCI, Dulcéria.

Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
dutartuci@brturbo.com.br

Palavras-chave: Estágio; Formação Docente; Educação Infantil e Anos Iniciais; Pedagogia.

I. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Pimenta e Lima (2004) afirmam existir diferentes concepções sobre o estágio. Durante o curso de formação muitos alunos quando vão para o estágio tem uma visão dissociada da teoria e da prática, acreditam que a teoria desenvolvida durante o curso não é aplicável durante a prática. Outra concepção sobre o estágio é que este deve ser teórico-prático e a teoria não pode separada da prática durante o estágio.

A prática como imitação consiste em o aluno durante o estágio observar o professor nas suas atividades em sala e ter o “bom senso” de avaliá-lo como um bom profissional ou não e imitá-lo, porém esta prática não é de todo coerente, pois essa avaliação não está embasada teoricamente, não se é considerado a individualidade dos alunos, a escola como um todo, à realidade social de cada indivíduo envolvido no âmbito escolar. Na concepção da prática como instrumentalização teórica o aluno aprende a usar técnicas metodológicas para serem aplicadas durante a ação docente, ele precisa ser capaz de criar novas técnicas para lidar com diferentes situações que podem ocorrer em uma sala de aula, no entanto essas técnicas não resolvem todos os problemas do docente. Segundo Pimenta e Lima (2004) o profissional docente tem um empobrecimento na sua formação profissional quando este separa a teoria da prática, pois estas necessitam estar em conjunto. Pimenta afirma “que o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (1999, p. 45). Nesta direção, todas as disciplinas do curso são consideradas teóricas e práticas e, por conseguinte devem contribuir no desenvolvimento do estágio (PIMENTA E LIMA, 2004).

Estudos na área do estágio ao discutirem o papel da universidade na formação de profissionais docentes apontam a pesquisa como um meio metodológico para auxiliar nesta formação. A pesquisa no estágio nos cursos de formação é uma perspectiva em que através da atividade de pesquisa os alunos estagiários podem compreender os problemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula e construir projetos de intervenção. Esta visão propicia a compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas, possibilitando a formação do professor como profissional reflexivo e como profissional crítico-reflexivo.

Neste sentido este texto visar apresentar a análise do estágio do Curso de Pedagogia da UFG - Campus de Catalão. Esperamos que esta pesquisa contribua com as discussões do estágio nos cursos de formação docente e com o aprofundamento da articulação desta formação como o ensino básico, enfim, que ela possa subsidiar as discussões acerca do papel e espaço do estágio na formação de professores e no currículo do Curso de Pedagogia, bem como ampliar a articulação deste curso com a melhoria da qualidade do ensino básico.

II. OBJETIVOS

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

III. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida através de análise documental e entrevistas. A análise documental envolveu o estudo do plano de ensino da disciplina Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais; o levantamento e análise de relatórios de estágio de 2006 a 2009; análise dos trabalhos de estágio do Curso de Pedagogia apresentados na Reunião Anual de Didática e Prática de Ensino e publicado em anais de 2008 e 2009. Foram selecionados os trabalhos dos estagiários do Curso de Pedagogia concluintes em 2009 foram apresentados no evento. Nesta análise cada trabalho é estudado levando-se em conta as palavras-chave, levantadas e organizadas por área temática e frequência em que aparecem e dos relatórios, os objetivos, temáticas e contribuições do estágio. Para seleção dos relatórios estabeleceu-se uma amostra de 20% do número de alunas que concluíram o estágio em 2008 e 2009, foram analisados 14 relatórios de 27 alunos, sendo que foram desconsiderados na seleção aqueles elaborados por alunas que participaram das entrevistas.

A entrevista foi realizada após a conclusão da disciplina pelos alunos em 2009 e início de 2010 e teve como foco a percepção dos alunos de Estágio do Curso de Pedagogia acerca do papel e contribuição do estágio para formação docente, bem como os saberes que constroem sobre as escolas/práticas educativas. Para seleção estabeleceu-se uma amostra de 20% do número de alunos que concluíram o estágio em 2009. Foram entrevistadas 15 alunas do sexo feminino, sendo 8 de estágio da Educação Infantil que ingressaram no curso no ano de 2007 e 7 do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que 3 ingressaram no curso em 2005 e 4 em 2006. Passaremos, assim para análise dos dados.

IV. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: OS TRABALHOS E DIZERES DAS ALUNAS ESTAGIÁRIAS

A análise esta organizada em duas partes: “Considerações Iniciais sobre a Disciplina Estágio no Curso de Pedagogia e os Trabalhos de Estágio do Curso de Pedagogia” e “Saberes e Práticas Construídas no Estágio: O que Dizem as Alunas do Curso de Pedagogia”.

4.1. Considerações Iniciais sobre a Disciplina e os Trabalhos de Estágio

Na Educação Infantil é dado destaque aos temas distribuídos nas 4 áreas: língua portuguesa, corpo e movimento, sujeitos e espaços institucionais, e por fim a formação social e estudos sociais com uma porcentagem que vai de 13% a 20%. Estas áreas congregam em torno de 66% das temáticas e palavras-chave apresentadas. Nos Anos Iniciais encontramos uma maior concentração em 3 áreas temáticas: língua portuguesa, ciências e estágio, práticas educativas e organização do trabalho pedagógico, que somam 62% do total, isto significa que as outras 8 áreas temáticas somam apenas os 38% restantes. Os projetos desenvolvidos na Educação Infantil na área de matemática apresentam objetivos, como: analisar a realidade com que a matemática é trabalhada, problematizar essa realidade e então poder proporcionar momentos de descontração através de situações de ensino aprendizagem envolvendo jogos, brincadeiras, histórias, vídeos etc., propondo assim atividades que estivessem ligadas a matemática e ao cotidiano da criança. No que se refere à questão do desenvolvimento da linguagem oral é apresentado como objetivo principal proporcionar as crianças à aquisição da linguagem através de interações e atividades significativas de aprendizagem, trabalhando assim o potencial das crianças no seu desenvolvimento como sujeitos críticos participantes. O desenvolvimento da linguagem, ainda, se apresenta na perspectiva de articular o cuidar e o educar, possibilitando aos bebês a interação com o mundo, com os objetos, com outros bebês e com pessoas que os cercam, contribuindo na construção da identidade e da autonomia destes.

Em relação aos projetos desenvolvidos nos Anos Iniciais vimos que uma das temáticas foram os jogos cooperativos, com o objetivo de ensinar as crianças a cooperarem nas ações do dia a dia, mostrando a elas que a partir de atitudes solidárias os indivíduos

têm maior facilidade em alcançar seus objetivos. Estes são justificados pela ausência de interação e de brincadeiras nesta etapa educacional. Outro tema presente é a questão da educação ambiental, cujo objetivo, apresentado pelas alunas estagiárias, é proporcionar as crianças uma percepção de que elas são agentes responsáveis pela preservação do meio ambiente e que é através da observação e análise de situações e fatos relacionados de modo crítico, que elas exercem a sua cidadania.

4.2. Saberes e Práticas Construídas no Estágio: o que Dizem as Alunas do Curso de Pedagogia

Apresentaremos nas discussões das entrevistas a análise do papel do estágio para formação profissional das graduandas/estagiárias (optamos por este tratamento, uma vez que a maior parte do corpo discente é composta por pessoas do gênero feminino) e para construção de saberes sobre a prática docente.

4.2.1. Disciplinas Curriculares do Curso de Pedagogia e as Relações que Estabelecem com o Estágio

Podemos verificar uma frequência de 30% dos dizeres das alunas estão ligados ao aprendizado adquirido, 25% conferem contribuição e importância das disciplinas curriculares para a realização do estágio, e 18% atribuem uma relação entre teoria e prática. É possível notar que em 11% a referência do estágio está ligada ao lembrar, voltar aos textos e também “juntar” informações, a partir das necessidades encontradas durante o estágio, e por último, mas não menos importante, com uma frequência de apenas 2% o aproveitamento do aprendizado.

Podemos constatar que foram atribuídos vários aspectos a respeito da relação entre as disciplinas curriculares do curso e o estágio, no entanto há maior concordância na importância que as disciplinas curriculares do curso desempenham como aprendizado adquirido no decorrer das disciplinas, a relação que há entre teoria e prática e também a questão de voltar aos textos que já foram ministrados pelo docente.

4.2.2. Percepção dos Estagiários sobre o Papel e a Contribuição do Estágio

Podemos constatar uma frequência de aproximadamente 18% dos dizeres das estagiárias enfatizando o estágio como fundamental e importante para formação profissional, 15% vêem o estágio como uma base e direção para sua atuação profissional, e em 10% das entrevistas podemos notar que elas dizem adquirir experiência e preparo durante o estágio. Notamos também nos dizeres das alunas sobre o papel do estágio que 9% delas ressaltaram uma visão de estágio ligada a mudança e a melhoria, também como possibilidade de observação, de contato com a realidade e de conhecimento e amadurecimento tanto profissional quanto pessoal. Em 7% das entrevistas aparece ainda uma visão da profissão adquirida no estágio, 4% nos mostra o estágio como vivência e em 3% como convivência e a comprovação da teoria e prática realizada durante o estágio.

Foram vários os aspectos ressaltados pelas estagiárias sobre o papel e a contribuição do estágio para a sua formação profissional, porém é importante salientar, com base nos dizeres das estagiárias, que o estágio tem um papel fundamental e muito importante para a formação docente, é a direção e a base para o profissional adquirir experiências, conhecimentos, ter a visão do que é a realidade da profissão.

4.2.3. Aprendizagens e Saberes sobre as Práticas Educativas Construídas no Estágio

Podemos notar que aproximadamente 35% dos dizeres das alunas estão voltados para o planejamento de aulas e projetos, em 24% das falas elas enfatizam a convivência com as crianças, em 19% ressaltam a convivência em dupla e grupo. Cerca de 7% está à preparação para a realização das aulas e há concordância em 5% em adquirir experiências da profissão e o ensino como espaço de aprendizado.

Ensinar significa aprender, aprender também com a criança e com a dinâmica da escola, isto significa que a estagiária além de ensinar também aprende através do trabalho com as crianças. Está presente a compreensão de que o espaço da docência – do ensino – constitui espaço de aprendizagem do professor, isto é se aprende ensinando. Podemos

verificar também que são adquiridos diversos aprendizados e saberes sobre as práticas educativas, é ressaltado pelas alunas a questão de aprenderem a planejar aulas e projetos, a conviver com as crianças e as suas respectivas duplas durante o período do estágio, há também o fato de obterem experiências sobre a profissão.

4.2.4. Dificuldades Vivenciadas no Estágio

Nas entrevistas constatamos as dificuldades encontradas pelas estagiárias durante o estágio, em aproximadamente 36% das falas é destacada a limitação do tempo de estágio, em 19% destacam a dificuldade em realizar o estágio em dupla e também com 19% enfatizam copiar sem idéia de mudança, 11% dos dizeres mostra a falta de material didático, em 8% o envolvimento afetivo com as crianças e em aproximadamente 5% aponta a resistência do professor regente.

Através da análise da entrevista podemos concluir que as alunas estagiárias asseguram que a maior dificuldade encontrada durante a execução do estágio é em relação ao tempo, pois afirmam que o tempo voltado para o estágio é muito pouco para poder trabalhar todo conteúdo que pretendem, enfatizam a questão do estágio ser trabalhado em dupla, onde são encontradas vantagens e desvantagens e também o fato de copiar projetos sem uma visão de mudança.

4.2.5. Perspectivas do Estágio para a Formação Profissional

Podemos observar em relação às perspectivas apresentadas pelas estagiárias em relação ao estágio que aproximadamente 33% enfatizam a convivência, saber como lidar com as crianças e os demais profissionais da área, 30% esperam encontrar no estágio um meio de experiência e vivência, 9% destacam a possibilidade do conhecer e pesquisar com uma visão de mudança. Ainda, 7% acreditam ensinar e aprender durante o estágio, 4% vê o estágio como um meio de orientação e 4% acreditam que o estágio é a base para a formação.

Em relação às perspectivas das alunas entrevistadas em relação ao estágio podemos verificar que estas têm por fim, ao entrar para o estágio aprender com a convivência tanto com as crianças e os demais profissionais quanto com o espaço escolar em geral, com isso aprender como lidar com estes e também a ter a certeza de que realmente era esta a profissão – professor – que queriam seguir, é uma base para a formação.

4.2.6. Possibilidades e Sugestões para Melhorar o Estágio

Aproximadamente 48% das alunas entrevistadas sugerem que é preciso maior tempo para que o estágio possa melhorar, 10% acredita que é preciso diminuir as reuniões e aulas extras, em 10% dos dizeres as alunas sugerem que o estágio comece no início do curso, aproximadamente 10% acreditam que seja preciso ter mais tempo com professor do curso, 8% aconselham que haja uma cobrança individual do aluno estagiário, 6% indicam a troca de experiência entre as alunas estagiárias, 4% nos diz que seria necessárias mais observações e a criação de oficinas e por fim 4% sugerem que é necessário ter mais orientadores para os alunos e aumentar o número de estagiárias no grupo.

Podemos constatar que vários aspectos apontados pelas alunas estagiárias em relação ao estágio se referem ao “tempo” destinado ao seu desenvolvimento. São ressaltados cinco pontos: a carga horária da disciplina que deveria ser maior, o período em que o estágio se localiza no currículo para que ele seja desenvolvido no início do curso, a ampliação do tempo para observação e o efetivo desenvolvimento do projeto, a redução do período destinado a reuniões e aulas extras e por fim a ampliação do tempo com o professor.

V. CONCLUSÕES

Através da análise dos relatórios constatamos que as alunas atribuem ao estágio grande importância para a formação docente e que ele proporcionou experiência em todos os momentos, desde o planejar as aulas até na forma de contar uma história, trata-se de uma experiência concreta da realidade da escola pública. Esta realidade da escola

vivenciada propiciou a elas o conhecimento de cada instituição em que foram realizados os projetos de estágio, de seus alunos e dos professores regentes, isto foi considerado pelas alunas uma base fundamental para a formação como pedagogas.

Por meio dos projetos desenvolvidos durante o estágio as alunas vivenciaram uma mudança na postura de educador, pois não é só o professor que participa do projeto torna-se um trabalho mútuo, em que os alunos tornam-se tão influentes nas atividades quanto os professores, o estágio é visto como um processo de ensino aprendizagem.

Na análise das entrevistas, em relação ao papel do estágio, as alunas apresentam diferentes posições, uma que o estágio é “comprovação” e da teoria e prática e, outra, em que ele é destacado como vivência do cotidiano. Diferente de uma mera observação à vivência pressupõe a participação, a vivência da dinâmica da instituição, de seu funcionamento e de seus “aparatos”. Ele é visto como “observação” e “atuação”, para aprender o que está sendo feito e modificar, e neste caso está presente à visão de mudança e de melhora.

É possível constatar através da análise sobre o papel das estagiárias na escola campo, que atribuem a si o papel principal de observação, conseguir observar e absorver todo o conhecimento que está sendo transmitido pela professora, podendo auxiliar a ela e também aos alunos, levando experiências novas para dentro da sala de aula, estabelecendo assim uma relação entre estagiário (a) e professor (o), podendo também diagnosticar problemas e tentar solucioná-los.

Em relação às disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia e o estágio poderíamos sintetizar em duas posições, uma que existe uma relação, uma contribuição das disciplinas curriculares para a realização do estágio e outra posição que destaca uma posição de dependência unilateral, de comando ou ainda do estágio como aplicação e de utilização dos conhecimentos das disciplinas curriculares, sem, contudo vislumbrar a relação de interdependência entre as disciplinas e ambos, o estágio e demais disciplinas curriculares do curso de formação docente, como instâncias de conhecimento.

As alunas apontam como principais aprendizagens: o planejamento de projetos, respeitar e conhecer a criança, saber *lidar* com as crianças, isto inclui o cuidar e o educar. Apontam ainda a possibilidade criada no momento de preparação das aulas envolvendo adequação, uma visão sobre as necessidades das crianças e da turma e a preparação do material. Além disso, para as alunas o estágio é oportunidade de aprendizagem do trabalho com o outro, condição esta indispensável para a construção de um trabalho coletivo na escola. O estágio é visto como possibilidade de convivência, espaço de construção de saberes sobre a atuação docente, lugar de aprendizagem da docência.

Por fim, a análise do papel e contribuição do estágio permitiu levantar algumas indagações acerca da presença e ausência de algumas temáticas e áreas no trabalho desenvolvido na escola, bem como levanta diferentes visões das alunas sobre o trabalho vivenciado e as possibilidades criadas com aproximação e vivência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Algumas destas conclusões já vêm sendo incorporadas nos trabalhos dos professores de estágio, principalmente no que diz respeito ao estágio voltar-se para as diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a atuação do pedagogo é estabelecida a partir desta referência.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. A Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARTUCI, Dulcéria.; SILVA, A.A.; FLORES, M.M.L. **Plano de Curso - Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II**. Departamento de Pedagogia – Campus da UFG. Catalão, GO, 2009 (impresso).

Fonte de financiamento: Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas
PROLICEN

A pesquisa no processo de formação de professores: articulador e integrador de saberes necessários à prática pedagógica e docente

EUFRASIO, N. Karem & DA SILVA, R. Sílvia

Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí – karemnacostielle@gmail.com

shivonda@gmail.com

Palavras-chave: Pesquisa na universidade; Produção científica; Licenciatura; Formação de professores

Justificativa/Base teórica

O presente estudo objetivou identificar como está ocorrendo a produção científica nos nove cursos de Licenciatura (Física, Matemática, Química, Educação Física, Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História) do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG). Compreendemos que a produção científica é definida *como qualquer investigação metódica, desenvolvida para fornecer informações que possam solucionar um problema* (VICKERRY, 1972, p. 33). Muitas vezes, percebemos que a pesquisa nos cursos de licenciatura está atrelada somente à elaboração da monografia/TCC, sendo, por vezes, tão somente um relatório de estágio. Porém, devemos entender que a pesquisa deve estar presente nos cursos de licenciatura, por trazer inúmeras vantagens para o futuro profissional, como aponta Cunha (2000, p. 47)

O professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática vem sendo cada vez mais valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão, sendo a teoria uma contribuição para a pesquisa e a reflexão.

A expressão da importância de aprender a fazer pesquisa nos cursos de licenciatura pode ser visualizada nas palavras de Moraes (2004, p. 38), quando diz que *somente um professor pesquisador saberá orientar adequadamente seus alunos em suas investigações*. Portanto, este estudo se tornou bastante pertinente, por possibilitar um esboço de quais são as identidades profissionais que estão sendo formadas nos cursos de licenciatura do CAJ/UFG, percebendo se estas são voltadas para a Educação Básica.

Objetivos

- Identificar concepções e intenções de alunos e de professores relacionados ao ensino com pesquisa no processo de formação no curso de licenciatura
- Tomar conhecimento das pesquisas feitas pelos alunos dos 09 cursos de licenciatura do CAJ/UFG, identificando se são voltadas ou não para a educação básica do município de Jataí e da região

Metodologia

Este estudo teve como referencial teórico e metodológico os procedimentos de base interpretativista. Essa metodologia descreve que é impossível pensarmos o social sem a interferência dos seres humanos, uma vez que construímos e somos construídos por esse meio social (MOITA LOPES, 1996). Também nos apoiamos na ótica do paradigma indiciário de Ginzburg (1991).

Desenvolvemos as tarefas previstas em 5 etapas. Na primeira, investigamos se nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos 9 cursos existem diretrizes didático-pedagógicas que orientem os professores à realização de pesquisa no seu ensino. Na segunda, o intuito era, mediante uma entrevista informal, saber dos alunos quais professores trabalham com a pesquisa e quais estavam sendo realizadas. A terceira consistiu de uma entrevista semi-estruturada com os professores, buscando entender como percebiam a pesquisa na formação dos seus alunos. Na quarta, entrevistamos os alunos que faziam pesquisa PIBIC/PIVIC ou PROLICEN, objetivando analisar como percebiam a pesquisa na sua formação. Na quinta, analisamos e discutimos os dados que foram coletados acerca dos nove cursos de Licenciatura.

Resultados

Em relação à análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), fizemos o levantamento de algumas categorias que permitissem uma visualização de ordem geral de acordo com os dados detectados nos documentos.

O que pudemos perceber foi o seguinte.

Tabela 1: Ocorrências vinculadas ao PPC

Cursos	Segue o PPC de Goiânia	Apresenta diretrizes que orientam a pesquisa	Orienta pesquisa apenas para o TCC	Orienta pesquisa associada a órgãos de Fomento	Pesquisa ao longo do curso
Matemática	X	X		X	X
Geografia		X		X	X
História	X	X		X	X
Ciências biológicas		X		X	X
Química		X		X	X
Pedagogia		X		X	X
Letras	X	X		X	X
Educação física		X		X	X
Física		X		X	X
Equivalência percentual	33%	100%	0%	100%	100%

No que diz respeito à entrevista informal com os alunos, o total que participou desta etapa foi¹: Letras e Pedagogia: 16%; História: 13%; Geografia, Química e Ciências Biológicas: 11%; Matemática: 9%; Física: 7%; Educação Física: 5%.

Muitos dos entrevistados não souberam dizer que tipo de pesquisa seus professores realizavam. A partir disso, enviamos um e-mail aos coordenadores dos cursos para sabermos quais professores realizavam pesquisa e o tipo de pesquisa feita. Infelizmente nem todos os coordenadores nos responderam. Por conta disso, não conseguimos saber sobre a existência de pesquisa nos seguintes cursos: História, Matemática, Química e Geografia.

O tempo da coleta dos dados sobre as pesquisas dos docentes foi longo e somente 12 dos 30 professores dos 5 cursos de licenciatura aos quais tivemos acesso responderam.

Em se tratando da entrevista com os professores, os dados positivos que encontramos foram em relação à titularidade dos mesmos, já que 50% deles é mestre e 50% doutor. 31% deles desenvolvem pesquisa PROLICEN, o que mostra

¹ Convém mencionar que não foram os alunos de todos os cursos que se dispuseram a participar desta etapa.

uma valorização das licenciaturas e um possível maior intercâmbio com a rede pública de ensino.

Infelizmente, 9 % dos professores disseram que a pesquisa não se aplica à formação de professores, e isso é um dado alarmante. Segundo Schön (2004), a pesquisa ocupa um lugar político social dentro de qualquer instituição.

Felizmente, um número considerável dos docentes participantes, 63%, concebe a pesquisa como fundamental para a formação de professores. Para eles, o exercício da pesquisa deve ser uma constante, um pólo desencadeador de aprendizagem (ROZA, 2005).

Já no que diz respeito à entrevista com os alunos, infelizmente apenas 11 alunos bolsistas dos 79 alunos PIBIC/PIVIC e 10 PROLICEN responderam à entrevista.

Ponto positivo percebido nesses dados, diz respeito aos 18% deles que disseram que a pesquisa faz entrar em contato com a prática. Em relação a isso, Tardif (2000) considera que o que é chamado de ‘conhecimento’ existe apenas através de um sistema de práticas. Com a fala do autor, podemos perceber o quanto a prática é importante para colocar em uso o que se entende como conhecimento.

Felizmente, a maioria dos alunos, 72%, percebe que a pesquisa proporciona um maior conhecimento da área de atuação e de conteúdos vinculados a essa área.

Conclusões

Este estudo foi um grande desafio, vez que houve pouca receptividade dos alunos e professores. O motivo disso não sabemos.

Faz-se necessário uma mudança de ideia de alguns docentes que não consideram a pesquisa na formação de professores. Devemos entender que a pesquisa deve estar relacionada diretamente com o ensino e, como aponta Lampert (1999, p. 122), *a investigação deve ocorrer no âmbito da disciplina (desenvolvida nos cursos de formação) e da própria atividade docente para ter condições de transformar os processos de ensino de aprendizagem e produzir inovações e melhorias.*

Referências bibliográficas

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. [org.]. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 79-92.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MORAES, R. **Semeadores semeando suas sementes: a sala de aula na perspectiva do educar pela pesquisa**. 2004. Mimeo.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROZA, J. P. da. **A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

VICKERY, B. C. The administration of research in institution. In: **The advisory board on research of the library association**, London. Objectives and Administration of Library research. London: The Library Association, 1972, p. 33-38.

Agência Financiadora: PROGRAD/UFG

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA RMG

SILVA, A. Karine.¹; BUENO, A. Miriam.²

1. Palavras-chave: espaço local; ensino fundamental I; ensino de geografia; rede pública de ensino da RMG.

2. Justificativa

Esta pesquisa visa analisar as competências consideradas essenciais para o professor do Ensino Fundamental I, especificamente de 4º e 5º ano, graduados em cursos de Pedagogia, que não possuem formação em Geografia, e que necessitam trabalhar os conteúdos específicos da área. O ensino do espaço local, do lugar de vivência do aluno, é o foco desta pesquisa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e as Reorientações Curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, os conteúdos previstos para o 4º e 5º ano se referem ao estudo do Município, abordado dentro dos eixos temáticos: Relações Sociais; Cartografia e Natureza. Apesar de o estudo do espaço local fazer parte do currículo já algum tempo, inserido nos materiais didáticos disponíveis, o “lugar” é apresentado como um local “padrão”, representando geralmente todas as localidades do país, com maior ênfase no eixo centro-sul do Brasil.

Para o aluno conhecer os elementos: sociais, culturais e naturais, bem como a interação existente entre eles, é preciso mecanismos de análise detalhada, capaz de levar o entendimento do lugar do município onde o aluno vive. Segundo os PCN's “[...] O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem.” (BRASIL, 1998, p. 48).

Diante das questões explicitadas, ressalta-se, portanto, a importância de pesquisas que complementem o ensino do espaço local nas salas de aula. Esta pesquisa possibilita sugerir propostas que visem a elaboração de materiais didáticos que contribuam para a construção do conhecimento geográfico, não só pelo aluno, mas também pelo professor.

A justificativa para uma pesquisa dessa natureza está na possibilidade de se apresentar propostas metodológicas alternativas, inclusive com elaboração de Atlas Escolares Municipais, que venham a contribuir com a formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental I, bem como com a melhoria da qualidade do ensino de Geografia.

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Analisar a prática docente no Ensino Fundamental I, em escolas da rede pública da RMG, frente aos conteúdos geográficos curriculares, sobretudo ao estudo do espaço local, considerando a formação inicial do professor e os materiais didáticos utilizados.

3.2 Objetivos Específicos:

- Levantar informações sobre o processo de formação de professores, em instituições de nível superior, públicas ou privadas, acerca da Didática da Geografia.
- Constatar como acontece o processo de construção do conhecimento espacial, pelos professores e alunos no Ensino Fundamental I, da rede pública estadual e municipal de Goiás, em turmas de 4º ano;
- Analisar os materiais didáticos e outros instrumentos utilizados pelo professor para a construção dos conceitos geográficos acerca do espaço local.
- Investigar o conhecimento do aluno sobre o espaço local, a partir de atividades que envolvam representações espaciais.
- Interpretar as referências encontradas nas análises realizadas, para definição de temáticas geradoras de futuros projetos de ensino e/ou extensão no âmbito do Curso de Geografia do IESA.

- Divulgar os resultados obtidos entre os sujeitos da pesquisa e comunidade acadêmica.

4. Metodologia

A etapa inicial da pesquisa será feita com o levantamento bibliográfico que subsidiará o tema da pesquisa. Como bases para a análise serão utilizadas as considerações finais da tese de doutorado de Bueno (2008), como ponto de partida para a investigação do processo ensino-aprendizagem de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Também serão consultados os referenciais teórico-metodológico focados no processo de aquisição do conhecimento da realidade do espaço local e suas representações. Com as indicações da orientadora, a prática docente será analisada a partir de dois momentos: a observação de aulas e a avaliação do material didático utilizado pelo professor. O resultado dessa análise será organizado em categorias qualitativas do processo ensino-aprendizagem.

A etapa seguinte consistirá em elaboração de atividades que envolvam representações do espaço local (mapas, imagens de satélite, gráficos, desenhos, etc.), que serão realizadas pelos alunos das turmas de 4º e 5º ano, do Ensino Fundamental I, nas escolas definidas para a pesquisa. Será elaborado também um instrumento de investigação direta, com o professor, com o objetivo de verificar seu entendimento sobre o processo de construção dos conceitos geográficos necessários para compreensão do espaço local.

A etapa final será baseada na discussão dos resultados obtidos através da investigação e da análise, seguida pela divulgação junto aos sujeitos da pesquisa e comunidade acadêmica.

5. Resultados Preliminares

Os resultados esperados, abaixo pontuados abrem caminho para projetos futuros. A saber: Obter subsídios para a discussão sobre a inserção de materiais didáticos alternativos no ensino do espaço local, como os Atlas

Escolares Municipais, bem como contribuir para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I.

6.Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

BUENO, Míriam A. **Atlas escolar municipal de Sena Madureira/AC: uma proposta regional de formação continuada de professores do Ensino Fundamental.** CD Rom do Colóquio anual do grupo de trabalho “Cartografia para escolares no Brasil e no mundo”. Diamantina/MG, 2002.

----- **A cartografia e o ensino de Geografia na escola fundamental: um estudo de caso.** Belo Horizonte, Instituto de Geociências - UFMG, 1998. 160p. Dissertação de mestrado.

----- **Atlas escolares municipais como mediadores no processo de construção de conceitos geográficos: uma trajetória entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.** 7º. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Vitória/ES, 2003.

----- **A pesquisa-ação e suas implicações no ensino de Geografia: uma auto-reflexão e um novo olhar sobre a prática escolar.** VI Congresso Brasileiro de Geógrafos. Goiânia/GO, 2004.

----- **Atlas Escolares Municipais e a possibilidade de formação continuada de professores: um estudo de caso em Sena Madureira/AC.** Campinas, Instituto de Geociências – UNICAMP, 2008. 166 p. Tese de Doutorado.

COLL, César. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FELBEQUE, Rosilene. Análise dos resultados obtidos com a utilização do Atlas escolar de Gouveia. Belo Horizonte: IGC-UFMG, 2000. (Relatório de pesquisa de Iniciação Científica)

FONTANA, Roseli A. Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2000.

LE SANN, Janine Gisele, SILVA, Míriam Aparecida Bueno da., MOURA, Ana Clara Mourão. Atlas escolar de Gouveia. Diamantina: EPIL, 1997.

LE SANN, Janine G. Geografia no Ensino Fundamental I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

MOLL, Luis César. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PANZERI, C.G. (org.). **Formação continuada de professores em Educação Ambiental: uma proposta metodológica.** Rio Branco, AC: SOS Amazônia, 2007.

PASSINI, Elza Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

SEAMANN, J. Cartografias culturais na Geografia cultural: entre mapas da cultura e a culturados mapas. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, 21(2):61-82, 2000.

-----.. O professor do Ensino Fundamental na educação cartográfica: caminhos tortos entre representação (carto) gráfica, mapas e mapeamentos. In: **Simpósio Íbero-Americano de Cartografia para Crianças**, 1º, ago 2002, Rio de Janeiro, RJ. Caderno de resumos, 2002.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de geografia do 1º grau.** São Paulo, FFLCH - USP, 1986. 205p. Tese de doutorado.

-----.. **Primeiros mapas: como entender e construir.** São Paulo, Ed. Ática, 1993. 4 volumes (cada vol. é acompanhado por um caderno de atividades).

-----.. **Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra didática.** São Paulo, FFLCH - USP, 1999. 184p. Tese de livre-docência.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000.

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

VYGOTSKY, L.S. Um estudo experimental da formação de conceitos. In: VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

1 Bolsista PROLICEN / IESA / UFG

karineprolicen@gmail.com

2 Profª. Dra. do IESA/UFG/

miriam.cerrado@gmail.com

Fonte de financiamento: Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas – PROLICEN

Contar, Criar e Encantar: A literatura-arte e a constituição do leitor na Escola Pública

FE-UFG-**TRINDADE**, R. Kethullin

Kethullin_rt@hotmail.com

FE-UFG- **AIRES**, G. Eliana

eliel@cultura.com

Palavras chave: literatura infantil, contação de histórias, escola publica, leitura

Este é um projeto voltado para alunos do 1º ano e 2º ano de ensino fundamental de escolas públicas, que está sendo realizado na Escola Estadual Dom Abel situada na rua 260, nº. 150 Setor Universitário – Goiânia – GO, visando despertar o interesse da criança pela leitura, através da literatura e contação de histórias, com vistas ao alargamento da capacidade de criar e imaginar outros mundos e compreender o contexto em que vive. Transformar pequenos apreciadores de histórias em leitores que sintam prazer em ler. Segundo Yunes.

O leitor infantil pode alcançar, na leitura, compreensão para a marginalização que vive na realidade empírica. É desse modo que, “vivendo o texto”, ele pode passar da condição de mero destinatário de discurso adulto a sujeito de sua própria história, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e inviabiliza (YUNES, 1989, p. 47)

O primeiro contato que a criança tem com a literatura, é feito oralmente já nos primeiros anos de vida, através dos relatos da mãe, do pai ou dos avôs, que ao lerem histórias dos contos de fada, trechos da Bíblia, e até as inventadas por eles mesmos, provocam na criança a vontade de criar seu próprio mundo de sonhos, despertam emoções ao escutar histórias, estimulando o imaginário infantil. Rodari diz:

A voz da mãe não lhe fala só de Chapeuzinho Vermelho ou de Pequeno Polegar; fala de si própria. Um semiólogo diria que a criança está interessada, neste caso, não só no conteúdo e em suas formas, não só nas formas da expressão, mas na substância da expressão, isto é na voz materna, na sua modulação, no volume, na música que comunica ternura, que desata os nós da inquietação, que desaparece com os

fantasmas do medo. (RODARI, 1982, p.116)

Ouvir histórias é o início da vivência com a escrita de crianças que ainda não aprenderam a ler, é uma forma de levar ao conhecimento das mesmas o quanto é vasta a nossa literatura. Segundo o escritor e professor Elias José.

Do ouvido, surge o interesse da criança pelas histórias escritas. Surge o prazer de também criar histórias, seja a nível familiar ou escolar, com pretensão literária ou não. (JOSÉ. 2007, p.58)

E continua Elias José:

As histórias provocam a nossa vontade de ser personagem, de ser escritor, de ser contador, ou apenas ouvinte ou leitor. Uma história faz o homem evadir – se da realidade, sorrir e imaginar coisas possíveis e apenas vividas nos sonhos, na fantasia, na poesia e na ficção. (JOSÉ. 2007, p.60)

As escolas com seus programas já determinados não abrem espaço para a literatura infantil, a contação de histórias e o manuseio de livros pelas crianças, o que muitas vezes ocorre com o aluno da escola pública. A esse respeito Cagliari acrescenta.

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem a escola. (CAGLIARI, 1997, p.173)

Instigar os alunos através da literatura – arte para que vivenciem outras realidades e sensações que somente ele poderá sentir, através das histórias de forma metaforizada, simbólica, conscientiza – os e os faz reconquistar a liberdade. José nos confirma:

Pela palavra falada e pelo poder da narrativa, estimulamos uma educação dialógica, lírica, poética, lúdica. As histórias deixaram de ser patrimônio pessoal de quem lê ou conta; passam a ser patrimônio cultural da humanidade. (JOSÉ, 2007 p.57)

Objetivo

Despertar o interesse e o gosto da leitura nas crianças não somente na escola como fora dela, estimular a capacidade verbal e a concentração. O referido projeto possibilita o contato com livros literários desenvolvendo assim outras habilidades que lhe são inerentes.

Pretende – se realizar este trabalho em conjunto com os professores da Escola Estadual Dom Abel, para que possam auxiliar no planejamento das atividades que serão feitas com os alunos tendo a literatura infantil como referência. Obter uma parceira para favorecer um ambiente propício para a pesquisa colaborativa.

A participação dos realizadores deste projeto no Grupo de Estudos de Literatura Infantil da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Goiás, é de muita importância para aprofundamento teórico e sugestões de práticas e leitura.

Com esse propósito o foco será encorajar a criança através da contação de histórias entre outras atividades que envolvem a imaginação com o uso de bons textos e informações sobre os seus respectivos autores. Desta forma o aluno terá condições de escrever, inventar, criar, entender o que lê de forma mais estimulante. Abramovich afirma que “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”. (1997, p.23).

Metodologia

Para aproximar os alunos do universo da literatura infantil e facilitar esta interação estão sendo utilizados alguns materiais como fonte de incentivo:

- Fantoches, bonecos e bichinhos – que serão utilizados primeiramente pela contadora de histórias, depois os alunos os confeccionarão para eles mesmos produzirem e contarem suas histórias.
- Avental – as figuras usadas para contar histórias a princípio estarão prontas, o educando a partir de uma história criada por ele fará algumas figuras (de acordo com a história) ilustrando – a para contar sua narrativa.
- Varal de leitura – através das imagens, previamente xerocopiadas em chamex, a história vai sendo contada, e vai – se pendurando no varal, ao final

volta-se para o começo para que os alunos relembrem o que aconteceu, atrás de cada figura da história estão escritas as partes da história. Poderá também por sua multifuncionalidade ser usado somente com imagens para o educando criar a sua história como também as lendo - a no varal, ou contando por partes: início, meio, fim.

- Caixas de histórias – para cada história fabrica-se uma caixa com personagens específicos de E. V. A ou feltro. Conta-se a história mostrando - lhes os objetos, cada ‘coisa’ que sai da caixa é uma surpresa para os alunos.
- A contação de histórias é também efetivada pela dramatização feita pelo contador no momento da contação.

Autores de livros literários serão apresentados para o educando de forma prazerosa em ambiente estimulante e assim teremos condições de obter melhor apreciação das obras por parte dos alunos e desenvolver atividades com os diversos gêneros literários (narrativo, lírico, teatral).

Segundo Rodari para mudar a sociedade são necessários homens criativos que saibam usar sua imaginação (1982 p.140.), fato que o educador precisa desenvolver para estar apto a despertar também no educando essa qualidade tão importante e necessária em nosso contexto social, através de alguns autores de literatura infantil como Monteiro Lobato, Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ângela Lago, Diane Valdez, Geraldo Pereira entre outros. Também os contos folclóricos, lendas, parlendas, adivinhas, brincadeiras cantadas estarão presentes, além dos contos de fada.

Atividades de escrita serão essenciais para analisar o processo de desenvolvimento dos alunos no decorrer do projeto, serão realizadas através de produções de texto, brincadeiras com letras e palavras, dentro das limitações de cada um.

Resultados esperados

Com este projeto se tem a expectativa de que tanto em seu desenvolvimento, quanto ao término deste os alunos demonstrem cada vez mais interesse pela literatura infantil, por histórias e que sejam capazes de se emocionar com uma das artes, a literatura, e se conscientizem da importância da leitura para a formação intelectual e para sua própria vida.

Apresentar, publicar e divulgar os produtos da pesquisa para que possa servir de experiência para outros professores e profissionais preocupados com a literatura na escola publica e como trabalha – la em sala de aula.

Bibliografia

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 10^a edição, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil Teoria e Pratica**. São Paulo: Ática, 1991.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, [Brasília]: INL, 1979.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura Infantil e Juvenil: vivencias de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva 1997.

RIBEIRO, Elite Valotto. **Contando e encantando**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo. Summus, 1982

SANTOS, Dilaina Paula dos. **Psicopedagogia dos Fantoches: jogo de imaginar, construir e narrar**. São Paulo: Vetor, 2006.

SILVIA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.

YUNES, Eliana & PONDÉ, Gloria. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1989.

Fonte de Financiamento: PROLICEM

Educação Física Escolar, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos

TEIXEIRA, Ketly Magalhães¹

REZENDE, Letícia de Queiroz²

SOUZA, Luís César³

PALAVRAS-CHAVE

Educação Física; Jogos Escolares; Projetos Esportivos; Cultura Corporal.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Esse trabalho refere-se à pesquisa “Educação Física, Projetos Esportivos e Jogos Escolares: aproximações, distanciamentos e desdobramentos”, realizada no período de Agosto/2009 à Julho/2010, e dentro do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/2009) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi uma pesquisa de cunho bibliográfico, em que se procurou investigar os consensos e dissensos entre as orientações oficiais (entre elas legislação, diretrizes e também alguns parâmetros) destinadas à educação física escolar, aos projetos esportivos e aos jogos escolares. Após leitura, síntese e discussões desses documentos, procuramos estabelecer uma análise com a perspectiva de educação física e esportes expressa por algumas produções acadêmicas. Os documentos pesquisados foram: no âmbito da legislação, a LDBEN 9.394/96, parâmetros de orientação curricular, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Cadernos de Reorientação Curricular – 6º ao 9º ano – da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Sobre os projetos de fomento ao esporte, analisamos as orientações constantes do Programa de Atividades Educacionais Curriculares (PRAEC) da Seduc e o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério do Esporte. Sobre os jogos escolares analisamos apenas as Olimpíadas Escolares (OE), por se tratar do principal evento que mobiliza o esporte educacional no país, e pelo fato de que em Goiás, houve uma opção por seguir esse modelo de jogos para as escolas do Estado, inclusive aquelas da rede privada.

Pontuaremos cada situação que compôs essa pesquisa, a saber, a educação física como componente curricular da educação básica, os projetos esportivos e os jogos escolares.

1 Bolsita PROLICEN e acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/CAJ. E-mail: evil_ketly@hotmail.com

2 Voluntária PROLICEN e acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG/CAJ. E-mail: ticiaqr@hotmail.com

3 Coordenador da pesquisa e professor no departamento de Educação Física UFG/CAJ. E-mail: lucceso@hotmail.com

Na disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica, frequentemente são estabelecidos em seus planos de aula objetivos relacionados à aprendizagem de esporte de alto rendimento, buscando desenvolver habilidades técnicas e motoras e valências físicas para obtenção de resultados, para o exibicionismo e a espetacularização, acabando assim, este sendo mais valorizado do que a busca pelo conhecimento historicamente construído pela humanidade e pela experimentação de práticas relacionadas à cultura corporal. Isso se explica porque a Educação Física foi marcada por várias fases ao longo de sua história, sofrendo influências de diferentes instituições, dentre elas, a dos médicos-higienistas, da instituição militar, métodos ginásticos, esportivização, entre outros (SOARES, 1994). No contexto atual, a Educação Física escolar tem sido submetida a constantes questionamentos e críticas, sobretudo direcionadas ao modo de trabalho que privilegia a técnica e o esporte como única forma de trabalho dessa disciplina.

O PRAEC foi implantado em 2000, e é o resultado de um conjunto de esforços de departamentos e superintendências dentro da Seduc. As atividades devem ser consideradas integrantes da proposta pedagógica da unidade escolar e têm por objetivos proporcionar o enriquecimento e a diversificação das atividades curriculares. Segundo o documento de orientação do PRAEC em 2004, existe uma confusão que alguns professores têm feito entre a Educação Física Escolar e a Prática Esportiva na Escola, pois, supõe-se que estes têm trabalhado o esporte como conteúdo exclusivo nas aulas de Educação Física. Diante dessa confusão, os projetos foram implementados com o intuito de destinar um momento específico para os professores trabalharem com o esporte. Com a implementação dos projetos pretendia-se que ficasse clara a distinção entre o trabalho com o esporte dentro da disciplina de educação física escolar em relação ao trabalho com o esporte dentro dos projetos, ou seja, pretendia-se orientar o trabalho pedagógico na disciplina de forma diferenciada àquele da atividade complementar.

O PST, ao contrário do PRAEC, é um projeto idealizado pelo Ministério do Esporte, e visa contribuir com a formação de crianças e adolescentes através da prática esportiva e de lazer realizadas no contraturno escolar, deixando-os longe das ruas, ensinando a se organizarem, a ter responsabilidades, formando melhor os cidadãos e procurando atingir uma melhor qualidade de vida. O programa tem como público alvo, crianças e adolescentes expostos aos riscos sociais. Os locais para o atendimento do público do PST são denominados de Núcleos de Esporte Educacional, e em cada Núcleo deve ser oferecido no mínimo duas modalidades de atividades coletivas e uma modalidade de atividade individual. O programa deve oferecer atividades complementares que contenham reforço escolar, programação

cultural e orientações em questões de saúde; e o Ministério do Esporte disponibiliza os materiais esportivos.

As OE são organizadas pelo Ministério do Esporte e realizadas em Goiás pela Seduc. As Olimpíadas são divididas em duas categorias: de 12 a 14 e 15 a 17 anos e ainda é dividida por sexo masculino e feminino, e possuem 8 modalidades nas quais 4 são competidas individualmente e 4 coletivas. Elas são disputadas em 4 fases que são divididas em: Municipal, Regional, Estadual e a fase Nacional. Quanto à participação, são permitidas tanto escolas públicas como escolas privadas do país. Em Goiás, as OE têm por objetivos, conforme o regulamento de 2009, aumentar a participação das atividades esportivas, promover a mobilização da juventude brasileira em torno do esporte e estimular a prática do esporte com fins educativos. Também pretende-se identificar talentos esportivos, contribuir para o estímulo da cidadania através do esporte e por fim garantir o conhecimento do esporte e aumentar o acesso à prática do esporte escolar.

OBJETIVOS

O objetivo dessa pesquisa foi averiguar em quais aspectos se aproximam e em quais se distanciam as orientações oficiais para a educação física enquanto disciplina escolar, para os projetos de fomento ao esporte e para os jogos escolares. Em seguida, procuramos averiguar quais os possíveis desdobramentos dessas orientações no âmbito da prática pedagógica e esportiva que ocorre na escola, sobretudo em dois aspectos: 1) nas ações pedagógicas que ocorrem na disciplina de educação física, enquanto componente curricular da educação básica, e 2) para uma formação crítica, contextualizada, rigorosa, com qualidade social e submetida aos princípios da inclusão escolar.

METODOLOGIA

No período de 01-08-2009 a 31-07-2010 foram realizados levantamentos bibliográficos dos livros Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores, Transformação didático - pedagógica do esporte de Elenor Kunz, dos quais realizamos fichamentos. Juntamente realizamos levantamentos documentais das Diretrizes dos projetos esportivos, os quais são: Programa de Atividades Educacionais Complementares (PRAEC) da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e Segundo Tempo do Ministério do Esporte, dos PCNs (Parâmetro Curricular Nacional) da segunda fase do ensino fundamental, dos Cadernos da Secretaria Estadual de Educação e regulamentos das OE em Goiás, onde tivemos acesso a estes através da Subsecretaria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, ambas de Jataí, e Ministério do Esporte. Após os levantamentos, realizamos estudos, desenvolvemos textos com análises críticas e

realizamos reflexões em grupo sobre os assuntos da pesquisa, com o intuito de melhor compreender o objeto estudado. Importa também destacar que divulgamos a pesquisa em diferentes eventos científicos, como: CONGOCE (Congresso Goiano de Ciências do Esporte), CONPEEX (Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão) e CONADE (Congresso Nacional de Educação do Sudoeste Goiano).

RESULTADOS

Os resultados dessa etapa da pesquisa: as orientações oficiais para a educação física enquanto componente curricular, ao proporem um trabalho inclusivo, participativo, e calcado no conceito de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que reconhece como temáticas de estudo as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos e os *esportes*, se aproximam de uma formação rigorosa e crítica, calcado nos princípios da formação cultural e emancipação humana. Por outro lado, percebemos que as orientações para o PRAEC e para as OE, se distanciam dessa formação humana crítica, rigorosa e calcada nos princípios da inclusão escolar e social. Isso porque ainda se orientam por critérios de seletividade, exclusividade, habilidades e alto rendimento. No caso específico das Olimpíadas, apresenta objetivos que são contrários aos princípios orientadores da educação física escolar, visando a competição, o esporte de alto rendimento e a busca de talentos esportivos. O foco das Olimpíadas Escolares é o esporte competitivo e de rendimento, por outro lado, em relação a educação física escolar a orientação é trabalhar o esporte, não como rendimento, mas de maneira educativa e cooperativa, não visando a competição exacerbada e muito menos o esporte performance.

Com relação ao PST, não podemos dizer que ele tem como foco o desenvolvimento do alto rendimento. Assim, ao fomentar a prática de esportes na escola com o intuito oportunizar aos alunos atividades no contraturno, sobretudo aqueles que vivem em situações de risco, podemos supor que essa atitude se aproxima mais do movimento renovador da educação física. Isso porque os princípios que orientam o PST são os princípio da inclusão e participação em massa, sem seleção ou exclusão.

CONCLUSÃO

Em todo o cenário da pesquisa, temos elementos suficientes para supor que há uma incongruência entre as orientações oficiais para a educação física escolar e aquelas orientações para o esporte educacional e os jogos escolares, no Brasil e em Goiás. Talvez essa incongruência possa ser compreendida pelas fortes influências do paradigma esportivista da aptidão física, o qual orienta a formação de grande parte dos gestores públicos atuantes no meio do esporte educacional. Mais

ainda, porque de acordo com Kunz (2006) o esporte é um produto cultural altamente valorizado no mundo todo, nele são investidos muito para que o resultado seja o melhor possível. Para resistir a isso, no âmbito educacional, é preciso, de acordo com Kunz (2006), uma transformação didático-pedagógica com a finalidade de conscientizar melhor os alunos sobre as modalidades esportivas que serão trabalhadas para que haja uma melhor compreensão. Mas deve-se saber que o aluno enquanto sujeito dos movimentos intencionados na aprendizagem deve estar no centro das atenções do ensino, e não a modalidade esportiva. Assim, todos os alunos independentemente do talento, terão possibilidades de realizar experiências em movimentos esportivos, que normalmente somente um *expert* consegue realizar. Diante disso, em vez de apenas copiar a forma pre-estabelecida do movimento nos esportes, professores e alunos estão desafiados a transformar didático-pedagogicamente o esporte.

BIBLIOGRAFIA

- BRACHT, W. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Segundo Tempo**. Brasília: ME: SEE, 2009a. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Olimpíadas Escolares**. Brasília: ME: SEE, 2009b. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snear/jeps/2007/default.jsp>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC: SEF, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Olimpíadas Escolares/Regulamento**. Goiânia: Seduc, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Programa de Atividades Educacionais Complementares**. Goiânia: Seduc, 2004.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Programa de Atividades Educacionais Complementares**. Goiânia: Seduc, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano**: currículo em debate Goiás. Cadernos 1, 2, 3, 4 e 5. Goiânia, 2005.
- SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO COMBATE À PRÁTICA DO “BULLYING” ESCOLAR EM CATALÃO

Autores: CHAVES, Larissa Abreu ¹; ARAÚJO, Rogério Bianchi de ²

Palavras-chave:

Bullying; Tolerância; Sociedade; Ética

Justificativa:

Bullying é uma discriminação feita por alguns em relação a uma pessoa. Qualquer distinção de traço físico, aparência ou qualquer outra diferença passa a ser motivo de chacota e intransigência. É um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou "valentão") ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. Consiste de atos agressivos, intencionais e repetitivos, que ocorrem sem motivação evidente e que precisam de represálias por parte da escola. O único propósito é a humilhação da vítima e isolamento daquele que é considerado mais fraco ou diferente. As conseqüências são o isolamento, a queda do rendimento escolar, baixa auto-estima, depressão, pensamentos negativos de vingança entre outros. São meninos e meninas expostos às mais diversas situações repetitivas de humilhações, constrangimentos, apelidos jocosos, intimidações, difamações. Como conseqüências, encontram-se o comprometimento da saúde emocional, da qualidade das relações interpessoais, da construção da cidadania e, principalmente, da ruptura no processo educacional, podendo ser apontado como uma das causas dos elevados índices de evasão e retenção escolar no país. Esse fenômeno deve ser abordado de maneira complexa nos seus diversos aspectos: escolar, familiar, social, cultural e ético, porque geralmente as escolas não tomam providências; os pais, perplexos, não sabem como agir e as vítimas e as testemunhas se calam. Agressões morais e físicas podem causar sérios danos psicológicos, além de prejudicar o processo de socialização e trazer conseqüências negativas no convívio social. O bullying acontece entre jovens e crianças de todas as classes sociais e não está restrito a nenhum tipo determinado de escola. Por meio da observação e

1 Aluna bolsista do 4º período do curso de Ciências Sociais da Universidade de Goiás/Campus Catalão – larissa.abreuc@gmail.com

2 Professor orientador Doutor em Antropologia Docente da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – rogerbianchi@uol.com.br

discussão sobre o comportamento dos alunos individualmente, os professores podem identificar os alvos e os agressores. Tanto as vítimas, quanto os agressores necessitam de auxílio e orientação. Para evitar o bullying é essencial promover a orientação, conscientização e discussão a respeito do assunto. A diferença entre um comportamento aceito e um abuso às vezes é muito tênue e cada caso deve ser observado e analisado segundo sua constância e gravidade.

Objetivos:

Esse projeto visa identificar como os profissionais da educação se envolvem e se comprometem com a problemática. O grande desafio é convocar todos para trabalhar no incentivo a uma cultura de paz e respeito às diferenças individuais. Temos que entender que em educação devemos aprender a conviver e aprender a ser, sendo estas duas dimensões diferentes, mas que aos poucos tem que ser introduzida com qualidade na escola, especialmente se entendermos que o "conviver", faz parte do "ser", do ser humano em todos os aspectos. Portanto, o objetivo com o projeto é inserir os alunos de Ciências Sociais nas discussões didáticas e práticas de ensino; incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças através de conversas, trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância; sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas conseqüências, despertar para o reconhecimento do direito de todo adolescente a freqüentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças; debater com professores, pais e alunos formas de evitar que o bullying aconteça, discutir métodos para evitar; reduzir e prevenir a prática do bullying; refletir sobre o papel da mídia e a influência da cultura de massa sobre o processo de socialização e envolver toda a comunidade.

Metodologia:

Mais recentemente a metodologia científica tem sido abalada pela crítica ao pensamento cartesiano elaborada pelo filósofo francês Edgar Morin. Morin propõe, no lugar da divisão do objeto de pesquisa em partes, uma visão sistêmica, do todo. Esse novo paradigma é chamado de Teoria da complexidade (complexidade entendida como abraçar o todo). Nesse sentido, esse método será seguido no projeto, ao pensar a prática do "bullying" como fruto de várias causas. Não adianta querer simplificar a análise.

" A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total

da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar." (Edgar Morin, in Os sete saberes necessários à educação do futuro, Unesco, 2000)

No contexto pós-moderno, marcado por profundas mudanças de todas as ordens, a questão referente à formação interdisciplinar dos indivíduos vem se fazendo presente com muita força nos espaços educativos formais e informais. Sendo assim propomos, nessa linha de pesquisa levantamento da leitura obrigatória que dará o embasamento teórico para elaboração desse projeto; levantamento bibliográfico e de pesquisa e experiências sobre a prática do *bullying* entre adolescentes; levantamento de legislação a respeito da temática e discussão entre orientador e bolsistas para esclarecimento de pontos polêmicos, identificar tipologias de “bullying” e sua definição a partir da reunião de orientador e participantes do projeto; realização de pesquisas quantitativas com questionários fechados entre adolescentes das escolas de Catalão para futuros mapeamento de dados estatísticos; fazer entrevistas com pais, educadores, alunos, funcionários e diretores das escolas; produzir material para a conscientização sobre o significado do “bullying”; realizar palestras nas escolas sobre as práticas do “bullying”; criar encontros na Universidade e convidar alunos, professores e funcionários para debater questões relacionadas ao “bullying”; criar oficinas para discutir a temática da violência moral; exibir filmes e curtas com debates sobre essa forma de violência; exibição de uma peça de teatro sobre a temática na Universidade, aberta para as instituições de ensino de Catalão; convidar um profissional da área jurídica para ministrar uma palestra sobre perseguição moral; divulgar nas escolas os resultados das pesquisas; incentivar ao final da pesquisa que os alunos das instituições educacionais produzam algum material que traga uma mensagem contrária às formas de bullying (música, poesia, teatro, clip, etc.) e apresentar o estudo e o resultado em Seminário, Congresso, Encontro etc., sobre as atividades ocorridas e as implicações teóricas e práticas.

Resultados Esperados:

Inúmeros são os problemas que atingem a escola, e agravam-se com o atual estágio de mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea. Inseridos neste contexto, os professores são desafiados constantemente pelo desconhecido, e, a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência da escola. Mas os professores não são e não devem ser os únicos

agentes desse processo de transformação. É por isso que privilegiamos a teoria da complexidade e a interdisciplinaridade nas práticas educacionais, dado que um conjunto maior de fatores, tais como os aspectos sócioeconômicos, culturais, psíquicos, morais e éticos influenciam diretamente na prática do bullying. Espera-se a partir do projeto contribuir para que as escolas de Catalão tenham uma maior noção sobre essa forma de agressividade que é mascarada, disfarçada, dissimulada, mas que atinge francamente a moral e a ética da sociedade, e implica diretamente na formação humana e psíquica dos indivíduos; pensar práticas para a construção de um meio em que a convivência seja mais civilizada e harmoniosa dentro de um estabelecimento de ensino; estimular a elaboração de projetos pedagógicos que se tornem parte de um objeto de estudo por onde a escola possa dar alternativas as existentes da sociedade; com o decorrer de um ano de trabalho através de pesquisas e ações concretas espera-se que a análise dos documentos sobre o assunto, as pesquisas, e a ação conjunta institucional e a interação entre os próprios alunos, possibilite que os colégios ofereçam alternativas à cultura global da sociedade e torne o bullying um elemento combatido e questionado; também espera-se que com o final da pesquisa os estudantes pesquisadores possam escrever artigos e participarem de Congressos, Seminários, Simpósios ou Encontros com apresentação de comunicação oral.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro, RJ, Edições Graal, 1992.

BEAUDOIN, M. N. & TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____, V. M. *Tecendo a Cidadania*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CAVALCANTE, M. Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/bullying_2.shtml.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes Ltda, 1993.

DOSSE, François. *O império do sentido - a humanização das ciências humanas*. trad. De Ilka Stern Cohen. São Paulo: EDUSC, 2003.

FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas/SP: Editora Verus, 2005.

_____, Cléo e PEDRA, José Augusto Pedra. *Bullying Escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SERRATE, Rosa. *Lidar com o Bullying na Escola: guia para entender, prevenir e tratar o fenômeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora, 2009.

UNESCO. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco, 2001.

Fonte de Financiamento:

Universidade Federal de Goiás – UFG

Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD

Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN

Concepções sobre Ciência dos professores de química do ensino médio do IFG campus Goiânia: implicações para a formação integrada

ALVES, Layla Karoline Tito; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva.

Instituto de Química, UFG. layla_lloyds@hotmail.com

Palavras-chave: Epistemologia, química, formação integrada.

Justificativa/Base Teórica

As Escolas Técnicas Federais, foram criadas em 1909 sob o nome de Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas a profissionalizar a população carente (GUIMARÃES, 1995). Desde a sua criação, o objetivo de preparar para o trabalho tem sido resguardado como um dos objetivos principais da instituição. Quando aconteceu a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a idéia central que permeou esse processo foi de que tal rede se constituísse como um centro de produção do conhecimento tecnológico para o país, como se pode perceber no seguinte trecho do trabalho de Guimarães(1995) ao abordar o projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil:

A perspectiva é de que no quadro atual das Escolas Técnicas e Agrotécnicas existentes se constituam os chamados CEFET's em pelo menos uma das instituições existentes em cada região do país, de tal forma que se **possa constituir em verdadeiro centro de excelência na área tecnológica** e que possa funcionar como amparo e fomento às experiências educativas nessa área e na formação acadêmica de nível básico. (GUIMARÃES, 1995, p. 102)

Atualmente, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a proposta educacional desse sistema de ensino se amplia no sentido de promover a formação no âmbito das licenciaturas e no âmbito da formação em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Em relação aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a proposta governamental apresentada no documento base para esta

modalidade de ensino (BRASIL, 2007), relaciona o conhecimento integrado à formação humana compreendendo essa etapa do ensino como orientada à formação de cidadãos que possam ser “capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (BRASIL, 2007, p. 25). Dessa forma, o documento citado concebe um currículo integrado que compreenda o processo histórico da construção do conhecimento científico que possibilite a intervenção na realidade.

No entanto, para que haja modificações significativas no processo de construção do conhecimento inerente às situações de sala de aula, torna-se necessário que as concepções dos sujeitos que participam do processo sejam também modificadas. Em decorrência da própria história de criação e objetivos da instituição, os IF herdaram uma tradição bastante marcada pela visão tecnicista do conhecimento calcada na concepção positivista da Ciência. De acordo com essa visão, a Ciência é o caminho para a resolução de todos os problemas do homem, é detentora de verdades absolutas e a experimentação serve para validar as teorias científicas já constituídas apresentando a idéia de que a observação a partir da experimentação dará evidências seguras a respeito da realidade. Além disso, os avanços científicos são todos atribuídos à aplicação do método científico (BORGES, 2007).

No caso do ensino de Química, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), é necessário um profissional docente que seja preparado para atuar com uma visão epistemológica que busque a ruptura com a concepção positivista da Ciência e a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, pois nesse sentido, um professor de química que tenha uma concepção positivista da Ciência pode influenciar sobremaneira na formação de seus alunos em relação à construção do ideário científico sobre fragmentação, linearidade e pragmatismo inerentes ao saberes e às diversas formas de conhecimento.

As necessidades formativas presentes nas diretrizes de formação de professores consideram todos esses aspectos para um profissional que atenda às

mudanças curriculares e pedagógicas que acontecem no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990 do século passado. Nesse sentido, torna-se importante compreender se as mudanças propostas na rede federal do IF que contemplam uma formação técnica integrada à formação humana encontram respaldo na prática pedagógica dos seus professores da área de Ciências, mais especificamente de Química.

Objetivos

Investigar as concepções de Ciência dos professores de Química dos cursos técnicos integrados do IF-campus Goiânia;

Compreender de que forma as concepções sobre Ciência dos professores refletem-se em suas metodologias e posturas docentes no que diz respeito à construção do ideário científico dos estudantes;

Identificar, por meio das concepções sobre Ciência observadas, se há possibilidade efetiva de que seja contemplada uma formação técnica integrada à formação humana no contexto dos cursos de Ensino Médio oferecidos no campus Goiânia.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste projeto, optamos pela abordagem qualitativa que se configura como enfoque central do projeto de pesquisa ao qual este está vinculado. Nesse contexto, preocupa-nos mais o processo que o produto (BOGDAN e BIKLEN, 1994) considerando-se as discussões que se estabelecem no decorrer da pesquisa como relevantes para a construção do conhecimento do licenciando a partir do estabelecimento de relações entre a teoria e a práxis buscando a racionalidade prática como ponto de partida para esta construção.

O desenvolvimento deste projeto está vinculado à formação inicial pela pesquisa que consiste em eixo formativo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás. Nesta etapa, a investigação se foca sobre as concepções epistemológicas dos professores de Química dos cursos médios integrados à formação profissional do IF – campus Goiânia.

Como instrumentos de coleta de dados, serão aplicados questionários aos professores de Química com o objetivo de identificar as concepções sobre Ciência destes professores bem como relacionar estas concepções às posturas metodológicas adotadas pelos docentes no desenvolvimento das atividades pedagógicas envolvendo as aulas teóricas e as aulas práticas no Ensino Médio Técnico Integrado. A partir da análise dos questionários, alguns professores serão selecionados para realização de entrevistas que permitirão um aprofundamento maior nas questões em estudo.

As entrevistas serão entrevistas semi-estruturadas por considerar-se que estas fornecem ao entrevistador liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e que esta é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal (MARCONI e LAKATOS, 2003). Tal escolha justifica-se ainda pelo fato de que, ao lidar com professores (educadores), tem-se um amplo leque de informações relacionadas ao cotidiano escolar que a entrevista estruturada poderia diminuir devido a sua característica de seguir um roteiro rígido de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Durante a etapa de observação e semi-regência, na qual os estagiários da Licenciatura em Química entram em contato com as situações de vivência docente na escola campo, serão feitos registros de observações em diário de campo sobre as abordagens conceituais e metodologias utilizadas pelos professores de química para discussão dos conteúdos químicos. Estas observações serão trianguladas aos dados obtidos nos questionários e entrevistas possibilitando uma análise mais ampla da situação de estudo.

Resultados Esperados

A compreensão sobre as concepções de Ciência dos professores do Ensino Médio Técnico Integrado pode propiciar discussões teóricas no contexto da formação inicial de professores de química que possibilitem a reflexão sobre os saberes e as metodologias docentes destes futuros professores. Ao se estabelecer o debate sobre a necessidade de pensar a construção do conhecimento de maneira histórica e social, contribui-se para a superação da visão positivista da Ciência.

Nesse sentido, espera-se uma mudança perceptível nas concepções dos alunos estagiários tanto em aspectos relativos à construção argumentativa dos conhecimentos da prática pedagógica quanto no desenvolvimento de posturas reflexivas em relação à vivência da sala de aula do ensino básico seja ele médio ou médio integrado ao ensino técnico. Dessa forma, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem de química no nível básico a partir das mudanças implementadas na formação inicial deste profissional.

Referencias Bibliográficas

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, R. M. R. Em debate: cientificidade e educação em ciências. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

____ Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

GUIMARÃES, G. O Projeto CEFET nas Políticas de Educação Tecnológica no Brasil. Goiânia, 1995. 117 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. E. D. A . Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1896.

Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas para os Cursos de Licenciatura PROLICEN da Universidade Federal de Goiás.

Analisando as Produções Acadêmicas sobre Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG- Concepções de Educação, Violência e Violência Escolar na Produção Acadêmica da UFG.

ARRAES, Lélia de Almeida
Lélia.arraes@gmail.com
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Goiânia - Goiás
CEP – 76605050

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira
soluf@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Goiânia - Goiás
CEP - 76605050

Palavras-chave (formação de professores, violência escolar, educação para a Paz)

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de pesquisa- Analisando as produções acadêmicas sobre professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFG- Concepções de Educação, Violência e Violência Escolar na Produção Acadêmica da UFG, integra as propostas do projeto “A produção Acadêmica sobre o professor e o debate sobre a violência escolar e a educação para a paz: Um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de Pós- Graduação da Região Centro-Oeste, cadastro na PRPPG/SAPP-17051, é coordenado pela Profa.Dra. Solange M. O. Magalhães.

Estes projetos ainda ligam-se ao projeto maior “A produção acadêmica sobre professores- estudo interinstitucional da Região Centro- Oeste”, número do cadastro na PRPPG/SAPP-1586, sob a coordenação da Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Sousa, linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”

OBJETIVOS

Os projetos em sua totalidade se propõem estudar as respectivas produções no que se refere ao professor

Desvelar quais as concepções de educação, de violência escolar nos trabalhos definidos nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás.

Desvelar como e o que se tem escrito sobre os sujeitos, os grupos, professores e professoras e sobre os fenômenos que fazem parte da realidade escolar. Esse aspecto tem profunda pertinência com os objetos do PROLICEM

Criar condições de produzirmos sínteses dos conhecimentos capazes de nos ajudar a pensar esta problemática a partir da realidade regional e nacional e das articulações com a globalidade.

METODOLOGIA

A metodologia assumida teve como principais características a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão totalizante.

Após o contato com o programa de Pos-Graduação em Educação da UFG foi solicitada a listagem das dissertações e teses, sobre o professor, as dissertações e teses foram lidas e integralmente, analisadas, catalogadas e discutidas com o grupo de participantes da pesquisa. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos foram inicialmente às seguintes: - ideário pedagógico (concepção de educação); - identificar o referencial teórico bibliográfico utilizado (concepção de educação); - identificar as concepções de violência e violência escolar; - identificar o referencial teórico e bibliográfico utilizado (concepções de violência e violência escolar); O resumo e a categorização dos textos foram armazenados através de programa especial de processamento de dados, que permitiu a consulta para identificar os textos produzidos sobre as temáticas em cada ano ou período, e ainda identificá-los segundo as categorias. Com a presença marcante das pesquisas em teses e dissertações podemos inferir que as metodologias utilizadas apresentam um vínculo importante com as características do pensamento crítico e de ideologias.

RESULTADOS

Através de mapeamento das publicações nos periódicos, a partir da Base Scielo durante o período 2005 a 2009, totalizando 359 edições analisados, dentre essas foram selecionados 25 artigos que responderam aos critérios de seleção.

O critério para a seleção dos artigos publicados foi à presença da palavra **violência escolar** no título do artigo, no resumo e nas palavras-chave.

Dentre sua totalidade, os artigos analisados foram: educação (07), psicologia (05), psicologia articulada com a antropologia (01), sociologia (01), filosofia (01), educação articulada a outras áreas (04) e saúde pública (06).

Os conceitos identificados foram relacionados a categorias definidas segundo as propostas de Priotto (2008) e Charlot (2002): violência na escola, violência da escola e violência contra a escola.

Categoria 1 - violência na escola: presente em 24 dos 25 artigos pesquisados, nestes a violência na escola.

Categoria 2 - violência da escola: apenas dois trabalhos, dos 25, relataram a violência através do viés que caracteriza sua natureza ligada às atividades da instituição escolar.

Categoria 3 - violência contra ou à escola: atos conta o patrimônio escolar, não aparece em nenhum artigo até o período analisado

De acordo com as pesquisas realizadas a maioria dos pesquisadores considera o conceito do termo “violência escolar” como um fenômeno social.

A violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada às relações sociais, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de pessoas ou de grupos sociais.

Os artigos também indicam as várias formas de violência são elas: violência doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no campo, contra o jovem, a criança, a mulher, o idoso, a pessoa com deficiência, o portador de necessidades especiais, o afro-descendente, o homossexual, entre outras.

Os artigos citados também refletem preocupações ligadas às propostas dos paradigmas emergentes, que sugerem uma formação que constitua novos modelos de pensamento, de consciência, de sentimentos e de novos significados (político-pedagógicos, inclusive), que impõem desafios.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Este Teve como objetivo o estudo dos conceitos de violência escolar veiculados nos periódicos publicados na Base Scielo, período de 2005 a 2009; visando pensar em novas propostas para a formação de professores diante do contexto da “Violência escolar”.

Os estudos publicados tentam responder a uma série de demandas vivenciadas pelos professores em relação ao ensino de valores, ao desenvolvimento da cidadania, o que, numa perspectiva sustentada por paradigmas emergentes, podem indicar novas alternativas de educar - *educar transformador, emancipador*. O que favorece a urgência de encontrar novas formas de intervenção, que passa pela formação, para entender as várias formas de violência que se manifestam no contexto escolar. Sugerindo assim um novo sentido para a formação docente onde educar significa humanizar, criar, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e sem violência.

O debate em torno da violência escolar ainda é escasso, diante de seus efeitos concretos no contexto escolar – a indisciplina, a agressão, a depredação do patrimônio, os confrontos velados ou simbólicos, as ameaças de diferentes tipos estão presentes e se tornando banalização, o que não podemos é ignorar a análise de dados das pesquisas, bem como refletir sobre novas propostas que nos auxiliem a melhor compreender o fenômeno da violência escolar, e assim pensarmos novas propostas para a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. E. Dal Pai. MOROSINI, M. C.. (Org.). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília, INEP, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007. 193. _____. Epistemologia da pesquisa em educação. *Dissertação de Mestrado*. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.

GUIMARÃES, Valter S.G. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter S. G. (org). *Formar para o mercado ou para a autonomia? - o papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo. SP. Editora pedagógica e Universitária LTDA. 1986.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.de; GUIMARÃES, Valter S., MAGALHÃES, Solange M. O. *A produção acadêmica do centro-oeste sobre o professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional*. XIV ENDIPE. Porto Alegre: R. S. 2008a.

_____. *Pesquisa coletiva e formação de pesquisadores: contribuições da investigação interinstitucional sobre o professor na região centro-oeste*. 19º EPENN. João Pessoa: PB. 2009.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). *Metodologia das Ciências Humanas*, São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 2001 (p. 17 a 26).

TOSCHI, M. S. *et alii*. *O professor na Região Centro-Oeste: o estado do conhecimento*. Anais do VI EPECO, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

CAMACHO, Thimoteo. Educação e poder de Michael Apple. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.16, n. 1 e 2, p. 169-178, jan/dez. 1990.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUBET, François. Les lycéens. Paris: Seuil, 1991.

_____. Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil, 1994.

DUBET. E.; MARTUCCELLI, Danilo. A l'école: Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil – CADIS, 1995.

GUIMARÃES, M. R. Educação para a paz: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educ, 2005.

KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educ.

Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez., 2005. Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005)

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Fala, galera: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. 1999.
(Documento principal versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).
- PERALVA, A. T. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n. 2, p. 7-25, set. 1997.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.
- TEDESCO, J.C. Los docentes y las reformas educativas. In: PNUD, Los retos educativos Del futuro.Estado de la educación en América latina y em el Caribe. Costa Rica, Guilá . Editora, Pnud,1999.
- TORRES, R M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE
- TOMMASI, L. et alli. O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.
- TOSCHI, M. S. et alli. O professor na região centro-oeste: o estado do conhecimento. Anais do VI EPECO, 2003.
- WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. Cadernos de Pesquisa, n.73, p. 67-75, 1990.
- WASELFISZ, J. J. (coord.). Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Mapa da Violência II: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, 2000.
- WARDE, M. J. Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982 a 1991). In.: Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados, n. 1. São Paulo: PUC/SP – EDUC, nov, 1995.

Goiânia, Goiás 31 de agosto de 2010



Assinatura do Orientadora



Assinatura do bolsista

A história de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental (EA) no contexto da EJA

VERGARA, Leonardo da Costa¹; **LEMES**, Fernanda Gratão²; **PARANHOS**, Rones de Deus³; **MORAES**, Fernando Aparecido⁴; **SHUVARTZ**, Marilda⁵

1 – Bolsista PROLICEN – ICB/UFG – Câmpus II; leonardo_ufg@hotmail.com

2 – Bolsista PROLICEN – ICB/UFG – Câmpus II; fernandaefas@gmail.com

3 – Professor Orientador – ICB/UFG; paranhos.rones@gmail.com

4 – Professor Colaborador – ICB/UFG; fernandobio@bol.com.br

5 – Professora Colaboradora – ICB/UFG; shumabio@uol.com.br

Palavras chave: Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, História de Vida, Atividades de Educação Ambiental.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O presente trabalho trata-se de um projeto de pesquisa intitulado “*A História de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental (EA) no contexto da EJA*” vinculado ao programa de bolsas de licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa tem como objetivo inserir no contexto da EJA atividades de EA que estejam pautadas nas histórias de vida dos educandos.

A Educação Ambiental surgiu para fazer parte do processo educativo dos cidadãos, ao ser inserida na educação formal e não-formal (BRASIL, 2001). A EA formal deve preocupar-se em contextualizar os conceitos sistematizados, integrando-os a uma nova prática do conhecimento, levando em consideração, principalmente, a renovação dos currículos escolares como relata Viana & Oliveira (2006). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propõem a inclusão da problemática ambiental nos currículos escolares de forma transversal e interdisciplinar, exigindo mudança na prática pedagógica dos professores, fazendo com que estes passem a trabalhar em conjunto na discussão dos problemas relacionados ao ambiente, utilizando sua disciplina para contribuir com essa discussão.

Ressaltamos que as discussões que norteiam a EA devem estar embasadas nos enfoques AMBIENTAL/ECONÔMICO/SOCIAL, ou seja, numa visão holística da problemática ambiental, possibilitando assim aos cidadãos uma compreensão mais aprofundada dos problemas inerentes ao ambiente, bem como o entendimento de

suas causas e efeitos. Desta forma, para discutir a prática da educação ambiental no enfoque mencionado acima, devemos entender o ambiente como um conceito ou objeto mais complexo que o pensamento ecologista.

A Educação Ambiental enquanto política pública foi inserida no Brasil a partir da década de 1980, após discussões realizadas em conferências internacionais, como alternativa da minimização da dicotomia entre progresso e conservação ambiental. No contexto nacional, a Lei nº 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), indica que a EA tem como princípio básico a formação da consciência ambiental do cidadão, para isso, ela deve estar inserida na educação formal, favorecendo a mudança de valores e condutas por parte dos alunos. A PNEA estabelece em seu art. 9, que a EA deve ser desenvolvida nos estabelecimentos escolares (públicos e privados), englobando a **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** (inciso V).

No contexto mundial, discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos são realizadas em conferências que se dedicam ao tema. No penúltimo evento, a V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V CONFITEA), nota-se, que as discussões possuíram um foco voltado para a formação do cidadão, ultrapassando a idéia da Educação de Adultos vinculada somente aos processos de alfabetização propriamente ditos. Pode-se observar na Declaração de Hamburgo, elaborada na V CONFITEA, um novo paradigma para a educação de jovens e adultos, em que

apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral dos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. (UNESCO, 1999)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inclui a Educação de Jovens e Adultos garantindo o acesso a escola de nível fundamental a todos os que não tiveram acesso em idade própria, devendo ser oferecida gratuitamente pelo Estado. Após a promulgação da Carta de 1988, houve a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e nela, a EJA foi tratada como uma modalidade de ensino o que demandou a discussão sobre as questões curriculares para serem trabalhadas na educação de adultos.

Frente ao exposto e no fato da Educação Ambiental estar inserida no ensino formal, na existência de políticas públicas que estabelecem a presença da EA na EJA e nas observações realizadas por Clover (1996, 2003), Haugen (2006) e Paranhos (2009), a pesquisa pretende levantar a história de vida dos alunos da EJA

para elucidar como se dá a relação destes com o meio ambiente. As questões que direcionarão o estudo são: **a)** É possível inserir o tema meio ambiente na Educação de Jovens e Adultos considerando a história de vida dos educandos de tal modalidade de ensino? **b)** A história de vida do educando da Educação de Jovens e Adultos é capaz de fornecer elementos para subsidiar a elaboração e desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental na EJA?

Defendemos a idéia de que este estudo contribuirá para a compreensão da relação EA/EJA, via história de vida dos educandos. Além disso, a pesquisa pretende fornecer elementos que solidifiquem os quadros conceituais e metodológicos no entrelace da Educação Ambiental com a Educação de Jovens e Adultos.

OBJETIVOS

Geral

- a) Promover a inserção da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos;
- b) Desenvolver atividades de Educação Ambiental que considerem a história de vida dos educandos da EJA;

Específicos

- a) Levantar e analisar a história de vida dos educandos da EJA e suas relações com o meio ambiente;
- b) Elaborar atividades de Educação Ambiental que considerem a história de vida dos educandos da EJA e suas relações com o meio ambiente;
- c) Inserir as atividades de Educação Ambiental, previamente elaboradas, no calendário escolar da instituição em que será desenvolvida a pesquisa;
- d) Avaliar o desenvolvimento das atividades de EA na instituição escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida sob a abordagem qualitativa e utilizará como metodologia de pesquisa a “História de vida”, proposta por Chizzotti (2008), Esteban (2010), Souza & Soares (2008). Consideramos que tal metodologia irá nos permitir analisar como se deu a relação dos educandos da EJA com o meio ambiente. Elaborar atividades de EA que considerem as histórias dos educandos é uma forma

de não descontextualizar as atividades de EA que serão elaboradas e desenvolvidas.

A pesquisa será desenvolvida numa instituição escolar da Rede Municipal de Educação e se dará nas seguintes etapas: a) Levantamento de informações sobre a escola; b) Elaboração do roteiro de entrevista e Levantamento do número de educandos que irão conceder as entrevistas; c) Transcrição e análise das entrevistas realizadas; d) Elaboração das atividades de Educação Ambiental; e) Desenvolvimento e avaliação das atividades de Educação Ambiental na escola.

RESULTADOS ESPERADOS

- a) Inserção da Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos;
- b) Contribuições teórico/metodológicas para a discussão do entrelace EA/EJA
- c) Elaboração e execução de uma atividade uma atividade de EA que considere a história de vida dos educandos da EJA;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental: curso básico a distância: educação e educação ambiental I**. 2 ed. Brasília: MMA, v. 5, 2001.

_____. Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOARES, Liane Figueiredo. Histórias de vida e abordagem (auto)biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: BIANCHETTI, Lucídio.; MEKSENAS, Paulo.; (org). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. – Campinas SP, Ed. Papirus, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

CLOVER, Darlene E. Environmental adult education: critique and creativity in a globalizing world. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n.99, pp.5 – 15, 2003.

_____. Developing International Environmental Adult Education: the challenge, theory and practice. In: LEAL FILHO, Walter; MURPHY, Zena; O'LOAN, katryn. **A sourcebook for environmental education: a practical review based on the Belgrade Charter**. New York: The Parthenon Publishing Group, 1996.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: Hamburgo, Alemanha); **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: Sesi / UNESCO, 1999.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. – tradução: Miguel Cabrera - Porto Alegre, Ed. AMGH, 2010.

HAUGEN, Caitlin Secrest. Environmental adult educator training: suggestions for effective practice. **Convergence** (Toronto, Ont.) 39 n.4, pp. 91-106, 2006.

PARANHOS, Ronés de Deus. **A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2009.

VIANA, Pedrina A. M. O. ; OLIVEIRA, José Everaldo. A inclusão do tema meio ambiente nos currículos escolares. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.16 jan – junh 2006,1 – 17p. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol16/art01v16.pdf>> Acesso em : fevereiro de 2010

Fonte de Financiamento: Prolicen – PROGRAD / UFG

COLEÇÃO CARTOGRÁFICA DO SUDOESTE GOIANO.

MACHADO, M. L; MARTINS, P.M; SCOPEL, I.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS-UFG-CAJ-JATAÍ-GO

leonardosollos@hotmail.com

iraciscopel@Gmail.com

aléciooperini@yahoo.com.br

PALAVRAS- CHAVE:

(Geoprocessamento; Mapas temáticos; Ensino de Geografia; Solos).

JUSTIFICATIVA

A seguinte pesquisa consiste na elaboração e disponibilização de material didático, destinado ao ensino de geografia nos níveis Fundamental e Médio das escolas públicas. A partir da confecção de mapas temáticos e cartas topográficas com informações de aspectos físicos do Sudoeste Goiano, o produto contribui para o aumento do acervo de recursos didáticos com informações mais próxima da realidade do aluno. É importante ressaltar que a execução dos procedimentos envolve o discente bolsista em atividades que, além de contribuírem para sua formação acadêmica, também possibilita o contato com o ambiente escolar, proporcionando uma reflexão de como aplicar o conhecimento obtido em disciplinas de cartografia, geoprocessamento, sensoriamento remoto, solos e outras, nas aulas do ensino Fundamental e Médio.

Assim, este faz parte da pesquisa “Avaliação e controle das áreas degradadas com areas no sudoeste goiano”, já em execução, a qual conta com mapas de solos, classes de declividade, geomorfológico, de uso e vegetação, já confeccionados, que podem ser adaptados e inseridos nesta coleção. Portanto, o desenvolvimento do mesmo justifica-se como fonte produtora de material didático gratuito de qualidade, para as escolas públicas do Sudoeste Goiano, dando a estas a possibilidade de utilizar tais materiais como apoio no ensino de geografia, contribuindo não só para facilitar o conhecimento do aluno, mas, também para

melhorar o ensino tanto na universidade quanto na educação básica.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste é a elaboração, produção e disponibilização de material cartográfico com informações geográficas para as escolas do Sudoeste Goiano.

Objetivos específicos:

- Despertar o aluno para o entendimento dos fenômenos espaciais;
- Proporcionar aos professores meios cartográficos que auxiliem em suas atividades em sala de aula;
- Disponibilizar material didático com informações geográficas que estejam próximas da realidade do aluno;
- Contribuir para ampliação do acervo cartográfico com informações da região Centro Oeste;
- Colaborar para a melhoria do ensino de Geografia;
- Permitir o acesso dos professores das escolas aos produtos gerados pela universidade, integrando ambas as instituições.
- Possibilitar que o acadêmico do curso de Geografia, na modalidade licenciatura, tenha vivência com o seu futuro local de trabalho que é a escola;
- Envolver o acadêmico de Geografia com atividades de pesquisa;
- Ampliar as metodologias de ensino para a educação e aumento de conhecimentos tanto do acadêmico de Geografia quanto do professor e do aluno das escolas públicas;
- Promover a aproximação dos conteúdos geográficos com a realidade cotidiana do aluno;

Possibilitar que o processo ensino/aprendizagem de Geografia se tornem mais atraentes e prazerosos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto adotar-se-ão os seguintes procedimentos:

- Levantamento de imagens de satélites em sites do INPE, FIBGE e SIEG;
- Montagem de um banco de dados com as informações já definidas com auxílio de SIG;
- Levantamento e escolha dos temas a serem trabalhados nos mapas;
- Elaboração de relatório parcial;
- Digitalização e elaboração das bases cartográficas;
- Elaboração dos mapas temáticos e cartas topográficas com os softwares ArcGis 9.2, Corel Draw 13 e Spring, última versão;
- Revisão dos mapas temáticos e cartas topográficas;
- Produção do material didático (CD-Rom);
- Elaboração do relatório final e apresentação de trabalhos ou artigos em eventos científicos. (simpósios ou congressos).

RESULTADOS

De modo geral, a coletânea de mapas contribui não só para a melhoria do curso de Geografia do Campus Jataí, mas também, que serve de instrumentos de apoio à educação nos ensinos Fundamental e Médio, ampliando as metodologias de ensino de Geografia.

Ainda a melhor integração entre a universidade e a escola, ensejando processos de trocas de experiências entre os atores envolvidos. Com esta proposta os discentes a tem mais contato com a pesquisa na universidade.

Disponibilizar-se-ão produtos cartográficos, gerados na universidade, aos professores das escolas, sobretudo material cartográfico do sudoeste goiano, difundindo, com isso, a importância do ensino de uma cartografia de qualidade no sentido de facilitar a compreensão dos aspectos espaciais pelo aluno.

Os materiais analisados e as bases ou ``shapes`` já preparados constituem uma boa base inicial na pesquisa, onde se tem uma idéia geral da evolução do

mesmo.

RESULTADOS ESPERADOS

Produção de material que a auxilia de maneira didática e prática tanto do docente quanto o aluno nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, suprimindo em sua grande maioria as necessidades observadas no decorrer da pesquisa.

É de grande importância salientar que a produção do conteúdo será em forma digitalizada em CD-ROM, sendo de grande ajuda, visto que hoje em dia os sistemas computacionais relacionados à educação e a aprendizagem ajudam e muito o aluno e também o professor no direcionamento de suas aulas, especificamente de geografia, mas que também podem ser estendidas a outras áreas afins.

Onde juntamente com os resultados futuros da pesquisa podendo ser estendido o uso do material, sua aplicação e também divulgação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin; Passini, Elza Yazuko. **O espaço geográfico: o ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ARCHELA, Rosely Sampaio; Théry, Hervé. **Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos**. CONFINS on-line - Revista Franco-brasileira de geografia. N. 3, Brasil, 2008. Disponível em: www.confins.revues.org/index3483.html. Visitado em: 07 de março de 2010.

ASSAD, Eduardo Delgado. **Sistemas de Informações Geográficas: aplicações na agricultura**. 2 ed. Rev. e ampl. Brasília: Embrapa-SPI, 1998. 434p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas (SP): Papirus, 1988.

JOLY, F. **A Cartografia**. Campinas: Editora Papirus, 1990.

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

MARTINELLI, M. **Mapas de Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira**. In: **Para onde vai o ensino de Geografia?** (org.). 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135 – 144.

RUA, João; et al. **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Bolsa PROLICEM.

LÉXICO DO PORTUGUÊS: conhecimento e ensino**PAULA**, Leonardo Morais de.Departamento de Letras, Campus Catalão
leo_morais_@hotmail.com**PAULA**, Maria Helena de.Departamento de Letras, Campus Catalão
mhpcat@gmail.com**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Léxico. Parâmetros Curriculares. Ensino.**APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA**

Intenciona-se neste relatório apresentar os resultados finais do projeto do Programa de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN-UFG) intitulado “Léxico do Português: Conhecimento e Ensino”, no período de agosto/2009 até agosto/2010. A pesquisa trata a respeito do ensino de léxico, das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) e de outros estudos sobre o tema, da importância e relevância desta discussão para as práticas docentes. Tem, também, o intuito de mostrar as diferenças entre a teoria proposta pelos PCNs e a prática executada pelos materiais didáticos.

É importante, no entanto, destacar que as discussões sobre léxico vêm ganhando força com o passar das últimas duas décadas, e em 1998 os PCNs já trazem consideráveis discussões e propostas para seu conhecimento e ensino nas práticas docentes do ensino de português. É nesta perspectiva que se faz relevante esta pesquisa, pois, como diz Vilela, é o léxico “que primeiramente configura a realidade extralingüística e arquiva o saber lingüístico duma comunidade (...) é o repositório do saber lingüístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo” (VILELA, 1994, p. 06).

Este projeto propôs conhecer as diretrizes dos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos, do ensino fundamental, material de caráter teórico direcionado a todos os professores do Brasil, distribuído gratuitamente e que serve de parâmetro para o ensino-estudo-reflexão de língua portuguesa, mais especificamente, sobre o ensino lexical abordado nos materiais didáticos e nas práticas docentes.

É de suma importância destacar que os PCNs trazem propostas consideráveis para o ensino de léxico em nível de ensino fundamental, e que este

assunto não é tratado com a mesma importância nos cursos universitários para a formação de professores, por isso, esta pesquisa também intenta resgatar o valor do ensino lexical perdido nos cursos superiores.

Estudaram-se as diretrizes dos PCNs e de outras bases teóricas acerca da temática proposta, inventariou-se uma série de atividades no material didático estudado, ainda que superficial e precariamente e, por fim, fez-se uma análise rápida destas atividades à luz dos textos teóricos estudados. Ligeiramente, discutiram-se, então algumas possibilidades para o ensino de habilidades léxicas no material didático analisado.

OBJETIVOS

Na fase inicial da pesquisa, mais precisamente nos seis primeiros meses de atividades, o objetivo principal foi conhecer as propostas dos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos, do ensino fundamental, analisando os objetivos dos PCNs para o ensino de léxico nesta fase dos estudos escolares. A leitura orientada de outros textos supracitados, nestes meses, possibilitou a fundamentação teórica para o inventário e a análise das atividades lexicais propostas (ou não propostas) na coleção didática analisada. Desta feita, os objetivos foram plenamente alcançados, de modo a nos permitir apresentar algumas dos muitos resultados teóricos na seção **Análise de dados**, como se verá adiante.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para pesquisa aqui relatada compreendeu etapas, tais que: a leitura bibliográfica orientada, com o fichamento e discussão das principais idéias dos textos.

Outra etapa da investigação foi realizar a leitura atenta da coleção didática para, a partir da teoria estudada, inventariar atividades apresentadas sobre o ensino de vocabulário. Por fim e ao cabo, empreenderam-se discussões sobre o inventário, sempre tomando como referência as teorias trazidas pelos autores estudados.

ANÁLISE DE DADOS

O projeto proposto intenta duas etapas para a investigação de como se dão as discussões e a prática do ensino de vocabulário no Brasil, mais especificamente em uma escola pública do município de Catalão-Goiás. As leituras e discussões teóricas constituíram a primeira etapa, que possibilitou a análise do material didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) adotado pela Escola Municipal Wison da Paixão, município de Catalão-GO.

Para a análise teórica, foram lidos vários autores, dos quais destacamos Biderman (2001), Dias (2004), Coelho (2008). Os dados acerca do que traz a coleção didática já referida e sua análise foram a próxima etapa do estudo. Somente a partir dos dados analisados, pôde-se avaliar o material de apoio didático à Escola Municipal Wison da Paixão.

A análise aponta para a necessidade de, futuramente, propor material didático, sob forma de apostilado, para servir a esta escola na sua tarefa de bem ensinar vocabulário, como sugestão de material didático para o ensino de léxico. Notou-se, ainda, que os professores que, geralmente, não têm contato em sua graduação com a importância do ensino lexical, se mostram incapazes de lecionar da maneira correta para alunos de nível fundamental, ou seja, ao ditarem os sinônimos fazem com que o ensino de português seja repetitivo e ineficiente, ante as dúvidas que os alunos possam ter.

É também nesta perspectiva que se mostrou relevante esta pesquisa, pois se considerarmos a língua como **léxico**, **gramática** e **arranjo discursivo**, é lamentável que os cursos para formação de professores não deem o devido valor ao ensino lexical, e tudo isso se reflete nas práticas de ensino das escolas de 1º grau. Este é um ciclo vicioso que precisa, urgentemente, mudar para o êxito das práticas docentes em língua materna.

Diante deste cenário desfavorável quanto à base científica dos materiais didáticos, uma solução plausível é a análise completa destes materiais, a fim de encontrarem as suas falhas e, posteriormente, com a correção destes erros, motivarem os professores e alunos a usarem os livros didáticos como uma, mas não a única forma de promoverem o ensino em todos os seus aspectos e faces interdisciplinares.

Os resultados deste projeto aqui relatados pretendem, de modo geral, que o léxico tenha um lugar de destaque não apenas nas universidades formadoras de professores, mas também nas escolas, que devem procurar a formação de alunos

conscientes de que um dos expedientes de estruturação de sua língua materna passa pela organização lexical. Quer dizer, para se conhecer a língua é preciso saber que o seu léxico nomeia o mundo e representa o saber que se tem sobre as coisas, materiais e imateriais. Desta feita, o conhecimento lexical é, de certo modo, um indicador do conhecimento de mundo do aluno, o que reforça a importância multidisciplinar do estudo e ensino do léxico nas escolas.

Como a língua tem relação direta com a cultura, os alunos, se dominarem bem o léxico, vão entender melhor a sua própria cultura e a formação das palavras que compõem o nosso idioma. Ou seja, a pesquisa é de suma importância para o ensino-estudo-reflexão das práticas docentes em um contexto lingüístico e cultural.

Esperar, em longo prazo, que este estudo mostre a importância do ensino lexical nas universidades, com o propósito evidente de melhorar as práticas docentes dos futuros professores de língua portuguesa, é um dos resultados das leituras e discussões teóricas orientadas e, sobretudo, da análise do material didático, à luz dos autores estudados.

Pode-se afirmar que referida coleção segue, parcialmente, as propostas dos PCNs (1998) e as de Eliana Dias (2004) para o ensino lexical nas escolas de 1º grau. Comprova-se que existe um descompasso entre as teorias para este ensino e a prática executada pela referida coleção, posto que não segue algumas propostas dos PCNs para o ensino lexical, uma vez que as palavras são estudadas de forma isolada e fora do contexto, como se vê em Cereja e Magalhães (2009, 5ª série, p. 50). Este tipo de exercício centra-se apenas com a grafia do português luso-brasileiro. Existem palavras que são escritas de modo igual, mas possuem uma pronúncia diferente. Neste exemplo, não existe um trabalho com as variações lingüísticas, em especial com as variações lexicais que são, sobretudo, culturais e se justificam nas raízes históricas da constituição das variantes brasileira e portuguesa.

CONCLUSÃO

Após a análise da coleção didática de Cereja e Magalhães, um dos momentos da pesquisa, o plano de trabalho cumpriu as seguintes etapas responsáveis pelos resultados finais: através de leituras teóricas orientadas de textos sobre a temática do projeto, foram conhecidas as propostas dos PCNs para o ensino de língua materna e, mais precisamente, para o ensino de léxico nas escolas

de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; fichou-se e resenhou a lista de textos lidos, com o fim de subsidiar as discussões teóricas sobre o ensino de léxico, que embasaram as análises rapidamente apresentadas. Alguns resultados também apresentados em eventos científicos.

Há de se considerar, finalmente, que o material didático em si não é eficiente ou ineficiente, como todo material didático em sua essência, visto como um salvador do ensino, um escape para o fracasso da escola na sua tentativa de ensinar, especialmente quando se ensina língua materna, de certo modo já conhecida pelo aluno e que deve ser aprimorada enquanto habilidade para a comunicação, expressão e interação social.

Ele valerá enquanto material a ser usado efetivamente, não devendo ser usado como único material de que dispõe o professor e o aluno para o estudo-reflexão-estudo da língua, em seus arranjos gramaticais, lexicais e discursivos. Caberá sempre mais aparato didático que o possa complementá-lo. Esta discussão, porém, é da esfera da política de formação do professor para que, pelo menos, ele tenha condições para avaliar o material de que dispõe e pensar a forma mais adequada para dele fazer uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Lingüística**: (teoria lexical e lingüística computacional). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens** – 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries. São Paulo: Atual, 2009.

COELHO, Braz José. **Linguagem** - lexicologia e ensino de português: Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2008.

DIAS, Eliana. **O Ensino do Léxico**: do livro didático às oficinas de vocabulário. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.

AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, NOS PROJETOS ESPORTIVOS E NOS JOGOS ESCOLARES

REZENDE, Q. Letícia – ticiagr@hotmail.com
OLIVEIRA, T. Ricardo – ricardotev@hotmail.com
SOUZA, C. Luís – lucceso@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE

Prática Pedagógica, Educação Física, Projetos Esportivos, Jogos Escolares

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Quando apresentamos essa pesquisa no programa de bolsas ofertada aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, em 2009, sugerimos a sua realização no biênio 2009-2011. No primeiro ano e consequentemente a primeira etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento e os estudos bibliográficos e documentais. Nessa segunda etapa, a tarefa consiste em averiguar *in loco* como se dá a ação pedagógica do professor de educação física em diferentes situações, a saber: nas aulas de educação física escolar, nas atividades desenvolvidas em projetos esportivos e também como o professor comporta-se diante dos jogos esportivos. Sendo assim, as investigações propostas para o ano de 2010-2011 constituem uma etapa complementar da pesquisa. Portanto, cabe dizer que nossa suspeita continua a mesma, pois que ainda necessitamos de elementos para análise do objeto investigado.

A título de lembrança expomos nossa suspeita: os programas de fomento ao esporte na escola, como Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, e o Programa de Atividades Educacionais Complementares - PRAEC, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc); e também os Jogos Escolares, como as Olimpíadas Escolares, organizadas pelo Ministério do Esporte em colaboração com o Comitê Olímpico Brasileiro, a qual organizados pela Seduc em Goiás, têm influenciado as aulas de educação física, enquanto componente curricular da educação básica, no sentido de dificultar a realização de práticas pedagógicas apoiadas nos imprescindíveis princípios da inclusão escolar. Nessa nova etapa, pretendemos observar aulas de educação física enquanto componente curricular, atividades desenvolvidas nos projetos esportivos e a organização dos jogos

escolares, com intuito de verificar a ação pedagógica do professor nesses diferentes ambientes.

A educação física brasileira, enquanto componente curricular da educação básica revela a partir de sua história, pelo menos três momentos em sua constituição. No século XIX, sob a influência dos médicos-higienistas, a educação física foi solicitada a disciplinar e educar o corpo por meio de hábitos saudáveis de higiene; na primeira metade do século XX, predominantemente sob influência dos militares, a educação física foi reivindicada a aprimorar a “raça” brasileira pelo desenvolvimento de corpos saudáveis e fortes para a defesa da pátria; na segunda metade do século XX ela é fortemente influenciada pela esportivização que se alastra pelo país, isto é, a educação física, especialmente a escolar, passou a ser considerada o berço de desenvolvimento de atletas, portanto, sinônima de esporte. Essa concepção de educação física sinônimo de esporte ainda é utilizada na prática pedagógica da maioria dos professores de educação física, e recebe um reforço nas atuações dos meios de comunicação da sociedade contemporânea, principalmente da mídia, que coloca para os professores uma “cobrança” de formação de atletas voltados para o alto rendimento.

Nos parece não ser incorreto supor que a ação pedagógica dos professores de educação física tem sido ressignificada também pelo reconhecimento, por parte das Secretarias de Educação, da necessidade de elaborar, organizar e implantar propostas pedagógicas que exigem do professor, no mínimo, o atendimento a princípios e diretrizes presentes na legislação vigente (como na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e em pareceres e resoluções de conselhos de educação), além de programas e parâmetros curriculares.

Em termos de suposição, colocamos a seguinte questão: a ação pedagógica dos professores de educação física encontra-se ainda em grande medida atrelada ao esportivismo, e por isso nos propomos a investigar, que no âmbito da representação social dos professores predomina a necessidade de construção de práticas pedagógicas superadoras e, portanto, que percebem a educação física como componente curricular educacional que trata de conhecimentos da cultura corporal (como as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e, também, os esportes).

OBJETIVOS

Diante das orientações legais, em âmbito nacional e estadual, e produções acadêmicas destinadas à educação física escolar; diante dos programas de fomento ao esporte, particularmente o programa federal “Segundo Tempo” e o programa estadual “Programa de Atividades Educacionais Complementares – PRAEC”; e também diante dos jogos escolares, particularmente as “Olimpíadas Escolares” e os “Jogos Estudantis do Estado de Goiás”; pretende-se *verificar a relação entre a disciplina de educação física, os projetos esportivos e os jogos escolares, e quais os desdobramentos dessa tri-relação: 1) nas ações pedagógicas que ocorrem na disciplina de educação física, enquanto componente curricular da educação básica, e 2) para uma formação crítica, contextualizada, rigorosa, com qualidade social e submetida aos princípios da inclusão escolar.*

METODOLOGIA

A primeira etapa dessa pesquisa, como exposto acima, foi realizada no período de 01-08-2009 a 31-07-2010, onde foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, com a finalidade de conhecer e analisar criticamente a legislação vigente, a produção acadêmica especializada e as propostas de ações governamentais. Durante esse levantamento, reuníamos periodicamente para realizar fichamentos, estudos e análises e discussões em grupo acerca do material selecionado; desses materiais constam textos, livros e documentos fornecidos pelas Secretarias de Educação do município de Jataí, do Estado de Goiás, além de documentos disponíveis no site do Ministério do Esporte (www.esporte.gov.br)¹.

A segunda etapa iniciou-se em 01-08-2010 e se encerrará em 31-07-2011, já estamos no campo realizando a investigação das ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física escolar e nas aulas dos projetos esportivos, além do acompanhamento de jogos escolares. Nesse momento, portanto, a pesquisa encontra-se na fase de observação.

1 Os resultados da pesquisa realizada dentro do PROLICEN/2009 também serão expostos no Conpeex/2010, na forma de comunicação oral.

Na segunda etapa, pretendemos obter informações acerca de como tem sido realizadas as ações ou práticas pedagógicas no âmbito da educação física escolar, além de verificar como as ações (pedagógicas ou não), têm sido realizadas dentro das atividades dos projetos esportivos na escola, e nos jogos escolares (ou seja, as olimpíadas escolares realizadas no estado de Goiás).

RESULTADOS ESPERADOS

Ao término dessa pesquisa espera-se ter compreendido a relação que se estabelece entre a educação física escolar, os projetos esportivos e os jogos escolares. Em quais aspectos eles se aproximam, em quais se distanciam, e os desdobramentos dessa relação.

Como decorrência, pretende-se ter compreendido um pouco mais acerca da concepção de esporte e também a ação pedagógica dos professores de educação física em geral e em particular em escolas de educação básica de Jataí. Como também a representação que os alunos e pais ou responsáveis de alunos têm dessas situações.

Também esperamos que ao término da pesquisa, possamos apresentar uma proposta de qualificação, na linha da formação continuada, tanto para os professores que participaram diretamente da pesquisa, como para aqueles que se interessarem pela temática e que estejam atuando na educação básica. Importante ressaltar que, com essa proposta de qualificação, não alimentamos a idéia de que a universidade pesquisa e a escola executa, mas que se constituam momentos de discussão coletiva acerca da relação da educação física escolar com os projetos e jogos esportivos escolares com o intuito de melhor compreender essas práticas pedagógicas e sociais.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIAS

AGRÍCOLA, N. P. A. *Jogos estudantis do Estado de Goiás: o proposto, o realizado e o vivenciado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2005.

BRACHT, W. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo*. Brasília: ME: SEE, 2003.

- BRASIL. Ministério do Esporte. *Olimpíadas Escolares*. Brasília: ME: SEE, 2003.
- CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O ESPORTE ESCOLAR. *Relatório de atividades de 2000*. Juracy da Silva Guimarães (coordenador). Faculdade de Educação Física da UFG. Goiânia, 2001.
- GUIMARÃES, Juracy da Silva. *O esporte na cultura escolar: com a palavra o professor de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- _____. Programa de atividades extracurriculares do Estado de Goiás e o ensino dos esportes no ambiente escolar. *Extensão e Cultura/UFG*. Goiânia, Ano III, n. 2, Fevereiro a Maio de 2002.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? In: *Educar em revista*, Curitiba, n. 16, p. 11-26, 2000.
- PALAFOX, G. H. M. *Intervenção e conhecimento na educação física escolar: planejamento coletivo do trabalho pedagógico*. Núcleo de estudos em planejamento e metodologias do ensino da cultura corporal da Universidade Federal de Uberlândia / Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Uberlândia, 2000.
- PICCOLO, V. L. N. (org.) *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papirus, 1999.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Programa curricular mínimo de educação física para o ensino fundamental: pré à 8ª série*. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1995.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Programa de Atividades Educacionais Complementares*. Goiânia: Seduc, 2003.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GOIÁS. *Jogos Estudantis do Estado de Goiás*. Relatório Final. Goiânia: Seduc, 2008.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

PROJETOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: do planejamento à ação

TEIXEIRA, Letícia Vicente Pinto
Campus Jataí – CAJ
letcia81@hotmail.com

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de
Campus Jataí – CAJ
camilaufg@ig.com.br

Palavras-chave: Projetos de ensino; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Leitura e Escrita.

Justificativa

As avaliações nacionais que buscam mensurar o aprendizado dos estudantes nas escolas públicas tem apontado para o grande número de alunos que saem do ensino fundamental sem dominar as competências de leitura e escrita, mesmo com o esforço das escolas em ensinar esses conteúdos para os alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que a aquisição da linguagem não está sendo efetivada pelas escolas, pois o alto índice de repetência se comprova:

[...] no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (p.19).

Sabemos o quanto é grande o esforço das escolas para ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos, mas sabemos também que este não é um trabalho que vem sendo realizado com sucesso devido a grande quantidade de alunos que completam o ensino fundamental sem saber interpretar ou produzir um texto adequadamente. Nas palavras de Saviani (2003) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p.14), e “[...] daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever [...]” (p.15), ou seja, a escola tem que de preparar o seu aluno para a vida em sociedade através do saber sistematizado, pois a cada nova geração isso se torna imprescindível para o convívio na sociedade; uma vez que dominando a leitura e a escrita o sujeito poderá “[...] mais facilmente circular numa sociedade letrada, participando ativamente na produção dos considerados ‘bens culturais’” (SCHOLZE, 2007:122).

Partindo desses pressupostos, entendemos que o ensino por projetos é uma alternativa didática para superar obstáculos no aprendizado da língua uma vez que o aluno envolve-se diretamente com sua aprendizagem. Os projetos de ensino auxiliam o trabalho do professor como uma alternativa de ensino às aulas expositivas tradicionais; alternativa esta em oposição ao que tem sido feito uma vez que não está garantindo o aprendizado da língua materna em sala de aula.

Diante disso, investigamos quais são os projetos de ensino que as Escolas Municipais do município de Jataí estão realizando para que a dificuldade de aprendizado da língua portuguesa seja superada pelos alunos e esse mesmo aprendizado aconteça de fato.

Objetivos

Partindo desses pressupostos, nossos objetivos foram:

- Verificar quais os projetos que são desenvolvidos pelas escolas municipais – nos anos iniciais do ensino fundamental – que visem o ensino de Língua Portuguesa;
- Levantar quais são as temáticas predominantes nesses projetos e
- Analisar como se estruturam os projetos no que se refere a: diagnóstico, justificativa, conteúdos, metodologia de ensino e resultados pretendidos.

Metodologia

Para alcançar os objetivos indicados nessa investigação, utilizamos como instrumentos que garantiram um “olhar qualitativo” a análise bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica não é, segundo Marconi e Lakatos (2008, p.185), “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para a análise do problema ora exposto, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação para que esta nos indicasse quais escolas trabalhavam com projetos de ensino a fim de conseguirmos os documentos que comprovassem a realização deste trabalho e servissem como referencial de análise.

A Secretaria nos indicou escolas municipais em diferentes pontos da cidade para que seja possível analisarmos e compararmos os projetos de ensino desenvolvidos por escolas que se localizam no centro da cidade e em bairros

periféricos, partindo do pressuposto que essas escolas tem feito um trabalho diferenciado no ensino da língua portuguesa (de acordo com informações da própria Secretaria Municipal de Educação, que também afirma incentivar o trabalho com projetos, mas sem detalhar como são feitas essas orientações) e por essa razão teriam material (projetos e outros) para disponibilizar à pesquisa.

No contato com as escolas tivemos boa receptividade por parte das coordenadoras pedagógicas que se dispuseram a nos orientar em relação aos projetos de ensino que desenvolveram e nos forneceram os materiais de que necessitávamos para a realização da análise.

O contato com as escolas municipais, assim como o contato com a Secretaria Municipal de Educação, foi de imprescindível importância para a realização desta pesquisa que nos deu o panorama do trabalho com projetos de ensino no município de Jataí.

Resultados/Discussão

Os estudos iniciais apontaram que os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, pelos professores, precisam – necessariamente – conter: uma justificativa, na qual se argumenta sobre o problema que deseja superar a partir dessa técnica de ensino; objetivos e procedimentos/etapas para se alcançar os objetivos desejados. Um aspecto a ser ressaltado, e que ficou evidente a partir dos estudos realizados, é que os projetos nas escolas deveriam ser espaços de ensino e, por isso, deveriam privilegiar e ressaltar em seus documentos os conteúdos que seriam ensinados nesse processo, o que não constatamos nos mesmos.

Em relação às estruturas dos projetos verificamos que as justificativas apresentadas nos projetos das escolas se assemelham, uma vez que, afirmam que os projetos servem para *estimular e valorizar a leitura e a escrita, a criatividade e a produção de textos*. Todas as escolas nos apresentaram projetos que se direcionam especificamente ao ensino da língua materna, porém a Escola 01 desenvolve um projeto com o título *Meio ambiente e cidadania* que se diz interdisciplinar já que além da Língua Portuguesa abrange as áreas de Matemática, Ciências, Geografia e Inglês, além dos temas transversais Ética e Cidadania; e a Escola 04, com o projeto *Impressões Digitais*, contempla as áreas de Matemática, Ciências e Artes.

Todos os projetos analisados em seus conteúdos privilegiam a leitura e produção de variados tipos de textos (poesias, jornais, cartas, histórias em

quadrinhos, contos, fábulas); As Artes aparecem frequentemente como atividade proposta na ilustração dos textos produzidos; e a Matemática é privilegiada em vários projetos também.

Em nenhum dos projetos analisados há alguma menção referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais ou às orientações didático-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Porém isso não significa que na elaboração desses projetos não tenham sido seguidos o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, bem como as orientações da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que sabemos que a Secretaria acompanha o trabalho das Escolas Municipais de perto e a maioria das professoras em exercício são pedagogas ou estão em fase de conclusão do curso superior, o que indica que possuem conhecimentos necessários para a boa elaboração de projetos de ensino que amenizem as dificuldades de seus alunos em relação à Língua Portuguesa. Além disso, as atividades propostas nos projetos analisados estão de acordo com o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental, embora não estejam fazendo referência a este documento.

Em relação à metodologia apresentada há minuciosamente o passo a passo de cada etapa da realização dos projetos, parecendo não deixar espaço para o professor intervir da maneira que lhe convier em sua sala de aula. Os projetos, em sua maioria, são elaborados pela coordenadora pedagógica em conjunto com as professoras dos mesmos anos sem antes haver um diagnóstico específico em cada turma para a realização dos mesmos. Os projetos apresentados procuram sanar as dificuldades gerais dos alunos e não problemas específicos que uma turma ou outra possa apresentar. Além disso, não percebemos haver intervenções dos alunos nesses projetos, uma vez que, para um bom resultado final, é necessária a participação do aluno na elaboração dos projetos ou no decorrer de sua realização.

Os resultados esperados nos projetos das quatro escolas se assemelham, pois a concretização se dará por meio de produção de livros, saraus, peças teatrais (dramatizações) ou apresentação de dança e música para a comunidade escolar. Todos concordam, também, que a avaliação dos alunos será feita durante toda a etapa de realização do projeto, levando em conta seu progresso e participação em todo o processo.

Conclusões

A partir desta pesquisa pudemos constatar, diagnosticar como é o trabalho com projetos de ensino na área de Língua Portuguesa na cidade de Jataí.

No início dos estudos tínhamos como hipóteses que teríamos dificuldades em ter acesso a esses projetos e duvidávamos se esta metodologia de trabalho existia em nosso município; porém para nossa surpresa e satisfação é um apoio didático bastante utilizado pelas Escolas Municipais.

Apesar de serem simples em sua elaboração; não contendo na maior parte dos projetos analisados referências bibliográficas, referências de autores da área da educação, referências aos PCN e nem às propostas municipais; são projetos que se direcionam exatamente para o problema maior em relação a Língua Portuguesa em qualquer escola do Brasil: a dificuldade das crianças no aprendizado da leitura e da escrita responsável pelo abandono e fracasso escolar, como apontam várias pesquisas nacionais.

Pelas conversas que tivemos com as coordenadoras das quatro escolas pudemos perceber que as crianças gostam dos projetos desenvolvidos, pois fogem à rotina do dia a dia, possibilitando mais prazer na aprendizagem e no trabalho com as dificuldades no desenvolvimento da capacidade leitora e de produção de textos, já que são projetos apresentados como uma alternativa ao que não deu certo no modo tradicional de ensinar. É importante ressaltar que os projetos são apenas um apoio didático para que as professoras consigam amenizar – e até resolver – algumas dificuldades de seus alunos e não o único método de ensino dessas escolas e que ainda muito é possível ser feito para garantir o aprendizado da língua, inclusive a partir da aproximação da Universidade com a escola pública.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003. p.11-22.

SCHOLZE, L. Pela não pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, L; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 117-126.

Fonte de Financiamento: PROLICEN/ Prograd/UFG

A formação de professor à distância na UFG: um estudo sobre o material didático da disciplina de Libras.

MARTINS, Lira Matos – FL/UFG

liramatos@gmail.com

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho – FE/UFG

cleideacr@gmail.com

Palavras Chaves: Formação de Professores, EAD, Libras, Material Didático

Justificativa

Essa pesquisa encontra-se em andamento e está vinculada a um projeto maior, denominado “A Universidade Aberta do Brasil na UFG: processo de implantação”. Especificamente, a proposta é trazer ao debate e reflexão a questão do material didático da disciplina de Libras na formação de professores por meio EAD na UFG.

A presença da Libras se faz necessária nos cursos de formação de professores no Brasil, pelo cumprimento da lei 10.436/02, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. E o decreto 5.626/05, que regulamenta e determina como se dará a formação de docentes para o ensino das Libras, que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras.

A Libras, assim como toda a Língua de Sinais, faz parte da cultura surda e é carregada de significação social. Ela ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, e constitui-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos (PERLIN, 2005). Os surdos possuem uma forma de comunicação peculiar, de modalidade visuo-espacial, através de signos específicos compartilhados. Assim, a formação a distância que ocorre por meio do ambiente virtual, pode permitir uma interação educacional visual no qual o saber e o conhecimento se deslocam em velocidade.

O aluno pode se conectar a qualquer momento e em qualquer lugar, e essa evolução tecnológica não se limita apenas aos novos usos de determinados equipamentos. “Ela altera comportamentos, transformam suas maneiras de pensar e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e adquirir conhecimentos.” Viabiliza novas formas de interação social e pensamento. “Abre-se espaço para a

interdisciplinaridade: possibilidade de comunicação com outras áreas do saber.” (KENSKI, 2006, p. 21).

A Libras é a Língua de Sinais utilizada no Brasil pela população Surda¹. De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / 2000) existem no Brasil 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 14,5% da população. Destes, 16,7% apresentam deficiência auditiva, ou seja, existem no Brasil 5.735.099 (cinco milhões setecentos e trinta e cinco mil e noventa e nove) surdos (IBGE, 2009). Uma parcela significativa da população, que tem a Libras como meio de comunicação e expressão reconhecido pela lei 10.436/02.

A UFG por meio da UAB oferece educação superior pública e gratuita na modalidade à distância desde 2007. Teve no primeiro edital cinco cursos aprovados: Licenciatura em Biologia, Física e Artes Visuais, Bacharelado em Administração de Empresas e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. Como resultado da avaliação do MEC, dez municípios foram aprovados para a implantação de polos de apoio presencial para educação a distância (UFG, 2010). Atualmente, além dos cursos de formação inicial de professores (Biologia, Artes e Física) a UFG também oferece o curso de Licenciatura em Teatro. A Libras entra nesses cursos com o desafio de formar professores para lidar com alunos surdos. A primeira turma foi no curso de Teatro, nos polos de apoio presencial de Catalão, Goiânia e Goiás.

É na expansão de formação de professores por meio da EAD, na obrigatoriedade da Libras e na necessidade de um estudo sobre o material didático que esse projeto se justifica. O Material didático de qualquer curso a distância deve estar adequado as especificidades da área do conhecimento, no caso da Libras, deverá estar adequado a língua, e as novas tecnologias. Para isso, se faz necessário uma observação das características do material didático, listando as concepções presentes nesse material didático-pedagógico, verificando quais são os espaços de ensino-aprendizagem utilizados para a Libras e como a Libras e a Língua Portuguesa se relacionam nos materiais didáticos de cursos de formação de professores no ensino a distância da UFG.

Objetivos

¹ Considera pessoa Surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Libras. (Lei 10.436/02)

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender e desvelar as características dos materiais didático-pedagógico da disciplina de Libras, bem como, identificar as características, delimitar as concepções presentes, explorar as especificidades de diferentes meios empregados e investigar como a Libras e a Língua Portuguesa se relacionam nos materiais didáticos de EAD na UFG.

Metodologia

Os recursos utilizados para este estudo investigativo terão uma abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, “olhar atento às circunstâncias particulares” (FONSECA, 1999) com investigação bibliográfica, entrevistas com os professores da disciplina de Libras da EAD, nos cursos de formação de professores e também será realizada a análise do material didático-pedagógico utilizado na disciplina de Libras nos cursos de formação de professores a distancia.

A pesquisa bibliográfica será uma preocupação para buscar qual é a produção sobre o material didático-pedagógico. Como também a análise desses materiais e a entrevista relacionada com a concepção dos professores da disciplina de Libras na educação a distancia.

Fonseca mostra que “ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita.” Por isso a necessidade de manter contato com profissionais envolvidos com a disciplina da Libras nos cursos de formação de professores a distancia da UFG.

Para André (2008), é preciso caracterizar a que tipo de pesquisa qualitativa a investigação se refere.

É comum encontrarmos trabalhos que se definem como “qualitativos” simplesmente por não usar dados numéricos ou por usar técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação. Encontramos, também, sob essa denominação uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde trabalhos descritivos até os estudos históricos, os estudos clínicos ou a pesquisa-ação.

Não sei em que medida seria desejável deixar que todos esses conceitos convivessem pacificamente. No meu ponto de vista essa coexistência pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, primeiro porque pode levar a um exagero de chamar de qualitativa qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar a um total descrédito da abordagem qualitativa. Além disso, ao se aceitar essa ambigüidade de conceituações, pode-se deixar de discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos, o que seria, aí sim, lamentável (ANDRÉ, 2008, p. 23).

Desta forma, por se tratar de um fenômeno que está acontecendo na Universidade Federal de Goiás, especificamente nos cursos de formação de professores por meio da EAD define-se que o tipo de pesquisa é o estudo do caso.

De acordo com André (1995) a pesquisa do tipo estudo de caso caracteriza-se pela delimitação de uma unidade de investigação e, aqui caracteriza-se pelo estudo sobre o material didático da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores a distancia na UFG.

Resultados Esperados

Que essa pesquisa possa contribuir com os cursos de formação de professores na UFG, com a produção de material didático-pedagógico para o ensino de Libras. Além disso, provocar uma reflexão nos professores das disciplinas de Libras, a respeito do material didático-pedagógico utilizado.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 15 ed. São Paulo: Papirus, 2008.117 p.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 dez 2005.

UFG. CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE (Ciar). **Sobre o Ciar**. Disponível em <http://www.ciar.ufg.br/v3>. Acesso em 07 Abril, 2010.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 1999, Nº 10, p.58-77, Abril 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/>. [acesso em 10 Set 2009].

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2006. 151 p.

PERLIN, Gladis T. T. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

Fonte de Financiamento: PROLICEN

A PRÁTICA DO FOLCLORE NO ENSINO FUNDAMENTAL GOIANIENSE

DIAS, Lohayne Rodrigues, *Faculdade de História, lohayned@hotmail.com*

ALENCAR, Maria Amélia Garcia de Alencar, *Faculdade de História,*

mameliaalencar@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Fundamental – Folclore – Goiás – Práticas de ensino

A importância do folclore como parte integrante do legado cultural, deve ser entendido como meio de aproximação entre os grupos sociais e afirmação de sua identidade cultural. Na educação, além de resgatar a cultura das nossas raízes, despertaria no aluno apego as coisas da nossa terra, possibilitando às próximas gerações respeito às tradições e um tratamento criativo e adequado do passado. “O estudo do folclore deve começar no Ensino Fundamental, para que as crianças comecem sua aprendizagem baseada no conhecimento de sua gente”.(ORTENCIO 2004, p.20). O fato folclórico, vivenciado no cotidiano escolar, traz, para a sala de aula, o lúdico, socializa conhecimentos e estreitam relações pessoais e de grupos.

Situando-se na confluência entre História, a memória e as práticas educacionais, a presente pesquisa propõe-se, dessa forma, a analisar o aproveitamento do Folclore em escolas públicas e particulares do ensino fundamental goianense, refletindo acerca dos métodos e práticas dos professores. Inicialmente bibliográfica, o trabalho apoiou-se em um referencial teórico que permitisse a análise dos dados sob novo enfoque. Através da bibliografia, tentou-se traçar os caminhos trilhados pelos estudos do Folclore no Brasil, definindo como os pioneiros desse estudo idealizaram o aproveitamento do folclore na educação.

O objetivo era pensar como Amadeu Amaral, Renato Almeida, Edson Carneiro, Regina Lacerda, Colemar Natal e Silva, entre outros, concebiam a utilização do folclore no ensino, observando as especificidades da época em que viviam e então estabelecer um paralelo com as práticas adotadas hoje.

Na pesquisa de campo, trabalhando com a História Oral, foram selecionadas três escolas da rede pública e privada para a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores, buscando dessa forma, maior contato com o objeto de estudo. Escolhemos uma escola particular, a Escola Piaget situada no Setor Pedro Ludovico; uma municipal, a Escola Municipal Donata Monteiro da Motta

localizada no Setor Criméia Leste e uma estadual, o Colégio Estadual Professora Olga Mansur, na Vila Monticelli.

A partir do levantamento e leitura da bibliografia, foi elaborado o roteiro para as entrevistas, realizadas nas escolas Piaget e Donata, respectivamente nos dias 13-17 e 27 de novembro de 2009 e no Colégio Professora Olga Mansur no dia 19 de março de 2010.

Após a realização da transcrição final das entrevistas e o devido mapeamento das atividades realizadas nas instituições referentes ao aproveitamento do folclore através dos Projetos Políticos Pedagógico (P.P.P.s) das escolas, foi realizada a análise dos dados obtidos com base na bibliografia específica selecionada e selecionados pontos que por nos chamarem a atenção, mereceram uma reflexão mais profunda.

Os resultados positivos do folclore aplicado como ferramenta didática em sala de aula foi evidenciado por todos os professores entrevistados, dessa forma nos perguntamos inicialmente neste trabalho quais seriam os motivos de um não aproveitamento sistemático e eficiente dessa temática no ambiente escolar? Ou da falta de incentivos das instituições de ensino?

As atividades da escola referentes ao folclore centradas apenas nas comemorações da semana do dia 22 de agosto, também é um ponto que merece atenção. Criado a partir de uma iniciativa governamental o dia do folclore é a expressão das transformações que ocorriam no Brasil neste período, “considerado como privilegiado no campo da ação do governo Federal sobre a cultura”. (SILVA 2008, p.178). Considerando o folclore como elemento valioso para a continuidade da tradição cultural brasileira, o decreto de 56.747 de 1965 pede o estímulo “nos estabelecimentos de curso primário, médio e superior, às celebrações que realcem a importância do folclore na formação cultural do país” (LIMA 1978, p, 9).

O folclore neste momento era entendido como amalgama que contribuía para o fortalecimento dos laços de comunidade da nação. Seu dia era pensado como elemento que garantiria a permanência, a valorização e a evolução das tradições populares e o fortalecimento das relações interpessoais e identitárias.

Em agosto, nas escolas inúmeras são as atividades relacionadas ao folclore. Trabalhos escolares referentes às manifestações populares “que não levam a nada e nem ensinam coisa alguma” (LIMA 1978, p.10), são solicitados “aos montes”. Colégios marcam visitas a museus e exposições. O interesse pelo folclore cresce,

porem depois de agosto ele hiberna, para ser acordado novamente apenas no ano seguinte. Estaria o sentido inicial do decreto sendo cumprido? Quais os objetivos esperados por professores e também por alunos com a utilização dessa temática?

E por fim, a sua utilização esbarraria na falta de conhecimento do professor sobre o assunto? Para que o folclore seja aproveitado na escola é necessário que primeiramente, ele seja conhecido pelo professor. "O essencial é que os professores saibam por que o folclore é um fator didático e aprendam a utilizá-lo. Sem uma noção geral da disciplina, muito difícil será qualquer aproveitamento eficiente e sistemático" (RIBEIRO 1976, p.5). Esse conhecimento deveria ser adquirido no ambiente universitário ao longo da formação do professor. Contudo o folclore não teria ainda encontrado um lugar específico no meio acadêmico como disciplina de estudo, tão pouco como ferramenta para a formação de profissionais qualificados em diferentes áreas.

Na análise das entrevistas, foi possível notar que nas aulas em que o folclore do Estado de Goiás era trabalhado, as atividades concentravam-se em personagens e manifestações que muitas vezes em nada retratavam a riqueza cultural de nosso Estado. Em unanimidade as manifestações escolhidas para as atividades em sala de aula resumiam-se nas Cavalhadas, na Procissão do Fogaréu, nas Congadas e nas festas do ciclo junino. Tal característica nos levou a uma reflexão mais profunda. Ao longo de sua história, movimento folclórico goiano, demonstrou mudanças significativas em sua percepção das manifestações folclóricas do Estado. Segundo Oliveira, essas modificações estariam relacionadas à necessidades "cíclicas" de criação e afirmação de uma identidade local. (2008: 118).

A elaboração de uma identidade regional, ao longo das décadas de 1950 e 1980 – intensamente influenciadas pelo interesses governamentais em relação ao turismo – elegeu manifestações que melhor se adequassem "às potencialidades de organização, de estabilidade, de difusão e de representatividade" (OLIVEIRA 2008: 126), na tentativa de consolidar os principais traços da cultura popular goiana e expressar o que poderíamos considerar como "resumo" das manifestações culturais goianas. Tal identidade permanece viva, e é transmitida nas escolas, pelas escolhas das manifestações escolhidas por professores para o trabalho em sala de aula.

"O Folclore é um mundo, uma Cultura" (RIBEIRO 1974, p.5). Porém ao fim da pesquisa, foi possível notar que na escola, sua importância é negligenciada, incluído muitas vezes na categoria de temas transversais. O Folclore se torna assim subtema

de um subconteúdo, trabalhado de forma superficial nos livros didáticos, que de modo geral carecem de um trabalho mais profundo e detalhado com o tema. A sua utilização em sala de aula encontra obstáculo maior na falta de conhecimento do professor sobre o assunto ou ainda na falta de incentivos das instituições de ensino e de políticas governamentais consistentes.

Os resultados positivos do folclore aplicado como ferramenta didática em sala de aula são evidentes, porém para que o folclore passe a integrar a vida escolar de forma sistemática é necessário que se repensem as práticas e métodos utilizados por professores em sala de aula. Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica das Licenciaturas –PROLICEN.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, M. A. G. Musicólogos e folcloristas no Brasil. In: Costa, Cleria Botêlho; Magalhães, Nancy Alessio. (Org.). *Contar História, fazer História*. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 152-166.
- ALMEIDA, Renato. *Inteligência do Folclore*. 2º ed. Rio de Janeiro: Ed. Americana, Brasília, INL, 9674.
- ALVES, Luís Alberto Marques. *A função social da história*. E-F@BULAÇÕES, p. 18-22, dez. 2009.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí/ Pr: Ed. Unijui, 2009, v.3, p.53-76.
- CALDAS, Waldenyr, O Que Todo Cidadão Precisa Saber Sobre Cultura. *Cadernos de Educação Política* n.12. São Paulo: Global Editora, 1986.
- CARNEIRO, Edson. *Dinâmica do Folclore*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.: 1965.
- CARVALHO NETO, Paulo de. *Folclore e educação*. Rio de Janeiro: Ed. Forense – Universitária: Salamandra, 1981.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia do Folclore Brasileiro*, volume 1 - 8º ed. - São Paulo: Global, 2002.
- FRADE, Cáscia. *Folclore*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1997.
- KOSELLECK, Reinhart. História Magistra Vitae. In: _____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006. p.41-60.
- LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto popular e comunidade narrativa*. Rio de Janeiro : Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1985.
- LIMA, Rossini Tavares de. *A Ciência do Folclore*. São Paulo: Ricordi, 1978.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PETER, Lee. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba: Especial, p. 131-150, 2006.

ORTENCIO, Bariani. *Cartilha do folclore brasileiro* -2º ed. rev. e aum.- Goiânia: Editora da UFG, 2004. 183p.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. *O Folclore na Escola*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1976.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 1, mai. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>.

SILVA, Mônica Martins da. *Identidade, culturas, representações festivas e a invenção do folclore em Goiás*. Guanacuns: Rev. da FECHA/FEA – Goiás, Jun. 2005.

_____. *A Escrita do folclore em Goiás: uma historia de intelectuais e instituições (1940-1980)*, Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí/ Pr: Ed. Unijúí, 2009, v.3, p.21-51.

SEMINARIO FOLCORE E CULTURA POPULAR. 1998. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, 1992.

VILHENA, Luís Rodolfo. *Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro – (1947 – 1964)*. Rio de Janeiro, Funarte, Fundação Getúlio Vargas, 1997 em Guanacuns. Rev. da FECHA/FEA – Goiás, Jun. 2005.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. Cad. Cedes, Campinas, v.23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

A ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

SOUSA, C. Lorena; MORAES, C. P. Cristina. Faculdade de História UFG: www.ufg.br

PALAVRAS - CHAVE: Estágio docência, Livro didático, História Regional.

JUSTIFICATIVA:

A História de Goiás, nas últimas décadas, tem passado por um processo de revisão teórico-metodológica simultânea ao crescimento da produção historiográfica, em grande parte fruto do Programa de Pós-Graduação em História “lato e strictu sensu”. Pesquisas sobre diversas temáticas da História Regional e Local têm se realizado em forma de monografias, dissertações, artigos, produções direcionadas à graduação ou à pós-graduação, muitos deles transformados em publicações que passam a fazer parte da bibliografia que circula entre os historiadores, cada vez mais angustiados e preocupados com sua contribuição para a chamada “História Local”. Tais fatos impõem uma reavaliação permanente da História de Goiás, por força dos novos questionamentos levantados pelas pesquisas. Essa produção, entretanto, tem se restringido ao âmbito acadêmico e, com raras exceções, os temas sobre a história goiana tem sido objeto de estudo no Ensino Fundamental e Médio. Para, além disso, existe uma crescente procura pelos professores e alunos, por uma História de Goiás revisada e, no caso daqueles últimos, direcionada a sua etapa de formação.

O ensino da história de Goiás resume-se, atualmente, a 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental quando são tratados História do Município e História do Estado, respectivamente. Os professores destas séries se vêem limitados a uma informação restrita que muitas vezes não propicia um adequado entrosamento com seus propósitos didático-metodológicos; outros, sequer dispõem destas poucas informações e acabam por não desenvolver os temas pertinentes ao conteúdo de Estudos Sociais. Nas séries subsequentes, a história de Goiás é completamente abandonada, não havendo a preocupação de inserção dos acontecimentos regionais no conjunto da História ensinada. No ensino médio um conteúdo fragmentado e retirado de “cópias” de dissertações e teses povoam o imaginário das “apostilas” dos cursinhos pré-vestibulares.

Isso posto, resolvemos nos três últimos anos ministrar três disciplinas sobre a História de Goiás direcionadas ao bacharelado, a licenciatura e à pós-graduação *stritu sensu*, cuja análise envolve o estudo histórico e historiográfico das diversas concepções sobre a história de Goiás, a ocupação da região, os vários sujeitos, as interpretações e discussões a respeito dos conceitos de "decadência", de "atraso", de "isolamento", de "modernidade" e "patrimônio cultural" e como essa relação foi construída, compreendida e incorporada pelos estudos historiográficos

Este estudo nos diferentes níveis de ensino nos proporcionou uma experimentação inicial dos temas que pretendemos desenvolver nesse projeto, bem como um primeiro balanço, algo que temos considerado como "um relatório da posição atual", dos novos temas, novas pesquisas e novos objetos que vem sendo feitas pelos pesquisadores da historiografia goiana, que, entre os quais alguns de nós se filiam. Da disciplina ministrada na pós-graduação em conjunto com o professor Danilo Rabelo (CEPAE) Historiografia e Metodologia da Pesquisa na História de Goiás optamos em discutir a relação teoria e prática da investigação em História e apreender as várias modalidades de práticas historiográficas contemporâneas relativas à história regional ao abordar os conceitos de "decadência", de "atraso", de "isolamento" e como essa relação foi construída, compreendida e incorporada pelos estudos historiográficos. Na continuidade, a disciplina do bacharelado "Historiografia de Goiás" demonstrou ser um espaço privilegiado para uma divulgação/reavaliação da produção acadêmica e onde, extrapolando o individual e interagindo com outros universos de conhecimento, pudemos delimitar, de forma mais adequada aos objetivos propostos, temas e abordagens a serem seguidas na disciplina do curso de licenciatura sobre Prática de História Regional cuja proposta foi a de analisar os homens e mulheres em Goiás a partir de seus primeiros núcleos de povoamento através das diferentes práticas de investigação: manuseio da documentação iconográfica e da bibliografia, leitura de documentos familiarizando o aluno com a pesquisa em Goiás e suas etapas de realização para transpor didaticamente o conteúdo estudado.

Infelizmente, as disciplinas ministradas na Faculdade de História, por si só não são suficientes para atingir o propósito de colocar em discussão, junto aos professores que ministram a disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio, o conhecimento produzido sobre a sociedade goiana. Neste sentido constituiu-se o

presente projeto de trabalho: a elaboração de um livro didático sobre a História de Goiás que seja capaz de incorporar a preocupação com uma leitura crítica sobre o que se produziu e está a se produzir no meio acadêmico. Esperamos, ainda, que o ensino da História de Goiás se consolide como parte privilegiada dos conteúdos curriculares em todo o Estado.

Para além disso, faremos todas as discussões a respeito da elaboração do livro com os nossos discentes estagiários da Faculdade de História no CEPAE. Os discentes estagiários irão propor seus projetos de pesquisa/estágio dentro dos conceitos temáticos que orientarão nosso livro didático e suas intervenções no estágio serão desenvolvidas a partir de atividades que dinamizarão as aulas e discutirão o papel do professor tendo como perspectivas a construção de uma prática democrática, além de outras questões pedagógicas diretamente vinculadas com a pesquisa sobre o uso de diferentes metodologias de ensino, considerando-se as linguagens escritas e iconográficas do livro didático, da literatura, dos documentos/monumentos históricos, dos objetos, do cinema, da televisão, dentre outros.

Acreditamos que o ensino de História precisa ir além da superficialidade dos conteúdos trabalhados pela historiografia tradicional dos livros didáticos – a observar a inexistência dos mesmos com relação a história de Goiás -, com uma interação com outras fontes e ramos disciplinares, numa multiplicidade de documentos, como músicas, poesias, iconografias, artigos, etc., pois a dinâmica própria à pesquisa histórica atual força ao diálogo, que transcende o óbvio.

O material do projeto deverá ser desenvolvido, tendo em vista o aperfeiçoamento da formação do futuro profissional bem como colaborar para a atualização de novas metodologias didáticas por meio da utilização de linguagem clara e objetiva e da aproximação da realidade escolar com vida acadêmica proposta pelo professor da escola cooperadora como um reforço aos conteúdos estudados.

Finalmente, para além de se tornar um projeto de pesquisa e ensino sobre a História de Goiás, gostaríamos de inserir nosso projeto também como ações de extensão universitária, posto que auxiliará aos professores do Ensino Médio em Goiás tendo em vista o que vem sendo proposto nos novos parâmetros curriculares oficiais (PCNs) que, entre os critérios de seleção e organização dos conteúdos de História, recomendam:

“A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste parâmetro, partem de problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam estas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer, aos alunos, a formação de um repertório intelectual e cultural, que lhes permita enxergar a si mesmos como seres que se constroem em dimensões individuais e coletivas, estabelecendo identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade que convivem -- no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (PCN: 1996, p.22)

OBJETIVOS:

GERAL:

Realizar a sistematização e adequação do conhecimento desenvolvido por pesquisadores da história de Goiás e produzir um livro didático que possa ser usado no Ensino Médio, proporcionando as condições necessárias à definitiva e urgente inserção da História de Goiás no currículo escolar, bem como, subsidiar um projeto de estágio supervisionado da Faculdade de História e do Centro de Pesquisa Aplicado à Educação.

ESPECÍFICOS:

- Analisar a produção historiográfica sobre a Capitania, a Província e o Estado dentro de uma perspectiva teórico-metodológica.
- Sistematizar o conjunto de informações dentro de conceitos e eixos temáticos básicos, acompanhando as mais recentes propostas pedagógicas de ensino de história.
- Desenvolver pesquisas complementares, nas áreas de nossas especialidades, para melhorar a composição dos temas.

METODOLOGIA:

O trabalho será realizado a partir da leitura, discussão e crítica metodológica sistemática da produção historiográfica sobre Goiás, a ser promovido pelo grupo de

pesquisadores em sessões de seminário. A este estudo agregar-se-ão outras formas de expressão, como a literária e iconográfica, na tentativa de se obter uma mais ampla dimensão dos elementos constitutivos da sociedade goiana. Estes seminários nos proporcionarão um universo comum necessário à realização deste trabalho coletivo, bem como, nos permitirão elaborar sugestões metodológicas aos professores que irão trabalhar com o livro e com os estagiários.

O livro será constituído por seis conceitos/eixos: descobrimento, decadência, atraso, isolamento, modernidade e patrimônio cultural e, apesar de consideramos que a totalidade é definida pela própria temática, em nenhum momento iremos descuidar de apresentar a mais ampla reflexão sobre a sociedade goiana em seu processo histórico.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Publicação de paradidáticos: A história de Goiás: o Ensino em Questão, formato CDROM para fascículos a serem publicados em jornal local.
- Publicação do livro didático para o ensino médio.
- Publicação de artigos científicos em periódicos nacionais e regionais.
- Produção de TCCs e artigos dos alunos do Curso de Historia.
- Produção de Mapas históricos sobre a história de Goiás.
- Formação de pesquisadores de Iniciação Científica e PROLICEN.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ASSIS, Wilson R. Estudos de Historia de Goiás. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.
- CAMPOS, Francisco Itami. Coronelismo em Goiás. Goiânia: CEGRAF, 1983.
- CARVALHO, Eugênio R. de. Construções de Goiânia. In: BOTELHO, Tarcisio R. (Org) Goiânia: cidade pensada. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
- CHAUL, Nasr N.F. Caminhos de Goiás: Da Construção da Decadência aos Limites da Modernidade. Dissertação de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

- FERNANDES, José Ricardo. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para ensino de história. In Revista Brasileira de História - no 25/26. São Paulo: ANPHU/Marco Zero, 1993.
- FREITAS, Lena C. B. F de. Goiânia: Lócus privilegiado da Saúde. In: Historia da Saúde em Goiás. A Medicina Possível. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- LENHARO, Alcir. Sacralização da Política - 2a ed. São Paulo: Papirus, 1986.
- MACHADO, Vilma de Fátima. Sudoeste de Goiás: desenvolvimento desigual. Goiânia: UFG. Dissertação de Mestrado, 1996.
- NORA, Pierre. Memória e História. Projeto História. São Paulo, no 10, 1993.
- PALACIN, Luis, et all. História de Goiás em Documentos. Goiânia: Ed. UFG, 1995.
- QUINTELA, Antón C. O Topônimo "Goyaz". In: Signótica. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras. Goiânia: UFG, vol. 15, nº 2, jul./dez, 2003, pp. 153-172.
- SANDES, Noé F et. all. Memoria e historia de Goiás. In: Memoria e Região. Coleção Centro-oeste de Estudos e pesquisas. Brasília/Ministério da Integração Nacional/UFG, 2002.
- SILVA, Marcos (org.) - República em Migalhas. História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- TEDESCO, Maria do Carmo F. A CONTAG e a Reforma Agrária: Um Estudo sobre a estrutura sindical formal e as lutas camponesas. Goiânia: UFG. Dissertação de Mestrado, 1995.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

- PROLICEN

Título: Dilemas encontrados por professores de química na educação deficientes visuais.

SILVA, Lucas Dias da; MELO, Ariane Carla Campos de;
BATISTA, Maria Alciony Rosa da Silva e BENITE, Anna Maria Canavarro

Palavras chaves: Deficientes visuais, Ensino de ciências e Diário Virtual

Justificativa:

A trajetória histórico-cultural dos deficientes visuais é situada pelo processo de superação das barreiras físicas e sociais. Por muito tempo deficientes visuais dependiam de familiares para ir, vir, possuir, sentir, falar, pensar. Assim, toda essa dependência foi e ainda é caracterizada pela idéia de que para conhecer algo é preciso ver. Em seus estudos Retondo e Farias (2009) destacam ainda que aqueles que nasceram deficientes visuais percebem o mundo de forma diferente daqueles que ficaram nessa condição no decorrer de sua vida por algum motivo.

A ausência da visão implica que os deficientes visuais interpretem o mundo por outros sentidos. A pele do ser humano apresenta uma quantidade inúmera de receptores sensoriais que permitem identificar diferentes texturas, temperaturas, dimensão, volume, densidade e movimento. É justamente por este sentido que os deficientes visuais criam uma representação mental do objeto.

Com o advento da Inclusão escolar, um número cada vez maior de crianças com necessidades especiais estão sendo matriculadas nas classes regulares. Neste contexto frente à nova realidade educacional, muitos professores reagem com ansiedade e apreensão na presença de um aluno deficiente visual, entretanto, cabe retomar aos expressos de Mittler (2003), quando ele afirma que ensinar de forma inclusiva não é uma tarefa difícil, pois a maioria dos professores já têm conhecimento, competência e habilidade para ensinar a todos.

Compreende-se que o ensino de química deve possibilitar aos indivíduos o entendimento do conhecimento científico construído historicamente, relacionando os fenômenos naturais aos modelos teóricos e atribuindo significado a simbologia química. Em termos de conhecimento sócio-cultural, acredita-se que o ensino de química de forma contextualizada e/ou interdisciplinar contribua para a consolidação de um cidadão crítico. Assim, pela apresentação dos conhecimentos químicos numa perspectiva histórico-cultural compreendemos que o sujeito poderá se desenvolver como cidadão crítico e melhor participar na tomada de decisões nos problemas da sociedade em que vive.

Objetivos:

O objetivo geral desta investigação é unir professor formador, professores em formação inicial, professor em formação continuada e professor do ensino regular como estratégia de formação inicial e continuada. Intencionando analisar as narrativas dos professores e estabelecer um paralelo entre prescrito no discurso oficial e no discurso real, no tocante ao ensino de ciências para deficientes visuais.

Metodologia:

Este se caracteriza por ser uma pesquisa participante (Brandão, et .al., 1999). A pesquisa participante tem como pretensão que um determinado grupo possa pensar quanto a sua condição e intervenção na sociedade, trata-se, portanto na tentativa de abrir oportunidades para que grupos excluídos possam construir sua própria emancipação (Demo, 2004).

O instrumento metodológico adotado será o diário de aula, recurso no qual os professores descrevem suas aulas e podem refletir sobre sua própria realidade (Zabalza 2004). A escolha deste instrumento de coleta de dados esta baseada no fato de que através de sua utilização os sujeitos se tornam mais conscientes de seus atos: *“trata-se de observar como a pessoa atua quando não é observada*

(Zabalza 2004, p. 48)". Neste trabalho propomos a utilização do diário de forma virtual nos chamados Blogs.

O blog pode ser entendido como uma forma virtual do diário proposto por Zabalza, as vantagens do blog tanto para quem escreve quanto para quem pesquisa é o acesso a qualquer tempo e hora às narrativas e a interação entre pesquisador e sujeito não ficam condicionadas ao tempo e espaço. A análise dos resultados será pautada no sócio-interacionismo de Vygotsky (2000).

Resultados preliminares:

Apresentamos nesta investigação em andamento, as narrativas postadas no blog no período de 09 de abril de 2010 a 14 de maio de 2010, a maioria delas produzida por professores em formação inicial (PI1).

O discurso do sujeito PI1 é baseado em sua vivência acompanhando aulas de apoio para alunos deficientes visuais no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual-Cap/GO (CEBRAV). Segundo essa vivência, os grandes fatores que acarretam problemas de aprendizagem entre esses alunos e até com alunos não portadores de necessidades especiais são: salas lotadas, falta de recursos materiais e humanos (professores capacitados para o processo ensino-aprendizagem desses alunos), falta de recursos adaptados, salas de apoio, interesse dos professores, falta de comunicação (Braille – conhecimentos dos professores e bibliografia necessária para a formação).

PI1 *“Por exemplo, ao iniciar a observação durante o apoio de física ao aluno de baixa visão, notei que ele precisava de uma lupa e um pincel. ”*

A narrativa de PI1 reconhece que deficiência visual seja ela total ou parcial não interfere na capacidade que o sujeito tem de processar informações. PI1 revela que cabem algumas adequações ao processo de ensino e aprendizado dos indivíduos deficientes visuais. Dentro destas adequações o discurso oficial prevê a atuação do professor de apoio:

“Serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins”(Resolução CEE n.07, Goiás 15 de dezembro de 2006).

Entre as funções estabelecidas, pelo discurso oficial, ao professor de apoio, se destacam três em específico: saber levar em conta a diferença e o ritmo do aluno, auxiliar na elaboração de aspectos didáticos e trabalhar diretamente com aluno em situação de deficiência. As narrativas produzidas por PI1 possibilitam identificar que este reconhece como o professor de apoio assume duas dessas funções:

PI1 *“Pensei que era ele que copiava a matéria do quadro, mas ele me contou que tem uma professora de apoio para assumir tal função. A professora do CEBRAV perguntou ao aluno se na sua turma tinha alunos surdos, ele afirmou que tem e junto com eles tem os intérpretes se fosse matriculado um aluno cego teríamos um instrutor de Braille. ”*

Em correspondência com a narrativa de PI1 é possível notar como a estrutura da sala de aula esta sendo alterada, a figura do mediador não é mais a única no processo de escolarização, têm-se outros agentes, como os intermediadores representados pelos professores de apoio, intérpretes de libras e instrutores de Braille. PI1 revela como esta nova estrutura parece atuar no ensino de ciências:

PI1 *“Observando o que está escrito no caderno do aluno, eu compreendi que o quê foi "ensinado" não terá o menor significado para todos os alunos; primeiro uma fórmula de peso ($P = m \times g$) literalmente solta, não havia uma explicação de como chegar nessa expressão, depois três ou quatro exercícios para descobrir se os alunos sabem substituir na fórmula e fazer contas de divisão e multiplicação.... Em outras palavras a professora do CEBRAV acabou assumindo o papel do professor de*

física, pois ela teve que ensinar, contextualizar e aproximar o conteúdo ao cotidiano do aluno.”

As narrativas produzidas no blog apresentam liberdade de expressão e não estão sujeitas a verificações ou provas, mas as interpretações e, revelam os esforços realizados por estes professores na educação de alunos deficientes visuais. Os professores argumentam que existem muitos outros obstáculos no que tange a educação inclusiva, obstáculos estes que podem servir de direcionamento para a construção de uma prática pedagógica mais efetiva.

Referências bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Henrique. et.al. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.251

BRASIL, **Resolução conselho estadual de educação n.07, de 15 de dezembro de 2006**. Disponível em <http://www.cee.gov.br.pdf>. Acesso em 28/08/2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004.20p.

MITTLER, Peter **Educação inclusiva. Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed,2003 184p

SANTOS, Wildson Luiz Pereira e SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química. Compromisso com a cidadania.**_ 3 edição_ Rio Grande do Sul: Unijuí,2003.47p.

SOUZA, Olga Solange Herval. **A integração como Desafio: A (com) vivência do aluno deficiente visual na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Julho 1997.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.160p

Fonte de financiamento.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ

CORPO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO CULTURAL E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO GRUPO “CORPOENCENA”

Ludimila Silva Ribeiroⁱ
Andréia Cristina Peixoto Ferreiraⁱⁱ

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores em Educação Física; Corpo e Experiência Estética; Formação Cultural; Intervenção Pedagógica;

O presente relatório final do projeto de pesquisa propõe-se a investigar a problemática da metodologia de ensino e pesquisa dos conteúdos curriculares do campo das linguagens corporais estéticas na licenciatura em Educação Física.

O mote dessa pesquisa reside na elaboração de procedimentos teóricos metodológico para investigar filosófica e cientificamente o confronto entre as pretensões e objetivos educacionais imanentes a esses eixos conceituais e procedimentais e os tencionamentos e possibilidades formativas da experiência de realização dos projetos que compõem o Programa de Extensão e Cultura em questão. Assim, o foco da investigação recai nas tensões e no impacto formativo dos Projetos de Extensão e Cultura “A experiência formativa com linguagens corporais do Grupo de produção teórico metodológico e artística CorpoEnCena”; “Coloquio e Festival de Cultura Corporal: Corpo e Experiência Estética na Educação Física” e “Corpo e Cinema na UFG/CAC” frente a problemática dos conteúdos curriculares da formação de professores no curso de licenciatura em Educação Física.

Na formação de professores de Educação Física na universidade, a temática do corpo perpassa os espaços formativos das disciplinas/conteúdos curriculares e dos projetos de investigação, com abordagens e interesses provenientes das mais diversas áreas de conhecimentos, da Fisiologia a Biomecânica, da Arquitetura a Filosofia e Ciências Sociais.

O objeto de estudo composto nos processos de composição, organização, investigação e intervenção do Projeto de Extensão e Cultura “A experiência formativa com linguagens corporais do grupo de produção teórico metodológico e artística CorpoEnCena”, que compõe o Programa de Extensão e Cultura “Corpo, Formação e Experiência Estética: produção cultural e intervenção pedagógica na formação de professores”.

Nos processos de produção e intervenção do Grupo CorpoEnCena tem-se buscado elaborar, de forma investigativa, partituras corporais para encenação de composições inspiradas na literatura, nos ritmos e motivações da cultura erudita e

popular, e especialmente, em temas relacionados a crítica cultural e social. A temática, o roteiro, os aspectos imanentes das encenações e da expressão coreográfica são elaborados no contado com textos literários, peças teatrais e musicais, nas perspectivas da formação cultural, em que se visa entrelaçar pedagogia, educação física e filosofia, em especial no campo da estética e da ética.

A intenção é oportunizar a apreensão e a pesquisa de linguagens corporais, enquanto conteúdos curriculares da formação de professores de educação física, por meio da interação das experiências entre os integrantes, no decorrer de um processo formativo que incentive a formação cultural, a organização, superação e a criatividade.

A perspectiva desse projeto de pesquisa em que a aluna bolsista pesquisadora em que estará envolvida tem como objetivos específicos:

Registrar e significar fontes orais como narrativas e testemunhos protagonizado por integrantes do projeto, acerca da produção teórico-metodológico e artística do Grupo *CorpoEnCena*, com diversas e singulares práticas corporais, produzindo linguagens e formação cultural inspiradas na teoria e experiência estética, com preocupações éticas e políticas na contemporaneidade;

Realizar registros fotográficos e filmagens, como fontes dos processos de composição, organização e intervenção do Projeto, no intuito de interpretar se essa experiência formativa se aproxima da teoria estética das linguagens corporais, potencializando a imaginação criadora, no contato com obras de arte que se contraponham a lógica da mercadoria, da produção vinculada a racionalidade facilitadora, regressiva e danificadora;

Sistematizar fontes acerca da composição de encenações e criações que busquem a inspiração na literatura, na música, em processos de leitura de textos, audição de espetáculos, elaboração de roteiros, entre outros;

Elaborar procedimentos investigativos que busquem analisar as reverberações da intervenção pedagógica na escola, na perspectiva de potencializar o eixo paradigmático da educação do corpo, via formação continuada de professores, na demanda por metodologias de ensino e pesquisa que trabalhem a diversidade de linguagens da cultural corporal.

Como metodologia a pesquisadora usou como demanda participar dos processos de pesquisa para o planejamento e o acompanhamento dos encontros do Grupo, em que se darão a investigação e elaboração da temática, do roteiro, dos aspectos imanentes à encenação e à expressão coreográfica.

Assim, neste projeto o pesquisador se envolverá com processos de construção e elaboração das fontes e investigação da relação conceitual e procedimental entre corpo e experiência estética. Tal perspectiva de envolvimento deve se realizar objetivamente nos processos de produção teórico-metodológica e artística das linguagens corporais, na qual o pesquisador se confrontará com a demanda de pesquisa acerca da criação individual e coletiva de composições artísticas e do impacto de suas Apresentações Públicas em eventos, bem como a sistematização de conhecimento científico no campo das metodologias de ensino e pesquisa com os temas da cultura corporal.

Relatamos durante o período de realização dos encontros do grupo, que, os alunos diziam que nunca teriam problema em trabalhar com estes temas trabalhados nos encontros. Porém, ao aprofundar o diálogo, constou que alguns das pessoas do grupo não teriam problemas com estes temas em suas aulas porque jamais pretendiam trabalhar com essa disciplina como conteúdo da educação física. Há uma parcela considerável de professores de educação física que vem negligenciando a disciplina de dança e outros temas da cultura corporal em suas aulas e, além disso tratando de forma preconceituosa.

Temos hoje uma visão de corpo em que se apresenta individualizado, fragmentado e uniformizado. A própria dança traz exemplo desta característica. O corpo torna então uma máquina a disposição do interesse da classe dominante. Falar em dança na educação e falar sobre uma educação estética. A dança pode contribuir para a construção de uma sociedade que não desconsidera um conhecimento em detrimento de outro. A dança continua sendo desprivilegiada, assim como todo conhecimento de cunho um pouco mais subjetivo. Um ponto levantado foi que seis meses para o conteúdo de dança no curso de educação física e pouco, principalmente se o aluno não teve contato com qualquer tipo de dança.

A capacidade de integração e de união, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho coletivo, e visto como justificativa para a inclusão da dança nos planos de aula de educação física. Outro ponto fundamental importante para o qual a dança pode contribuir e a capacidade de desenvolvimento da criatividade.

Analisando os planos de aulas para as oficinas do Grupo, podemos observar a riqueza dos conteúdos e o envolvimento das pessoas que iam ministrar a oficina, pois como isso eles sabiam como uma pequena mostra para os alunos, já possuíam uma maior satisfação na formação dos futuros professores.

Para finalizar, que foi a perspectiva de inserir definitivamente a dança e os outros temas trabalhados pelo grupo nos planos de aula elaborado pelos professores de educação física, que pautou o desenvolvimento deste projeto. A educação física precisa, portando, estreitar mais seus laços de dialogo com os outros campos de conhecimento. Obtemos alguns resultados, muitos dos alunos que participa dos encontros do Grupo CorpoEnCena, do Grupo de Estudo e das Intervenções em Anhanguera, já possuem uma carga grande em sua formação, estes alunos observarão que busca conhecimento nunca e demais, a formação destes alunos estão além da educação física competitiva, eles buscam na literatura, na ginástica, teatro e nas lutas, uma nova metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Notas de Literatura I. (Tradução de Jorge M. B. de Almeida). São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. 176p. (Coleção Espírito Crítico).
- _____. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Prismas: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998 (a). 285p.
- _____. Teoria da Semicultura. In: Educação e Sociedade. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. Campinas: Ed. Papirus, ano XVII; V. 56; p. 388-411; dez, 1996.
- _____. Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995. 259 p.
- _____. Mínima Moral: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. 3 v. São Paulo: Itatiaia, 1982.
- AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas, Vol. 1). 6. ed. (Org. e Trad. por ROUANET, Sérgio Paulo). São Paulo, Brasiliense, [1933] 1993.
- BOUCIER, P. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GÓIS, Ana Angélica Fretias. Manifestações Folclóricas na Ginástica Geral. Resumo publicado nos Anais do I Fórum Estadual de Ginástica Geral - Federação Paulista de Ginástica - 13 a 15/12/2002 - Santo André/SP.
- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2007.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.
- _____. Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 188p.
- _____. História e Narração em W. Benjamin. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva/FAPESP: Campinas: Editora da UNICAMP, 2004. 114 p. (Coleção Estudos, 142)

- _____. "O que significa elaborar o passado?". In PUCCI, B. et alii. *Tecnologia, Cultura e Formação ... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 35-44.
- HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero*. [s.l.]: Rocco, 1999.
- KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1999.
- LIMA, Luzia Mara Silva. *O Tao da Educação: A filosofia oriental na escola ocidental*. São Paulo: Ágora, 2000.
- LOVISOLO, Hugo. *Estética, esporte e Educação Física*. Rio de Janeiro : Sprint Editora, 1997. 171p.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MENDES, M. G. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- NAVAS, Cássia. *Dança e Mundialização*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal – críticas e alternativas*. São Paulo, SP: Phorte Editora Ltda, 2006.
- NUNOMURA, Myrian & PICCOLO, Vilma Leni. *A Ginástica Artística no Brasil: reflexões sobre a formação profissional*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.24. n.3 p.175-194, maio/2003.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 209 p.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- PEREIRA, Ana Maria. *Ginástica Geral: uma proposta de intervenção metodológica orientada na perspectiva da unidade*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21 (1), setembro/1999, p.436-442.
- PORTINARI, M. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores*. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.
- PUCCI, B. (orgs) *Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. São Carlos, SP. Editora UFSCar, 2ª ed, 1995.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. & PUCCI, B. (Org). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.
- SASPORTES, J. *Pensar a dança: uma reflexão estética de Mallarmé a Cocteau*. Lisboa: Imprensa Nacional-casa da moeda, 1983.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo, Conhecimento e Educação: Notas esparsas*. In: *Corpo e História*. Carmen Lúcia Soares (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2001 p. 109-129.
- _____. *Imagens da Educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ⁱ Acadêmico do Curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiás Campus Catalão. E-mail: luyfrog@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Professora Doutora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás Campus Catalão. Email: andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Luzes, Câmera, Ação e Formação do Professor de Matemática

SANTANA, Ludmylla Siqueira¹
SOUZA, Roberto Barcelos²
RIBEIRO, José Pedro Machado²
FERREIRA, Rogério²

Palavras - chaves: Formação de professores, reflexão crítica, produção de documentário

1. Justificativa/base teórica

Atualmente estamos vivenciando a facilidade de acesso da comunidade escolar a artefatos tecnológicos, tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Este fato nos motivou a refletir e repensarmos o uso destes artefatos em prol de nossos benefícios, por exemplo, ser um meio para que os educandos da educação básica possam se representar e, assim constituir um processo de formação. Assim sendo, estes artefatos podem ser um meio de representação, de fala, de posicionamento de um educando e de um educador em formação perante sua realidade, suas angústias, suas necessidades e, todo este contexto favorecer um ensino da matemática mais significativo. A partir de uma reflexão crítica instigada pela verdadeira realidade (no olhar do educando e do educador), podemos "desconstruir", pelo menos no plano da subjetividade, as alienações que imobilizam a condição humana e o contexto escolar. Para tanto, de forma colaborativa surgem vários protagonistas nesta reflexão crítica: professores da universidade, professores da Educação Básica, futuro professor de matemática e educandos da Educação Básica.

O celular, a filmadora, o cinema, o computador e outros aparelhos eletrônicos presentes no cotidiano dos educandos exercem não apenas o papel informacional, do que está acontecendo na sociedade. Eles têm, também, um papel formador, a partir da programação veiculada, pois

os meios de comunicação audiovisuais desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros (MORAN, 1995, s/p).

¹ Bolsista Programa de bolsas de Licenciatura - PROLICEN-2010, e-mail: ludmylla.ufg.mat@hotmail.com

² Professor orientador e colaboradores - Instituto de Matemática e Estatística /UFG.

Mediante o contexto apresentado nos inquietamos em compreender *qual é a natureza do fenômeno de formação do educando da educação básica, numa perspectiva crítico-reflexivo frente aos conhecimentos matemáticos, mediada pela produção de vídeos?*

Entendemos que a prática reflexiva envolve a relação teoria e prática, indo de encontro a um praticismo, ao individualismo. Entendemos que o professor tem em mãos uma pluralidade de saberes, de mesma forma que compreendemos que a sociedade é desigual, no sentido de desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concebemos que o professor atua profissionalmente com a intencionalidade de propor mudanças a todas as dimensões, seja institucional, escolar, do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nesta perspectiva, entendemos que manifestam alguns conceitos amplamente discutidos no trabalho de Freire (1979, 2005). O autor compreende a reflexão como um processo que envolve as relações do homem com o mundo e as transformações que podem decorrer de sua participação ativa na sociedade. Para ele a primeira característica da relação do homem com o mundo

É refletir esse mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face a realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilegio de alguns (FREIRE, 1979, p. 30)

Ainda segundo Freire (2005), a consciência crítica *“caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas, buscando princípios causais”*. De acordo com Freire (1979, p.33), a consciência crítica *“permite ao homem transformar a realidade”*. Desse modo levar o professor à compreensão do contexto em que está inserido e à tomada de decisões em um contexto maior, que supera os limites das paredes da sala de aula.

Embasado em Freire e ressaltando um caráter crítico, Smyth (1992) concebe a reflexão como uma ato político. O autor enfatiza o papel social da reflexão crítica e propõe quatro ações para o desenvolvimento da reflexão crítica: 1) descrever; 2) informar; 3) confrontar e 4) reconstruir. Deste modo, é de suma importância, fazermos um olhar destas quatro ações visando uma investigação em meio à situações de produção de vídeos.

Neste contexto, acreditamos que produção do vídeo em escolas públicas, além de ser um instrumento para produzir e socializar conhecimento, é uma

iniciativa que pode aproximar a instituição escola de sua própria comunidade, contexto e realidade sociocultural por meio da ação de seus educandos e educadores. A produção de vídeo pode também contribuir para o papel das escolas como centros de difusão social e cultural para os moradores de seu entorno, bairro, comunidade.

Diante desta proposta, na busca na literatura de projetos neste tocante, logo foi possível identificar que não há trabalhos ou pesquisas com essas perspectivas no âmbito da Educação Matemática, mais especificamente no Estado de Goiás. Neste contexto, a articulação entre Universidade e Escola no processo de formação de um cidadão faz com que o reconhecimento destes como agentes transformadores educativos que pode aproximar as escolas dos interesses e práticas socioculturais dos alunos e moradores de sua região, além de fortalecer a atuação local dos jovens como formadores, produtores e divulgadores de seu contexto socioculturais.

Por fim, a maior contribuição deste projeto está na perspectiva de revalidarmos a importância de se construir uma postura investigativo-científica com educandos e educadores da educação básica, no que diz respeito às possibilidades de criar e de se construir olhares, na concepção dos educandos em escolarização, sobre as transformações socioculturais possibilitadas pelo avanço científico-tecnológico presentes em seu contexto.

2. Objetivo

O objetivo geral deste projeto é observar, descrever, e compreender os procedimentos da produção de vídeos pelos professores e educandos da Educação Básica visando uma reflexão crítica frente a uma representação de um conteúdo matemático.

3. Metodologia

Em nosso entender, para o desenvolvimento da presente pesquisa nos embasamos nas características da pesquisa qualitativa isto, embasados em estudiosos abaixo referendados e, considerando nossos objetivos, o percurso da investigação e a nossa postura enquanto pesquisadores.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador deve estar em contato com o ambiente (contexto) e com a situação a ser investigada, podendo ocorrer por meio de um trabalho de campo. Além disso, o pesquisador descreve e analisa os dados, objetivando compreender suas inquietações. Neste

sentido, entendemos que o pesquisador é um componente primordial na pesquisa qualitativa.

Assim, cabe ao pesquisador descrever os dados coletados, utilizando-se de alguns instrumentos como, em nosso caso: a entrevista e a observação, que pode propiciar a compreensão do problema de investigação. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, preocuparemos inicialmente, em observar os diálogos, tanto entre professor da educação básica, professor formador e licenciando, principalmente observando aspectos relacionados ao processo de produção dos documentários. Neste contexto, para registrar as observações faremos uso do *Diário de campo*, um caderno destinado especificamente ao registro de todos os dados observados.

Já a entrevista como instrumento de coleta de dados, entendemos que a mesma pode nos proporcionar a liberdade de seguir um percurso e aprofundar. Para tanto, faremos uso de uma entrevista estruturada, priorizando a compreensão dos dados coletados na observação participante.

Neste contexto, para a realização de tal proposta será necessário perpassar por cinco etapas: 1) a escolha da escola campo e dos professores interessados; 2) Constituição dos grupos colaborativos; 3) Fundamentação teórica dos envolvidos; 4) realização de “oficinas” para a produção de vídeos e; 5) Produção dos vídeos pelos alunos e professores da Educação Básica.

Assim selecionadas as escolas, os professores e as turmas (alunos da Educação Básica), partiremos para a constituição dos grupos colaborativos. Este grupo composto pelos professores da Educação Básica, professores da Universidade Federal de Goiás e o futuro professor de matemática (bolsista), estes protagonistas constituirão de reflexões que tem como foco a produção de vídeos. Estas reuniões serão realizadas no Laboratório de Educação Matemática uma vez por semana. Tais reuniões terão o objetivo maior de discutir ações com relação aos educandos da escola básica e, conseqüentemente, fundamentá-las com teóricos da área educacional quanto teóricos que dizem respeito a procedimentos de ação para produção dos vídeos. Neste contexto as próximas ações serão acompanhar as etapas de produção de vídeo pelos alunos e professores da Educação Básica: 1) elaboração de roteiro e de cronograma de produção pelos educandos; 2) filmagens; 3) Decupagem e 4) Edição do vídeo.

4. Resultados esperados

A partir dos objetivos apresentados esperamos, inicialmente, intervir na formação do educando da educação básica, esta que terá a perspectiva do que se espera sobre seus posicionamentos frente a um conteúdo de matemática, que é a oportunidade de refletir sobre o contexto sociocultural da comunidade escolar, dentro e um viés de um conteúdo da matemática. Para tanto, nos instigamos, se o processo de produção de vídeos possa ser um meio para favorecer esses elementos da perspectiva de uma formação crítica e reflexiva do educando. Assim sendo, professor, futuro professor e professor formador possam refletir de forma crítica sobre problemáticas ou temáticas que permeiam o ambiente escolar. E o mesmo ser representado por meio de um vídeo. Neste contexto, esperamos elaborar uma sequência de atividades (semelhante a uma oficina) que oportunizará a produção desse vídeo. Assim sendo, com o desenvolvimento do projeto iremos produzir seminários, resumos e artigos científicos, a fim de socializar a compreensão dos objetivos apresentados no início deste projeto. Deste modo, temos a expectativa que com o desenvolvimento do projeto termos um produto que é um documentário, o mesmo será divulgado em sítios eletrônicos, em especial, do Instituto de Matemática e Estatística.

5. Referencias bibliográficas

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. Coleção Perspectivas em Educação Matemática. 17ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2009. [1. ed. em 1996]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. [1. ed. em 1970]

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2009.

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

NOVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11-30. (Coleção Ciências da educação; 4).

Diagnóstico da utilização dos fascículos didáticos Bacias Hidrográficas e Cartografia da Região Metropolitana de Goiânia em escolas da Rede Municipal de Goiânia-GO.

Autor: ARAUJO, M. V. P.

Orientador: CAVALCANTI, L. S.

Palavras-chave: Material Didático; Ensino de Geografia; Geografia Escolar; Cartografia.

APRESENTAÇÃO / JUSTIFICATIVA

Este projeto é fruto de indagações que foram surgindo ao longo da realização do trabalho “Elaboração de Materiais Didáticos Temáticos sobre a área Metropolitana de Goiânia” que tem por objetivo a elaboração de materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia, com subsídios da produção acadêmica, em parceria com os professores de Geografia da educação básica. A partir de um trabalho anterior realizado no período de 2004 a 2006, identificou-se que dentre os empecilhos para um ensino de qualidade estão: a relação de distanciamento ou exterioridade que os professores de Geografia mantêm com o conhecimento acadêmico em sua prática e a falta de material didático temático sobre o lugar. Alguns autores como Straforini (2004), Callai (1988, 2001, 2003), Cavalcanti (1998, 2002) têm constatado em seus trabalhos que o ensino de Geografia ainda preserva uma prática tradicional, que não levam em consideração os saberes trazidos pelos alunos para suas aulas. Neste sentido, foi criada a Rede de Pesquisa em Ensino de Cidades (REPEC) que se propôs a elaborar materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia, com subsídios da produção acadêmica, em parceria com os professores de Geografia da Educação Básica, acreditando ser esse um caminho possível para aprimorar o trabalho docente com a Geografia Escolar.

Com esse projeto á caminho, a intenção foi estreitar os vínculos entre os professores da escola e a produção acadêmica; e contribuir com o desenvolvimento das pesquisas na área do Ensino de Geografia, com a formação dos professores de

todos os níveis do ensino que estão envolvidos na pesquisa e principalmente com a formação geográfica dos alunos da educação básica.

A proposta consistiu em elaborar inicialmente dois fascículos com temáticas definidas previamente: Bacias Hidrográficas e Alfabetização Cartográfica da região Metropolitana de Goiânia.

Após a elaboração dos dois primeiros fascículos, no 2º semestre de 2008 realizaram-se duas oficinas para sua avaliação, nos quais participaram aproximadamente 25 professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Goiânia (para cada fascículo). As oficinas tiveram o intuito de apresentar o material para os professores, para que eles pudessem analisá-los e sugerir modificações, além de decidir sobre as possibilidades e disponibilidades pessoais de experimentá-los com seus próprios alunos.

Após a incorporação de sugestões e de mudanças propostas pelos professores na oficina, foram impressos 300 volumes do fascículo de alfabetização cartográfica e 300 volumes do fascículo de Bacia Hidrográfica e disponibilizados para 8 professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em março de 2009 (essa etapa contou com um financiamento da Agência de Fomento: Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG). Tais professores utilizaram o material nas aulas de Geografia, em turmas de séries/ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Após a utilização do material houve no 2º semestre uma terceira oficina de avaliação dos resultados obtidos junto ao corpo discente da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A partir dos resultados da experimentação do fascículo junto a alunos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, o material foi reformulado na tentativa de atender às questões postas pelos professores.

No final do ano de 2009, a REPEC conseguiu junto à secretaria municipal de ensino de Goiânia que os fascículos (Bacia Hidrográfica e Cartografia da RMG) fossem impressos em maior escala, para disponibilizá-los a toda Rede Municipal de Ensino de Goiânia para o uso constante nas escolas. Atualmente, os fascículos estão sendo impressos e enviados as escolas de Goiânia e sua Região metropolitana.

Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo acompanhar a utilização dos fascículos pelo conjunto de vários dos professores da rede Municipal de Goiânia. A intenção é realizar um diagnóstico da utilização deste material junto aos alunos e professores e também verificar se ele cumpre os objetivos que se propõe inicialmente. As inquietações estão acerca de: Como esse material vai ser recebido por professores e alunos da rede municipal de ensino de Goiânia? Como o professor utiliza os fascículos em sala de aula? Como serão abordados os conteúdos e temas presentes nos fascículos? Como serão realizadas as atividades proposta nos materiais? Quais os avanços foram percebidos com a utilização do material? Quais as principais dificuldades encontradas na utilização do material?

Tal proposta cumpre os objetivos de auxiliar na formação inicial de professores e na inserção do licenciando como pesquisador. Como aluno de licenciatura e também recentemente aluno do estágio supervisionado, a análise e acompanhamento do mesmo material contribuirá não só para diagnosticar sua aceitação, mas também para a formação de saberes docentes como futuro educador.

3.1 - Objetivo Geral

- Realizar um diagnóstico da utilização do material didático produzido pela REPEC junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME).

3.2 - Objetivos Específicos

- Analisar a aplicação dos fascículos didáticos (Bacias Hidrográficas e Cartografia da Região Metropolitana de Goiânia) entendendo-os como importante fator para a construção do conhecimento.
- Averiguar a maneira como professores e alunos utilizam o material didático;
- Entender de que forma serão abordados os conteúdos e temas presentes nos fascículos;
- Verificar como serão realizadas as atividades proposta nos materiais;
- Analisar os avanços e dificuldades percebidos com a utilização do material

METODOLOGIA

Para realizar este estudo, considera-se como metodologia mais adequada a pesquisa de natureza qualitativa conforme analisada por Martins (2004, p. 01), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. A mesma autora ressalta a flexibilidade dos métodos qualitativos, sempre buscando acompanhar as sinuosidades da pesquisa e do sujeito investigado.

Na expectativa de atender a metodologia citada, foram definidos como procedimentos a pesquisa bibliográfica, participação na REPEC, observação nas escolas, entrevistas e análise de dados. A seguir estão as etapas a serem seguidas durante a pesquisa:

A) Análise Bibliográfica: Analisar a bibliografia referente ao assunto, principalmente no que tange ao ensino de Geografia e análise de materiais didáticos. Será realizado no decorrer da pesquisa com intuito de aliar e confrontar diversas idéias a respeito da produção do fascículo.

B) Participação na REPEC: Composição da equipe de elaboração de fascículos da REPEC, a fim de acompanhar a produção desses: A dinâmica populacional na RMG, além de acompanhar as oficinas e *workshops*.

C) Observação: A observação será realizada em três escolas da Rede Municipal de ensino de Goiânia em que os professores estejam utilizando o material didático em sala de aula, tendo como objetivo a observação de como o material tem sido utilizado por esses professores.

D) Entrevistas: Serão realizadas entrevistas com os professores dessas escolas da Rede Municipal de Ensino que utilizaram ou estão utilizando os fascículos didáticos em sala de aula.

E) Análise de Dados: Tabulação e análise dos dados obtidos.

RESULTADOS PREMILINARES

- Análise Bibliográfica

-Participação no grupo de estudos da REPEC, entendendo seu processo de construção

RESULTADOS ESPERADOS

- Produção do diagnóstico em formato textual em relação ao material produzido pela REPEC.
- Aproximação com professores da Rede municipal de ensino no que se refere a utilização do material produzido, possibilitando mais eficácia de seus desafios e potencialidades.
- Análise da eficácia do material assim como dos desafios a serem superados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paula A. *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*. Ijuí : Livraria Unijuí Editora, 1988.

_____. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Revista Terra Livre*. São Paulo, n. 16, 1º sem. 2001.

_____. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, L.S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas:Papirus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

MARTINS, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e pesquisa*. v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

FINANCIAMENTO:

PROGRAMA BOLSAS DE LICENCIATURA – PROLICEN

Edital PROGRAD/PROLICEN n. 001/2010

BACIA HIDROGRÁFICA DO CÓRREGO PEDREIRA, GOIÂNIA (GO): CARACTERIZAÇÃO DO MEIO FÍSICO E SUA COMPREENSÃO VOLTADA AO ENSINO MÉDIO

DIAS, Marcel Bordin Galvão¹

LOPES, Luciana Maria²

Palavras-chave: bacia hidrográfica, meio físico, uso do solo, ensino de Geografia.

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

As abordagens interdisciplinares sobre o meio físico são pouco comuns além de desvinculadas da realidade da comunidade local. Há uma demanda por análises que integrem os parâmetros rocha-clima-relevo-solos e que, ao mesmo tempo, investiguem a apropriação dos terrenos pelas atividades humanas. O estudo do meio físico possibilita o exame de temas distintos representados pela geologia (classe, tipo de rocha e seus minerais constituintes), geomorfologia (forma e amplitude dos interflúvios e a forma, comprimento e declividade das vertentes), solos (classe, tipo, textura, estrutura, permeabilidade e suscetibilidade erosiva) e ciclo hidrológico, além de questões ligadas ao planejamento urbano e qualidade de vida da população. Trata-se de um tema cuja compreensão envolve o exame integrado de aspectos das ciências da terra e humana abrangendo simultaneamente a cidade e a vida do cidadão que nela reside. Para tanto, elegeu-se a categoria bacia hidrográfica como unidade de análise representativa tanto do meio físico quanto do modelo de urbanização vigente na região nordeste da metrópole de Goiânia. Resende (2007, p.58) chama a atenção para a bacia hidrográfica como unidade natural de análise da superfície terrestre onde é possível reconhecer e estudar as inter-relações existentes entre os diversos elementos da paisagem e os processos que atuam na sua esculturação. Desta forma, a bacia hidrográfica representa uma unidade ideal de planejamento de uso-ocupação do solo, especialmente em áreas urbanas. Assim sendo, a bacia hidrográfica, enquanto unidade de estudo e de planejamento, é relevante porque limitada por divisores naturais, congrega

¹ Bolsista PROLICEN / Instituto de Estudos Sócio-Ambientais / mbgdias@gmail.com

² Professora Adjunta de Geologia e Geografia Física / Instituto de Estudos Sócio-Ambientais / luciana@iesa.ufg.br

elementos do meio físico (rocha, clima, relevo, solo, ciclo hidrológico, vegetação), naturalmente interligados, e também elementos socioeconômicos, considerando-se a apropriação dos recursos naturais pelos agentes de produção do espaço urbano.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Elaborar textos didáticos para uso no ensino médio a partir do exame e compreensão dos fatores rocha-relevo-solo-clima-vegetação e de aspectos do uso-ocupação do solo urbano na bacia hidrográfica do córrego Pedreira, Goiânia (GO).

2.2 Específicos

- Caracterizar a bacia hidrográfica enquanto unidade de estudo, explicitando seus elementos constitutivos e sua importância na rede de drenagem local;
- Caracterizar o meio físico da bacia, com destaque para a geologia, as feições geomorfológicas e os solos da área;
- Examinar o modelo de urbanização vigente na área;
- Verter todo o trabalho para textos didáticos claros e compreensíveis para uso no Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste projeto de pesquisa foi eleita como unidade de análise a bacia hidrográfica do córrego Pedreira, situada na porção nordeste do município de Goiânia. Tal bacia revelou-se adequada por integrar a rede de drenagem do ribeirão João Leite, responsável pelo abastecimento de água da capital, e por apresentar padrões do meio físico representativos daqueles presentes nas áreas do nordeste da metrópole.

O projeto pautou-se nas seguintes etapas:

- Escolha de bacia hidrográfica representativa do meio físico e do modelo uso-ocupação do solo praticado no nordeste do município de Goiânia (GO);
- Caracterização da área da bacia, com destaque para os aspectos do meio físico (rocha-relevo-solo-clima-vegetação);
- Identificação das rochas da área e de seus minerais componentes, através da coleta de amostras de rochas sãs e alteradas (horizonte C);
- Caracterização do relevo quanto à forma, declividade e comprimento das vertentes;

- Identificação dos solos a partir da coleta de amostras de seus principais horizontes (A, B e C) e exame de propriedades como profundidade, horizontes principais, cor, textura, estrutura e suscetibilidade erosiva;
- Elaboração de mapa de uso do solo urbano da bacia;
- Elaboração de textos didáticos ilustrados sobre os temas investigados.

4. RESULTADOS / DISCUSSÃO

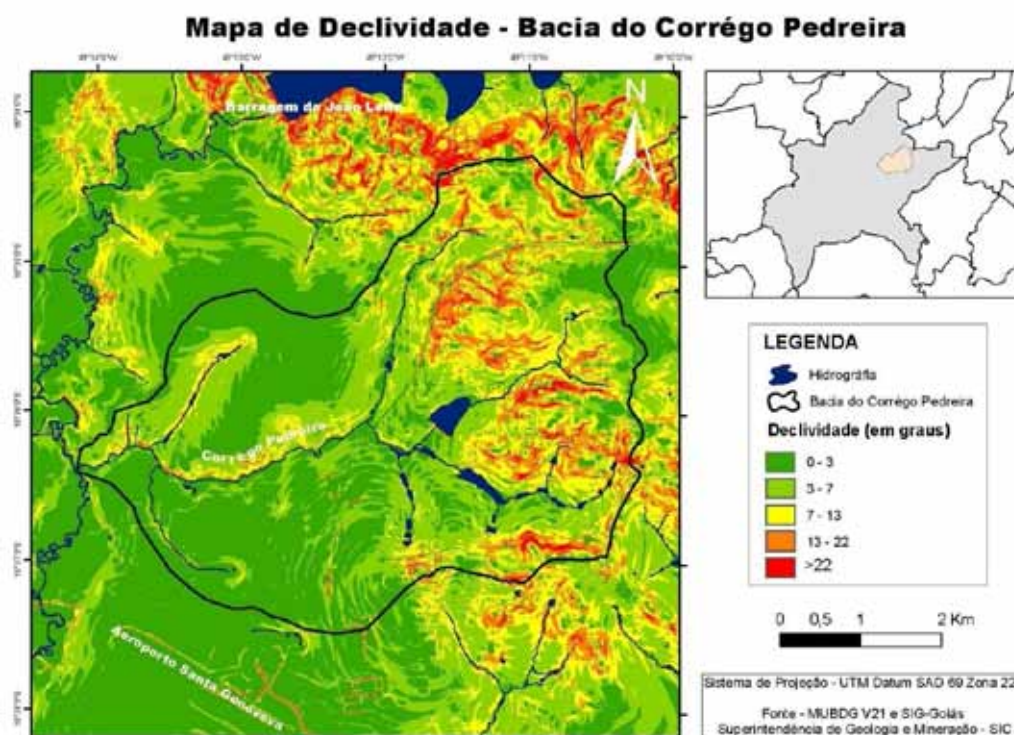
Com uma área de 17,6 Km², a bacia do córrego Pedreira, segundo a classificação de Sthraler (1952), enquadra-se como uma bacia de 3ª ordem. Relativamente simétrica, apresenta forma elíptica alongada seguindo eixo geral leste-oeste (EW). Dentro da rede hidrográfica da capital o córrego Pedreira ocupa, a nível local, a posição de afluente do ribeirão João Leite que, por sua vez, lança suas águas no rio Meia Ponte. Este é um importante tributário do rio Corumbá, integrante da bacia do Paranaíba, que se junta ao rio Grande para formar o rio Paraná integrando, a nível continental, a bacia do rio da Prata.

A existência de distintos setores na bacia é consequência da inter-relação entre a geologia, as feições geomorfológicas e os solos ocorrentes na área. A exemplo, temos a resistência diferencial das rochas aos processos intempéricos condicionando as diferentes formas de relevo. O contexto geomorfológico é delimitado, especialmente a norte e a leste, pelo Planalto Dissecado (Cassetti, 1992). As áreas de morrarias são denominadas pelo IBGE (1994) de Morrarias Goiânia-Anápolis, caracterizadas pelas altas declividades, graças à existência de inúmeros morros e morrotes, originados a partir do intemperismo diferencial atuante na área, condicionados pela resistência mineralógica dos paraganulitos do Complexo Granulítico Anápolis-Itauçu. Este fato provoca pronunciada dissecação do relevo nos locais nos quais as rochas e minerais são mais suscetíveis à alteração intempérica, o que pode ser verificado pela ocorrência de interflúvios numerosos e estreitos com vertentes retilíneas e convexas, apresentando elevados valores de declividade (> 22%) e altimetria (642-940m).

A maior resistência mineralógica das rochas atenua a ação dos processos intempéricos, culminando na formação de vertentes curtas e declivosas. Tal atributo favorece o escoamento das águas superficiais em detrimento à infiltração, e consequentemente a predominância da morfogênese em relação à pedogênese. A inter-relação rocha-relevo estabelecida na área culmina na formação dos Argissolos

associados à Cambissolos, solos mais jovens e menos evoluídos do que os Latossolos, ocorrentes nas áreas de maior declividade. Os Argissolos têm ocorrência comum nas áreas integrantes do Planalto Dissecado de Goiânia, são solos bem evoluídos, com clara distinção entre os horizontes, textura variável (arenosa e argilosa) e profundidade inferior a dos Latossolos, restritos as áreas de topo deste compartimento.

A morfologia da área aponta para a ocorrência de vales rasos, abertos e dissimétricos, sobretudo no médio a baixo curso do córrego, bem como evidente distinção morfológica entre as margens norte e sul, esta última caracterizada por menores declividades devido à ocorrência de longas vertentes, algumas se estendendo até as proximidades dos taludes do canal, onde encontramos declividades maiores (7-13%).



Portanto, a interação estabelecida entre os fatores geológicos, geomorfológicos e pedológicos responde pela dinâmica do meio físico, os processos atuantes e os agentes responsáveis pela manutenção do equilíbrio da paisagem, bem como condiciona o modelo de uso e ocupação a ser desenvolvido na área. Este modelo deve, prioritariamente, atentar-se às características do meio físico no intuito de minimizar a ocorrência de impactos sócio-ambientais.

5. CONCLUSÕES

A elaboração de materiais didáticos claros e compreensíveis para uso no Ensino Médio, contextualizando as temáticas relacionadas ao meio físico com a realidade sócio-espacial da metrópole, mostra-se relevante no sentido de possibilitar a construção de um pensamento crítico-reflexivo acerca dos processos e agentes constitutivos do espaço urbano. A análise integrada dos elementos do meio físico é de fundamental importância para a realização de uma leitura espacial capaz de identificar e propor soluções para as crescentes demandas sociais locais. Para tanto, é necessário a utilização de uma linguagem palatável à educação básica, bem como a utilização de exemplos extraídos do contexto da metrópole, a fim de que estes conhecimentos adquiram significado e importância para o público-alvo e que se tornem ferramentas eficazes para a compreensão da realidade vivida e dos diferentes elementos que compõe a paisagem urbana de Goiânia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSETI, V. **Geomorfologia do Município de Goiânia**. In: Boletim Goiano de Geografia, V. 12 (1), Cegraf / UFG, Goiânia, 1992: 65-85.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Zoneamento Ecológico-Econômico da Área do Aglomerado Urbano de Goiânia**. Goiânia, 1994. 77 p.

LEPSCH, I. F. **Formação e Conservação dos Solos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002. 178 p.

LOPES, L. M.; MOTTA, P. E. F. **Aspectos da interação rocha-relevo-solo em áreas a nordeste e a sudeste de Goiânia, Go**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 6, Goiânia, **Anais...** Goiânia, CEGRAF/UFG, 1995, p. 114-121.

RESENDE, M. et al. **Pedologia: Bases para distinção de ambientes**. 5 ed. Lavras: Editora UFLA, 2007. 322 p.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa de Bolsa de Iniciação Científica para as Licenciaturas
Pró-Reitoria de Graduação
Universidade Federal de Goiás

LUTAS APLICADAS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
REALIDADE E POSSIBILIDADES

GALDINO, M.

FALCÃO, J. L. C. (Orientador)

COSTA, D. S.

MASSON, F.

NASCIMENTO, P. H. F.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFG

E-mail: sosaopc@gmail.com

Palavras Chave: Educação Física, Lutas, Ensino-Aprendizagem, Trato com o Conhecimento.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este projeto tem como problemática principal o processo de organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar. Além de permitir um avanço em direção a explicação e conceituação do fenômeno Lutas na Educação Física escolar e, com isso, alimentar o debate acadêmico, a partir da identificação de contradições e do exercício de superações, esta pesquisa pretende implementar uma crítica sobre o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física Escolar com a finalidade de orientar na resolução de seus principais problemas concretos.

Os conhecimentos produzidos nesse processo investigativo serão forjados a partir de estratégias que buscarão uma compreensão de como as experiências são produzidas, legitimadas e organizadas pelos sujeitos individuais e coletivos. A intenção é não ficar apenas na denúncia de como a realidade do fenômeno investigado é, mas preocupado também em anunciar como ela deveria ser.

A opção por fazer uma investigação sobre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar se baseia no fato de entendermos que, entre os ambientes formais de ensino, a escola é o local privilegiado onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista. Entretanto, a opção por um conteúdo específico (as Lutas) não descartará uma análise das relações estabelecidas entre objetivo e

avaliação, entre conteúdo e forma das lutas como um todo, não centrando apenas nas relações de ensino-aprendizagem, pois reconhecemos que o trabalho pedagógico é mais amplo que o trabalho docente e extrapola as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Esta pesquisa parte do princípio de que o trato com o conhecimento das Lutas deve se materializar de forma coletiva, ampliada, interdisciplinar, enfocando problemáticas significativas que envolvam processos de interação social na busca de soluções que atendam não somente a necessidades e interesses específicos, mas que possam contribuir para soluções de problemas mais gerais que permeiam todo e qualquer processo de interação humana.

Além da busca pela qualidade de vida e saúde, a procura por sistemas de defesa que ofereçam a sensação de segurança e autocontrole tornou-se mais freqüente nos dias atuais, devido ao crescimento da violência e da criminalidade urbana. A prática das chamadas artes marciais deixou de ser vista como uma necessidade inerente apenas aos profissionais dos segmentos da área da segurança, para tornar-se uma atividade bastante popular entre mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos.

Entretanto, nem sempre a população tem um contato adequado com as diversas formas de lutas na sociedade. Estas foram transformadas em “mercadoria” pela cultura globalizada do espetáculo. Tais práticas acompanham “uma nova tendência no discurso das mídias sobre a cultura corporal de movimento - o ‘confundimento’ ou ‘entrelaçamento’ entre os modelos de estética corporal e o modelo do *fitness* (saúde/aptidão física)” (BETTI, 2004), afastando-se de seus princípios genuínos ao privilegiar valores que fomentam o individualismo, a competição exacerbada, o vencer a qualquer custo, a supremacia dos mais fortes sobre os mais fracos.

Atualmente, as diversas modalidades de lutas estão presentes no ambiente escolar, como conteúdo pedagógico, entretanto, geralmente, elas são ministradas da mesma forma como acontece nas academias de ginástica, nas escolinhas, nos clubes e nos condomínios, geralmente destinadas à aquisição do domínio técnico ou condicionamento físico, à preparação orgânica e funcional de atletas.

É fato que ainda persiste o distanciamento do professor de Educação Física com o contexto cultural e pedagógico das lutas. Frequentemente não detêm conhecimentos acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

numa perspectiva pedagógica.

OBJETIVO GERAL

Criticar e propor elementos para a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física Escolar, tomando como campo de análise experiências desenvolvidas em três escolas da Região de Goiânia, o Projeto “Mais Educação”, do Governo Federal desenvolvido na Escola Municipal Silênio de Andrade, no Setor Aruanã, o Projeto Judô Mauá, da Associação dos Moradores da Vila Mauá, o Projeto de Extensão de Lutas e a disciplina Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar criticamente, a partir do acumulado na literatura e do acompanhamento de experiência desenvolvidas com lutas em três escolas de Goiânia, como é organizado o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento desse conteúdo.

Analisar as articulações entre os aspectos específicos das Lutas em geral com a Pedagogia, levando-se em consideração os princípios norteadores da teoria pedagógica em construção.

METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. A primeira investigará as experiências desenvolvidas nas escolas selecionadas e nos projetos realizados na comunidade e no Projeto de Extensão de Lutas da FEF/UFG.

Nesta fase serão adotados alguns procedimentos investigativos típicos das pesquisas de orientação naturalista (observação, entrevistas, registros de campo, análise de documentos etc.).

Um dos principais procedimentos metodológicos a ser adotado nesta fase será a observação participante, através da qual, procurar-se-á interagir e compartilhar com o cotidiano dos sujeitos, observando e registrando suas ações e insinuações. Spradley (1980) classifica a observação participante no âmbito das pesquisas educacionais em passiva, moderada, ativa e completa, todas podendo ser reveladas ou não explicitadas.

Durante esta fase, serão observadas, em princípio, aulas práticas e teóricas, reuniões de professores, intercâmbios, comemorações, competições, exposições, festivais, cerimônias de graduação e confraternizações.

Reconhecemos os limites da observação, que por sua natureza é seletiva. Segundo Freitas (2000, p. 68), “o pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias – sociais e teóricas – a respeito da realidade de que se aproxima. A tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que é irrelevante”. Esses limites nos levam a optar por outros procedimentos investigativos complementares de modo a evitar explicações ingênuas “que tendem a ficar restritas à descrição e à interpretação do micro-universo dos envolvidos” (FREITAS, 2000, p. 69).

Outro procedimento a ser adotado nesta investigação será a entrevista do tipo semi-estruturada, por parecer mais adequada a atender as especificidades desta investigação. Primeiramente, serão entrevistados os responsáveis pelos projetos de lutas nas escolas selecionadas. Optar-se-á primeiramente por estes sujeitos por que eles constituem em elementos significativos que vivenciam essa realidade por mais tempo e por isso, têm mais informações a prestar. Quando o surgimento de novos dados se tornar cada vez mais raro, atingindo um certo “ponto de redundância”, será encerrada a fase de entrevistas, na medida em que não se justificará mais a inclusão de novos dados (Lincoln e Guba, 1985).

A etapa seguinte é a catalogação dos documentos disponíveis já existentes sobre as experiências desenvolvidas. Este levantamento extrapolará a dimensão dos documentos escritos e buscar-se-á informações em fitas de vídeo e fotos. Dar-se-á preferência aos documentos normatizadores e legisladores dos projetos selecionados. Serão catalogados, portanto, para posterior análise: programas de aulas, planejamentos, planos, regulamentos, textos elaborados pelos professores, textos elaborados pelos alunos, relatórios, pareceres, orientações pedagógicas e outros documentos relacionados aos referidos projetos. Serão trabalhadas, ainda, outras fontes, como reportagens de jornais e revistas sobre os projetos investigados. Será dada especial atenção também aos documentos espontâneos, ou seja, aqueles produzidos sem o crivo das exigências burocráticas.

Para a formulação das unidades de análise, suposições serão geradas e testadas de modo que os dados possam ser confirmados e categorizados a partir de suas evidências, tanto no que diz respeito à frequência quanto à ênfase com que os mesmos serão evidenciados.

A segunda etapa da pesquisa será realizada através do recurso metodológico da Pesquisa-ação (BARBIER, 1985; THIOLENT, 2000) que se materializará na disciplina “Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física” que compõe o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, onde serão apresentados, discutidos, analisados e problematizados os conteúdos e a organização do trabalho pedagógico dos projetos investigados preliminarmente, com vistas a uma reflexão em torno da equação de problemas práticos e produção do conhecimento relacionado com a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da Lutas na Educação Física Escolar. Serão convidados especialistas para dar contribuições em relação às temáticas sugeridas pelos pesquisadores. Ao final da disciplina, será realizado um seminário com a apresentação, discussão e sistematização dos temas e das experiências desenvolvidas.

O conjunto de dados coletados a partir destes recursos será sistematizado, categorizado e submetido à análise por parte dos componentes do grupo de pesquisa. Finalmente será realizado um encontro para que todos possam cientificar da visão de conjunto da pesquisa, nem sempre clara no processo de realização da mesma. Por último, será elaborada uma sistemática de divulgação dos resultados da pesquisa como um todo em congressos e outros eventos.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BETTI, M. **Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 79 – Dez. 2004.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas. SP: Papirus, 2000.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Londres: Sage Publications, 1985.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Hold: Rinehart and Winston, 1980.
- THIOLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/UFG

Aluna: Marrine Oliveira Sousa Orientadora: Santinha Neuda Alves do Lago
Universidade Federal de Goiás Campus Jataí, 75801-615 , Brasil
marrine_@hotmail.com e neudalago@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Tristram/ Iseult/ Intersemiótica

1 INTRODUÇÃO

Nos propomos a analisar a ligação entre o conto *Tristram and Iseult* e o filme intitulado *Tristan and Isolde* (2006) através da Semiótica, já que essa se mostra um campo muito vasto em se tratando das possibilidades de incursão na linguagem. Nossa intenção é realizarmos a investigação no campo do enredo e dos signos literários mais significativos, na sua tradução para signos cinematográficos.

Para Peirce (1972), aspecto mais importante do signo está na sua significação de algo para alguma pessoa. Para o filósofo americano, o signo abrange qualquer representação feita pelo homem, desde a mais rústica até a mais sofisticada. Obviamente, dependendo do sistema semiótico em questão, os signos assumem diferentes formatos.

A linguagem audiovisual e a linguagem escrita se diferem não apenas pelos canais que são transmitidas, mas por diversos outros fatores. De acordo com Furtado (2003), um texto abre espaço para a imaginação, enquanto que um filme fornece a quem o assiste toda a informação que possui através de recursos audiovisuais. Isso significa que, se assistirmos a um filme que tem uma casa com paredes brancas, não teremos espaço para imaginá-la de outra cor. Por outro lado, se lermos um livro que não especifica essa cor, cada leitor a conceberá conforme preferir. Assim, das possibilidades múltiplas de concepção proporcionadas pelo conto *Tristram and Iseult*, passaremos à versão única do cineasta ao adaptar a lenda para as telas.

Esta pesquisa, portanto, consiste em uma análise comparativa entre dois tipos de linguagem, uma obra literária e um filme, ou seja, a transposição da literatura para a linguagem audiovisual, tendo em vista as características particulares de cada linguagem a fim de identificar suas semelhanças e suas diferenças. Para tanto, será necessária uma incursão cuidadosa em alguns conceitos como língua e linguagem, signo e significante,

representamen e interpretante, entre outros, apresentando as fontes nas quais a ciência Semiótica se enraizou e através das quais se desenvolveu teoricamente.

Nesse relatório encontraremos um pouco sobre a teoria na qual nos embasamos para a realização do trabalho, os resumos sobre as obras analisadas, uma comparação entre elas, alguns dos signos que encontramos e seus significados e saberemos sobre a importância desse tipo de estudo.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho foi investigar, com base na teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, a relação entre a obra literária *Tristram and Iseult* e o filme *Tristan and Isolde*. Como objetivos específicos, tivemos os seguintes:

- estudo dos pressupostos da Semiótica de Peirce e da crítica literária acerca de Sir Thomas Malory e seu livro *Le Morte d'Arthur*, onde se encontra a lenda aqui tratada
- investigação dos signos mais relevantes nos dois trabalhos (literário e cinematográfico)
- estabelecimento da relação intersemiótica nos dois sistemas.

3 METODOLOGIA

Seguimos os seguintes procedimentos metodológicos:

- a – Pesquisa do desenvolvimento da lenda de *Tristram and Iseult* e da estética literária de Sir Thomas Malory.
- b – Averiguação das temáticas exploradas em *Tristram and Iseult*
- c – Identificação dos signos da obra a serem avaliados, e respectivo enquadramento dentro das categorias de Peirce que utilizarei neste estudo
- d – Estudo do filme *Tristan and Isolde* (2006) e contextualização da produção
- e – Verificação comparativa das temáticas e signos explorados na obra literária mantidos ou não na versão cinematográfica

4 TEORIA SEMIÓTICA DE PEIRCE

Por mais que a idéia de construir uma “ciência dos signos” existisse desde o começo do século XX, a semiótica é considerada uma ciência recente. Mesmo surgindo

relativamente tarde (meados do século XX), os estudos dos signos têm suas origens junto com o pensamento filosófico.

Todorov considera Santo Agostinho o primeiro dos semióticos, isso porque ele foi o primeiro a satisfazer os dois requisitos fundamentais da noção de semiótica: ter como objetivo o conhecimento, a teoria e ter como objeto de estudo signos de espécies diferentes, não exclusivamente os linguísticos.

A ciência dos signos tem origem em duas diferentes tradições: Semiologia, de origem européia iniciada por Ferdinand de Saussure; e a Semiótica de origem anglo-saxônica iniciada por Charles Sanders Peirce. Apesar de terem o mesmo radical *semeion* que significa signo ou sinal, as duas tradições têm maneiras diferentes de entender e estudar a ciência dos signos.

Existem inúmeras definições para Semiótica. Para Santaella (2007, p. 7):

“O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos. Contudo, pensando esclarecer, confundimos mais as coisas, pois nosso interlocutor, com olhar de surpresa, compreende que se está querendo apenas dar um novo nome para a Astrologia. Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”.

Mas o que sabemos é que o estudo semiótico nos leva além da escrita, da imaginação, do pensamento, pois remete a algo já dito ou feito, ou a determinado evento já antes realizado.

Considerado o pai da Semiótica, Charles Sanders Peirce pretendia uma teoria geral da representação. “A Semiótica está para a lógica, esta é uma lógica da descoberta, nela estando presentes: a Dedução referindo-se à necessidade; a Indução referindo-se à generalização e a Abdução referindo-se a hipótese” (Maciel (s/d. p.5).

Um grande número das teorias mais relevantes de Peirce, no domínio da Semiótica ou Lógica, eram pouco conhecidas até algum tempo atrás, à medida que eram estudadas, Peirce também foi ganhando visibilidade no campo da semiótica, da Lógica e da Filosofia em geral. Ele estipulou três categorias universais, baseando-se a princípio nas categorias universais de Kant e depois, com alguma semelhança com Hegel, de início aplicando-as à mente e logo após a natureza. São estas as três categorias: primeiridade (categoria do sentimento ou da primeira impressão que recebemos das coisas); secundidade (categoria do relacionamento direto, do combate de um fenômeno de primeiridade com outro, englobando a experiência analogística) e terceiridade

(categoria da inter-relação de triplo termo; interconexão de dois fenômenos em direção a uma síntese, lei, regularidade, convenção e outros) (Peirce, 1977, p.51).

A partir desse conceito de Semiótica, fez-se um estudo sobre os signos contidos no conto *Tristram and Iseult* e no filme intitulado *Tristan and Isolde*, com embasamento nos estudos de Peirce. Para analisar a simbologia contida na obra, é necessário compreender o que é signo, suas categorias, símbolos e como interpretá-los.

Para o esclarecimento sobre a importância da linguagem não-verbal para a comunicação, Santaella (2007 p. 9) relata:

É através da linguagem que nos comunicamos, seja ela verbal ou não-verbal. A verbal é a Lingüística, ciência da linguagem verbal. A não-verbal é a Semiótica, ciência de toda a linguagem. A linguagem verbal e da qual fazemos uso para escrever, produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler, para que possamos nos comunicar uns com os outros. Já na linguagem não-verbal nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes. E através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar que nos comunicamos e orientamos.

Peirce (1975, p.27) afirma sobre a conceituação de signo:

“Um signo é (...) algo que representa algo para alguém, sob algum prisma. Signo é definido como um significado amplo, não precisa ser uma palavra; pode ser uma ação, um pensamento, ou enfim, qualquer coisa que admita um interpretante – isto é, que seja capaz de dar origem a outros signos”.

4.1 Tricotomias

As três categorias universais estipuladas por Peirce (primeiridade, secundidade e terceiridade), colocam os signos numa divisão mostrada por Netto (1989, p. 62)

	Divisão dos signos		
Categoria	O signo em relação a si mesmo	O signo em relação ao objeto	O signo em relação ao interpretante

Primeiridade	Quali-signo	Ícone	Rema
Secundidade	Sin-signo	Índice	Dici-signo
Terceiridade	Legi-signo	Símbolo	argumento

Para que houvesse a compreensão dos tipos de signos conforme suas características referenciais e fenomenológicas, Peirce organizou as tricotomias em *classes* ou *categorias*. A primeira tricotomia organiza os signos segundo as características do próprio signo, ou seja, do *representamen*. O *representamen* sustenta um signo ou algo que funcione como tal, remetendo a alguma coisa para um interpretante. É através dele que o signo se remete por alguma causa (seja por semelhança, indicação ou convenção) a um objeto. As categorias do *representamen* são representadas por Netto (1989 p.60) da seguinte forma: Quali-signo: qualidade signíca imediata, a impressão causada por uma cor é um exemplo; Sin-signo: é considerado uma coisa ou evento existente, é uma qualidade apresentada num concreto qualquer, isto é, singularizada ou universalizada,, como um cata-vento, um diagrama de alguma coisa em particular. Peirce observa que um Sin-signo só pode existir através de qualidade, por isso ele envolve um ou vários Quali-signos; Legi-signo: (de legi- lei), é uma convenção ou lei estabelecida pelos homens, não é uma coisa ou evento singular, determinado, por exemplo as palavras.

A mais importante no entender de Peirce, é a segunda tricotomia dos signos, ela advém da relação entre o *representamen* e o *objeto*. Representados pelo ícone, o índice e o símbolo. O ícone, representa apenas uma parte da semiose ¹, de forma semelhante ao quali-signo, na qual o *representamen* evidencia um ou mais aspectos qualitativos do objeto. Algo que representa bem essa categoria é a fotografia, já que a iconicidade de um signo funda-se na semelhança entre o *representamen* e o *objeto*. Se existe uma relação entre as duas partes do signo, porém sem ser um caso de similaridade, dá-se a categoria do índice. Um simples exemplo presente no nosso dia-a-dia, é a ocorrência de muitas nuvens escuras no céu, o que pode significar a possibilidade de chuva, mesmo que as nuvens sejam bem distintas umas das outras.

¹ Definição do processo de apreensão de um signo, envolvendo um movimento espiralado, na medida em que toda a apreensão significa, tornando-se uma nova semiose (Santaella, 2003, p.82).

Ícone – Signo que se assemelha à aquilo que significa, da forma como a fotografia se assemelha ao objeto fotografado; o ícone é um sinal que se refere ao objeto que se nota, em virtude de certas características que lhe são próprias.

Indicadores – Índice – Signo cujo significado esclarece mediante efeitos que seu objeto nele produz, como a sombra pode ser um “indício” de posição do Sol, o indicador é sinal que se refere ao objeto que denota em virtude do fato de que é realmente afetado pelo objeto.

Símbolo – Signo que se associa a objetos graças a convenções especiais, tal como se dá com as palavras; o símbolo é o signo que se transforma um signo porque como tal é entendido. (Peirce, 1975, p. 27- 28)

A mais complexa e racional tricotomia é a terceira, que refere-se `a relação entre *representamen* e *interpretante*, de onde emergem o rema, o dicente e o argumento. Peirce (Idem) define assim o rema:

Rema é um Signo que, para seu Interpretante é um Signo de Possibilidade qualitativa, ou seja, é entendido como representando esta e aquela espécie de objeto possível. Todo Rema propiciará, talvez, alguma informação, mas não é interpretado nesse sentido. Discente é um signo que, para seu Interpretante, é um signo de existência real. Portanto, não poder um Ícone o qual não dá base para interpretá-la como sendo algo que se refere a uma existência real. Argumento é um signo que, para seu Interpretante, é Signo de Lei.

Segundo Peirce (1975, p.63) um Signo, ou *Representamen*, é um primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um segundo, denominado objeto, que é capaz de determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma a mesma relação triádica com seu Objeto na qual ele próprio está em relação com o mesmo objeto. A relação triádica é genuína, pois os três membros estão por ela ligados de um modo tal que não consiste em nenhum complexo de relações diádicas.

Quando se fala em significado, significante e significação, convém lembrar que qualquer objeto remete a algo, ou melhor, a um significado, e, até mesmo, trazer ou lembrar algo já dito, falado ou feito. Esse é o papel da Semiótica. Quando se fala algo, a memória e até o consciente produz aquilo que já está produzido em nossa mente. Desse modo, pode-se interpretar um objeto a partir de um outro objeto. Convém ainda lembrar que as propostas classificatórias semióticas exigem contextualização, visto que não há nenhum signo que existe *per si* ou *a priori*, mas sempre em relação a um contexto.

5 CINEMA/ LITERATURA

Com o crescente sucesso da arte cinematográfica, a primeira adaptação para o cinema de *Tristan e Isolde* saiu em 1909, um filme francês mudo, intitulado *Tristan et Yseult*. Em 1948, Jean Delannoy dirigiu o filme francês *O eterno Retorno*, uma nova versão. E o cinema trouxe novamente *Tristan e Isolde* à era moderna, com Ridley Scott, em 2006, mais de 100 anos depois do lançamento das primeiras versões.

É de conhecimento geral que o cinema alicerçou a sua linguagem a partir da constituição literária, tendo como base a construção narrativa na qual permeia a estrutura lingüística cinematográfica. Cada texto é uma voz, uma expressão e cada linguagem escrita ou falada, designa suas especificidades e remete ao seu interlocutor uma rede de significados, dialogando assim na intertextualidade. Na relação transtextual entre literatura e cinema, encontramos a intertextualidade presente por intermédio da hipertextualidade. De acordo com Cecy Campos (2000), a hipertextualidade é toda relação que une um texto à base que serve como ponto de partida e dá origem a um texto B (hipertexto). Assim, a obra literária passa a ser o hipotexto, dando origem ao hipertexto, que é o roteiro.

A produção cinematográfica é um texto composto por sons, imagens e discursos verbais necessários para a compreensão do espectador, presente nas entrelinhas da projeção visual. Quando fazem a adaptação de um livro ou um conto literário, esse passa a ser um roteiro e um novo texto, isso porque as técnicas de linguagem, mesmo que ainda semelhantes ao texto original, são representadas por elementos que diferem dele.

6. ANÁLISE DE DADOS

Realizamos uma pesquisa teórica e bibliográfica, com textos referentes à Semiótica peirceana. A fim de aumentar o conhecimento sobre ela, foi elaborado um referencial teórico que veio a subsidiar a pesquisa. Posteriormente, comparamos a linguagem literária e a cinematográfica, trabalhando com alguns de seus elementos centrais, descrevendo alguns conceitos com o objetivo de clarear a análise proposta, abarcando distintas fontes teóricas como livros, monografias, teses, periódicos. Por fim, analisamos as obras específicas escolhidas: o conto de Sir Thomas Malory e a obra áudio visual de Scott.

No que tange à fundamentação teórica, fizemos um estudo de diversos autores que contribuíram ou vem contribuindo para o campo da Semiótica e/ou da Intersemiótica, como Furtado (2003) e Santaella (2004), que serviram de embasamento para o desenvolvimento de nosso estudo com relação às adaptações intersemióticas entre cinema e literatura. Realizamos, adicionalmente, uma investigação em crítica literária acerca das distintas fontes que originaram a lenda de Tristan e Isolde, desde os primeiros poemas franceses (Lacy, 1998) até o desenvolvimento da lenda, culminando com a versão inglesa de Malory (Hardman e Le Saux, 2003). Buscamos estabelecer os moldes centrais da estética literária do autor, assim como a aculturação da lenda e adaptação para o público britânico.

Santaella (2004) defende que a Semiótica traz em seu escopo todas as linguagens possíveis. Sendo assim, fizemos uso das linguagens utilizadas no meio cinematográfico e no meio escrito para compreendermos melhor como deve ser o sistema de signos no cinema e como funciona o sistema de signos da obra literária maloriana. Buscamos compreender a forma com que os signos de um meio foram representados em outro.

6.1 Tristram and Iseult: o texto literário

Tristram and Iseult é uma versão escrita de uma lenda celta cujas origens, não muito claras e precisas, remontam ao século IX. É uma história romântica que influenciou muitas outras a ela subseqüentes, tais quais a do rei Arthur e Guinevere, ou Romeu e Julieta. A princípio, o conto *Tristram and Iseult* não tinha relação alguma com a história do Rei Arthur, mas a partir do século XIII, esse conto passou a se incorporar à literatura arthuriana, já que, a partir dessa data, *Tristram* aparece como um dos cavaleiros da Távola Redonda. A versão inglesa de Sir Thomas Malory é considerada a primeira versão 'nobre' da lenda nessa língua. Essa versão é dividida em vários livros.

O conto na versão de Malory encontra-se como fragmentos soltos dentro da história principal do Rei Arthur, por isso não podemos encontrar um resumo que se diga fiel a essa obra. Encontramos por entre vários outros contos referência ao conto de Tristram e Iseult, quando o autor se refere ao nascimento de Tristram, é aí que começa a história. Em resumo, Tristram cresce sem os cuidados de uma mãe de verdade, apenas uma madrasta que tenta lhe envenenar, sem que seu pai soubesse. Ele cresce e se torna um grande guerreiro, que é ferido em um dos combates e só poderia ser curado na terra do inimigo. Chegando lá é curado pela bela Iseult, eles se apaixonam mas não podem viver esse amor já que Iseult casa-se com o tio de Tristram o Rei Mark. Tristram continua lutando por seu reino até depois de se casar com outra Iseult apesar de não consumir devidamente o casamento. O conto possui muito misticismo já que pertence a um tempo onde bruxas e bruxos eram muito comuns.

6.2 Da escrita para as telas: Tristan and Isolde

Tristan+ Isolde é uma adaptação de Ridley Scott, protagonizada por James Franco que foi lançada em 2006.

A sinopse do filme é a seguinte: Clãs lutam pelo poder na Inglaterra da Idade Média após a queda do Império Romano. Tristan jovem cujos pais são assassinados, é adotado por seu tio, Lorde Mark, e vira seu maior guerreiro. Dado como morto, Tristão é encontrado e tratado pela bela Isolda, com quem troca juras de amor, mas mantém seu nome em segredo. Ele ganha em um torneio de lutas a mão da princesa irlandesa para Lorde Mark, sem saber que ela é na verdade Isolda. O casamento trará a paz e a unificação dos clãs, mas a paixão faz com que Tristão e Isolda arrisquem tudo para viver seu amor proibido.

6.2.1 Similaridade e diferenças no enredo

A transposição do livro para as telas não se dá de forma diferente das outras adaptações. Na maioria das vezes os filmes sempre deixam a desejar com relação aos livros que dão origem às histórias. Mas não perdem a essência da história, é isso que acontece com essa obra também. Por sem um conto dentro de um livro percebemos várias diferenças entre o conto original e a adaptação para as telonas.

No filme o que mais importa é a história de amor vivida pelos personagens principais, no livro esses personagens aparecem com uma outra história já em movimento o que não os torna personagens principais do livro, e sim do conto.

Logo no início do filme Tristan perde os pais e cresce aos cuidados do tio Lorde Mark, no livro Tristram perde a mãe, seu pai se casa novamente e sua madrasta tenta o envenenar enquanto ele é criança. Tristram conhece Iseult porque para ser curado de um envenenamento após uma batalha, deveria ser enviado para o país vizinho e inimigo. No filme ele também é ferido com uma espada envenenada, mas é dado como morto, recebe suas honras seu barco navega até o país de Isolde. Em ambas as obras os dois se apaixonam perdidamente, não podem viver esse amor, mas o filme se torna amantes. Não vemos no filme a presença do misticismo encontrada no livro.

Percebemos muitas diferenças principalmente pelo fato de ser uma adaptação, se essa fosse seguir à risca os acontecimentos do conto muita coisa seria diferente, os personagens e certas partes do enredo.

6.2.2 Os signos nos dois sistemas

Como em obras desse tipo, um conto e uma adaptação para o cinema, temos muitos signos em comum existe a necessidade de analisarmos alguns.

Na obra literária, a madrasta de Tristram tenta envenená-lo. O autor usa o signo veneno para transmitir sua mensagem. Na primeiridade, a categoria do sentimento, o veneno mencionado é entendido apenas como um líquido, uma substância química que afeta os sentidos da visão, tato e paladar por sua natureza fluida. Na secundidade, esse líquido se corporifica numa bebida dentro de um recipiente de prata, deixado propositalmente no quarto para que Tristram “acidentalmente” bebesse. É um veneno disfarçado, uma bebida que se distingue de todas as outras pelo seu caráter letal. No combate de fenômenos que a secundidade proporciona, essa bebida diferencia-se de outras, como água ou vinho. Na terceiridade, esse veneno representa o ódio milenar entre madrastas e enteados (as), assumindo, assim, as características de símbolo: uma regularidade convencionalizada, partilhada socialmente. Pode-se entender, assim, que a ação da madrasta de Tristram, ao tentar assassiná-lo e garantir a herança do reino de King Meliodas para o filho dela, configura-se numa atitude lendariamente repetida.

Outro signo que pode ser analisado é o signo cavaleiro que é encontrado nas duas obras. Podemos entender cavaleiro, na primeiridade, como alguém que monta e cuida de

cavalos. Na secundidade vemos os cavaleiros, principalmente, analisado as épocas, como homens que lutavam e guerreavam por seus países utilizando armas e até mesmo corpo. Na terceiridade cavaleiro representa honra, lealdade, batalhas e é isso que diferencia o cavaleiro de tempos atrás dos cavaleiros que encontramos hoje.

Outro signo que podemos analisar é mulher, o que ela representa primeiramente? Desde sua criação a mulher é julgada por ter comido a maçã, como um ser pecador, capaz de reproduzir, depois talvez por representar o pecado a mulher é aquela que cuida do lar, deve obediência ao seu esposo, não pode sair de casa e precisa cumprir suas obrigações. Vimos nas obras esse tipo de imagem com relação a mulher, mas no filme vimos algo diferente uma mulher que continuava carregando a representação de pecado, de cuidadora do lar, mas que escondeu de todos um amor e depois uma traição, mulher forte mas que romântica que acredita no amor acima de tudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse trabalho percebemos a importância que a semiótica vem ganhando com o passar do tempo e a relação que os professores podem vir a ter com essa ciência para a melhora do ensino.

Conseguimos obter informações que ainda não eram conhecidas que contribuem ainda mais para esse tipo de atividade e para confirmar a importância de realizá-la em sala de aula. É importante sim para o aluno ter contato com atividades assim, primeiro fazer a leitura e depois assistir a adaptação da obra literária para o cinema. O aluno além de poder ter contato com a visão de uma outra pessoa da mesma obra, pode identificar os pontos que ele acha diferente em ambas e analisá-los. Isso fará com que o aluno desenvolva seu senso crítico.

O professor não só pode como deve levar aos alunos de qualquer idade atividades como essa, é claro que adequando o conteúdo a idade dos mesmos. Depois da realização da atividade o professor verá quanto isso mudará a forma com que seus alunos se importam com a leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Cecy Barbosa. *Hitchcock x Brian de Palma: A intertextualidade fílmica* (2000).

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/abrapui/senapulli2000/Cinema%20Brian%20001.pdf>

Acesso em 02 mai. 2010. 13 p.

FURTADO, J. A adaptação literária para cinema e televisão. Palestra na 10ª Jornada Nacional de Literatura. Passo Fundo, ago. 2003. Disponível em:

<http://www.casacinepoa.com.br/port/conexoes/adaptae.htm>. Acesso em 26 de mar. 2010.

MALORY, Sir T. *Le Morte d'Arthur*. Londres: Penguin, 1994.

NETTO. J. Teixeira Coelho. *Semiótica Informação e Comunicação Debates Semiótico*. Editora perspectiva. 2º impressão 1989.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo, Cultrix, 1972.

PEIRCE. Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. Textos escolhidos de Charles Sanders Peirce. Editora Cultrix. 2ª edição. 1975.

_____. *Semiótica Estudos*. Editora perspectiva. 1977.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TRISTAN+ISOLDE. Produção de Ridley Scott. Reino Unido: EUROPA FILMES, 2006.

TRISTRAM e Iseult. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Trist%C3%A3o_e_Isolda Acesso em 14 mai. 2010.

AS NARRATIVAS DOS MEMORIAIS E OS CASOS DE ENSINO

SILVA, Michele Cristina- UFG-CAJ michele.ped@hotmail.com

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati- UFG-CAJ isa.scarlati@gmail.com

Palavras-Chave: Memória, narrativas (auto)biográficas, Formação de professores e casos de ensino

1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O presente trabalho é parte dos resultados do Projeto “As narrativas dos memoriais e os casos de ensino”, vinculados ao projeto, “Ensinando com os casos de ensino”, que tem como proposta inicial um estudo em que envolveriam os professores da rede municipal de ensino (Fase I), da cidade de Jataí - GO. Porém, como qualquer pesquisa de caráter qualitativo, alguma situação levou-nos a mudar o rumo da pesquisa na qual optamos por mudar o foco dos sujeitos, nos quais passariam a ser as futuras professoras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás- Campus Jataí.

O projeto em questão é fruto em proposta de avaliação de uma das professoras do curso que utilizava os memoriais como metodologia avaliativa, em que as alunas precisavam fazer uma relação entre as teorias estudadas e sua vida acadêmica, um processo de reflexão. O maior problema era que as alunas não tinham a mínima idéia do que fosse um memorial, qual a utilidade do mesmo para sua vida acadêmica e profissional. A escrita desses memoriais tornava-se algo sem significância na trajetória das alunas do curso de Pedagogia, porém, não atribuo essa culpa a alunas, pois não tinham nenhum conhecimento da metodologia utilizada. Parecia se tratar de apenas uma atividade avaliativa, não havia contextualização das atividades com o processo de formação dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, faltava a informação de que “as histórias de vida tem dado origem a praticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas.” (Nóvoa, 1995, p.18), para atribuir um caráter

científico em tais trabalhos e ignorar a proposta de enfatizar unicamente os relatos de experiências ou situações de vida.

Escrever sobre si também pode se transformar, em um contexto no qual somos professores em formação inicial ou continuada, em espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. É como se as palavras escritas se transformassem em um espelho, no qual veremos o reflexo de nossas experiências dentro desse longo percurso de formação. É na busca pela conexão das palavras a serem escritas em narrativas de nossas próprias vivências que conseguimos repensar nossa trajetória de vida, de alegrias, tristezas, certezas e também incertezas, que muitas vezes nos tiraram o sono ao pensarmos na opção pela docência como processo profissional.

Ser professor ou estar a caminho de se tornar professor exige algumas estratégias para o desenvolvimento de nossas aprendizagens, uma vez que faremos delas nosso instrumento de trabalho, certo de que é papel do professor oferecer ao aluno, possibilidades de conhecimentos a partir de suas aprendizagens. Somos frutos de uma educação globalizada, em que as informações e os conhecimentos nos são despejada de forma muito veloz, nos exigindo uma rápida absorção dos mesmos em forma de reprodução. Tais situações nos levam a um processo de não-reflexão de nossas atitudes, posturas e posicionamentos na constituição de nossa identidade profissional.

Nessa direção, a presente pesquisa buscará como sujeitos principais as alunas do último período do curso de Pedagogia (UFG/ CAJ), as mesmas que passaram pela experiência de narrar por meio de um memorial formativo logo primeiro período de sua formação em Pedagogia, as experiências de toda sua trajetória acadêmica.

É a partir das escritas desses memoriais que buscaremos, em estudos científicos, refletir sobre a necessidade de se voltar ao passado e reviver histórias e trajetórias de vida, em particular acadêmico, demarcando posturas e posições frente às concepções que vão sendo construídas durante o processo de formação.

De acordo com Rocha (2008), será preciso procurar não desconsiderar a subjetividade dos sujeitos em análise e ainda o processo de constituição de uma identidade profissional que está relacionada às posturas que estes assumem no papel social que é ser professor.

Para tanto, a metodologia que mais se adequou ao estudo foi a de abordagem qualitativa.

Como referenciais teóricos, estão subsidiando a pesquisa, alguns autores como: Josso (2007), Misukami (2000), Pimenta (2005), Ostetto (2008), Nóvoa (1982), Zabalza (1994), Arenhadt (2008), Tardif (2002) dentre outros.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho será perceber qual a relevância da escrita das narrativas (auto) biográficas na formação de professores, além de possibilitar que as professoras revivam as memórias do seu processo de formação e de sua trajetória profissional, por meio da escrita de memoriais, promover a reflexão das professoras a cerca de suas aprendizagens a partir de suas próprias experiências e analisar se as narrativas (auto) biográficas podem contribuir para a construção da identidade do professor.

2 CAMINHOS A PERCORRER

A metodologia escolhida para esse trabalho foi à escrita e as possibilidades de análises das narrativas (auto)biográficas pelas alunas concluintes do curso de Pedagogia da UFG-CAJ nos períodos de 2010 e meados de 2011 e para tal, contamos com o apoio da disciplina de Estágio que solicitou a escrita de memoriais. A proposta de investigação das escritas dos memoriais teve também o amparo de um termo de autorização por parte das colegas que velará pela ética de não mencionar o nome das mesmas.

Os primeiros passos para melhor andamento da investigação foi a pesquisa bibliográfica sobre as narrativas (auto) biográficas e perceber as contribuições que a literatura aponta sobre o uso das mesmas nos espaços de formação docente, seguido da escrita das narrativas.

Com os documentos (memoriais formativos) em mãos, o próximo passo da pesquisa foi à leitura e análise individual das narrativas. Será a partir de tais leituras que tentaremos perceber se o exercício das narrativas sobre as histórias de vida podem contribuir para a escolha da docência, e conseqüentemente, na construção da identidade docente.

Com a metodologia da pesquisa definida, ficamos também pensando em como nomear e agradecer o apoio das participantes, que muito

favoreceram o andamento da presente pesquisa. Lembramo-nos de um fato que só diz respeito a essa turma, da qual também faço parte, em parceria com um professor que muito nos marcou. Éramos alunas do terceiro período de Pedagogia e inscritas na disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas, gostávamos muito de falar nessa aula. Frente a tantos falatórios, o professor da disciplina nos nomeou de *Maracanãs*, que em Tupi-Guarani significa “semelhante a um chocalho”.

Decidimos por nomear os sujeitos dessa pesquisa de Maracanãs, resultado de tamanha identificação com o nome e queremos, com todo carinho, agradecer a cada Maracanã que nos apoiou e colaborou para o andamento de nossa pesquisa.

3 RESULTADOS PRELIMINARE

O proposto trabalho ainda encontra-se no seu momento inicial. Até o presente momento, apenas conseguimos apresentar aos sujeitos da pesquisa o que a literatura nos oferece sobre as narrativas de memoriais e sua relevância para no processo de formação profissional e solicitamos a escrita de seus memoriais. A leitura sobre as histórias de vida também nos proporcionou momentos de reflexão e, segundo Tardif (2002), reconhecer os professores como sujeitos que produzem conhecimento faz-se imprescindível darmos vozes a esses profissionais sobre suas histórias de vida, trajetória formativa e profissional.

Ao narrarmos nossas histórias de vida estamos sempre refletindo em quem éramos no passado, quem acreditamos ser no presente e em quem nos constituiremos no futuro, e ao reconstruirmos a memória travamos esse diálogo entre presente e passado, ampliando as nossas possibilidades de mudanças em nossas ações/práticas.

Percebemos existir muitas outras questões a serem desveladas pela escrita das futuras professoras, mas o mais importante é que reconheçam a importância de suas próprias histórias de vida para a construção do seu profissionalismo. São pessoas, seres humanos que estarão lidando diretamente com a formação e conscientização de sujeitos e construção logo no começo de suas vidas.

O estudo encontra-se em andamento, entretanto, tais considerações só terão juízo de valor quando analisadas no todo, onde se poderão obter conclusões sobre o trabalho proposto.

4 REFERÊNCIAS

- ARENHALDT, Rafael. **Das Docências Narradas e Cruzadas, das Sur-presas e Trajetórias Reveladas: os fluxos da vida, os processos de identificação e a ética na escola de educação profissional**. Porto Alegre. UFRGS, 2005. Dissertação (mestrado em educação – Programa Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAIER, Ana Paula Dal Forno Dal Osto; ARENHALDT, Rafael. **Matriciamentos e Modelos da/na Docência: A escrita de si nos memoriais formativos da especialização POEJA-SVS**. 2010 <http://arenhaldt.blogspot.com/2009/06/defesa-dos-tcc-dos-meus-orientandos-em.html> Acessado em 15/02/2010.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges. **Memórias de leituras e formação de professores**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de letras; 2008.
- _____. **Memorial de Formação- Registro de um Percorso**. 2010 <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acessado em 13/04/2010.
- LIBANEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NÓVOA, Antonio **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professor**. 1. Ed,. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez; 2004.
- _____. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A Os memoriais como narrativas dos entre-espaços da formação docente. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.– Formação de professores e a Prática Docente: Os Dilemas Contemporâneos**. São Paulo:Águas de Lindóia, 2009 . p.8594-8605 1 CD-ROM. ISSN 2175-7074
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes,2002.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

5 FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa
FE - UFG – nolisud@yahoo.com.br
AIRES, Eliana Gabriel
FE – UFG – eliel@cultura.com.br

Palavras-chave: Literatura Infantil, Leitura, Escrita, Escola Pública

Ao observarmos o número de amantes da leitura, entre os alunos do ensino fundamental de nosso país e nos remetermos às palavras de Cecília Meireles “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (1979, p.28), podemos perceber que muitas escolas brasileiras estão cada vez mais deixando seus alunos “desnutridos” – pois estes não recebem os elementos necessários para o bom desenvolvimento intelectual e criativo - tão necessário para um crescimento saudável. Neste processo, sentem grandes dificuldades com a leitura e a escrita desde as séries iniciais, fato que se perpetua por toda a vida do aluno.

Diante desta realidade percebida pelos graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, mais precisamente pelos integrantes do Grupo de Estudos de Literatura Infantil ¹, que buscam através de estudos teóricos e discussões entre os participantes, alternativas edificantes para a promoção do gosto pelos livros e do desenvolvimento da escrita entre os alunos do ensino fundamental.

Desta forma, pensamos na elaboração de um projeto que favorecesse essa “necessária nutrição”. Optamos então pela literatura infantil por acreditarmos ser o texto literário um elemento de fundamental importância para se constituir um leitor crítico, reflexivo e autônomo, além de que a aquisição do gosto pela leitura deve se iniciar desde os primeiros anos da vida de uma criança.

¹ O Grupo de Estudos de Literatura Infantil nasceu de uma necessidade dos graduandos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em familiarizem-se com a literatura infantil, com textos de bons autores e com atividades práticas do contexto literário no cotidiano da sala de aula. Foi iniciado, sob a coordenação da Professora Dr^a. Eliana Gabriel Aires e a partir de 2006 este Grupo constituiu-se também em Pesquisa, GEPELIN, devido à necessidade sentida em estender esses estudos e atividades às escolas da Rede Pública, tendo em vista as grandes dificuldades dos alunos desde as séries iniciais em relação à leitura e escrita.

Tendo esses pressupostos em mente, traçamos como objetivos de nossa pesquisa destacar a importância da literatura infantil na formação dos alunos e fornecer orientações básicas para o trabalho do professor com o texto literário na sala de aula, tendo em vista que o despertar do interesse pelos livros passa sem dúvida pela escolarização; promover um ambiente de pesquisa colaborativa através do estudo sistemático da literatura infantil, com a participação dos professores da Escola; estimular a leitura, análise e reflexão de textos teóricos e narrativas infantis e efetuar projetos de leitura e escrita através da literatura infantil, para serem trabalhados em sala de aula, assim como incentivar a produção dos alunos.

Desta forma, promovemos momentos propícios para que as crianças pudessem fantasiar, imaginar, criar, brincar e divertir-se, através do faz de conta e também dos livros literários. Sendo assim o principal aditivo usado foi o estímulo da fantasia, da imaginação, dos sonhos e do prazer que a boa leitura pode proporcionar.

Para isso usamos textos de autores conceituados, tais como: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Silvia Orthof, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Perrault, os Irmãos Grimm, além de autores goianos como: Christian Queiroz, Diane Valdez, Newton Murce, Valéria Belém, Miguel Jorge, Maria de Regino, entre outros. Com isso, a contação de histórias - momentos apreciados por todos - estava sempre presente. Conforme as Palavras de Cagliari para que a escrita seja desenvolvida “é preciso que sejam lidos para as crianças livros de literatura infantil” (1997, p.129).

Assim, com a promoção de ambiente envolvente – contação de histórias, brincadeira, produções artísticas, entre outras atividades que eram realizadas em cada sala de aula, duas vezes por semana com 50 minutos de duração - despertava-se a motivação, atenção e o desejo de quero mais. Segundo Abramovich: “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo” (1997, p.23).

No decorrer da pesquisa deu-se um maior envolvimento dos professores com o projeto, visto que estes passaram a priorizar a literatura infantil em detrimento das excessivas reproduções de escrita (cópias). Elas também passaram a aproveitar as idéias e temas desenvolvidos pelos pesquisadores em sala para trabalharem

posteriormente – durante a semana, dando assim, seqüência ao trabalho com os alunos.

Com a realização de entrevista² com os alunos em dois momentos da pesquisa, pôde-se perceber que após um trabalho de conscientização dos mesmos quanto à importância dos livros e também da instigação da curiosidade das crianças, para que pudessem desvendar os mistérios, magias e as múltiplas viagens e diversões existente nos livros literários, pudemos observar um crescimento na procura pelos livros e uma singela queda de preferência pela televisão. Por outro lado as brincadeiras ainda permanecem entre as opções dos alunos, o que deixa os educadores animados em saber que as crianças ainda preservam a fantasia e o faz de conta.

Partindo do interesse e necessidade dos alunos quanto ao gosto pela poesia, resolvemos priorizar esse gênero literário, por acreditarmos nos bons resultados que as poesias podem proporcionar no desenvolvimento da criatividade e sensibilidade do leitor. Com isso, promoveram-se atividades que incluíam a demonstração das diferenças estruturais dos gêneros (narrativo e lírico), apresentação do autor (biografia e foto), a contação da poesia de forma divertida – brincando, cantando, encenando e produzindo, a fim de despertar a sensibilidade das crianças e abrir caminho para que elas também sentissem confiança em produzir.

Assim concluímos, neste ponto da pesquisa, podemos olhar para trás, e dizer que o trabalho é longo, que existe muito a ser feito em nossas escolas, especialmente no que se refere à formação de novos leitores, pois assim como já afirmamos anteriormente os nossos alunos estão carentes, “desnutridos”, mas, ao mesmo tempo, prontos para receberem essa boa “nutrição”.

O projeto “A Literatura Infantil Na Escola Pública” foi desenvolvido com esse objetivo – amenizar as necessidades de leitura e escrita dos alunos de uma Escola de Ensino Fundamental, através do desenvolvimento do gosto pelos livros literários.

Desta forma, em um contexto geral, pode-se dizer que os resultados obtidos durante os dois semestres de desenvolvimento do projeto foram positivos, pois no início observamos pouca atenção e interesse para os livros literários, tanto pelos

² Entrevista realizada com os alunos dos 1º e 2º anos nos anos de 2009 e 2010. Que continham perguntas sobre suas preferências de ocupação nas horas livres. Entre as opções incluíam brincar, ler e assistir televisão.

alunos quanto pelos professores. Gradualmente os pesquisadores conquistaram a confiança dos educadores e educandos, facilitando assim o desenvolvimento do projeto.

Tratando-se de uma pesquisa colaborativa, juntos, professores da rede e pesquisadores, passaram a trabalhar em conjunto - embora com certa timidez dos professores - especialmente a partir do segundo momento da pesquisa. Já os alunos desde o início ansiavam pela próxima aula e quando os pesquisadores chegavam na escola era visível a fisionomia de satisfação e expectativa das crianças.

Outro ponto relevante foi que embora o acervo da biblioteca tenha sido incrementado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) no segundo semestre da pesquisa, o número ainda é considerado pequeno. Contudo, os alunos com sua simplicidade e pureza usufruíam o que lhes era oferecido, assim, a rotatividade de empréstimo de livros na biblioteca da escola teve um aumento significativo.

Como o projeto é uma bússola que nos orienta durante o percurso da pesquisa, mas não chega a ser um caminho de estradas retas, percebemos algumas dificuldades durante o trajeto e sentimos a necessidade de fazer algumas adaptações. Como por exemplo: a redução de turmas³ para que houvesse um trabalho mais direcionado. Desta forma observamos que os resultados foram mais proveitosos.

Afirma-se isso ao analisarmos os dados obtidos na pesquisa, que nos apontam o significativo crescimento do interesse pelos livros literários tanto dos alunos, que almejavam os momentos de contação e leitura, quanto dos professores que passaram a desenvolver atividades relacionadas às histórias infantis.

Sabe-se, no entanto que esses resultados ainda não são os ideais almejados, mas representam o começo de uma história de transformação, ou melhor, de formação de novos leitores.

Hoje, no entanto não podemos dizer que os alunos estão prontos e acabados, mas que a semente foi plantada, e que necessita de cuidado e proteção. Isso nos faz concordar com Marta Morais da Costa quando diz:

³ Das nove turmas existentes na escola 1º ao 5º ano, optamos em trabalhar com uma turma do 1º e duas turmas do 2º ano.

A formação do leitor é atribuição, primordial, prioritária e indiscutível da escola, atribuição sobre a qual esta tem a maior parte de responsabilidade entre todas as outras instituições sociais. A escola tem (ou deve ter) o pessoal qualificado, o acesso, o planejamento e a metodologia para o trabalho eficaz com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de habilidades e competências de forma gradativa. (COSTA, 2007, p.149).

É bem verdade que a família também tem suas obrigações, responsabilidades e privilégios a esse respeito, mas a escola tem o dever de favorecer e minimizar os obstáculos que as crianças enfrentam fora da instituição educacional, a fim de contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Para isso a leitura prazerosa sempre foi e continuará sendo um forte aliado nesse processo de constituição do sujeito de direito.

Referencias Bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. Scipione, 5ª edição: São Paulo, 1997.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. Scipione, 10ª edição, São Paulo, 1997.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- GEBARA, Ana Elvira L. **A Poesia na escola**. Cortez, volume 10. São Paulo 2002.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, [Brasília]: INL, 1979.
- PAES, José Paulo, **Poesia para criança – um depoimento**. Editora Giordano. São Paulo, 1996.
- _____, **Poemas para Brincar**. 1ª ed. São Paulo: Ática. Ilustração de Luiz Maia. 1990.
- PAVAN, Alexandre. **Pequenos grandes versos**. In Educação. Editora segmentos, ano 25, n. 211. São Paulo, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação**. In: Educação e Pesquisa. São PAULO, V.31, LN.3, p.521-539, 2005.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo. Summus, 1982.
- YUNES, Eliana & PONDÉ, Gloria. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1989.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN

CARTOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA FÍSICA: a prática Pedagógica no Ensino Fundamental no Município de Catalão-GO

LIMA, Ozanir Reinaldo de ¹

ROSA, Odelfa – Coordenadora do Projeto ²

Palavras-chave: Geografia – competências – Pedagogia – noções espaciais

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

As tecnologias estão revolucionando a sociedade em vários campos do conhecimento. As explosões tecnológicas, as informações e os conhecimentos se processam de forma acelerada provocando em nós, cidadãos, um pensar diferente com muitas possibilidades. Tudo nos surpreende e nos assusta a cada momento, causando rupturas drásticas em nosso modo de pensar e agir. Paralelamente a isso, desde a era primitiva o homem sempre esteve preocupado em perceber, desvendar e representar o espaço por ele trilhado em benefício próprio e, tão logo, começou a traçar seus primeiros esboços nas paredes das cavernas.

Dentre os meios de expressão e representação do mundo real, podemos destacar a percepção que os membros dos grupos tinham de seu ambiente físico, seu território, seu espaço e da sua própria cultura, pois representavam e localizavam fenômenos que o cercavam como acidentes naturais, os quais se encontravam mais intimamente a eles ligados. Neste contexto, é justificável que desde sua origem, a relação homem natureza acompanha o desenvolvimento geográfico e cartográfico.

Assim, a cada novo momento histórico a tecnologia foi evoluindo e hoje estamos entremeados a todo o instante e com muita rapidez de novos produtos e novos conhecimentos, diante de uma sociedade tecnológica. Uma preocupação sempre se fez presente na história da sociedade humana, a organização do espaço (elementos físicos e a Cartografia dos territórios). Desenvolvemos, pois a ciência geográfica preocupada em representar os elementos contidos no espaço geográfico.

¹ UFG- Catalão – Licenciatura em Geografia; e-mail: ozanir23@hotmail.com

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

A partir desse entendimento e diante da fase explosiva de tecnologias, mesclam-se muitas observações associadas a muitas dúvidas sobre o conhecimento e a compreensão das habilidades, noções e conceitos espaciais, bem como de sua aplicabilidade pelos professores em sala de aula através de elementos representativos que compõe o espaço geográfico. Concomitante a isso, a Geografia física possui uma interação com a Cartografia que representa no espaço os fenômenos que nele acontecem. O conhecimento geográfico e cartográfico reflete as transformações porque passa a sociedade. Por esse motivo vale salientar a preocupação com o aprendizado das habilidades espaciais e elementos físicos que permitam a representação do espaço geográfico sobre o mapa. O aprendizado desses conhecimentos visa habilitar os alunos a se localizar, se orientar e a representar os elementos do espaço através de mapas, capacitando-os assim, o aluno a perceber o espaço no qual ele está inserido.

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

A cartografia é considerada como um recurso valioso na representação dos fenômenos permitindo uma leitura dos fatos geográficos em termos qualitativos e quantitativos. No entanto sabemos que para fazer a leitura do espaço geográfico, é de fundamental importância entender os mapas. O mapa ajuda a compreender a dimensão de um determinado espaço, além de visualizar a ocorrência de elementos sobre a superfície terrestre. Contudo um dos grandes problemas levantados em nossa pesquisa refere-se a não compreensão e construção do mapa. Como podemos representar um determinado espaço, sem perceber e conhecer? Como

fazer a leitura de mapas se não aprendemos trabalhar com noções espaciais que envolvem a lateralidade, orientação, localização, proporção, legenda e simbologia? De que forma os professores podem repassar o conteúdo, se não tiveram um aprendizado adequado em relação a esse tema? Quais são as consequências dessas dificuldades para os estudantes e para o ensino de Geografia de maneira geral?

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

Em razão disto, é que surge a proposta de pesquisa para trabalharmos com futuros profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental provocando questionamentos, verificando suas deficiências e contribuindo com novos conhecimentos a esses professores.

OBJETIVOS

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

METODOLOGIA

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

diagnóstico envolvendo questões geográficas e cartográficas e após a representação livre das atividades práticas (diagnóstico). Com a coleta de dados fizemos uma análise das atividades contribuindo para uma aproximação entre o Curso de Pedagogia, Geografia e Educação Básica possibilitando aos futuros professores à compreensão das noções espaciais e elementos físicos da natureza de acordo com as atuais propostas dos PCNs.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Na pesquisa iniciada em 2009 e finalizada em julho de 2010, fizemos leituras a partir de bibliografias referentes ao tema pesquisado, com aplicação num primeiro momento de um questionário diagnóstico para verificar o entendimento dos futuros Pedagogos em relação às noções espaciais e elementos físicos da natureza como relevo, clima, solos e outros que permitam a representação do espaço geográfico sobre o mapa. Outra atividade trabalhada foi à representação livre do caminho de casa até a Universidade. Para avaliar os resultados obtidos fizemos uma análise dos questionários e da atividade prática, encontrando resultados nada satisfatórios para um futuro professor que está prestes a entrar em uma sala de aula. Dos 36 estudantes em sala, somente 26 responderam ao questionário e representaram a atividade prática. Podemos observar que as estudantes não apresentam nenhum conhecimento sobre o tema nem inferem ao processo preparatório de certas habilidades e competências. Quanto à representação gráfica, as estudantes não apresentam entendimento para fazer as representações, pois os elementos são representados sem nenhum enquadramento, nem visão oblíqua e vertical, importantes para o entendimento do mapa. Partindo dessas inquietações e reflexões, colocamos uma pergunta em evidência: será que os estudantes pedagogos estão preparados para ensinar as noções espaciais aos alunos da primeira fase do ensino fundamental? Com essa pergunta partiremos para uma conclusão de nossa pesquisa.

CONCLUSÕES

As conclusões apontam que a pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de contribuir para as discussões acerca das noções espaciais e elementos físicos da natureza com os estudantes Pedagogos, no sentido de obter uma melhoria da qualidade do ensino da disciplina de Geografia na primeira fase do Ensino Fundamental. A preocupação central do tema esteve voltada para as noções

espaciais e elementos físicos da natureza imprescindível para o conhecimento geográfico. Para o entendimento desses conteúdos devem ser desenvolvidas habilidades básicas com as crianças desde os anos iniciais, pois sem elas (habilidades) torna-se difícil fazer abstrações e representações do espaço bidimensional para o tridimensional.

A criança por não possuir habilidades com as noções espaciais e elementos físicos deve ser encaminhada para a prática através de atividades que obedeçam ao seu processo cognitivo. É preciso que o professor se envolva em situações de aprendizagem sobre o tema noções espaciais e elementos físicos e que lhes permitam demonstrar familiaridade com determinados conceitos espaciais para o entendimento deste conteúdo na disciplina de Geografia. À medida que tomamos conhecimento da importância de trabalhar a alfabetização cartográfica para o entendimento das noções e elementos físicos natureza associados ao desenvolvimento das atividades, vamos ampliando nossas perspectivas e garantindo uma aprendizagem mais significativa para a compreensão do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. J. **O Espaço geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- ALMEIDA, R. D. de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. ed. Contexto: São Paulo, 2001.
- CALLAI, H. C. (org.) **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Injuí, 1991.
- CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas**. 2ª ed., São Paulo: Contexto. 2006.
- CASTROGIOVANNI, A.C. *et al.* **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.
- CAVALCANTI, L. S de. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **História e Geografia**- Ministério da Educação. Secretária da Educação do Ensino fundamental, 3ª ed., Brasília, 2001.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade do mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- Fonte de financiamento: PROLICEN.

“A SINTAXE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – ANÁLISE E DEBATE: UM DIÁLOGO COM O ENSINO”.

SILVA, Pâmela; LIMA, Vânia Carmem; CAMARA, Michaela Andréa Bette.

Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí.

Curso de Letras

pamelakluk@hotmail.com

vaniacarmem@yahoo.com.br

macamara2@gmail.com

Palavras-chave: Sintaxe discursiva; Propostas do livro didático; Diálogo com o ensino; Análise e debate.

1 JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:

Este projeto de pesquisa analisa o modo como o livro didático *Tudo é linguagem*, de 5ª a 9ª séries, adotado no ano de 2010, na rede pública de ensino, da cidade de Jataí-Go, aborda a sintaxe, de forma a compreender os pressupostos teóricos que sustentam tal abordagem. Sabe-se que o livro didático é o principal instrumento de trabalho do professor, e considerando a sua carga horária excessiva e a baixa remuneração, ele dispõe de pouco tempo para planejar as atividades em sala, já que, visando a um salário melhor, deve percorrer várias escolas. Assim, o livro didático acaba por ser o preponderante em sala de aula, cabendo-lhe o papel de direcionar as atividades do professor. Entretanto, àquele professor que tem uma base sólida, o pouco tempo que lhe cabe é suficiente para adequar as atividades do livro didático às metas estabelecidas, pois o seu conhecimento teórico aliado à prática pedagógica o potencializam a atingir os objetivos propostos. Daí a pertinência dessa pesquisa, pois enquanto professora do curso de Letras, que prepara futuros professores de Língua Portuguesa para atuarem no ensino fundamental e médio, vejo-me duplamente responsável. Primeiro pela qualidade do ensino de língua materna oferecido nessas instâncias e, segundo, porque esse trabalho reflete nosso trabalho no ensino superior, o que aponta para a necessidade de rever nossa prática sala de aula como formadores do profissional em educação.

Investigar as propostas que traz o livro didático para o trabalho de sintaxe nesses níveis de ensino traz à reflexão questões tais como: o que ensinar, para

quem ensinar, por que ensinar e para que se ensinar, conforme postula Geraldí (1985). Todas estas questões serão problematizadas durante a pesquisa. Sabe-se que a realidade do ensino público é diferente; as necessidades, anseios e interesses dos alunos parecem não ser os mesmos daqueles da rede particular de ensino, dada a sua história de vida, as suas aspirações, o grau de letramento do grupo de convivência, as condições materiais de existência. Diante disso, e considerando a escola como agenciadora do ensino e como o espaço por excelência de elevação do grau de letramento do aluno, conforme Koch (1984), torna-se necessária a análise das propostas do livro didático destinado a esse público, vez que o aluno do ensino público deverá estar em igualdade de condições com os demais que aqui não se incluem, se se quer uma escola verdadeiramente democrática.

Daí advém a nossa preocupação em, uma vez obtido o resultado da pesquisa, dialogar com os professores da rede pública de ensino, promovendo discussões sobre o material didático, tendo em vista a realidade com a qual trabalham, as convicções teóricas que orientam o seu trabalho, os sujeitos aprendizes, suas histórias, suas vidas, suas perspectivas. Nessa etapa, pode-se propor a reelaboração de atividades, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar. Mas para isso é preciso que os professores façam, conscientes, suas opções teóricas, em consonância com as metodologias de ensino e os fins da sua ação pedagógica, de acordo com Travaglia (2001). Nesse sentido, *ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala* (Possenti, p.24, 1996). Assim, se o professor oferece aos alunos exercícios repetitivos, de preenchimento de espaços, de identificação e classificação estará ele, queira ou não, seguindo uma concepção de aquisição de conhecimento que não vê diferenças significativas entre a aprendizagem realizada por homens e por animais. Diante disso pergunta-se:

a) que concepção de aquisição de conhecimento orienta as propostas de trabalho de sintaxe no livro didático em questão;

b) que concepções de língua, linguagem e sujeito da aprendizagem fundamentam tais propostas.

Essas são algumas questões cujas respostas buscarei ao longo da pesquisa.

Geralmente quando se propõe atividades de sintaxe aos alunos, o que se vê é um trabalho orientado pelos preceitos da gramática normativa, Travaglia (2001).

Este tipo de gramática estuda apenas os fatos da língua padrão, em geral, os fatos da língua escrita, dando pouca importância à variedade oral da norma culta. Assim, as atividades de sintaxe se restringem a identificar e nominalizar termos, no eixo sintagmático da língua, considerando como “erro” tudo aquilo que foge ao padrão estabelecido. Nesse sentido, o trabalho com a língua, que deveria se pautar no uso que se faz dela, suas variedades e os diferentes efeitos de sentido oriundos dos usos e situações de interação, acaba por priorizar e até se limitar *ao falar sobre a língua*, alijando os alunos do processo de comunicação e interação por meio dela. Porém, não se está propondo aqui a exclusão da gramática normativa dos domínios da sala de aula, mas o seu redimensionamento no sentido de dar lugar a outras formas de trabalho com a língua, orientadas por outras gramáticas, como a internalizada e descritiva, pois assim, os usos que se fazem da língua fariam parte do rol de atividades em sala de aula de Língua Portuguesa, sendo, inclusive, objeto de reflexão.

Concordando com Possenti (1996), o trabalho com a gramática da língua deveria ser o inverso do que ocorre na escola. Primeiro, a internalizada, ou seja, deveria ouvir os alunos na sua variedade, cujas regras eles já dominam inconscientemente; segundo, a gramática descritiva quando então as formas de uso seriam descritas como sistemas de escrita possíveis e, por último, viria então a normativa, momento em que o aluno poderia comparar as formas de uso da língua (no que inclui a forma padrão). Assim, estar-se-ia formando o aluno para a valorização das diferentes variedades lingüísticas, evitando, assim, o preconceito lingüístico, e, ao mesmo tempo, proporcionando a esse aluno a aprendizagem da variedade que ele ainda não domina- a variedade padrão.

Desse modo, o trabalho com a sintaxe não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento, ignorando as ocorrências naturais de oscilação próprias às línguas vivas, Neves (2004).

2 OBJETIVOS:

2.1 OBJETIVOS GERAIS:

➤ Investigar o modo como o Livro Didático aborda a sintaxe da língua, considerando o fato de que os sujeitos da aprendizagem são falantes nativos da língua;

- Analisar as propostas de trabalho com a Sintaxe no livro didático, os pressupostos teóricos que as fundamentam e suas implicações no ensino da língua;
- Dialogar com professores de 6ª a 9ª séries sobre a sintaxe no livro didático adotado na escola e suas experiências pedagógicas enquanto formadores de sujeitos usuários da língua tanto na instância pública quanto privada.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os tipos de atividades sintáticas propostas no livro didático e suas implicações para o desenvolvimento da competência linguístico- discursiva do aluno;
- Discutir com os professores de Língua Portuguesa de 5ª a 9ª séries a pertinência das propostas de trabalho com a sintaxe no livro didático, seus pressupostos e possibilidades de reelaboração;
- Reconhecer a flexibilidade da sintaxe do Português e as possibilidades dos diferentes efeitos de sentido dela decorrentes.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujo corpus constitui-se de quatro séries (6ª a 9ª) do livro didático –Tudo é Linguagem, adotado na rede pública de ensino, em Jataí - Go. A pesquisa consta de duas etapas principais. Na primeira, far-se-á uma análise de cada volume do livro didático no que tange à abordagem da sintaxe, quando serão observadas as propostas por ele veiculadas, seus pressupostos teóricos e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa, cujo objeto de estudo é a linguagem e público alvo os falantes nativos. Essa pesquisa não se fará solitária, mas solidária a uma aluna bolsista do 5º período do curso de Letras, habilitação Português, e cujo resultado servirá à reflexão e redimensionamento das aulas de Sintaxe do Português, hoje por mim ministradas, além de servir de temática para a reflexão sobre o ensino de língua materna no nível fundamental, 6ª a 9ª séries.

A segunda etapa constará de um encontro com os professores de Língua Portuguesa da rede pública, que adotam o livro Tudo é Linguagem. Nesse encontro far-se-ão a análise e discussão das propostas do livro, referentes à sintaxe.

Ainda nessa etapa, o professor poderá reelaborar as atividades

inadequadas do livro didático, tendo em vista os seus objetivos e finalidades do ensino. Para isso é preciso que o professor faça de maneira consciente suas opções teóricas, através das quais pode-se propor atividades aos alunos, que atinjam seus objetivos e finalidades. Lembrando, ainda, que a sua ação pedagógica contribui para a formação desse aluno, cabe interrogar-se:

a) que tipo de sujeito pretendo formar e como minha ação pedagógica estará ajudando a escola a cumprir a sua função;

b) as propostas de atividades com a língua- linguagem estarão elevando o grau de letramento do aluno ao ponto de sentir-se incluído numa sociedade letrada como a nossa.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Acreditamos que através das investigações e análise, como forma de auto avaliar o seu trabalho, o professor não deixará aos outros a tarefa de pensar o ensino, cabendo-lhe apenas executá-lo, mas, sobretudo, será capaz de agarrar o ato de ensinar, tecendo com mãos próprias os múltiplos e variados fios que se entrelaçam e que fazem do fazer pedagógico um evento, ao mesmo tempo, único e plural.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J.G. **Iniciação à sintaxe do Português**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Coleção Letras, 1993.

_____. (org) **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, 2000

BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino fundamental- terceiro e quarto ciclos**. Brasília, 1999.

GERALDI, L. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 1985.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez, 1984.

NEVES, M.H.M., **Que gramática estudar na escola. Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2 ed.- São Paulo: contexto, 2004.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 1987.

PERINI, M.A. **A contribuição da linguística no ensino da língua portuguesa**. Belo Horizonte, UFMG, 1980.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA. L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de 1 e 2 graus**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Bolsista – NUNES, C. Paula – Faculdade de Letras

paulacalaco@hotmail.com

Orientadora – REZENDE SANTOS, F. Tânia – Faculdade de Letras –
taferez@hotmail.com

Palavras- chave- Ensino, Língua Portuguesa, Educação das Relações Étnico-Raciais

Justificativa / Base teórica

A hipótese que dá origem a este plano de trabalho é a de que a disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, atualmente prioriza o padrão lingüístico ditado pelas gramáticas normativas. Estas, por sua vez, se baseiam em um padrão antigo da língua e em autores da Literatura cuja escrita é tomada como modelo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por outro lado, orientam no sentido de se promover a cidadania através do respeito e valorização das variedades lingüísticas menos prestigiadas socialmente. Este tipo de orientação promove de certa forma, a inclusão no ambiente e nos conteúdos curriculares de sujeitos minorizados e de suas variedades de fala, diminuindo as desigualdades sociais, culturais e étnico-raciais.

Um dos avanços verificados nesse sentido se dá no âmbito da promulgação e implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008, propostas pelo MEC para regulamentar a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

Esta pesquisa então, se propôs a investigar o ensino de Língua Portuguesa sob as determinações das referidas leis, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural da linguagem.

Objetivos

O ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena deve se dar em processo que permeie o campo do estudo lingüístico, das regras ou pressupostos da fala e da escrita e da formação da identidade lingüística de um povo. Tal ação, de fato, reconhecerá a linguagem como um patrimônio cultural pelo qual são refletidos e mantidos todos os traços característicos de um povo.

Defende-se, portanto, que é de grande importância a consideração dos aspectos formadores da língua portuguesa, conseqüentemente do “modo de falar” do brasileiro e, mais especificamente, em Goiás, do modo de falar do Goiano. O que requer uma perspectiva histórica de estudo da linguagem, que considere a participação das línguas africanas e indígenas na formação de um padrão estrutural e de uso da língua portuguesa, tipicamente brasileiro e goiano, ainda não contemplado nas regras das gramáticas normativas e prescritivas, portanto, excluído do ensino de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, o objetivo deste projeto de pesquisa é investigar a possibilidade de aplicação das determinações das leis 10639/2003 e 11465/2008, sob as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, ainda a ser definida, da região metropolitana de Goiânia. O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural também se constituirá como objetos de pesquisa a serem estudados.

Metodologia

A pesquisa etnográfica no campo da educação pode ser determinada pelo uso das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva, e à análise de documentos. A

observação é dita participante uma vez que tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a ou sendo por ela afetado. A interação entre o pesquisador e o objeto pesquisador é constante e o próprio pesquisador é instrumento principal na coleta e análise dos dados.

Para execução da pesquisa de campo a utilização de diário de campo foi fundamental para registrar as impressões, os dados e as primeiras acepções analíticas. No diário de campo foram registradas a descrição de pessoas, objetos, lugares, atividades, acontecimentos, rodas de debates e conversas informais. Há um registro detalhado do ambiente, pois considera-se esse recurso essencial a compreensão dos fatos registrados por outros recursos.

Ao se utilizar o diário de campo o posicionamento inicial procurou se dar de forma neutra, de modo a não deixar transparecer as pré-concepções sobre o objeto em questão.

Resultados / Discussão

A primeira etapa desta pesquisa conforme cronograma se deu a partir da análise etnográfica da documentação oficial do Colégio Estadual Jardim Cascata. Pôde-se observar que temas como interdisciplinaridade, relação comunidade escola, formação continuada, aspectos do regimento escolar, atualizações dos profissionais no que se refere às leis da educação. Os temas relacionados estão citados no Projeto Político Pedagógico da instituição. Dentro das reflexões e propostas para o PPP percebeu-se que não são apontadas estratégias para que se estabeleçam modos de articulação das experiências e competências do ensino formal com as práticas das organizações da sociedade. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 criam um ambiente propício para esta interação, principalmente na comunidade na qual se desenvolve a pesquisa: bairro no qual há uma comunidade quilombola. O documento aponta que a escola se baseia em “processo democrático de tomada de decisões, que visa eliminar as relações competitivas, comparativas e autoritárias...”. Nesse sentido é importante se observar que o Brasil teve, historicamente, uma postura discriminatória e racista em todos os campos, da sociedade inclusive no âmbito da educação. O Decreto N 1.331 de 17 de

fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n 7031-A, de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro –Brasileira e Africana – Apresentação do MEC)

Reconhecer que, historicamente, os afro-descendentes brasileiros enfrentam dificuldades para o acesso e permanência nas escolas é um grande passo para de solidificar um *“processo democrático de tomada de decisões, que visa eliminar as relações competitivas, comparativas e autoritárias no interior da escola.”* (PPP do Colégio Estadual Jardim Cascata)

Conclusões

A análise de documentos oficiais do Colégio Estadual Jardim Cascata forneceu um quadro acurado da situação estudada. Pode-se perceber nos discursos vinculados nesse material, que a escola prevê uma interação com a comunidade. São descritas as intenções no sentido de fazer um reconhecimento da identidade e dos agentes e sujeitos envolvidos em toda a dinâmica escolar. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, traz uma descrição dos alunos e da situação sócio econômica do bairro no qual está inserida. Pensa-se ainda em aspectos que se referem à Interdisciplinaridade, à formação de professores. O que se pôde constatar é que as estratégias para a efetivação das aspirações contidas no PPP não são levantadas. Percebeu-se ainda que não se prevê um diálogo aberto com os professores no sentido de serem considerados agentes fundamentais para se pensar de forma reflexiva e dialógica na elaboração e execução de tais projetos.

O Plano de Diretrizes e Bases para a Educação traz um levantamento de dados que nos chamou bastante atenção: as disciplinas consideradas críticas, ou seja, aquelas que têm um número maior de reprovações nas séries iniciais do Ensino Fundamental são Português, Geografia e matemática. Este

dados corroboram as hipóteses e reflexões teóricas e reflexivas deste trabalho de que as linguagens e conceitos introduzidos se distanciam da realidade de do aluno. Observa-se que os conceitos e as concepções são pré concebidas pelos professores que lançam mão de um modelo de ensino no qual é validado apenas 'aquilo que vem do livro didático' ou 'aquilo que vem de fora para dentro da comunidade' ou seja, do discurso do 'outro' que muitas vezes constitui uma voz de autoridade dentro do ambiente escolar.

A análise dos documentos mostrou que a escola não considera sua inserção em uma comunidade na qual há um grupo quilombola urbano. Apesar dos dizeres evidenciados no PPP mostrarem, a todo o momento que esta é um das grandes preocupações. Assim observou-se nos estudos destes dados que pouco se tem feito para se reconhecer e se considerar os aspectos regionais e étnicos que configuram a Comunidade Jardim Cascata/ Colégio Estadual Jardim Cascata.

A observação e análise dos espaços e sua utilização nos mostra que trata-se de uma escola aberta à comunidade. Os alunos podem freqüentar o ambiente escolar fora de seu turno de estudo. Tal ação foi viabilizada principalmente, com a implementação do Projeto Mais Educação que oferece oficinas aos alunos no contra turno. A partir daí percebeu-se que há na escola um movimento de integração do aluno ao ambiente escolar até o ponto em que se sinta parte dele. Em rodas de conversas informais com o diretor da instituição percebeu-se que este é movimento que se dá no sentido de se diminuir o vandalismo e a depredação escolar.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

CÂMARA JR., J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CUNHA, C. e CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA – Apresentação do MEC.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa / Secretaria
de Educação Fundamental – Brasília.

**Fonte de Financiamento – Pró Reitoria de Graduação da Universidade
Federal de Goiás.**

SOFTWARE PARA O ESTUDO DA GEOMETRIA NAS SÉRIES INICIAIS: SEUS PROPÓSITOS E FUNDAMENTOS.

YAMADA, Paula Yoshimy Loureiro; BARRETO, Maria de Fátima Teixeira
paulayoshimy@hotmail.com; fato823@terra.com.br
Faculdade de Educação

Palavras-chave: Educação matemática, software, geometria, educação básica.

Fundamentação Teórica e Justificativa de Investigação

O projeto “Software para o estudo da Geometria nas séries iniciais: seus propósitos e fundamentos” se insere no contexto das discussões acerca do uso de tecnologias no meio educacional. Para este trabalho, partiremos de vários estudos que argumentam em favor do uso de tecnologias para o desenvolvimento de conceitos científico, em especial para a aprendizagem da matemática. Para Piccoli (2006) os softwares contribuem para a construção dos conceitos matemáticos devido à dinamicidade possibilitada pela simulação e variação de situações. Pierre Lévy (1996) traz como argumento a possibilidade de captura de informações de diversos tipos, sejam no campo da escrita, leitura, visão, audição. Mesmo com vários argumentos em favor do uso de tecnologias na sala de aula, ainda há poucas experiências nas séries iniciais. Por que isso ocorre? Ubiratan D’Ambrosio (2003) fala da resistência advinda dos professores e escolas com relação ao uso de novas tecnologias.

Cláudio e Cunha, (2001), diz que para possibilitar ao aluno construir seu conhecimento, o professor deve escolher um software adequado ao seu propósito, ter bom conhecimento do software e do conteúdo que trabalhará. Onde o professor aprende sobre isso?

Com o intuito de contribuir para a divulgação e reflexão sobre o uso de software nas aulas de matemática, o propósito deste estudo é investigar softwares que possibilitem o estudo da geometria nas séries iniciais do Ensino Fundamental, explicitando suas características e possibilidades para a aprendizagem de conceitos neste campo da matemática.

Objetivos

O objetivo desta investigação é desenvolver o estudo de pesquisas sobre o uso de software nas aulas de matemática, realizar o levantamento de softwares que

possibilitem o estudo da geometria nas séries iniciais do ensino fundamental; analisar os softwares encontrados explicitando seus limites e alcances conforme as pesquisas que indicam o uso de software nas escolas.

Metodologia e Estratégia de Ação

Este estudo constará de estudo bibliográfico, compilação e análise de softwares.

O estudo bibliográfico visará ao levantamento e análise de textos que orientam sobre uso de softwares, discutindo questões relativas à inserção deste instrumento nas escolas e dar-se-á por intermédio de momentos de discussão e leitura de textos em reuniões quinzenais de estudo com a equipe de pesquisadores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa ao qual este plano de trabalho está vinculado.

O estudo dos textos relativos ao tema de investigação seguirá uma proposta de análise de conteúdo que se configura como hermenêutica (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1978), ou seja um movimento de compreensão/intepretação/compreensão do texto, que se dá no círculo existencial-hermenêutico. Este movimento se dá sustentado pela tensão estabelecida entre: subjetividade do pesquisador, que traz consigo seu horizonte de compreensão; a estrutura do texto, que apresenta indicadores da sua lógica,

Neste ano a equipe de pesquisadores realizou uma busca de pesquisas em diversos eventos de educação matemática e educação (ANPED, CIAEM, EBRAPEM, ENEM) e revistas indexadas e divulgadas no site do CNPQ nos últimos 5 anos. Foi elaborado, em reunião do grupo uma metodologia de leitura a seguir: realização de uma leitura geral do texto identificando o que o autor busca; qual o software pesquisado; quais autores fundamentam o estudo e qual a contribuição do estudo para a discussão; qual a resposta para a pergunta do autor; o que ele indica para a área; o que o texto traz contribuições para a pesquisa do grupo. O identificado, a partir desta leitura é tomado como unidade de significado e receberá uma interpretação pelos pesquisadores envolvidos. Para o conjunto das interpretações buscaremos idéias convergentes que explicitem um panorama do investigado.

Em paralelo ao bibliográfico será realizada a compilação de software disponíveis e divulgados em sites oficiais governamentais e de instituições de ensino

superior, identificando: origem; site; indicação (faixa etária); conteúdo; tema; tipo de licença e fabricante.

A partir dos softwares compilados, desenvolveremos o estudo daqueles relacionados ao estudo da geometria, em especial aqueles que sejam adequados para a series iniciais. No processo de estudo dos softwares, haverá a descrição dos mesmos, a vivência, pelos pesquisadores do que é proposto para o seu desenvolvimento, e a análise do vivido identificando possibilidades de estudo da matemática por intermédio dos mesmos.

Enfim, pretende-se com a vivência de tais etapas de investigação responder a questão aqui posta: **que softwares são indicados para o estudo da geometria, o que eles propõem e em que fundamentam sua proposta?**

Resultados e Impactos Esperados

Como resultado desta investigação será apresentado um estudo de diversos softwares indicados para o as aulas geometria, possibilitando uma aproximação do professor das séries iniciais com este instrumento que se pretende mediador da aprendizagem de conceitos matemáticos. Desta forma, pretende-se contribuir com a formação do professor das series iniciais melhorando a sua abertura para a inserção do uso de computadores nas aulas de matemática, bem como as visões existente sobre a necessidade dessa abertura.

Referencias Bibliográficas

CLAUDIO, Dalcidio Moraes; CUNHA, Márcia Loureiro da. As novas tecnologias na formação de professores de Matemática. In: CURY, Helena Noronha (org.). **Formação de professores de Matemática: uma visão multifacetada**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 10. ed. Campinas SP: Papirus, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Ver. Ênio Paulo Giacchi. Petrópolis: Vozes, 1997.

GLADCHEFF, Ana Paula. **Um instrumento de avaliação da qualidade para software educacional de matemática**. 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Ciências de Computação. USP, São Paulo, Disponível em <<http://www.usp.br>>. Acesso em 20 jan. 2005.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na era da Informática. 3. ed. São Paulo: editora 34, 1996.

PICCOLI, L. A.P. **A construção de conceitos em matemática**: uma proposta usando tecnologia de informação. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre., 2006.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1978.

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO: as relações de gênero nos livros didáticos de história e nas análises monográficas produzidas pelos alunos da CAC/UFG¹

BARRETO, P. Duarte,

Campus Catalão, paulo.duarte431@gmail.com

FREITAS, E. Martins de,

Campus Catalão, emartinsdefreitas@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Gênero; Monografias; Ensino de História, Livro Didático.

Justificativa/Base teórica:

O Campus da Universidade Federal de Goiás em Catalão - CAC/UFG, ao longo dos últimos anos vem desenvolvendo pesquisas acadêmicas e ações sociais relacionadas às relações de gênero; à violência contra a mulher; à história das mulheres; à inserção das mulheres no mercado de trabalho; aos direitos das mulheres; à saúde da mulher; dentre outras. Como exemplos desta atuação podemos citar: 1) as discussões, estudos e pesquisas desenvolvidas por docentes do CAC/UFG; 2) os TCC (trabalhos de conclusão de curso) desenvolvidos nos cursos de História, Educação Física e Geografia que atingem aproximadamente dez por cento das pesquisas realizadas pelos discentes desses cursos.

No caso específico do Curso de História/CAC/UFG o levantamento da produção monográfica dos alunos mostra que dentre as 270 monografias produzidas no período de 1995 até 2009, um total de 23 delas estavam relacionadas à temática “Gênero” nas suas distintas vertentes. Isso significa que quase 10% dos alunos escolheram essa área do conhecimento para compor o seu trabalho monográfico.

¹ Este subprojeto faz parte do projeto *O Ensino de História: da pesquisa na graduação à atuação na sala de aula*, coordenado pela Professora Eliane Martins de Freitas

² Em função de nossa concordância com as discussões sobre as relações de gênero enquanto relações de poder e as implicações do uso gramatical do universal masculino como forma de invisibilizar a presença feminina, optamos no presente texto pela utilização do @ para identificar a presença concomitantemente do masculino e do feminino.

Tomando como eixo norteador de análise a categoria gênero o presente projeto de pesquisa busca entender, de um lado, a maneira como ess@s pesquisador@s estão compreendendo a temática. E, de outro, como a temática aparece nos livros didáticos de História utilizados na rede de ensino pública de Catalão.

A categoria é uma categoria útil à história, e não apenas à história das mulheres, visto que, “pode lançar luz sobre a história das mulheres, mas também a dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 129).

Assim, a importância dessa categoria é que ela enfatiza o aspecto relacional das definições normativas do feminino e do masculino em oposição a um determinismo biológico. Uma vez que, as diferenças biológicas entre homens e mulheres foram e ainda são usadas como suporte para a construção histórica de uma representação da mulher enquanto ser inferior, justificando uma série de preconceitos e discriminações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Objetivos:

- Promover a melhoria do ensino regular, nos níveis fundamental e médio;
- Analisar a produção do conhecimento histórico no curso de História CAC/UFG acerca da das relações de gênero;
- Compreender como os livros didáticos de História exibem as relações de gênero;
- Mostrar aos alunos do ensino regular a importância de entender as representações do masculino e do feminino.

Metodologia:

A pesquisa será dividida em duas etapas. Na primeira será feito a análise das monografias produzidas pel@s alun@s do Curso de História/CAC/UFG, no período de 1995 até 2009, relacionadas ao estudo de “Gênero”. Na segunda buscaremos, a partir de uma seleção prévia, trabalhar os livros didáticos de história utilizados na

rede pública de Catalão, procurando compreender como estes apresentam as relações de gênero.

Resultados preliminares, discussão:

Iniciamos a primeira etapa da pesquisa que consiste na leitura e análise das monografias que tratam as questões de gênero, conjuntamente iniciamos a leitura e fichamento dos textos que darão suporte teórico à pesquisa. Nosso primeiro passo foi a organização de todas as monografias do curso de História do CAC/UFG, entre 1995 e 2009. Em seguida, fizemos o levantamento das monografias que tratam a temática pesquisada.

Encontramos 23 monografias que abordam a temática “Gênero”, assim divididas: 15 tem como eixo norteador a história das mulheres; 04 tratam a categoria gênero de maneira geral nos seus respectivos documentos e objetos de estudos; e 03 trazem discussões usam a categoria gênero como eixo norteador de análise.

A maior incidência da história das mulheres como eixo norteador, pode ser atribuída ao fato de que a categoria gênero tem recebido maior atenção dos pesquisadores na última década. Com raras exceções, é a partir de meados dos anos 1990 que @s historiador@s brasileir@s começaram a utilizar essa categoria de análise.

Tal utilização tem se dado a partir da divulgação no Brasil das obras da historiadora estadunidense Joan Scott. Segundo essa autora é necessário:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1990, p. 19).

Os estudos que discutem as relações de gênero têm mostrado que a importância dessa categoria está no fato de que ela enfatiza o aspecto relacional das definições normativas do feminino e do masculino em oposição a um

determinismo biológico. Uma vez que, as diferenças biológicas entre homens e mulheres foram e ainda são usadas como suporte para a construção histórica de uma representação da mulher enquanto ser inferior, justificando uma série de preconceitos e discriminações sociais, culturais, econômicas e políticas. Representações construídas a partir de uma relação de poder marcada pela dominação (homem) X subordinação (mulher), onde o homem apropria-se do espaço-tempo público e a mulher do espaço privado, caracterizando uma divisão do trabalho que segrega a mulher do espaço da tomada de decisões. Tornando, assim, as relações de poder desiguais e caracterizando uma sociedade onde a mulher ainda é vista como a “rainha do lar”, mesmo quando inserida no espaço público, sobrecarregando-a com a dupla jornada, com salários menores, com dificuldades de estudar. Ou seja, a mulher conquista o direito de apropriar-se do espaço público, porém não é liberada do trabalho no espaço privado, onde o seu papel na produção de mais-valia social não é reconhecido.

Apesar de todas as conquistas no campo material e das leis, ainda vivemos em uma sociedade que subordina/domina em nome de uma divisão do trabalho que se sustenta pela formação androcêntrica/“machista” e pelo não acesso às informações e à formação. Uma sociedade onde a mulher ainda é vítima do cerceamento do seu corpo; de discriminações salariais; de violência no espaço público - pelo Estado que se omite da manutenção dos direitos ou elabora leis que não atendem às suas necessidades -, e no espaço privado, por agressões que podem ser tanto de ordem física quanto moral.

Referências bibliográficas

fontes:

ARAÚJO, Ana Maria da Silva. O papel da Dona de Casa na sociedade catalana. CAC/UFG: 2004.

DAVID, Luciene Elias. Prostituição na Menoridade em Catalão. CAC/UFG: 1996.

MESQUITA, Sandra Maria. Mulheres trabalhadoras: costureiras em Catalão: valores e práticas 57 págs. CAC/UFG: 2003.

MONTEIRO, Maria Aparecida de Freitas. *A Experiência Social de Mulheres Trabalhadoras em Catalão: valores e práticas*. CAC/UFG: 1995.

PAIN, Maria José. *Colégio Nossa. Senhora Mãe de Deus: inserção da mulher catalana no espaço público*. CAC/UFG: 1996.

PEREIRA, Janaína Assunção. *Belas Trabalhadoras: análise de um conjunto de experiências Catalão – 1970-2005*. CAC/UFG: 2006.

SILVA, Maristela Correia da. *Meninas trabalhadoras Domésticas na Cidade de Catalão (1970-1997)* CAC/UFG: 1999.

VAZ, Silvia Regina. *A violência Doméstica Contra a Mulher em Catalão entre 1990 e 2004*. CAC/UFG: 2004.

Bibliografia:

BADINTER, E.. *Um é o outro: as relações entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da Escola*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.

DUBY, Georges & PERROT, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Edições Afrontamento/ São Paulo: EBRADIL, vol. 04, O século XIX.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. (2. ed.). São Paulo: UNESP, 1993.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia da Letras, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v.24, n.1, 77-98, 2005.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: Educação e Realidade, 16 (2): Porto Alegre, 1990, 5-22.

THERBORN, Göran. *Sexo e Poder: a família no mundo 1900-2000*. São Paulo: Contexto, 2006.

TORRAO FILHO, Almicar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. Campinas: UNICAMP, 24, 2005.

Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas de Licenciaturas PROLICEN/PROGRAD/UFG.

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

PAULA, P. N

INÁCIO, H. L.D.

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

Justificativa / Base teórica

A inserção da dimensão socioambiental na Educação Física Escolar potencializam a compreensão do educando como elemento integrante da natureza, incluindo todas suas dimensões (biológica, psicológica, social e cultural).

E para que aja o desenvolvimento em torno dos valores socioambientais, é necessário que a Educação Ambiental se dê de maneira continua em todas as áreas do conhecimento. Essa integração dos conteúdos sobre o da Educação Ambiental nas áreas de ensino favorecerá a compreensão da complexidade e amplitude da realidade ambiental, que envolve além do ambiente biofísico, as condições sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais (CARVALHO, 2004).

As Práticas Corporais de Aventura na Natureza (PCAN's) são um meio de se conscientizar e aplicar a Educação Ambiental, sendo que de acordo com Inácio e Marinho (2007) estas atividades permitem um distanciamento espaço-temporal das experiências cotidianas, inclusive as sensoriais e motoras, ampliando as possibilidades de autoconhecimento e de mudanças de hábito em diversas dimensões. No âmbito da formação de professores de Educação Física e sua atuação ajudam a ampliar a visão apontando as práticas corporais e a educação ambiental, para novos sentidos e situações além dos interesses mercadológicos e midiáticos, auxiliando então, para a formação de professores conscientes do seu papel social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – a Educação Ambiental vem como tema transversal no currículo da educação básica, juntamente com outros temas socialmente relevantes, que interferem a vida coletiva, criando uma visão ampla e do educando, da realidade em que está inserido.

Para que esses temas socialmente relevantes sejam tratados com qualidade, é necessário então, uma formação inicial e/ou continuada adequada,

dos professores de Educação Física, para que estes se sintam capazes de ministrar as suas aulas, relacionando os conteúdos com a vida coletiva e as relações sociais, superando as diferenças, ampliando a visão de mundo dos educandos, reforçando então, sua participação social, através desses diversos assuntos do cotidiano, como a EA.

Objetivos

Identificar a relação entre a Educação Ambiental, principalmente as PCAN's e a Educação Física durante a formação inicial em Educação Física, em algumas Universidades públicas brasileiras e como se dá a inserção desta relação, na prática docente na disciplina de Educação Física em algumas escolas públicas do ensino básico de Goiânia/GO.

Metodologia

No que se refere à formação inicial, através da Internet mapeamos 41 Universidades Públicas, onde observamos as ementas disponíveis e se nestas, existe alguma disciplina que possibilite os estudos da EA e as PCAN's durante a formação inicial. No que se refere à atuação docente, sorteamos de forma aleatória, dentre os professores formados na FEF/UFG, nove professores já atuantes na educação básica, para responderem um questionário, a fim de entendermos a concretização ou não, da EA e as PCAN's, nas escolas.

Resultado / Discussão

Das quarenta e duas¹ universidades mapeadas, apenas treze delas, disponibilizam somente o nome das disciplinas em seus sites, sendo elas: Universidade Federal do Amapá, da Paraíba, do Espírito Santo, Fluminense, de Lavras, de Ouro Preto, do Rio de Janeiro, Fundação de Uberlândia, do Rio Grande, do Paraná, de Santa Maria, Santa Catarina, e de Brasília.

E apenas nove dentre essas treze universidades, disponibilizam duas ementas, sendo estas: Universidade Federal de Alagoas, de Pernambuco, do Piauí, de Goiás, de Juiz de Fora, de Minas Gerais, de São Carlos, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul.

Sendo as disciplinas: Fundamentos do Lazer; Política e Organização da Educação Física: Esporte e Lazer; Organização; Marketing e Assessoria de

¹ Tais dados foram encontrados juntamente com a coleta de dados referente à pesquisa de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física / UFG - As Práticas corporais de aventura na natureza como um conteúdo da formação da educação física: notas introdutórias. realizado por SILVEIRA, 2009.

Programas de Atividade Física, Esporte e Lazer; Atividades Físicas na Natureza; Temas Atuais em Educação Física; Esporte e Lazer; Recreação 1 e 2; Recreação e Lazer; Introdução aos Estudos do Lazer; Pesquisa em Educação Física; Lazer e Educação; Formação e Atuação em Lazer; Fundamentos do Lazer; Recreação Lazer E Idoso; Teorias do Lazer; Lazer e Comunidade; Lazer e Ecologia e Recreação e Lazer para Pessoa Portadora de Deficiência.

SILVEIRA, 2009, ainda aponta que as Universidades do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Alagoas, possuem uma ementa bem específica para a formação nas PCAN's e essas disciplinas ainda relacionam se com o Meio Ambiente e atividades escolares.

No que diz respeito a pratica docente, sortíamos de forma aleatória, nove professores, através da lista de alunos formados, entre 1999 e 2010, fornecida pela secretaria do curso.

A partir daí, observamos como a EA e as PCAN's, esta se relacionado também com as aulas de EF, dos professores formados na FEF/UFG, e se estes se sentem preparados para lidar com tal temática dentro da escola, afim de formarem cidadãos críticos e conscientes de seu futuro e o bem estar próprio, da gerações futuras e do planeta.

Através do questionário, pudemos observar a pratica dos professores formados na FEF/UFG e sua relação com a educação ambiental e as PCAN's em suas aulas; compreender quais, e em que medida são utilizadas praticas corporais e/ou atividades de aventura na natureza e entender, que dentre os professores entrevistados, nenhum trata diretamente da EA, nem as PCAN's em suas aulas, mesmo achando um tema muito importante.

Durante a formação inicial, percebemos que os professores tiveram pouco ou quase nenhum contado com a EA e com as PCAN's, enquanto disciplina.

A pergunta referente à Formação Continuada, tivemos o intuito de saber como os professores prosseguem em seus estudos, a fim de se informarem e atualizarem seus conhecimentos relacionados ou não ao tema EA e/ou PCAN's. No grupo de professores entrevistados, nenhum se relaciona ao Meio Ambiente e/ou PCAN's.

Sobre temáticas abordadas nas aulas, entendemos que em geral, os professores entrevistados, abordam a expressão corporal, na ginástica, dança,

esportes, jogos e brincadeiras e lutas, e apenas um professor vincula suas aulas, com os temas transversais, ao que se diz respeito a EA.

Quanto aos espaços e materiais, tivemos a intenção de saber, quais espaços que os professores utilizam em suas aulas. Foi apontado que nenhum deles retiram os alunos da escola, argumentando dificuldade.

Sobre os conhecimentos dos professores formados, em relação à EA, percebemos que em maioria, entendem esta, como conscientização dos problemas e impactos ambientais, preservação do MA, respeito, harmonia, equilíbrio.

Sobre o que os professores acham a respeito da relação entre a EA e a EF, onde tal disciplina precisa também cumprir seu papel, na formação de cidadãos críticos e emancipados, tendo consciência de seu dever, dentro da sociedade em que se encontra, pensando na sua geração e nas gerações futuras. Então, da importância da relação entre a EA e EF, todos professores acham de extrema importância manter tal relação, mas apenas um professor possibilita tal contato com os alunos através dos jogos municipais.

Portanto, se nenhum professor teve conteúdos específicos em relação às PCAN's e/ou a EA durante a formação inicial e nem nos cursos de formação continuada, tendo então a pouca experiência em encontros de lazer, então nenhum professor realizou alguma PCAN, com seus alunos, apesar de também acharem importante. E ainda, só acham ser possível, a realização destas, em espaços fora da escola.

Observamos então, a pouca relação entre a Educação Física e a Educação Ambiental, e as PCAN's, dentro do âmbito educativo, sendo esta, a possibilidade de uma aproximação do homem consigo mesmo, com o próximo e conseqüentemente com a natureza.

Onde, esta pouca relação se torna um ciclo, sendo pouco tratado na formação inicial, conseqüentemente será pouco tratado durante a atuação docente, no ensino básico, que refletira de forma direta na vida pessoal e profissional dos educandos. Devemos ai, rever o papel da formação inicial, no que se diz respeito a Educação Ambiental e o papel social de formar cidadãos críticos e emancipados, sem fragmentar as especificidades da Educação Física, partindo da realidade concreta, seus também princípios historicamente construídos.

Conclusão

Vê se necessário, a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, sendo este, um tema emergente atual, partindo então, o ensino da realidade concreta, possibilitando mudanças reais. Vê se necessário, a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, sendo este um tema emergente atual, partindo ai, o ensino da realidade concreta, possibilitando mudanças reais.

Nota-se a grande dificuldade da relação da EF e EA nas escolas publicas do ensino básico por diversos fatores, sejam eles a falta de conhecimento, material, espaço, dentre outros, mesmo tendo o grande interesse e visão de importância, pela parte dos professores.

Durante a formação inicial, nota-se também, uma carência desta relação, principalmente no que se diz respeito as PCAN's, onde poucas universidades brasileiras, tem tal tema inserido em sua grade curricular.

A Educação Física, precisa também cumprir seu papel social, inserindo as suas especificidades, temas contemporâneos, a fim de refletir, conscientizar, criticar e agir, mudando assim, a realidade concreta, possibilitando a formação de cidadãos criticamente autônomos.

Referencias Bibliográficas

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

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Bastidores das práticas de aventura na natureza. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara R. (org.). Práticas corporais. Florianópolis: Nauembru e Ciência e Arte, 2005.

INÁCIO, H. L. D. ; MARINHO, A. . Educação física, meio ambiente e aventura: diálogos possíveis. In: XV COBRACE e II CONICE, 2007, Recife.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

SILVEIRA, A.B. As Práticas corporais de aventura na natureza como um conteúdo da formação da educação física: notas introdutórias. Trabalho de conclusão de curso - Licenciatura em Educação Física – FEF/UFG, Goiânia, 2009.

Fonte de Financiamento: PROLICEN 2009/2010.

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

**Geografia de Goiás: Construção de Materiais Didáticos e Para-Didáticos
Voltados ao Ensino Básico¹**

MENEZES, Priscylla Karoline²; **SILVA**, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues³

PALAVRAS-CHAVE: Geografia de Goiás, Educação Básica, Materiais Didáticos, Ensino de Geografia.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Esta pesquisa se constituiu a partir de preocupações com o ensino de Geografia de Goiás no que se refere à reflexão do modo como esta temática deve ser abordada na escola. Parte-se do pressuposto de que a Geografia escolar se consolida a partir de elaborações conceituais e temáticas advindas da Geografia acadêmica. Porém, isto não garante que o percurso de “uma” esteja associado diretamente à “outra”.

Embora a Geografia acadêmica seja marcada por pesquisas que avançam e modificam as percepções de mundo, a Geografia escolar não se encontra no mesmo “ritmo” e tempo uma vez que ela se consolida num tempo e perspectiva diferentes sintetizados no espaço da escola, como afirma Lana de Souza Cavalcanti (2002) na obra *“Geografia e Práticas de Ensino”*.

Disciplina obrigatória dos currículos oficiais na Educação Básica, a Geografia se estabelece com papéis fundamentais no conhecimento da produção do Espaço, além de se associar a outros temas que justificam o comportamento da sociedade e

¹ Projeto Financiado com Bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para as Licenciaturas – PROLICEN, da UFG.

² Priscylla Karoline de Menezes, graduanda em Geografia (Licenciatura) no Instituto de Estudos Sócio Ambientais – IESA, Universidade Federal de Goiás. email: priscyllakmenezes@gmail.com

³ Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva, Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, Universidade Federal de Goiás. email: rusvenia@gmail.com

o exercício da cidadania. Nesse período escolar, várias discussões ficaram solidificadas e articuladas a referência do livro didático que acabou sendo o principal veículo de transmissão do conhecimento da disciplina de Geografia na escola.

Assim, propor um estudo sobre Goiás no que se refere ao modo como se constituiu o espaço e adequá-lo a Educação Básica é sumariamente necessário. As diferentes formas de ocupação e desenvolvimento sócio-espacial espaço goiano, e sua posição geográfica, desperta o interesse de muitos autores e estudiosos de diversas áreas, tais como geógrafos, estrategistas políticos e militares, historiadores, economistas, entre outros que o apontam como importante ponto de conexão entre as vinte e sete unidades federativas brasileira, afirma Luís Estevam em sua obra “*O tempo de transformação – Estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*” (2004).

A Geografia, ciência capaz de promover o estudo físico e social de determinada região bem como de associá-lo a compreensão do todo, apresenta a necessidade de desenvolvimento do conhecimento de áreas ainda pouco exploradas na educação. Caracteres regionais ainda pouco trabalhados de forma didática no Ensino Básico acabam mostrando a carência de desenvolvimento do chamado “sentimento de pertencimento” de uma população a uma determinada região, como ocorre em Goiás.

O desenvolvimento da Geografia de Goiás na Educação Básica e a construção de materiais didáticos e para-didáticos voltado ao Ensino Básico mostram-se então como instrumento necessário para qualificar o trabalho do Ensino de Geografia e especificamente, o trabalho com essa temática regional, durante essa fase escolar.

OBJETIVOS

1. Discutir a produção historiográfica goiana a partir de trabalhos produzidos em diferentes áreas de conhecimento, como aporte para a compreensão da produção do espaço;
2. Compreender os elementos caracterizadores das leituras espaciais existentes em Goiás e produzir materiais de compreensão em nível de Ensino Básico;
3. Produzir mapas temáticos com dados diversificados de características socioambientais; e

4. Apontar os elementos que identifiquem as especificidades dos modos de vida goianos e suas contradições.

METODOLOGIA

Para que houvesse bom desempenho das atividades e uma clara obtenção de resultados, o desenvolvimento desse trabalho foi estabelecido sistematicamente da seguinte maneira:

1. Consulta e levantamento das obras literárias, sites e periódicos, para a identificação de trabalhos existentes que abordem o tema Geografia de Goiás, com possível aplicação na Educação Básica;
2. Leitura e fichamento das obras que atenderam às expectativas listadas na fase anterior e às discussões realizadas com a orientadora;
3. Elaboração de texto paradidático e de Aula Expositiva – referentes à Geografia de Goiás, a se realizar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE), para os alunos do Ensino Básico;
4. Realização do Seminário direcionado aos alunos do Ensino Básico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE) – local escolhido para o desenvolvimento do estudo – onde houve a discussão e distribuição do material anteriormente desenvolvido;
5. Elaboração de questionário relacionado aos assuntos trabalhados durante a Aula Expositiva de tema de Geografia de Goiás;
6. Aplicação do questionário aos alunos do Ensino Básico, tanto para aqueles que assistiram ao seminário quanto para os que não assistiram. Para assim, levantar quais foram os conhecimentos gerados, a esses, com a exposição do tema;
7. Correção, análise e produção de material estatístico referente à resposta obtida pelos questionários, aplicados no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE);
8. Produção de materiais didáticos e para-didáticos de Geografia de Goiás com inserção dos conteúdos regionais.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

O trabalho *“Geografia de Goiás: construção de materiais didáticos e para-didáticos voltados ao Ensino Básico”* foi finalizado em 1/2010. Durante primeiro

semestre, foram iniciadas as primeiras leituras e fichamentos de obras relacionados à Geografia de Goiás, tendo como base trabalhos regionais de geógrafos, historiadores e economistas goianos. Além disso, foram discutidos com a orientadora visando focar os principais assuntos a serem trabalhados e encontrar possíveis formas de adequação do conteúdo aos alunos do Ensino Básico. Após esta fase houve a preparação e realização de seminário com o grupo de estudantes que contribuíram com a pesquisa e posteriormente foi aplicado um questionário com uma turma de alunos que continha estudantes que participaram e outros que não participaram da pesquisa.

O questionário tinha 10 questões envolvendo o tema *Geografia de Goiás*, tanto de maneira objetiva quanto discursiva, sendo algumas específicas para diferenciar àqueles que participaram da pesquisa e outros alunos que não tem acesso ao conteúdo específico de Geografia de Goiás. A aplicação do questionário e posteriormente a análise, dos mesmos, possibilitou a formação de gráficos, os quais puderam nos fornecer um entendimento do papel da pesquisa e da importância de uma abordagem mais seletiva do tema.

Ao aplicar a pesquisa com alunos das últimas turmas do Ensino Básico, quando perguntados se Geografia de Goiás era aplicado na escola ou se aparecia vinculado à outra disciplina, 56,60% dos estudantes afirmaram não terem visto de forma satisfatória o conteúdo. Perguntando sobre a ocupação do território Goiano, com cinco alternativas de povos vindo do Norte e Sudeste, respectivamente, viu-se que 71,4% dos estudantes que participaram da aula expositiva, oferecida por esse projeto, acertaram. Enquanto que daqueles que não participaram apenas 43,4% acertaram, além desse mesmo grupo apresentar 4,3% de respostas em branco.

O mesmo não ocorreu com relação às questões mais gerais, como é o caso da pergunta relacionada às fronteiras políticas do estado de Goiás, tema trabalhado numa visão mais geral do estado. Nessa questão houve o aumento significativo do número de acertos, passando para 91,3%, o que não deixou de apontar possíveis falhas no ensino, uma vez que 8,7% dos alunos erraram.

CONCLUSÕES

Ao observar os dados coletados e suas respectivas interpretações, pode-se observar que, além de a temática “*Geografia de Goiás*” não ter uma expressiva presença no Ensino Básico, quando relacionado à temas gerais como no caso das

fronteiras políticas do estado, os alunos que não participaram da apresentação do seminário conseguem obter bons resultados. Porém, quando são perguntados temas específicos de Geografia de Goiás esses alunos não apresentam boa desenvoltura tanto quanto os alunos que participaram.

Diante disto, é possível crer que o ensino de temas como Geografia de Goiás possa, pelo fato, contribuir para a reflexão dos alunos bem como ajudar a caracterizar, de uma nova forma, o processo de espacialização e reconhecimento do Estado de Goiás. Além de a organização de materiais didáticos permitir ao professor ampliar os horizontes da sua área de conhecimento e envolver-se com projetos variados e/ou a longo prazo obter mais prazer no ensino e a retroalimentar o significado e o sentido que atribui ao exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRA, C. C. M. A. Região da Estrada do Boi – Usos e Abusos da Natureza. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- BERTRAN, Paulo. Uma Introdução à História Econômica do Centro-Oeste do Brasil. Brasília: Codeplan, UCG, 1988.
- BRASIL, Americano do. Pela História da Goiás. Goiânia: Cegraf 1982. (Série Documentos Goianos).
- CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 171 – 186.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- DUARTE DA SILVA, Luis Sergio. A Construção de Brasília – Modernidade e Periferia. Goiânia : Ed. da UFG, 1997.
- ESTEVAM, L. O tempo de transformação – Estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás. Goiânia: Editora da UCG, 2004.
- PENTEADO, H. D. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994.
- VICENTINI, Albertina. O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos. Goiânia: Coleção Quíron/ Série Verbo. Editora da UFG, 1997.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DO CONESUL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM O CASO BRASILEIRO

LOPES, Rafaela Carolina¹; **ECHEVERRÍA**, Agustina Rosa²

¹Instituto de Química, cl.rafaela@gmail.com

²Instituto de Química, agustina@brturbo.com.br

Palavras-chave: estudo comparativo; formação de professores no Cone Sul.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Os discursos neoliberais, emergentes a partir da década de 90, passaram a outorgar à escola o papel de qualificar os indivíduos para competir em um mercado de trabalho que passa por profundas transformações. A educação, portanto, alcançou lugar privilegiado, sendo considerada estratégica dentro da “engrenagem” neoliberal e se tornando, muitas vezes, subserviente aos interesses econômicos. De um modo geral, nos países onde foram adotadas as políticas neoliberais, as reformas educacionais deram grande ênfase e importância à formação de professores (FREITAS, 2002).

Conferências e fóruns educacionais de cunho neoliberal foram organizados pelo mundo, por organismos internacionais, como Banco Mundial; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL (OLIVEIRA, 2001).

A internacionalização de encontros e fóruns organizados por essas agências multilaterais pode ser compreendida como tentativa de homogeneizar e promover uma regulação transnacional nas políticas educacionais dos diversos países. Nesse contexto, reformas educativas similares são implantadas em países com realidades distintas, fazendo surgir a idéia de uma tendência mundial que se sobrepõe às peculiaridades nacionais. Assim sendo, o estudo comparativo constitui uma relevante forma de verificar como os diferentes países vêm assimilando essa tendência homogeneizadora das últimas décadas, assim como conhecer a forma como as políticas educativas foram implantadas nesses países em outros períodos da história (CARVALHO, 2009).

A conjuntura mundial do início da década de 90 favoreceu a busca pela integração econômica e política entre os países da América Latina, por meio da

tendência de regionalização. Esse cenário leva-nos a considerar a relevância de se verificar como Argentina, Chile e Uruguai – que formam, juntamente com o Brasil, o Cone Sul – vêm formulando e implantando suas políticas educacionais nas últimas décadas, mais especificamente as políticas de formação de professores. Interessou-nos, também investigar como foram estabelecidos historicamente seus sistemas nacionais de formação de professores.

OBJETIVOS

O presente projeto teve como objetivo realizar uma análise comparativa do histórico das políticas de formação de professores nos países do Cone Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile), considerando as relações culturais, políticas, econômicas e sociais presentes entre esses países, e as influências sofridas em decorrência do processo de globalização.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como Análise Documental já que documentos diversos como: livros, leis, normas, pareceres, revistas, entrevistas, entre outros, constituem a fonte principal dos dados, a partir dos quais fundamentamos nossas afirmações e declarações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

As principais fontes de dados - embora nenhum tipo de documento tenha sido priorizado - foram livros na forma textual e artigos e documentos encontrados em sítios de divulgação científica e dos órgãos nacionais dos respectivos países. O material coletado foi analisado e elaboraram-se conclusões acerca do assunto.

A análise se concretizou na forma de um estudo comparado das políticas educacionais dos países do Cone Sul e do estabelecimento histórico de seus sistemas nacionais de formação de professores. No campo educacional, o estudo comparativo é considerado um significativo instrumento de pesquisa, uma vez que amplia as possibilidades de reflexões e conclusões acerca de inúmeras realidades educativas (CARVALHO, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maneira de conceber a educação, apesar de nas últimas décadas ter se homogeneizado devido à tendência neoliberal, pode ser percebida de modos distintos em outros momentos históricos dos países latino-americanos.

Se remontarmos ao período da colonização da América Latina, podemos verificar que enquanto os colonizadores espanhóis trouxeram seu sistema educacional e universidades para suas colônias, a coroa portuguesa não o fez e ainda proibiu que escolas superiores fossem criadas no Brasil.

Após a independência política no século XIX, com o intuito de consolidar os Estados Nacionais e “civilizar” seus habitantes, os países da América Espanhola se empenharam em organizar uma educação a fim de superar a miséria e a fragmentação lingüística e cultural e criar instituições modernas e estáveis nas recentes nações independentes. Para que esses objetivos se concretizassem, era necessária a elaboração de políticas educacionais a longo prazo e o direcionamento de investimentos advindos do Estado para a formação de professores e a construção de escolas.

Já no Brasil, que viveu um movimento de independência significativamente distinto das outras colônias da América, as idéias pedagógicas que pretendiam organizar um sistema nacional de educação não se concretizavam devido às divergências entre as mentalidades pedagógicas existentes no país e aos poucos investimentos em educação oriundos do Império. Portanto, o que se observa é que a educação não teve o papel fundamental na consolidação da nação brasileira, ficando restrita apenas às elites dominantes do país.

O processo de elevação dos cursos de formação de professores ao nível terciário no Brasil, ocorrido na década de 1930, se assemelha ao que aconteceu no Uruguai, no início da década de 20, quando o Ministro de Instrução Pública elaborou um projeto de criação de uma Faculdade de Pedagogia, que assumiria o papel de formação de professores no nível universitário. Já no Chile, esse movimento ocorreu mais cedo, nas últimas décadas do século XIX, quando o então criado Instituto Pedagógico foi incorporado ao Instituto Superior de Filosofia e Humanidades da Universidade do Chile.

No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), por considerar a educação uma peça tão importante em seu projeto de desenvolvimento nacional, o governo assumiu um papel centralizador frente às instituições públicas e, conseqüentemente, ao seu sistema educativo.

Já no Chile, Argentina e Uruguai, que enfrentaram ditaduras militares na década de 70, os governos adotaram a tendência neoliberal, reduzindo o poder do Estado frente às instituições públicas e descentralizando o sistema educativo do

país, incluindo a formação de professores. É relevante destacar que muitas instituições de formação docente (sejam universidades ou institutos) sofreram forte repressão e limpeza ideológica. Após a redemocratização desses países, os governos deram continuidade ao projeto neoliberal dos regimes militares, reforçado pelas iniciativas internacionais de disseminação de políticas neoliberais.

Como no Brasil a ditadura militar durou até 1985, a política centralizadora se manteve sem abrir espaço ao neoliberalismo. Somente com a redemocratização, a partir da década de 90, o país se adaptou ao receituário neoliberal, iniciando uma década de várias reformas e adequações em suas instituições públicas, incluindo seu sistema educacional. Uma característica desse período é a elaboração de políticas educativas visando à expansão do acesso à educação e a redução de índices de analfabetismo, ações essas que foram colocadas em prática por seus vizinhos do Cone Sul ainda no século XIX.

No âmbito da educação brasileira, os debates e lutas entre os diversos atores sociais redundaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394), em 1996, que apesar de ser considerada ambígua em vários pontos, é reconhecida como um avanço por ser a primeira lei nacional que trata da formação de professores. Pela primeira vez no Brasil, o lócus de formação de professores é discutido oficialmente, enquanto no Chile essas discussões permeavam os congressos de educação da primeira metade do século XX.

O fato de a educação e, conseqüentemente, o professor não terem sido considerados relevantes aos diversos contextos sócio-históricos brasileiros foi determinante na organização de um sistema nacional de formação de professores apenas no ano de 2009.

CONCLUSÕES

Nas últimas décadas tem sido outorgado à educação papel fundamental na adaptação dos indivíduos às transformações sócio-econômicas ocorridas no mundo. E, por sua vez, a formação de professores ocupa lugar central nas atuais políticas educacionais, uma vez que o docente é considerado responsável pelo desenvolvimento e sucesso das reformas.

A internacionalização de iniciativas no âmbito educacional passou a ser uma constante no início da década de 90 para os países da América Latina e Caribe. Os organismos multilaterais assumiram o papel de difundir o receituário neoliberal a fim

de homogeneizar e promover uma regulação transnacional nas políticas educacionais desses países.

No entanto, a realização do estudo comparativo nos permitiu entender que apesar de pertencer a uma mesma região geográfica, esses países possuem processos históricos diferentes, com sujeitos e contextos peculiares, e, portanto, vivenciaram movimentos educacionais se não distintos em suas concepções, distintos quanto à época de sua realização. No caso do Cone Sul, observamos que essa diferenciação quanto às políticas educacionais e, mais especificamente, ao estabelecimento dos sistemas nacionais de formação de professores, se dá principalmente entre o Brasil e os países pertencentes à América espanhola. Essa análise decorre das posturas iniciais e da condução das ações relacionadas à educação e à formação de professores ao longo do desenvolvimento histórico desses países.

FONTE DE FINANCIAMENTO

PROGRAD-UFG

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, E. J. G. de. Novas Perspectivas para os Estudos Comparados em Educação. In: Tercer Congreso Nacional, Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Reformas Educativas Contemporâneas: ¿continuidad o cambio?. Buenos Aires: SAECE - Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2009. Disponível em: <www.saece.org.ar/docs/congreso3/Goncalves2.doc> Acesso em: 10 set. 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

OLIVEIRA, R. de. O Legado da CEPAL à Educação nos anos 90. OEI - Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Desarrollo, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

TEMPOS E ESPAÇOS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

SLVA, O. Rafaella; LIMA, D.Marlini; ARRUDA, S.Gyzely; SANTOS, E. Jullyana.
Faculdade de Educação Física – FEF www.fef.ufg.br

Palavras chaves: Dança, pratica pedagógica, formação de professores.

Justificativa

É preciso compreender o ensino da dança inserido num mundo contemporâneo que exige da sociedade permanentes transformações, que força a novos posicionamentos sobre o sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem. No ensino dança também é urgente estar permanentemente questionando alguns pontos decisivos para o avanço dessa linguagem artística, como: os processos artísticos, educacionais e culturais, os processos de comunicação artística, a relação da dança com outras expressões estéticas contemporâneas, as interfaces e influências na evolução da dança enquanto um elemento educacional frente aos contextos sócios históricos e culturais e seus paradigmas e as inovações tecnológicas presente no processo pedagógico do ensino em dança.

É notória a problemática da marginalização da dança na escola, há autoras como Brasileiro (2008), Marques (1997), Strazzacapa e Morandi (2006) que fazem uma reflexão denunciando o Brasil como um país dançante e a ausência da dança na escola de forma sistemática e estruturada. O que ocorre é a presença da dança em momentos pontuais de festas e comemorações cívicas no contexto escolar, ou ainda em Festivais de Dança Competitivo, o que contribui para um esvaziamento de seu potencial artístico e educativo. Brasileiro (2008, p.523) denuncia este fato “A dança presente nas festas é quase sempre a mesma ausente dos componentes curriculares”.

Dessa forma, observa-se a necessidade de possibilitar ao professor e professora de dança ou de educação física ou ainda de artes discussões, reflexões e vivências significativas em dança que permitam visualizar o potencial entre as relações da arte, educação e sociedade.

Marques (1997, p.25) vêm sugerir que as aulas de dança estejam ligadas “entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno (a) e os sub-textos, textos e contextos da própria dança”. Para que isso aconteça é preciso perceber onde e quando a dança está sendo manifestada na escola, desvendando quais os tipos de danças desenvolvidas pelos estudantes e professores (as), tornando possível uma reflexão da dança no cotidiano e suas influências.

Considerando a importância de (re) conhecer alguns elementos fundamentais para assim desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em dança de forma a possibilitar a ampliação de horizontes que apontem para várias temáticas relevantes a serem discutidas. Entre tantos a sexualidade, gênero e o reconhecimento do corpo devem ser vistos pelos praticantes como questões básicas a serem entendidas e reveladas durante o ato de dançar, pois é nesse momento que se entende o outro como diferença e o próprio eu como ser desconhecido.

Assim podemos dizer que

Centrada no corpo, as aulas de dança podem traçar relações diretas com situações de dor e prazer, alimentação, uso de drogas e prevenção e cura de lesões, sem que se afaste de seus conteúdos específicos. (Marques, 2003, p.55)

Neste sentido, essa pesquisa é justificada por entender a importância de legitimar a dança enquanto um processo educativo e formativo, evidenciando a formação crítica e estética através de apresentações e oficinas de dança para estudantes e professores da escola, tendo como desafio reconhecer, ampliar, qualificar e problematizar o ensino da dança na escola.

Objetivos e caminho metodológico a ser percorrido

Trata-se de uma pesquisa com aprovada pelo PROLICEN-UFG¹ que esta sendo realizada em seis escolas públicas da cidade de Goiânia e tem como instituição responsável a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. A

¹ Programa de Bolsas para os cursos de Licenciatura da UFG – Edital PROGRAD / PROLICEN n.001 / 2010

pesquisa tem como objetivo geral reconhecer os tempos, espaços e manifestações da dança presentes no contexto escolar. E como objetivos específicos: identificar a presença da dança nas disciplinas de Artes e ou Ed. Física, bem como os conteúdos e pressupostos utilizados no processo aprendizagem; verificar a presença da dança em outros espaços e tempos que configuram os rituais da escola; reconhecer e analisar como a dança presente no cotidiano escolar estabelece relações entre algumas categorias como corpo, sexualidade, gênero.

Constituiu-se num estudo teórico propositivo, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa ação. Os sujeitos alvo desse estudo são os professores e professoras e estudantes da rede pública de ensino fundamental que estão cursando do 7º ao 9º ano. Tendo como instrumentos de coleta de dados: diário de campo e observação participante serão realizadas nos diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar como, por exemplo, os rituais de chegada, recreio, aulas entre outros, o questionário com perguntas abertas e fechadas serão aos professores e os estudantes.

As fases adotadas no procedimento metodológico nesse estudo caracterizado como pesquisa-ação parte da proposta de Gonçalves e Leite e Ciampone (2003) que adotam como fases procedimentais: diagnóstico situacional campo de observação e colaboradores do estudo, plano de ação e intervenção planejada, nesta fase serão realizadas vivências a partir da análise dos dados e informações coletadas nas etapas anteriores, que nesse estudo chamaremos de oficinas, as mesmas terão como foco os professores e os estudantes ocorrendo de forma distinta e para finalizar será realizadas a avaliação e interpretação dos dados coletados durante as ações.

Considerações parciais

Considerando que o estudo esta em andamento, mais especificamente na primeira fase da pesquisa denominada como diagnóstico situacional campo de observação, além das leituras e preparação no grupo de estudos, espera-se que essa pesquisa permita realizar um levantamento dos momentos e espaços onde a dança se

faz presente no contexto escolar e quais as dificuldades e limites na visão dos professores e estudantes no que se refere ao ensino da dança na escola.

É esperado também que tal pesquisa possibilite a ampliação da discussão e qualificação do ensino da dança na escola, através do reconhecimento da dança nas disciplinas as quais segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) devem desenvolver essa prática corporal e artística, onde tal discussão dará início a construção de oficinas pedagógicas que possam explorar e debater os elementos identificados na pesquisa, essas oficinas como já citadas anteriormente serão desenvolvidas com professores e estudantes das escolas.

Contudo deseja se tornar possível uma formação continuada aos professores e professoras das escolas, no que se refere à manifestação artística dança, e também uma contribuição com a formação dos próprios pesquisadores os quais ainda encontram-se em processo de formação inicial nessa área de conhecimento que ainda necessita ser legitimada no contexto escolar.

Referências

BRASILEIRO, L. **O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão**. Motriz, Rio Claro. V.14-n4, p/519-528, out/dez, 2008.

GONÇALVES, V. L; LEITE, M. M; CIAMPONE, M. H. **A Pesquisa-Ação como Método para Reconstrução de um Processo de Avaliação de Desempenho**. Cogitare Enfermagem. Vol 9; nº 01, 2004. consultado em 02 de novembro de 2007, às 20h00.

MANSUR, Fauzi. **Sobre o movimento, educar o movimento e dançar**. Editora Cortez,

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. MOTRIZ – volume 3, número 1, Junho/1997.

_____. **Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade**. In: Pereira, R.2003

ROCHA, D. **Caminhos e Possibilidades: Uma proposta de dança na perspectiva educacional para pessoas com deficiência visual**. Monografia de conclusão de curso em Educação Física da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECO, Julho de 2008.

SARAIVA KUNZ, M. A. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança.** Campinas/SP: Papirus, 2006, - Coleção Ágere.

Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas para os cursos de Licenciatura da UFG – Edital PROGRAD / PROLICEN n.001 / 2010

Título

A escola e os seus espaços geográficos: um estudo dos vários espaços existentes nas escolas publica da região metropolitana de Goiânia e sua influência na comunidade escolar.

MESSIAS, Rafael da Conceição, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais,
rafaelmessiasufg@gmail.com.

RATTS, Alecsandro J. P., Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, UFG,
alex.ratts@uol.com.br.

Palavras-chave: Geografia da escola – espaço urbano – espaço vivido – escola pública

Justificativa / Base teórica

A geografia como uma importante ciência do Ensino Básico que coloca o estudante diante de questões de várias ordens como as políticas, as sociais, as econômicas, as naturais, as ambientais, as culturais e afins, tendo o espaço como pano de fundo. No entanto é praticada muitas vezes na escola uma geografia que considera o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história – um ser que não trabalha, não produz a riqueza neste momento histórico e neste espaço geográfico determinado (Resende, 1986). O tema apresentado relaciona o espaço vivido, a questão étnico-racial e a identidade do aluno com o bairro em que mora e o bairro em que a escola está localizada, realizada com alunos do ensino médio.

Objetivos

Geral

- Identificar a relação que os estudantes e professores possuem com a instituição de ensino da qual fazem parte e verificar como essa relação estudante-escola-bairro, contribui para a construção do saber geográfico dos discentes e docentes.

Específico

1. Identificar e analisar os grupos existentes dentro de uma mesma comunidade escolar. Observar se esses grupos são compostos de pessoas da comunidade local e a influência desses grupos na escola, observando os aspectos sócios econômicos e étnicos das pessoas integradas.

2. Verificar se o núcleo pedagógico da escola tem conhecimento dos diversos grupos existentes e se possui uma análise e um projeto interdisciplinar diante da realidade de mundo dos estudantes, aproximando o estudo e o espaço particular dos alunos.

3. Observar se o corpo docente tem envolvimento na comunidade local onde à escola esta situada. A integração e os efeitos entre docente – instituição de ensino e instituição de ensino – docente.

4. Observar se além dos conteúdos obrigatórios a escola dedica um tempo para desenvolver projetos e atividades relacionados ao desenvolvimento humano tanto dos alunos(as) como da comunidade local, a exemplo do Programa

Escola Aberta (MEC).

5. Verificar em especial como é trabalho o ensino da geografia, analisando se existe uma correlação entre os conceitos geográficos e a noção real desses conceitos através da vivência de mundo dos alunos.

Metodologia

- Levantamento bibliográfico.
- Aplicar questionário para alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, Jardim Nova Esperança, Goiânia, Goiás, no primeiro semestre de 2010.
- Aplicar questionário direcionado ao corpo docente do Ensino Médio do Colégio Estadual Robinho Martins Azevedo, Jardim Nova Esperança, Goiânia, Goiás (principalmente para os professores de Geografia).
- Análise de dados dos questionários aplicados em comparação com outros trabalhos realizados sobre a “Geografia da Escola” em escolas públicas da região Metropolitana de Goiânia.

Resultados / Discussão

1. O corpo discente e a escola

Foram aplicados questionários com 78 estudantes do 2º ano do ensino médio dos períodos matutino, vespertino e noturno e com 5 professores da rede estadual de ensino que trabalham no Colégio Estadual Robinho Martins Azevedo. O questionário era referente a: raça/cor ou etnia, sexo, ocupação, renda domiciliar e número de membros, se possuem moradia própria ou não, setor em que reside o aluno, se identificam ou não com a escola ou com o setor que a escola esta situada.

Os questionários aplicados ao corpo discente mostram que relativo a sexo ficou 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, sendo que no turno matutino é que está concentrada a maior parte das mulheres e no noturno prevalece os estudantes do sexo masculino.

O total de alunos que se declaram com pretos(a) entre os que responderam os questionários é de 14% bem superior a média nacional e regional que corresponde respectivamente a 6,2% e 4,5%. Os que se declaram com o pardos(a) 44% fica bem próximo da média nacional 38,5 e quase idêntica a média do Estado

de Goiás que corresponde a 43,4%. A maior concentração de população negra (somatório de pretos e pardos) nesta escola corresponde à correlação entre renda e cor/raça nas grandes cidades brasileiras em que as periferias pobres tem maior concentração deste segmento. Já em relação aos que se declaram como branco(a) 32% está bem abaixo da escala nacional 53,7% e do estado que equivale a 50,7%. Amarelo e indígena ficou bem a cima dos dados nacional e para Goiás.

Quanto a quantidade de moradores em casa os dados caracterizam uma tendência dos bairros periféricos nas grandes cidades, onde 73% dos estudantes responderam que em sua residência tem entre 4 e mais de 5 pessoas o que é um dado bastante significativo e mostra uma tendência entre as famílias de baixa renda.

Vemos então que a maior parte dos estudantes fazem parte de famílias mais numerosas, cerca de 50% não possuem residência própria e aproximadamente 70% tem renda entre 2 e 3 salários mínimos. Caracterizando assim uma população de baixa renda e menor poder aquisitivo, o que faz com que os estudantes tenham a necessidade de inserir-se cada vez mais cedo no mercado de trabalho, esses estudantes que trabalham representam 49% dos alunos.

Quando questionados se identificam com a escola 77% respondera que sim a resposta mais repetida quando questionados por que se identificam foi o fato de a escola ser próxima de sua residência cerca de 25% tiveram essa mesma resposta: “Sim. Porque é perto de minha casa, é um lugar calmo e eu já me acostumei com a escola” respondeu um dos estudantes.

Apenas 23% não se identificam com a escola e os principais motivos apontados por esses estudantes são a falta de infra-estrutura, falta de professores e a desorganização. Já em relação ao setor em que a escola está situada 66% dos estudantes se identificam com o setor da escola, nas respostas subjetivas é notável que essas estão ligadas ao emocional e as vivências que esses estudantes possuem neste lugar. Entre os 34% que não se identificam com o setor da escola tendo como o principal motivo o alto índice de violência que o estudantes dizem haver na Região Noroeste de Goiânia e também na escola.

2 - O Corpo docente e a escola

Entre os 5 professores que responderam os questionários apenas 1 era do sexo masculino representando 20% do total e os outros 80% do sexo feminino. Nenhum se declarou como sendo preto(a), amarelo(a) ou indígena, sendo 80% se

declarando como pardo(a) e 20% branco(a).

Relativo a renda domiciliar 60% dos docentes entrevistados declararam possuir renda entre 4 e 5 salários mínimos, 20% de 2 a 3 salários mínimos outros 20% de 5 a 10 salários mínimos, não havendo nenhum com apenas 1 salário e nenhum com mais de 10 salários mínimos. Dos 5 que responderam o questionário 60% não possuem residência própria e 40% possuem, já em relação a escola 100% dos professores declaram se identificar com a escola, no entanto como afirma um professor essa identificação é parcial sendo apenas direcionada a equipe de trabalho e aos estudantes.

Conclusão

A escola é vista como um lugar maçante e chato, mas nesse trabalho principalmente através das respostas dos estudantes quando questionados se possuem identificação com o espaço escolar e com o setor da escola fica bem visível que seja mesmo para o aluno trabalhador, que se divide entre a escola e o trabalho os significados do espaço escolar vão além da relação apenas com o ensino das disciplinas é também um lugar, onde constrói e reconstrói sua geografia.

A identificação que as pessoas possuem com o lugar vão além da infraestrutura e qualidade de vida oferecidas por esse espaço opaco, dessa forma mesmo na periferia vemos que a vivência nesses setores faz com que os alunos que vivem esse lugar tenha maior significado que são construídas também na relação com a escola, seja os discentes ou mesmo docentes.

Referências bibliográficas

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: Caminho para uma prática de ensino** – Edições Loyola: São Paulo – SP 1986.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002, 127 p.

Goiás, Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico 2010** da Escola Estadual Robinho Martins de Azevedo.

STRAUTCH, Lourdes Magalhães de Mattos. Educação e comportamento espacial. **Revista Brasileira de Geografia**. Vol. 42 (1),1980,p. 31-51.

Fonte de financiamento – Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN.

Recursos para o ensino de Matemática: O que são? Como usá-los?

FERREIRA, Raquel Barbosa, IME/UFG, raquelmatufg@gmail.com, GONÇALVES, Andre da Silveira, IME/UFG, deko_84@hotmail.com; MACHADO, Vânia Lúcia, orientadora, IME/UFG, vmachado@mat.ufg.br.

Palavras-chave: Metodologia, Implementação, Ensino, Reflexão

Justificativa / Base teórica

Vivemos um momento de avanço tecnológico sem igual. O ser humano, em consequência disso, procura o que é mais rápido, mais fácil; o que não significa necessariamente o melhor. Nossas escolas continuam no descompasso. Temos equipamentos e pouca formação. Temos materiais e ínfimo domínio sobre eles. Sabemos acessar a internet, mas não sabemos calcular.

Com a matemática acontece algo similar, os avanços estão ocorrendo a passos largos, mas nossos alunos ainda não sabem somar frações, operar com decimais, resolver problemas. O curso de licenciatura oferece aos graduandos desde a matemática clássica antiga (Geometria Euclidiana) até estudos mais recentes de áreas diversas como da Álgebra. O intrigante é que eles saem da universidade ainda sem dominarem os conteúdos básicos que **vão ensinar**.

O que fazer? A universidade não pode ser um “segundo grau” melhorado, tão pouco não pode ser o lugar para o aprendizado daquilo que já se deveria dominar desde o Ensino Básico. O que nos resta é – dentro do que for possível – produzir avanços que diminuam esse paradoxo. A excelência deve ser objetivo fundamental das instituições de Ensino Superior, mas ela não pode e não deve subestimar o seu papel na formação dos profissionais que atuarão na sociedade.

É preciso que nossos alunos tenham domínio pleno de recursos “antigos”, disponíveis em várias escolas, mas ainda desconhecidos por eles. É necessário o conhecimento teórico que fundamente a utilização dos mesmos aliados a um planejamento sério para executarmos a transformação que tanto almejamos.

Objetivos

- Oferecer ao aluno do curso de licenciatura em matemática uma oportunidade para vivenciar, aprender e propor atividades com a utilização de materiais diversos;
- Superar a mecanização do aprendizado em matemática;
- Desenvolver uma matemática mais significativa;
- Dar ao aluno da licenciatura condições para que se desenvolva com relação aos conteúdos matemáticos básicos que são pouco ou quase nunca explorados no curso.

Metodologia

Buscamos referenciais da psicologia em um primeiro momento para melhor compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança, bem como autores que esclareçam a formação conceitual e lógica em matemática (Kamii, 1992; Lovell, 1988, Bacquet, 2001).

Num segundo momento efetuamos leituras de referenciais relativos especificamente aos materiais didáticos pedagógicos para o ensino de matemática. Privilegiamos autores que elaboram reflexões sobre o aprendizado, aspectos cognitivos do mesmo (Dienes, 1997; Schimitz, 1994, Ledur s/d).

Esperamos que o “saber” e o “saber fazer” sejam repensados, reestruturados, reorganizados. Vivenciar a matemática será fundamental para a compreensão de conceitos, procedimentos e dificuldades no aprendizado de determinados conteúdos. Será essencial, neste momento, a utilização dos recursos, das teorias do conhecimento e metodologias de ensino que superem a aprendizagem mecânica de conceitos.

Resultados / Discussão

Diante das leituras desenvolvidas ao longo do primeiro semestre do projeto, já possuíamos uma boa base teórica para realizarmos atividades na Faculdade de Educação da UFG, para tal, precisaríamos de uma professora que se dispusesse a nos acompanhar e que, pelo menos, tivesse algum domínio sobre nossa área de atuação.

Na Faculdade de Educação trabalhamos no Laboratório de Matemática existente no prédio, sendo ele organizado pela mesma professora que nos supervisionava. Os alunos chagaram aos poucos, sendo que os mesmos iniciaram as atividades um pouco desconfiados por causa da visão que eles haviam formado com relação aos estudantes do curso de Matemática (frios e que não se importavam com a área deles) – fato este que descobrimos mais tarde.

Trabalhamos as operações básicas e frações com os três recursos sendo que todos eles eram novidade para estudantes de Pedagogia – ora o recurso, ora como trabalhar com ele – o que mais chamou atenção e, de início, um ar de surpresa foi o fato de trabalharmos frações no Origami, ainda mais como formação inicial de conceito, já que este é um conteúdo que até mesmo eles possuíam dificuldade.

Outra preocupação nossa foi em apresentar alternativas para a utilização de material tendo em vista que um tabuleiro de seixos ou Mancala está fora do orçamento da maior parte das escolas, até mesmo as particulares não é suficiente para comprar um tabuleiro para cada dupla de estudantes. Levamos os tabuleiros de madeira fornecidos pelo Lemat (Laboratório de Educação Matemática) do IME e feitos com outros materiais como copos descartáveis, cartela de ovos, papel (cópia do jogo).

Outra ação escolhida pela dupla foi a apresentação de trabalho durante a XIII Jornada de Educação Matemática, escolhemos o Origami e o Tangran como atividades para a oficina que contou com a participação de alunos da licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás, licenciatura em Pedagogia da UFG e professora da UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Com o Origami trabalhamos a construção, semelhanças e frações através de desafios oferecidos a quem nos ouvia. Durante esta atividade o que mais nos chamou a atenção foi a dificuldade dos matemáticos em trabalhar com papel durante a montagem das peças do Tangran. Durante os desafios, os matemáticos utilizavam o que já sabiam sobre semelhança enquanto o pedagogo preferiu sobrepor as peças (o que provavelmente a maioria dos alunos fariam).

Conclusões

O trabalho nos gerou bons frutos, assim como boas experiências. Durante a oficina na Faculdade de Educação tivemos a oportunidade de aproximar da realidade e dificuldades que os pedagogos enfrentam para ensinar Matemática (muitas vezes uma matéria que pouco sabem). Seria fácil criticar a base oferecida por eles, mas é preciso um trabalho conjunto – bondade da parte dos matemáticos? Não!!! Menos trabalho para ensinar conteúdos que exigem um bom domínio dos conteúdos que são ensinados pelos pedagogos.

Conhecemos durante a Jornada de Educação Matemática uma professora da UFBA que se encantou com o Lemat (organização, recursos existentes). Ao final da oficina nos disse que a universidade estava com um projeto de organização de um Laboratório de Matemática que estava aguardando por aprovação, logo nos pediu material sobre os recursos trabalhávamos no PROLICEN e caso o projeto seja aceito, a primeira oficina realizada no laboratório será ministrada pela dupla do PROLICEN. Este foi um bom elo que realizamos durante o projeto.

A atividade realizada no Colégio Estadual Waldemar Mundim também foi uma excelente experiência, assim como uma boa forma de aproximar dos alunos tendo em vista que os mesmos são nossos alunos do Estágio Supervisionado II, além do mais aumentou ainda mais nossa opinião de que a educação pode melhorar, basta tentar.

Referências bibliográficas

ALVES, Josias – Educação Matemática e exclusão social, Editora Plano, Brasília, 2002.

BACQUET, Michelle – Matemática sem dificuldades: ou como evitar que ela seja odiada por seu aluno – trad. Maria Elizabeth Schneider, Porto Alegre, Artes Médicas editora, 2001.

CARRAHER, David (org) – A compreensão de conceitos aritméticos – ensino e pesquisa, Papirus, Campinas, 1988.

DIENES, Paul Z – As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática – trad. Maria Pia B M Charlier e René F J Charlier, EPU, São Paulo, 1986.

KAMII, Constance – Aritmética: novas perspectivas, implicações na teoria de Piaget – trad. Marcelo Cestari, Papirus, São Paulo, 1992.

LEDUR, Elsa A; Hennemann, Julia et al – Metodologia do ensino-aprendizagem da matemática nas Séries iniciais do 1º grau, Gráfica Unisinos, s/d.

LOVELL, K – O desenvolvimento dos conceitos matemáticos e científicos na criança. Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.

MARINCEK, Vânia – Aprender matemática resolvendo problemas, Artes Médicas, Porto Alegre, 2001.

MOYSÉS, Lúcia – Aplicações de Vygotsky à Educação – São Paulo, Papirus, 1997.

SANTOS, Maria Bethânia S dos – Escrever para quê? A redação mediando a formação de conceitos em Cálculo I, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2000.

Fonte de financiamento: PROLICEN

Estudando as práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino

Aluno- bolsista : Topasso,
Rebert Fernando-
rebert.86@hotmail.com

Orientadora: Moraes, Eliana
M, Machado -
elianamoraesufg@yahoo.com.br

Palavras-chave: Leitura, escrita, análise linguística e gramática

Justificativa

O projeto “ **Estudando as práticas de leitura, escrita e análise lingüística em contextos de ensino**” desenvolvido no período de agosto de 2009 a julho de 2010. Este projeto teve por objetivo realizar o estudo das práticas de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula, na disciplina língua portuguesa. Esta pesquisa nasceu da inquietação em se procurar conhecer e averiguar como o professor de Língua Portuguesa, ao ministrar suas aulas em escolas públicas de Jataí- Goiás elabora efetivamente suas atividades que envolvem as práticas de leitura, escrita e análise linguística para ensinar a língua materna.

Uma vez que, estas práticas mencionadas acima devem ser trabalhadas pelos docentes de tal forma que estas atividades proporcionem aos discentes uma interação com a linguagem, de maneira que ele compreenda os usos e funções dos recursos linguísticos e expressivos de tal maneira a capacitá-lo a produzir textos de variados gêneros textuais nas diversas instâncias do discurso.

Geraldi (1984) propõe uma revisão nas práticas pedagógicas para o ensino de Português a partir de três grandes eixos teóricos, a saber:

*Concepção de linguagem como interação entre os interlocutores

*Variedades linguísticas e as teorias do texto/ discurso

Que o ensino de língua se efetive através de três práticas articuladas: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística. Tais práticas devem ser entendidas da seguinte forma (1984),

***Leitura:** como trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem. Assim sendo, a leitura deve ser entendida como um ato interlocutivo, dialógico, que implica diálogo entre autores e textos. Como afirma Rojo (2006), a leitura é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço social.

*** Produção de textos:** como expressão da subjetividade de um autor, registro de uma compreensão ou visão de mundo para o outro. Ou seja, na produção de um texto, deve se levar em consideração o papel do outro, pois os sentidos serão produzidos de acordo com a leitura do outro, isto é, de um receptor, esse outro é que faz com que o texto exista.

*** Análise lingüística:** como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção. A prática de análise lingüística deve ter como mote de estudo parte do texto do aluno, isto é, através da produção e refação de textos, segundo os PCNs-LP (1998, p.78)" a prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos".

A partir deste projeto procuramos também analisar se estas práticas de linguagem citadas anteriormente são elaboradas pelo docente de forma articulada ou não, ou seja, o professor propõe atividades de linguagem de tal forma que haja uma articulação do ensino da análise lingüística com as práticas de leitura e escrita. Averiguamos também se estas práticas de linguagem são trabalhadas pelos professores nas aulas de português, a partir de textos e diferentes gêneros, uma vez que segundo os PCN_LP (1998) a unidade mínima do ensino de língua materna deve ser o texto.

Objetivos

A pesquisa teve como objetivos:

- *Investigar se as práticas de leitura, escrita e análise linguística trabalhadas efetivamente pelo professor atendem as orientações de articulação das mesmas propostas pelos PCN-LP (1998), no que se refere no ensino de Língua materna, no ensino Fundamental e Médio de escola pública e particular de Jatai-Goiás.
- *Averiguar se os autores de livros didáticos de língua materna elaboram atividades de leitura, escrita e análise linguística de forma a considerar a discursividade e a interação.
- *Subsidiar a elaboração de sequência didáticas envolvendo as novas orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa de tal forma a considerar o discurso, os gêneros e o texto como determinantes do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.
- * Caracterizar as concepções de ensino que os professores, em estudo, revelam através do material utilizado no seu fazer pedagógico no que tange ao ensino de leitura, escrita e análise linguística.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, adotamos, segundo a natureza da pesquisa aplicada, visando a aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre objeto em estudo: práticas de leitura, escrita e análise linguística em contextos de ensino colocando-nos em contato com os professores e na vivência da sala de aula. Segundo os objetivos, adotamos a pesquisa exploratório-descritiva em materiais didáticos utilizados pelos professores e alunos (livros didáticos, cadernos e outros) que teve por objetivo descrever as atividades envolvendo leitura, escrita e análise linguística em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

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

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

Considerações finais

Através dos dados coletados pudemos verificar que as aulas ministradas pelos professores de Língua Portuguesa, sujeitos desta pesquisa, das três escolas públicas de Jatai-Goiás, ainda restringem-se em aulas de gramática. O que percebemos foi que os exercícios de gramática apresentados por eles se configuravam como isolados dos textos em estudo, o que, na nossa avaliação desmotiva os alunos a fazê-los, uma vez que tais atividades foram trabalhadas pelos docentes a partir de frases desconexas/soltas. No entanto, podemos dizer que, os livros didáticos analisados apresentam atividades de análise linguística a serviço da leitura e da escrita como orientam os PCN-LP (1998). Assim sendo, podemos dizer que as atividades propostas pelos professores em sala de aula não seguem as orientações dos PCN-LP (1998) no que se refere articulação das práticas de leitura, escrita e análise linguística.

Ao desenvolvermos este projeto pudemos notar que, a prática de análise linguística a serviço da leitura e da escrita não é trabalhada efetivamente pelo professor em sala de aula, apesar de que, os livros didáticos analisados evidenciam avanços em relação a esta prática.

Referências

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: **Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 233 p.

_____. Muito além da gramática. **Por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 161p.

_____ **Aula de português encontro e interação** . São Paulo: Parábola Editorial, 2003.p.181p.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: **Por uma pedagogia da variação linguística** . São Paulo: Parábola Editorial, 2007.234p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental** : Português. Brasília, MEC/SEF outubro/ 1998.

BORGATO, Ana. **Tudo é linguagem** . 8º série. São Paulo: Ática, 2006

BUNZEN, C e Mendonça, M (2006) (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor** . São Paulo: Parábola Editorial. (Série Estratégias de Ensino)

CEREJA, William Roberto, português Linguagens: **Literatura-Produção textual-Gramática** . 1º ano. São Paulo: Atual, 2005

GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1984. 139 p.

EXPERIMENTOS PRÁTICOS PARA O ENSINO DE SOLOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

ALVES, Régia Estevam¹; SCOPEL, Iraci²

1 - (Licenciada em Geografia, Mestranda do programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás- regiaestevam@gmail.com). 2- Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás – iraciscopel@gmail.com).

PALAVRAS-CHAVE: Solos, Geografia, Educação, Experimentos.

BASE TEÓRICA

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentem algumas propostas de como trabalhar o tema “solo” em sala de aula, nem todos os livros didáticos são fiéis a essas diretrizes e aos programas curriculares oficiais, é evidente a deficiência destes conteúdos no ensino de Geografia (LIMA, 2005). Contudo, é também comum encontrar professores que apresentem dificuldade de trabalhar com o tema solo no ensino de Geografia. Assim, o uso de recursos de didáticos bem elaborados podem ajudar o professor na execução de suas tarefas.

De acordo com Brasil (1998), o estudo de solos no ensino Fundamental é proposto para que o aluno identifique os diferentes tipos de solos e perceba-o como fator determinante nos modos de ocupação e em algumas características sócio-econômicas locais. No meio urbano, a correlação entre tipos de solos, formação dos solos e fisiografia auxilia no planejamento para construções de moradias em áreas de risco. Por isso, é fundamental que o professor de Geografia exponha aos seus alunos a importância de se compreender como o clima, a vegetação, o relevo e os solos se interrelacionam.

Um dos meios de articular o processo ensino e aprendizagem com o tema solo é envolver os alunos na realização de experiências simples, executadas durante as aulas. Na aula, com esse tipo de atividade, o intuito é de estimular o aluno a entrar em contato direto com os diferentes tipos de solos, observando suas características e os modos de ocupação local e da realidade em que vivem. Neste contexto, para alunos jovens e nas séries iniciais de ensino, é muito importante a realização de atividades práticas (ALVES, 2009).

Nestas perspectivas, este trabalho é parte dos resultados finais do projeto: “*Manual digital de ensino de solos para a educação ambiental*”, o qual foi o desenvolvimento

de um material didático digital para o ensino de Geografia. O conteúdo do manual de ensino de solos é dividido em duas categorias: hipertextos que abordam diversos temas sobre solo, e propostas de experimentos simples com solo para serem realizados em sala de aula. Sendo esta última o assunto deste trabalho.

OBJETIVO

Este trabalho visa mostrar quatro propostas de experimentos simples com solo, dos quais, estão disponibilizados no “Manual de ensino de solos e Educação Ambiental”.

METODOLOGIA

A elaboração das propostas dos experimentos consistiu em duas etapas:

Primeira etapa – Foi realizado um levantamento bibliográfico buscando informações sobre pesquisas realizadas com o solo relacionadas à questão ambiental. A partir do levantamento bibliográfico foi montado um banco de dados tanto analógico, quanto digital com informações (artigos, monografias, dissertações, teses e livros) sobre solo e educação ambiental. Foi feita uma revisão de todo o material bibliográfico contido no banco de dados visando definir que temas de experimentos seriam abordados no manual de ensino de solo.

Segunda etapa - Depois que foram definidos os temas das propostas de experimentos com solo, para certificar da eficácia das mesmas, cada uma foi testada previamente.

RESULTADOS

Os procedimentos de realização das propostas de experimentos com solo contidas no manual de ensino de solos são disponibilizados também na forma de hipertextos, cujo acesso é por links. Os hipertextos são bem explicativos com figuras representativas de cada etapa de elaboração das experiências, as quais são as seguintes: **Experiência para demonstrar diferenças na infiltração de água entre solo arenoso e argiloso** – É um modelo de experimento simples proposto por Salgado et al. (1972, p.143). Esta proposta é uma maneira simples de mostrar aos alunos em sala de aula as diferenças de infiltração de água no solo como é representado na Figura 1.



Figura 1: Representação da execução da experiência proposta no manual de solo para demonstrar diferenças na infiltração de água entre solo arenoso e argiloso.

Experiência para demonstrar erosão do solo – Esta sugestão é uma adaptação da proposta de Yoshioka (2005), a qual foi aproveitada somente parte da idéia, pois foram feitas algumas mudanças. Enquanto Yoshioka (2005) propõem a realização do experimento utilizando duas caixas que podem ser de papel ou de plástico, onde em uma contém amostra de solo descoberto em outra, cobertura vegetal, conforme a, o modelo proposto no manual de solos utiliza três caixas de madeira como representa a Figura 2. Em duas caixas contém dois tipos de cobertura (uma com matéria seca e outra matéria viva), e a terceira caixa com solo descoberto.

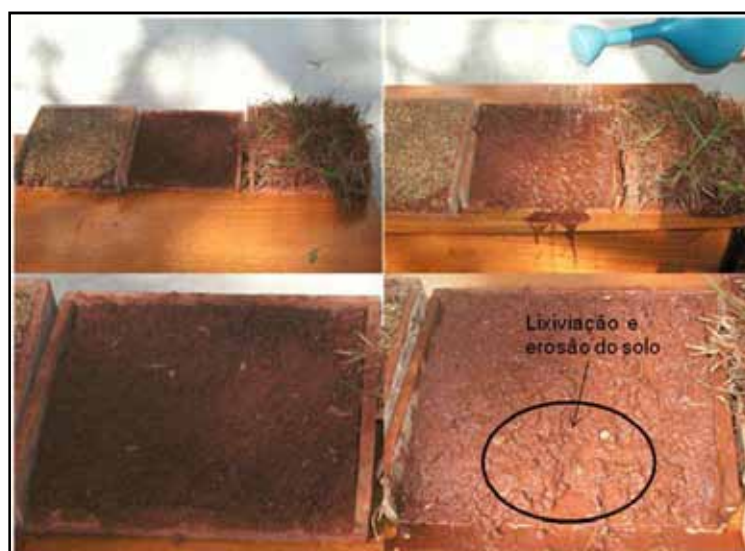


Figura 2: Modelo de experiência utilizando solo para demonstrar diferentes perdas de solo.

Experiência para verificar diferença de cores dos solos - Esta experiência é para verificar a diferença de cores de solos, e seu desenvolvimento foi baseado e adaptado a partir da proposta de Lemos (1996), porém, reformulada para alunos do

ensino Fundamental, em função da faixa etária dos mesmos, e pela possibilidade destes não terem contato com a carta de cores de Munssell. Como mostra a Figura 3, esta proposta de experiência pode ser uma maneira descontraída de ensinar as cores dos solos.



Figura 3: Modelo de experiência para ensinar as diferentes as cores dos solos.

Experiência para verificar presença de ar no solo – Conforme a Figura 4, a elaboração da experiência é muito simples e consiste apenas em colocar uma porção de solo em um recipiente de vidro ou plástico transparente, e em seguida acrescenta-se água e, observar que na medida em é acrescentado água surgem borbulhas no solo, liberando bolhas de ar.



Figura 4: Experiência para demonstrar existência de ar no interior do solo.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, as propostas de experimentos, são modelos simples de recurso didático, mas, que pode servir de auxílio nas aulas de Geografia. Utilizar este tipo de recurso possibilita que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira seja mais prazeroso e interessante. Além disso, é uma de diminuir distâncias entre escola e universidade, mostrando que assuntos discutidos no meio acadêmico também podem ser ensinados em escolas e em alguns casos simplificados com a realização de experiências para atrair a atenção dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. E. **Os solos no ensino de Geografia do nível Fundamental II.** Monografia (Licenciatura em Geografia), Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás. Jataí, 2009. 59 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

LEMOES, J. J. S. Desertificação no Semiárido do Nordeste. In: Agricultura, Sustentabilidade e o Semiárido. OLIVEIRA, T. S. ET AL. (eds). **Anais...** Fortaleza: UDC/SBC, 2000. p. 114-136.

LIMA, V. C. Solos no ensino de Ciências no nível fundamental. **Revista Ciência & educação**, Marília, v. 11, n. 3, p. 389-395, 2005. Disponível em: <<http://www.wscola.agrarias.ufpr.br/Solosensinociencias>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SALGADO, E., RAMIRO, L. S.; FIGUEIREDO, A. B. **Estudo dirigido de ciências: Iniciação à ciência 1º Grau.** 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1972. p. 159.

YOSHIOKA, M. H.; LIMA, M. R. Experimento de solos: erosão eólica e hídrica do solo. **Banco internacional de objetos de educação.** Ministério da Educação. Brasil, 2005. 17 p.

A (DES)CONSTRUÇÃO DO IDEAL HERÓICO DO ANHANGUERA E DO PEDRO LUDOVICO, PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS.

SILVA, P. Ricardo; MORAES, Cristina de Cássia P.

FACULDADE DE HISTÓRIA

ricardo.cca@hotmail.com

cristinadecassiapmoraes@gmail.com

PALAVRAS CHAVE: MITO, TRADIÇÃO, MEMÓRIA

- **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

Desde épocas remotas, os mitos rondam os círculos humanos, oscilando num mistério do que é ou não realidade. E, a oralidade foi o mais eficaz veículo de propagação dessas histórias existentes, senão inventadas, mas cujo objetivo era o mesmo: justificar a tradição. O homem é uma criatura que busca o sentido, anseia por explicações e respostas. Estas respostas forjaram a criação de relatos que somente a memória poderia construir.

Os mitos fundadores romancearam a História. Criaram-se deuses e heróis, símbolos e rituais que unificaram um determinado grupo em torno de uma memória coletiva¹, na maioria das vezes, forjada e politicamente institucionalizada. Claro que com suas peculiaridades, mas a prática de se utilizar de mitos fundadores para justificar o poder arrasta-se do Antigo Egito à República brasileira.

No Brasil, o culto aos heróis nacionais esteve sempre associado a recuperação de um passado glorioso. A História do Brasil está “abarrotada” de (super) heróis e figuras míticas. Personagens que arriscaram suas vidas em prol do coletivo; que livraram o Brasil das amarras com o governo português ou, aqueles, que são o objeto de estudo do presente trabalho, que desbravaram os sertões e fundaram uma cidade do cerrado. Poderíamos dizer: poético e romântico. E, esse é

¹ Partiremos do conceito de memória como formada por inúmeras pessoas que formam grupos sociais que são nossas referências pessoais, bem como, das narrativas criadas para dar conta de uma fantasia imaginária que também são fruto desta memória coletiva. Cf. (HALBWACHS, Maurice.1990, pp.25)

o maior problema, desapropriar a História do caráter científico, produzindo romances históricos, assemelhados aos gibis ou contos de fadas. Essa história dos heróis, que esteve em voga no século XIX, não satisfaz mais às pesquisas e trabalhos atuais. A idéia de que grandes homens seriam símbolos de toda luta e conquista, tornou-se obsoleta. Essas narrativas exageradas de glorificação dos personagens não sustentam mais os questionamentos contemporâneos. Mas, o interessante é que esses relatos heróicos ainda povoam os livros didáticos e, malgrado ainda, seguidos de iconografias ou construções do presente que tentem manipular o passado. De acordo com RIBEIRO (2004)

Em seu famoso livro História do Brasil (Curso superior), Rocha Pombo (1857-1933), professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal, destacou nos anos 1920 a figura dos bandeirantes paulistas, representados por Raposo Tavares, Domingos Jorge Velho e Anhangüera. As aventuras pelo interior da Colônia são exaltadas por uma narrativa épica e romanceada, na qual os bandeirantes são os grandes responsáveis pelo desenho das fronteiras do Brasil.

É importante ressaltar que o questionamento não se refere ao personagem em si, mas sim à maneira como ele é trabalhado, como ele foi construído e com qual objetivo. Os “heróis de carne e osso” possuem suas peculiaridades, suas particularidades; foram sujeitos que pensaram e agiram de acordo com o contexto ao qual estavam inseridos. Fizeram o que a mentalidade da época proporcionou que fizessem, e, obviamente, cometeram erros e/ou acertos que contribuíram para o desencadeamento de eventos posteriores.

A República vestiu o Bandeirante com colete de veludo, botas longas, chapéu e armas vistosas, destemido a desbravar o sertão com bichos e feras indômitas, rios povoados de piranhas e a “desinfestar” os caminhos de índios ferozes. Nada mais que adequado a um herói, se esse tivesse sido. Mas, a realidade era bastante diferente: as tropas caminhavam por meses, percorriam extensos territórios, sujeitas a todos os tipos de imprevistos, desconfortos e variações da natureza. Eram viagens cansativas e perigosas.

A imagem do Bandeirante paulista como desbravador do sertão, como o novo descobridor do Brasil, encontra-se repetidamente exposta dos manuais e livros didáticos brasileiros, sem citar a propagação oral do mito, utilizada pelo paulista para elaborar sua própria imagem e justificar sua força, superioridade e avanço.

O território do atual Estado de Goiás, definido no mesmo espaço geográfico da antiga Capitania e Província de Goiás, foi anexado ao Brasil quase dois séculos após os primeiros assentamentos de portugueses na costa litorânea. Povoado,

inicialmente, por mineradores que expulsaram os primitivos indígenas e buscavam as riquezas das minas dos Goiazes. A região experimentou breve período de fastígio da produção aurífera entre 1730-1790. Com a diminuição da arrecadação aurífera devido, entre outras razões, ao contrabando, a população remanescente distribuiu-se pelo cerrado goiano. Goiás tornou-se a partir daí, um entreposto tanto do comércio de gado e produtos agrícolas, como de mercadorias essenciais não produzidas na região.

A partir da republica o mito do bandeirante destemido e valente é retomado por ocasião da Revolução de 30. Coincidentemente, na mesma época em que o herói bandeirante ilustrava os jornais da revolução paulista, de 1932, em Goiás, um outro herói estava a ser “construído”, o interventor Dr. Pedro Ludovico Teixeira. Na verdade, não somente o herói, mas a apoteótica construção de uma cidade no meio do planalto central, como foi a construção da nova capital. Modernização e civilização foram a missão encarregada aos governantes, nas primeiras décadas no século XX. E, foi nesse contexto, que o médico Pedro Ludovico Teixeira, iniciou, em 1932, a construção daquela que viria a ser a nova capital do Estado de Goiás, Goiânia.

- OBJETIVOS

- Analisar as representações sobre o mito dos desbravadores do sertão os “Anhangueras” e o interventor Pedro Ludovico Teixeira para desconstruir a figura heróica criada, difundida e presente na cultura e identidade goiana
- Compreender a relação entre a figura do herói difundida nas narrativas presentes nos manuais escolares e relacioná-las a questão da necessidade de difusão, criação e perpetuação por parte do governo, de um nacionalismo em contraposição ao regionalismo.

- METODOLOGIA

Inicialmente destacaremos a importância dos índios e mamelucos nas bandeiras realizadas no século XVIII e sua relação com os bandeirantes, a exploração e povoamento do interior do país, resultando na atual configuração de nossas fronteiras.

Posteriormente, analisaremos os personagens: Bartolomeu Bueno da Silva, pai, que em seu nome persiste até hoje o mito do diabo velho e lhe é dada a honra de ter sido o descobridor do atual estado de Goiás e Bartolomeu Bueno, filho, deixando claro que irei tratar com mais ênfase o Anhanguera filho e a do interventor do Estado Pedro Ludovico Teixeira.

Através de documentos históricos existentes sobre os Anhangueras de relatos sobre suas viagens, analisaremos quem compunha sua frota, como era a alimentação dos bandeirantes, quais os perigos que enfrentavam, como eram as relações entre eles e os índios. Ademais, resgataremos em pesquisa de campo junto aos alunos do ensino fundamental uma visão crítica frente às narrativas sobre a origem da capitania de Goiás e da construção de Goiania, abordando como se deu o processo de formação e sedimentação do mito heróico do Anhanguera e do Interventor e quais foram as estratégias usadas para alcançar tal objetivo, detectando uma tradição inventada, construída e que atualmente faz parte do imaginário goiano.

- RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS (para comunicação em painel)

Publicação de paradidáticos: A historia de Goiás: o Ensino em Questão, formato CDROM para fascículos a serem publicados em jornal local

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de história na era Vargas. A Revista Brasileira de História, vol. 18, nº 36, São Paulo, 1998

BOLLE,Willi.A invenção do Brasil. Angélica Madeira e Mariza Veloso. (orgs.). Descobertas do brasil. Brasília: Editora da UNB, 2001. P.165-235.

BRASIL, Americano do. Pela história de Goiás. Introdução, seleção e notas de Humberto Crispim Borges, Goiânia, Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1980. P.29- 32.

CAIME, Flávia Eloisa. O livro didático e o currículo em transição. Astor Antonio Diehl. (orgs.). Passo Fundo : Ediupf,1999.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e nação na propaganda do 'Milagre Econômico' A Revista Brasileira de História, vol. 22, nº 43, São Paulo, 2002.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. P.51-57.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. A inconfidência mineira e Tiradentes vistos pela imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). A Revista Brasileira de História, vol. 22, nº 44, São Paulo, 2002.

FRANCO, Maria Laura. O livro didático de história no Brasil. Jaime Pinsky. (orgs.).SÃO PAULO: GLOBAL, 1982.

GABRIELLI, Murilo Fernandes. A construção da identidade nacional na arte dos anos 1960 e 1970. Angélica Madeira e Mariza Veloso. (orgs.).Descobertas do brasil. Brasília: Editora da UNB, 2001. P.292 -322.

HALBAWACHS, M. MEMORIA Memória Coletiva. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINEZ, Paulo. *“Heróis vencidos”. Repensando a história.* SÃO PAULO: CONTEXTO, 1996

MATTOS, Joaquim Francisco de. “Os caminhos de Goiás”. Jamil Safady. (orgs.). SÃO PAULO: COMERCIAL SAFADY, 1980.

OLIVEIRA, Lúcia Lipi. A redescoberta do Brasil nos anos 1950 :entre o projeto político e o rigor acadêmico. Angélica Madeira e Mariza Veloso. (orgs.). Descobertas do brasil. Brasília: Editora da UNB, 2001. P.139-161.

PINHEIRO, Antonio César Caldas. Vila Boa de Goiás : O tempo mítico de sua fundação, memória e tradição inventada.Élio Cantalício Serpa e Sonia Maria de Magalhães. (orgs.).Histórias de Goiás memória e poder. Brasília: Editora da UCG, 2008. P.17 -33.

PORTELA, Cristiane de Assis. Apontamentos acerca da história indígena em Goiás : do índio imaginado ao índio real.Élio Cantalício Serpa e Sonia Maria de Magalhães. (orgs.).Histórias de Goiás memória e poder. Brasília: Editora da UCG, 2008. P.77 -108.

SANDES, Noé Freire. Memória e história de Goiás. Noé Freire Sandes. (orgs.). Memória e região. Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Goiás, 2002. P.17 -36.

SILVA, Henrique. A bandeira do Anhangüera a Goyaz em 1722, segundo José Peixoto da Silva Braga. Memórias Goianas I. Goiânia: Centauro, 1982. P.10 -26.

MACHADO, Lais Aparecida. A administração provincial em Goiás no período regencial e seus antecedentes coloniais. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós –Graduação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia- GO, 1978. P. 13-19.

Cartografia nas séries iniciais: análise crítica do material didático e para-didático nas séries iniciais

SANTOS, Rodrigo Antônio dos.

Estudante do 6º período de Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA, da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: rurouni.rodrigo@gmail.com

BEZERRA, Cláudia S. G. Barreto.

Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE -
Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues

Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE -
Universidade Federal de Goiás. E-mail: rusvenia@gmail.com

Palavras chave: cartografia – séries iniciais – material didático - maquete

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um subprojeto de pesquisa vinculado ao Projeto “*Cartografia Escolar: alfabetização cartográfica de crianças*”, que se realiza no CEPAE - UFG. Tal projeto iniciou-se para cumprir a demanda do edital de bolsas PROLICEN – Projeto de Bolsas de Licenciatura, em 2009, cujo objetivo é aproximar os estudantes de licenciaturas das atividades realizadas no ambiente escolar, por meio da pesquisa.

O tema “cartografia” foi escolhido para ser trabalhado no ensino básico por ser muito importante nas séries iniciais. Acredita-se que seja fundamental enfatizar a cartografia nas escolas, pois a partir desse conhecimento os alunos podem adquirir noção espacial aliada a um pensamento crítico sobre o espaço e os fenômenos nele distribuídos, além de desenvolver funções motoras.

Sobre o processo de alfabetização nessas séries, Callai (1999, p. 65) assevera ser importante “a compreensão da alfabetização como capacidade de leitura não só do texto, mas também da experiência humana vivida por todos,

cotidianamente, e de escritura”. Assim sendo, entende-se leitura/escrita não só como uma habilidade mecânica, mas como uma manifestação de cidadania. A alfabetização do ler e do escrever (inclusive referente a mapas) é um meio para a constituição do cidadão que sabe o quê, e por que, lê e/ou escreve.

É nas séries iniciais que as crianças estão descobrindo o corpo e os lugares muitas vezes a partir de uma perspectiva de círculos concêntricos (partindo do menor para o maior) iniciando na perspectiva do corpo até a relação com formas e tamanhos. A pesquisa se mostra importante no campo disciplinar da Geografia, como ciência e disciplina escolar, pois é necessário fazer uma reflexão constante do papel dessa ciência na construção de conhecimentos na escola, para servir de aporte ao apoio pedagógico e a reflexão do conhecimento nas séries iniciais.

O estudo do efeito de materiais didáticos e para-didáticos nas salas de aula das séries iniciais ajuda o professor a pensar em sua aula, rever seus procedimentos e muitas vezes a abrir seus horizontes para novas tecnologias, metodologias e visões. Uma vez sabendo utilizar recursos como maquetes, mapas entre outros, importantes no ensino-aprendizagem dos alunos, fica possível tornar as aulas de Geografia mais produtivas, promovendo assim a possibilidade de se pensar a relação ensino-aprendizagem. Na infância, assevera os pesquisadores, o lúdico e o aprendizado caminham numa mesma direção. Sendo assim não se pode ser negligente acerca das possibilidades que se abrem no horizonte infantil de conhecimentos básicos apropriados e construídos por meio de desenhos, maquetes e outras propostas para além da aula expositiva.

OBJETIVOS

- Desenvolver o conhecimento crítico do acadêmico no processo de ensino-aprendizagem para a leitura e interpretação de materiais cartográficos nas diversas modalidades do conhecimento geográfico, a partir das noções básicas de Cartografia para a compreensão e análise do espaço geográfico.
- Oferecer subsídios para o entendimento da linguagem cartográfica e sua aplicação nas séries iniciais;
- Desenvolver noções básicas de alfabetização cartográfica para a análise de gráficos e maquetes;

- Entender o processo de ensino-aprendizagem das formas de representação do espaço geográfico;
- Apreender e desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem de cartografia escolar nas séries iniciais;
- Enfatizar a importância da cartografia na compreensão do espaço geográfico.

METODOLOGIA

O tema dessa pesquisa surgiu de uma necessidade da subárea de Geografia do CEPAE-UFG em perceber como se constrói o aprendizado por meio das maquetes entre os alunos das séries iniciais. Nas séries iniciais observa-se um grande interesse no uso do planisfério e, ao mesmo tempo, uma curiosidade que se aprimora com os conhecimentos de outros recursos paradidáticos como maquetes e imagens em geral. No decorrer da pesquisa o exercício da observação nutriu e orientou o trabalho empírico, cuja proposta foi a de adequar o recurso da maquete ao tema da aula do professor no semestre. Tais observações foram acompanhadas de uma análise das metodologias direcionadas para educação básica nas séries iniciais, bem como exercícios constantes de debate e reflexão com orientador. A metodologia foi organizada em cinco etapas, basicamente:

- 1- Levantamento bibliográfico – leitura e estudo de materiais como artigos, livros, textos e trabalhos voltados à cartografia e ao ensino nas séries iniciais;
- 2- Diálogo com a orientadora sobre esses materiais (didáticos e paradidáticos) e suas possíveis aplicações nos conteúdos ministrados tanto como seus possíveis efeitos e formas de avaliação;
- 3- Observação – importante ressaltar que a observação da sala de aula além de inserir o observador na prática do seu trabalho, vivenciando um pouco do dia-a-dia durante as aulas, possibilita uma melhor análise de como estes alunos aprendem, quais suas dificuldades e facilidades, e até onde a utilização dos recursos didáticos e paradidáticos estão colaborando;

- 4- Reforma e construção de maquetes a serem utilizados nas salas de aula, como recurso para-didático facilitador e motivador do aprendizado;
- 5- Aplicação da maquete na sala de aula juntamente com exercício sobre os conteúdos da maquete, antes explicados pela professora, e posterior avaliação do recurso;
- 6- Sistematização dos dados e elaboração do trabalho final.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

A pesquisa em relevo foi feita a partir de um tema norteador – o estudo do clima. Num primeiro momento os alunos do 5º ano – última turma das series iniciais - tiveram aula expositiva sobre o assunto. Nestas aulas eles construíram as condições necessárias para entender a definição conceitual de clima associando a processos ligados a dois fenômenos climáticos: temperatura e umidade.

Durante as aulas expositivas os alunos construíram um climograma da cidade de Goiânia, definindo posteriormente, após análise das colunas e linhas de temperatura, o clima tropical semi-úmido. Os alunos construíram o histograma (as colunas de precipitação) e a linha de temperatura por meio de folha de papel milimetrado.

Após a construção em folha milimetrada foi apresentado aos alunos uma maquete do clima de Manaus, já previamente construída. Ao observarem a maquete foi proposto que verificassem comparativamente a maquete e o outro climograma do papel milimetrado. Os alunos anteciparam, apenas ao olharem a maquete: *“esta cidade da maquete chove muito!”*. Percebe-se que, o uso da maquete na perspectiva em relevo promoveu muita curiosidade e conduziu a leitura mais objetiva do gráfico de clima.

Após este exercício aplicamos um questionário para observar a relação entre os dois recursos para o ensino de clima – maquete e papel milimetrado - sob a qual teceremos nossas conclusões. A atividade inteira (contando com as aulas expositivas ministradas antes de cada exercício) teve uma duração de quatro semanas (04 aulas). Foi importante para estudo somente as respostas do questionário aonde deixou-se como facultativo a identificação dos avaliados.

CONCLUSÕES

A reflexão sobre o uso de recursos para-didáticos nas séries iniciais mostra que há um espaço muito grande para serem utilizados já que diversos conteúdos são difíceis de serem ministrados por meio apenas das aulas expositivas. Nas turmas de quinto ano, o estudo dos solstícios e equinócios bem como a distribuição do clima e calor no globo, necessita, sobremaneira, de recursos que vão para além das imagens presentes em livros didáticos. O material para-didático auxilia os professores a ministrarem suas aulas—contribuindo para o aprendizado dos alunos sobre um conteúdo.

Os resultados da pesquisa realizada com alunos do quinto ano primário do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE – nos meses de maio e junho indicaram que os materiais para-didáticos são cada vez mais bem-vindos pelos alunos e professores por sua originalidade, pela sua capacidade de despertar interesse, pelo seu poder de dinamizar a aula e por ser uma ferramenta explicativa com ótima contribuição para a didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 65-74.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.) A cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Geografia).

O. KAERCHER, N. A. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB- Seção Porto Alegre, 1999. p. 65-74.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: uma análise crítica. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

SILVA, P. R. F. A. E. ; Carneiro. A Educação Cartográfica na Formação do Professor de Geografia em Pernambuco. RBC. Revista Brasileira de Cartografia, v. 58/01, p. 43/ 58/01-48, 2006.

FINANCIAMENTO

Programa de Bolsas de Iniciação Científica para Licenciaturas – PROLICEN / UFG

História, Patrimônio e Ensino: a História de Catalão através de seus monumentos¹

BRANDÃO, R. R. Freitas,
Campus Catalão, rodrigorf0702@gmail.com
FREITAS, E. Martins de,
Campus Catalão, emartinsdefreitas@yahoo.com.br

Palavras-chave: Patrimônio; Ensino de História; Monografia; História Local.

Justificativa/Base Teórica

A escolha da temática “história, patrimônio e ensino” deu-se, em 2009, em função do alto investimento do poder público municipal na organização e publicização das festividades em comemoração aos 150 anos de emancipação política do município de Catalão. Dentre elas chamou-nos atenção a proposta de criação da “*alameda dos prefeitos*”, que se constituía na fixação de monumentos com as fotos e breves biografias dos ex-prefeitos e ex-primeiras damas do município desde 1947 até 2008. A constituição de um lugar público de memória do poder municipal, bem como o recorte temporal estabelecido (1947 a 2008), instigou-nos a refletir sobre os mecanismos de instituição da memória política local por meio de monumentos. Bem como, sobre a falta de discussão sobre políticas públicas, tanto no âmbito do poder público local quanto do Curso de História/CAC/UFG, que tratassem da questão da preservação dos locais históricos do município.

Usamos como norte para nossa pesquisa a produção monográfica do curso de História/CAC/UFG que retrata de alguma forma a história de locais conhecidos de Catalão. Após uma análise do universo de 231 monografias que estão arquivadas no curso, produzidas entre os anos de 1995 a 2008, observamos que 13 retratavam a cidade de Catalão na perspectiva de lugares de memória. As temáticas trabalhadas pelas² alunas/pesquisadoras nestas monografias são: o Mercado Municipal de Catalão; os epitáfios e escritas lapidais do Cemitério Municipal de Catalão; o Morro de São João e sua Igreja; as obras pictóricas de artistas catalanos sobre espaços e

¹ Este subprojeto faz parte do projeto *O Ensino de História: da pesquisa na graduação à atuação na sala de aula* coordenado pela Professora Eliane Martins de Freitas

² Em função de nossa concordância com as discussões sobre as relações de gênero enquanto relações de poder e as implicações do uso gramatical do universal masculino como forma de invisibilizar a presença feminina, optamos no presente texto pela utilização do @ para identificar a presença concomitantemente do masculino e do feminino.

festividades religiosas catalanas; a Praça Getúlio Vargas; o Colégio Estadual João Netto de Campos; a Praça Públio de Souza (Praça Redonda); a memória sobre a ferrovia; o Clube “Treze de Maio”; o cinema; a Avenida 20 de agosto; a feira-livre da Praça Duque de Caxias; e as políticas de preservação do patrimônio histórico.

Como referencial teórico nos ancoramos em textos que discutem o conceito de *patrimônio histórico* e nos relatórios finais de PROLICEN orientados pela Professora Eliane Martins de Freitas entre 2001 e 2008. No que diz respeito à história de Catalão buscamos além da produção realizada pelo Curso de História/CAC/UFG os livros dos memorialistas catalanos: Cornélio Ramos e Maria das Dores Campos. Também discutimos a questão o Ensino Fundamental, no que tange ao conteúdo de História Local e como ele é ou deveria ser ministrado nos anos iniciais do ensino, para tanto nos amparando nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Objetivos

- Analisar a produção do conhecimento histórico no curso de História/CAC/UFG acerca da História da cidade de Catalão;
- Discutir o que é patrimônio histórico e monumento e sua importância para a preservação da História local;
- Refletir sobre a contribuição do Curso de História/CAC/UFG para a melhoria do ensino fundamental;
- Produzir material didático para ser utilizado nas escolas municipais.

Metodologia

Para melhor desenvolvimento da pesquisa dividimos a mesma em três etapas. Na primeira etapa foram realizadas a leitura, fichamento e resumo das monografias de 2006 a 2008 e das treze monografias que se aproximavam da temática. Enquanto estratégia metodológica de pesquisa consideramos as monografias, de acordo com FERREIRA (2009), como “produção historiográfica, fruto de uma pesquisa científica”.

Na segunda etapa, buscamos, no primeiro momento, compreender a questão patrimônio e suas diversas vertentes como a *Cultural* e *Histórico*, do ponto

de vista de diferentes teóricos. No segundo momento, realizamos visitas às escolas municipais de Catalão e realizamos entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas.

Na última etapa da pesquisa deu-se a produção do material didático, a partir das sugestões apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas. Optamos pela produção de material visual usando como suporte o CD-ROM, no qual alternamos o uso de fotos históricas e recentes da cidade de Catalão e textos dos memorialistas catalanos. Para a escolha das fotografias utilizamos as cópias digitalizadas do acervo fotográfico do Museu Cornélio Ramos, disponíveis no Centro de Documentação e Pesquisa de Catalão – CDPEC/CAC/UFG.

Resultados/Discussão

O histórico do curso de História/CAC/UFG presente no seu Projeto Político Pedagógico (2005)³ nos revela que ele foi criado em 1991 com dupla habilitação em Bacharelado e Licenciatura. No decorrer dos seus 19 anos de existência foram produzidas e defendidas aproximadamente 300 trabalhos de conclusão de curso (TCCs ou monografias), porém o curso guarda em seus arquivos apenas 231 TCC. Dentre as temáticas mais pesquisadas incluem-se a “sociedade” seguida pela “cultura”, o recorte espacial privilegiado, em sua grande maioria, é o município de Catalão, e a fonte oral predomina sobre as demais fontes documentais utilizadas pelos alunos/pesquisadores.

No que tange à discussão conceitual sobre a questão do Patrimônio podemos dizer que o termo vem de termos ligados à família e enraizados nas estruturas econômicas e jurídicas de uma sociedade, ou seja, passam a ser uma *herança social*. Esse vocábulo pode aparecer com alguns adjetivos como *cultural*, *histórico* e *natural*, tornando-o assim, conforme CHOAY (2006), “ser um conceito nômade” (p.11).

A idéia de patrimônio histórico como preservação é utilizada desde a formação dos Estados Nacionais até os dias de hoje, como forma de legitimar uma nação e/ou um povo.

³ Disponível no site www.catalao.ufg.br/historia

Podemos concluir que os conceitos de patrimônio são muito amplos e diversificados, e abrangem várias temáticas de cunho político, como a questão da preservação, pois a preservação de um determinado monumento depende de interesses além do político, afeta diretamente os interesses comerciais e, conseqüentemente, os financeiros. Outro fato é a escolha de determinados artefatos como monumentos históricos, pois eles devem representar algo de interesse da herança social e da identidade de um povo/nação. Patrimônio, assim concebido, está ligado diretamente à constituição da memória, seja ela coletiva ou individual.

Em nossa pesquisa elegemos como representantes do Patrimônio Histórico e Cultural da cidade de Catalão três espaços que são retratados nas monografias d@s egress@s do curso de História, são eles: *O morro de São João* retratado na monografia *O morro de São João e sua Igreja: a representação e a construção do imaginário catalano* (ASSUNÇÃO, 1997), que trabalha com fotografias do morro espalhadas pela cidade e poemas que datam desde o final do século XIX até meados do XX. Outro espaço é o *Mercado Municipal de Catalão* retratada no TCC intitulado *"Mercado Municipal de Catalão: memória e história"* (ABREU, 2001), que trata o mercado como um espaço de socialização entre @s cidadãos/ãs de Catalão, preservando sua arquitetura mesmo após o fechamento do mercado. E, por último, temos a *Praça Duque de Caxias* retratada na monografia *"A feira-livre na Praça Duque de Caxias: Espaço Sócio-cultural catalano (2003-2004)"* (ROSA, 2004), onde a autora através de entrevistas procura compreender e dar voz a esses trabalhadores que vendem seus produtos [...]" (ROSA, 2004, p.11).

Conclusões

Na pesquisa com @s professor@s e coordenador@s pedagógic@s percebemos que a História Local é trabalhada apenas em épocas de festividades cívicas ou religiosas⁴. Em todas as escolas pesquisadas o material didático utilizado é o livro *"Pelos Caminhos da História"* de Adhemar Marques (2009), distribuído pelo Ministério da Educação. Este livro apresenta um conteúdo restrito de História Local, que apenas tenta estimular o aluno a conhecer a realidade de seu município enfocando nas principais festividades da cidade.

4 Dentre as festividades religiosas e cívicas mais importantes do município podemos citar a Festa de Nossa Senhora do Rosário e a comemoração da emancipação política do município (o aniversário da cidade).

Assim esperamos que o material áudio-visual⁵ proposto pela presente pesquisa sirva como suporte didático às aulas de história do ensino fundamental da rede municipal de Catalão. Bem como, que este material, de um lado, ajude @s professor@s do ensino fundamental a superar a fragilidade do conteúdo de História Local e, por outro, desperte nas crianças o interesse pela história do município, por seu patrimônio, histórico e cultural, e para a preservação dos mesmos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Izabel Cristina de. **Mercado Municipal de Catalão: memória e História**. 41 págs. CAC/UFG: 2001. (monografia de graduação)
- ASSUNÇÃO, Ana Inácia N. de. **O Morro de São João e sua Igreja: a representação e a construção do Imaginário Catalano**. 69 págs. CAC/UFG:1997. (monografia de graduação)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. 3.ed. – São Paulo: UNESP, 2006.
- FERREIRA, Bruna. **A Produção monográfica dos egressos do curso de História – UFG/CAC sobre Ipameri**. 60 págs. CAC/UFG: 2009b. (monografia de graduação)
- MARQUES, Adhemar. **Pelos Caminhos da História**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- ROSA, Hélia Cristina. **A feira-livre na praça Duque de Caxias: espaço sócio-cultural catalano (2003-2004)**. 36 págs. CAC/UFG:2004. (monografia de graduação).

Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas de Licenciaturas PROLICEN/PROGRAD/UFG.

⁵ Produzimos um CD-ROM (com 02 mim 47 seg. de duração) contendo 33 imagens retratando a História de Catalão, excertos dos memorialistas locais, sob o fundo do hino de Catalão, para distribuição nas escolas públicas municipais de Catalão.

EMPREGO DE TÉCNICAS ALTERNATIVAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ABORDAGEM SOBRE AS ENFERMIDADES MICROBIANAS DO CORPO HUMANO

Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão

SILVA, C. C. Sarah
sarybio@hotmail.com

GESSER, O. Gisele
xgigizinhax@hotmail.com

PAULA, M. Klayton
klaytonmarcelino@yahoo.com.br

BARROS, J. C. Jupyracyara
jupyscbarros@hotmail.com

Palavras-chave: Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), Microbiologia, Oficinas pedagógicas, Qualidade de vida

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A ausência de recursos laboratoriais nas instituições públicas de Ensino Médio compromete as aulas práticas de Microbiologia. A compreensão desta ciência é necessária à promoção de saúde do indivíduo, uma vez que diversas enfermidades são ocasionadas pela atividade microbiana. Desta forma, é imprescindível a orientação de indivíduos de diferentes faixas etárias quanto as práticas corretas de higiene a serem praticadas a qualidade de vida, assegurando que os educandos atuem como os principais partícipes na aquisição do conhecimento.

Neste contexto, faz-se necessário a participação do graduando, o qual mediará as trocas de saberes alicerçados em aspectos sociais, ambientais e econômicos sejam enfatizados para a melhor contextualização do tema, contribuindo também para a transposição do saber, entre discente e professor em âmbito local, podendo ser

disseminados em âmbito regional e nacional.

OBJETIVOS

- oferecer aos discentes da Educação Básica, o conhecimento científico sobre as doenças microbianas que podem acometer o corpo humano;
- auxiliar os discentes da Educação Básica a confeccionar material de apoio pedagógico para aulas de Biologia com ênfase em Microbiologia;
- estabelecer discussões sobre doenças microbianas associadas ao Homem, principalmente as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), a partir da utilização do violão e voz para a fixação do conteúdo.

METODOLOGIA

Este projeto está sendo desenvolvido juntamente os discentes do 4º Período do Ensino Médio - 4º. P. EM. (antigo 2º ano do Ensino Médio) do Colégio Estadual Polivalente “Dr. Tharsis Campos” (C. E. Polivalente). A participação destes foi estabelecida pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado. De posse da carta de anuência da diretoria da instituição, foi consolidada intenção da escola em efetivar o projeto. Neste projeto, a bolsista indicada, possui diferentes atribuições, dentre as quais:

1ª. Oficina Pedagógica: Conhecendo-se para melhor cuidar: Auxiliar no preparo das imagens para pranchas e áudio-visual. Orientar na confecção modelos anatômicos em 3D e também nas pesquisas a serem coletadas nos livros e *internet*. Organizar o EPI a ser oferecido para os alunos. Organizar o Laboratório de Anatomia Humana/ Comparativa para visita dos alunos.

2ª. Desvendando a Caixa de Pandora - doenças microbianas e suas implicações aos sistemas do corpo humano: Organizar as paródias e orientará na confecção de modelos microbianos utilizando papel marchê. Organizar o Laboratório de Microbiologia para visita dos alunos.

- Fazer o cadastro e descrever todo material produzido neste projeto e organizar o

portifólio.

- Análise dos dados: Organizar e analisar os dados obtidos, tanto de forma qualitativa e descritiva.

RESULTADOS ESPERADOS

A partir da execução deste projeto, espera-se que o a bolsista tenha oportunidade de aprimoramento intelectual e humano, e prática na docência de modo que possa alicerçar sua formação profissional futura. Ainda neste projeto espera-se:

- reforçar aos universitários suas atribuições com a sociedade;
- orientar os graduandos quanto à prática da docência de forma dinâmica e reflexiva;
- oferecer a visão científica aos discentes de Ensino Médio;
- oferecer oportunidade para o aprimoramento humano de todos os envolvidos no projeto;
- contribuir para as políticas públicas educacionais locais, regionais e nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. F. R.; BICUDO, L. R. H.; BORGES, G. L. A. Educação ambiental em praça pública: relato de experiência com oficinas pedagógicas. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 121-132, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5 ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

ANDRADE, D.; ANGERAMI, E. L. S.; PADOVANI, C. R. Condição microbiológica dos leitos hospitalares antes e depois de sua limpeza. **Revista de Saúde Pública**, cidade v. 34, n. 2, p. 163-169, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, M. F. A.; BÚRIGO, S. **Oficinas pedagógicas no exercício da criatividade e educação permanente na velhice**. Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento, Porto Alegre, v. 7, p. 117-134, 2005.

- CARVALHO, V. D. Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 500-507, 2007.
- CASTRO, V. Pedagogia de projetos em educação mediada por computador. **Científica: Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 89-98, 2007.
- COSTA, E. Q.; LIMA, E. S.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. School feeding program: space for learning and producing knowledge. **Revista de Nutrição**. v.14, n.3, p.225-229. 2001.
- FERREIRA, H.; AMARAL, E. **Estruturação e análise de oficina pedagógica com abordagem interdisciplinar do tema nanociência**. In: Congreso Internacional Sobre Investigación En La Didáctica De Las Ciencias, 8; 2009, Barcelona. Anais do VIII Congreso Internacional Sobre Investigación En La Didáctica De Las Ciencias, Barcelona, 2009. Disponível em http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_html/propostes/art-3260-3264.pdf. Acesso em 12 de março de 2010.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- MADIGAN, M. T.; MARTINKO, J. M.; PARKER, J. **Microbiologia de Brock**. 10. ed. São Paulo: Hall Person, 2004.
- MOITA F. M. G. S. C.; LUNA M. G. **Pedagogia de projetos**: Uma proposta de trabalho no ensinar e aprender. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p.159-165, 2004.
- RAY, B. Fundamental food microbiology. 3. ed. Boca Raton: CRC Press, 2003. 608p.
- RIEDEL, G. Controle sanitário dos alimentos. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2005. 455p.
- RODRIGUES L. C. P. et al. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 65-71, 2008.

PRATICAR A REESCRITA ENQUANTO ALUNO PARA APRENDER A USAR A REESCRITA QUANDO PROFESSOR

Sebastião Carlúcio ALVES-FILHO

Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí; scarlucio@gmail.com

Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO

Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí; lurdinhapaniago@terra.com.br

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

Justificativa/Base teórica

Este trabalho visou investigar a influência exercida pela prática da reescrita sobre a habilidade de se produzir textos escritos dos alunos do curso de Letras do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG). Também investigamos de que forma eram ministradas as aulas de produção de texto nas escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, de Jataí com o intuito de constatar se estas aulas eram as responsáveis por tamanha dificuldade para produzir textos escritos apresentada pelos alunos do curso de Letras do CAJ/UFG.

Com uso da prática da reescrita, intencionamos, com a realização deste trabalho, ajudar os alunos do CAJ/UFG a melhorarem o seu desempenho nesse segmento e buscar as causas dessa dificuldade. Uma das hipóteses levantadas é que a pouca habilidade em produzir textos pode ser o resultado de metodologias inadequadas utilizadas por professores de Ensino Médio. Para investigar se isso realmente ocorre, a pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio de Jataí objetivou verificar como são ministradas as aulas de produção de textos e se a reescrita é utilizada como forma de melhorar o desempenho desses alunos.

Este projeto se justifica pelo fato de que os alunos que optam por fazer o curso de Letras do Campus de Jataí da UFG chegam à Universidade com uma grande dificuldade no que diz respeito à produção de textos. Se nossa hipótese se confirmasse, e as causas do insucesso destes alunos para escrever fossem as práticas teórico-metodológicas adotadas pelos professores do Ensino Médio (EM), então estaríamos, com este trabalho, contribuindo de certa forma, para que este círculo vicioso se desfizesse aos poucos.

É o professor que deve apresentar aos alunos os caminhos para se atingir a competência para escrever textos. Fernandes (2007) comenta que o professor é que tem a responsabilidade de ensinar o aluno a trabalhar com a linguagem e criar con-

dições de escrita e reescrita para permitir ao aluno constituir-se em autor que aprende a refletir sobre a linguagem.

Objetivos

Os objetivos deste trabalho foram:

- ▶ Descobrir de que forma são ministradas as aulas de produção de texto no Ensino Médio nas escolas de Jataí;
- ▶ Investigar em cada nova versão de texto produzido pelos alunos participantes do projeto que modificações foram feitas por seus autores objetivando produzirem textos melhores;
- ▶ Contribuir com a melhoria do desempenho em produção de textos dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAJ;

Metodologia

Para atingir aos objetivos propostos, procedemos, inicialmente, a uma investigação que tinha como meta descobrir as causas de tal dificuldade apresentada pelos alunos do curso de Letras do CAJ/UFG no que diz respeito à produção escrita. Em seguida, tentamos ajudá-los a melhorar seu desempenho para produzir textos.

Por esse motivo, na execução desta pesquisa, seguimos os pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada (LA) que, segundo Rojo (2006), visa identificar os problemas discursivos que acontecem em sala de aula que, se solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos do aluno. O pesquisador aplicado tem como foco de estudo problemas concretos de conflito comunicativo e busca interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo do discurso mais livre, possibilitando a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Nesse contexto, apresentamos como hipótese norteadora da investigação, que as causas de os alunos chegarem ao ensino superior com dificuldades para escrever fossem as práticas teórico-metodológicas adotadas pelos professores de Ensino Médio das escolas públicas e privadas de Jataí para o ensino de produção de texto. Por isso, começamos este trabalho aplicando um questionário aos professores dessas instituições de ensino, visando descobrir de que forma aconteciam as aulas de Língua Portuguesa (LP). Assim, poderíamos chegar a uma conclusão sobre o que

leva os alunos a chegarem ao ensino superior apresentando pouca habilidade para se produzir um texto escrito.

Em seguida, iniciamos uma temporada de atendimentos extraclasse aos alunos do curso de letras que precisavam de ajuda para reescrever seus textos a fim de melhorá-los. Através destes atendimentos, recolhemos os dados que serviram de análise sobre a influência exercida pela prática da reescrita sobre a habilidade de produzir textos dos alunos do curso de Letras do CAJ/UFG.

Resultados

Ao iniciar a investigação, foi possível perceber que os alunos do curso de Letras do CAJ/UFG apresentam certa dificuldade no que diz respeito à produção de textos escritos. Isso pode ser notado através da primeira versão dos textos recolhidos para investigação durante os atendimentos oferecidos nos quais era feito o trabalho com a reescrita.

Para tentar explicar a existência desta dificuldade para produzir textos escritos apresentadas pelos alunos participantes do projeto, utilizar-me-ei das respostas obtidas durante uma pesquisa anterior na qual busquei investigar de que forma aconteciam as aulas de língua portuguesa no EM de escolas de Jataí.

De acordo com os dados obtidos durante a análise das respostas dadas pelos professores de EM às perguntas do questionário, no que diz respeito ao fato de estes professores se utilizarem da reescrita em suas aulas com o intuito de ajudar seus alunos a melhorarem sua competência para escrever textos, constatei que todos os professores afirmam utilizar essa prática em sala de aula.

Este dado é muito interessante e, se fôssemos nos basear apenas nele, com certeza chegaríamos à conclusão de que as aulas de produção de texto ministradas pelos professores de EM não são as responsáveis pela dificuldade para produzir textos escritos apresentada pelos alunos que chegam ao curso de Letras do CAJ/UFG.

Quando questionados sobre o que entendem por “Prática de Reescrita”, os professores que participaram da pesquisa não se mostraram tão seguros em suas respostas: 89% não souberam responder o que, de fato, se faz quando se propõe o trabalho com a reescrita em sala de aula. Apenas 11% consideraram que reescrever um texto é uma forma de se praticar Análise Linguística (AL), mas sem dar maiores detalhes.

11% dos professores entrevistados responderam que a reescrita é *uma forma de fazer com que o aluno corrija os erros ortográficos que cometeu na primeira versão* do texto produzido. Ao adotar tal concepção, o professor de LP está desconsiderando o fato de que a reescrita é muito mais do que uma prática que visa corrigir apenas a ortografia.

É possível considerar que essa concepção de reescrita adotada pelos professores de LP do EM tenha influenciado de forma negativa na habilidade de produzir textos escritos dos alunos que chegaram ao curso de Letras do CAJ/UFG. Isso porque, assim como apresenta o quadro abaixo, dos textos analisados, produzidos pelos alunos que buscaram os atendimentos por mim oferecidos para auxiliá-los na prática da reescrita, 57% apresentaram, na segunda versão, somente correções de ordem gramatical.

Considero, também, que o fato de um número considerável de professores das escolas de EM adotarem tal concepção de que a reescrita apenas tem como função remover desvios de ordem gramatical dos textos dos alunos tenha influenciado na falta de interesse por parte dos acadêmicos do curso de Letras em buscar os atendimentos, pois estes poderiam pensar que nestes atendimentos apenas teriam seus textos corrigidos, e esta prática isolada, de fato, não os auxiliaria a melhorar o seu desempenho na produção de textos escritos.

Um total de 11% dos professores entrevistados responderam que a reescrita em sala de aula é uma forma de se praticar AL. Isso quer dizer que, para responder a tal questionamento, esses professores se basearam nas considerações feitas por Geraldi (1984) quando este afirma que a AL se faz através da reescrita do texto do aluno. Quando o professor tem em mente que a reescrita é uma forma de se praticar AL, ele compreende uma das características fundamentais do trabalho com a reescrita em sala de aula.

Considerações Finais

A partir da análise dos dados, pudemos inferir que a reescrita não é uma prática constante nas aulas de LP do EM. Esse fato pode ser uma das causas que fazem com que os alunos que chegam ao ensino superior apresentem tamanha dificuldade para produzir textos escritos.

Durante o desenvolvimento deste projeto, foi possível perceber, também, que os alunos com dificuldade para escrever, quando reescreviam seus textos, na gran-

de maioria das vezes, apresentavam melhoras apenas de cunho gramática cujas alterações haviam sido indicadas durante os atendimentos. Em outras palavras, em grande parte das vezes, os alunos não praticavam de fato auto-avaliação quando reescreviam seus textos.

Buscamos no EM as causas que poderiam explicar o fato de os alunos não se auto-avaliarem durante a prática da reescrita. Isso porque, uma porcentagem considerável de professores considera a reescrita apenas como uma forma de corrigir desvios gramaticais cometidos pelos alunos ao escrever. Consideramos que a visão que o professor tem de reescrita possa ter influenciado o aluno para que este não veja a reescrita como uma forma de diálogo com o próprio texto.

Consideramos que a reescrita nem sempre apresenta resultados no ensino superior, devido ao fato de os alunos já terem uma opinião formada no EM sobre o que é a auto-avaliação. Se os professores que serão formados pela universidade tiverem uma visão diferente sobre o que é reescrever um texto, seus alunos serão influenciados de outra forma, o que poderá fazer com que, ao chegar no ensino superior tenham uma idéia diferente do que é produzir um texto.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- FERNANDES, E. M. F. **A produção escrita e a reescrita**: indícios significativos no processo de produção de textos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- PANIAGO, M. L. F. S.; CARLÚCIO, S. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua. In: **Via Litterae**, Anápolis, v.01, n. 01, 2009.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun, 2008. Disponível: www.perspectiva.ufsc.br.

EDUCAÇÃO E SAÚDE: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO.

MORAIS, P. Susigreicy ¹.; **BENITE-RIBEIRO**, A. Sandra ².; **RIBEIRO**, J. C. Fernando ³.

- 1- Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí- susigreicy@gmail.com
- 2- Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí- sandrabenite@gmail.com
- 3- Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí- fernandoexit@hotmail.com

Palavras-chave: Materiais Didáticos; ensino; saúde; fisiologia

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O ensino deve vencer as limitações do livro didático, sendo inovador, contextualizador e ainda fazer uso de práticas e métodos que venham a reforçar e facilitar a compreensão da teoria. Desta forma, é importante capacitar os atuais e os futuros professores para que sejam profissionais que tenham como eixo norteador a tentativa de tornar a ação pedagógica motivadora. Para tal, os professores devem ser capacitados para a adoção de estratégias que façam com que os alunos tenham participação ativa no processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (2002), para um processo de ensino-aprendizagem mais integrado e eficiente a explicação deve estar aliada a procedimentos didáticos de ordem prática que venham a contribuir para o entendimento do aluno. Os professores podem ensinar os alunos usando estratégias de aprendizagem específicas por meio da demonstração e da modelagem (BORUCHOVITCH, 1999).

No presente trabalho, o tema desenvolvido relaciona-se com as evidências existentes sobre o aumento da obesidade que atinge crianças e adolescentes. Segundo Carneiro (2000), adolescentes obesos muito provavelmente permanecerão acima do peso na idade adulta e estarão sujeitos ao desenvolvimento das diversas complicações metabólicas, encontradas em adultos obesos como níveis elevados de pressão arterial e resistência insulínica.

Assim, foi testada a hipótese de que uma metodologia diferenciada, com participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem, seria capaz de obter melhores resultados do que métodos tradicionais de aulas expositivas. Além disso, foi desenvolvido o conteúdo de educação em saúde com o objetivo de orientar os alunos sobre um crescente problema atual que é a obesidade e as doenças relacionadas em jovens e adultos.

OBJETIVOS

- Elaborar um método didático diferenciado com a finalidade de apoiar aulas de Biologia no Ensino Médio básico.
- Conscientizar os alunos participantes do projeto sobre a importância da prática de hábitos de vida saudável.
- Capacitar o aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas a elaborar e avaliar o seu próprio material didático.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em duas escolas do Ensino Médio de Jataí, (Instituto Federal de Goiás e no Colégio Estadual Nestório Ribeiro) com turmas de segundo ano. Para o desenvolvimento do trabalho foram escolhidas duas turmas de cada. Para todas as turmas foram ministradas palestras (aulas expositivas), sendo que para este tipo de atividade foi utilizado o termo “método convencional”. Para uma turma de cada escola foi testado um método chamado de “diferenciado”, pois foram desenvolvidos jogos e encenação teatral.

Visando avaliar a qualidade do método didático diferenciado foi aplicado um questionário virtual sobre conhecimento específico referente à obesidade e doenças relacionadas (Diabetes e Hipertensão) antes e depois da execução das metodologias. O trabalho foi desenvolvido em cinco etapas:

1. Elaboração dos questionários, das palestras e dos jogos;
2. Aplicação de um questionário para avaliação do conhecimento prévio dos alunos e outro para avaliação dos hábitos de vida;
3. Realização das palestras, do teatro e dos jogos;
4. Avaliação do conhecimento adquirido por meio de nova aplicação do questionário;
5. Apresentação do método didático diferenciado para os alunos de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura.

Os questionários foram desenvolvidos no programa Delphi e foram aplicados pela utilização de computadores portáteis dos pesquisadores. Imediatamente ao final da aplicação do questionário eram geradas as quantidades de pontos obtidos pelos alunos na avaliação. Após isso, foram ministradas palestras (aulas expositivas) com utilização de filmes, documentários e animações (aparelhos de multimídia disponíveis nas escolas) em todas as turmas.

Os temas desenvolvidos foram:

- 1- Hábitos alimentares e obesidade;
- 2- Obesidade, sedentarismo e doenças metabólicas;
- 3- Diabetes tipo I e tipo II e hipertensão;

O jogo elaborado foi chamado de Tabuleiro da Saúde. Possuía cartas com perguntas e respostas de conhecimento específico sobre os conteúdos ministrados nas palestras e curiosidades sobre o tema.

O modelo básico foi inspirado nos jogos habituais de tabuleiros, os quais têm a casa de partida e a de chegada. A quantidade de casas a ser percorrida dependia do valor sorteado na caída do dado. Para cada casa, havia uma carta com uma questão e o jogador só poderia sair da casa se ele ou seu parceiro soubesse a resposta correta. Caso não soubessem, eles deveriam retornar à casa anterior e jogar novamente o dado na próxima rodada. A dupla que alcançasse primeiro a linha de chegada seria a vencedora.

Após a aplicação do jogo, os alunos elaboraram uma peça teatral a partir de um enredo pré-selecionado e apresentaram para os demais colegas da turma.

Ao final das ações de ensino o conhecimento dos alunos foi aferido novamente de forma a propiciar a comparação entre as turmas que receberam o método diferenciado e o convencional.

Na ultima etapa do projeto foram convidados alunos do 6º e 8º período de Ciências Biológicas- Licenciatura, para uma apresentação do método proposto no projeto. Foi dada ênfase para os processos de elaboração do jogo e dos questionários e sobre a importância dos professores elaborarem seus próprios modelos didáticos.

RESULTADOS

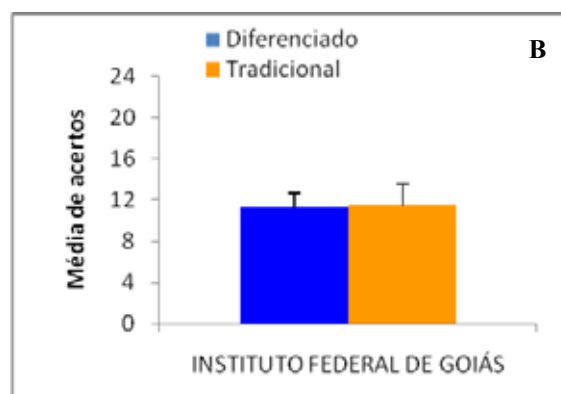
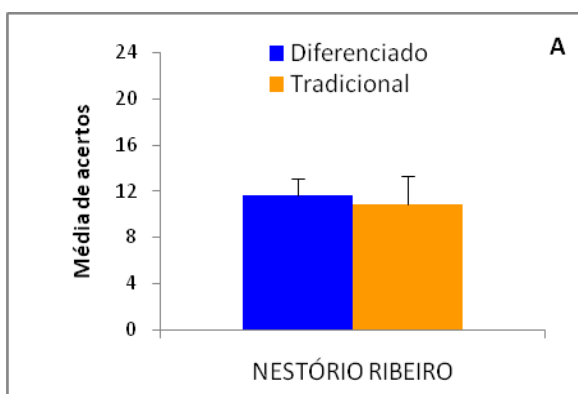


Figura 1 – Comparação entre os métodos de ensino antes da aplicação das metodologias: A – Nestório Ribeiro; B – Instituto Federal de Goiás. (Média $\pm$ DP - Teste T para amostras repetidas. Não houve diferença significativa no nível de $P \leq 0,05$). Jataí – GO, 2010.

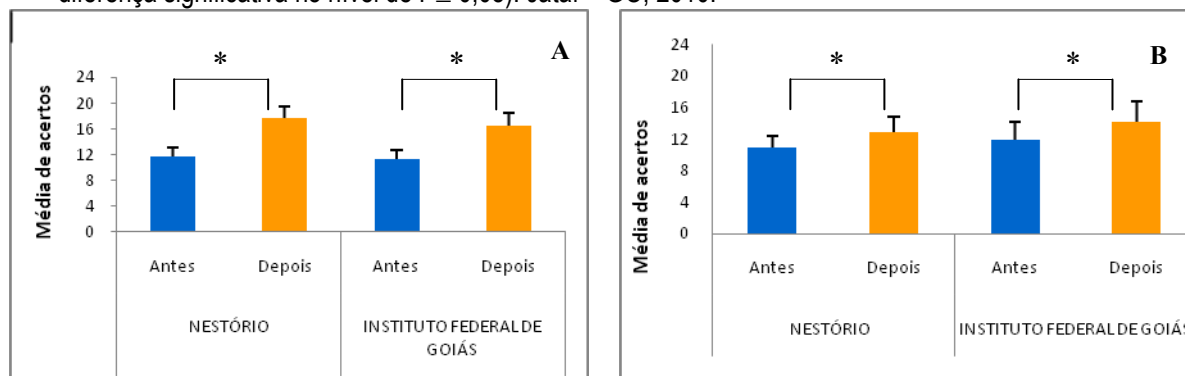


Figura 2 – Avaliação do método diferenciado (A) e do método tradicional (B) pela comparação entre a média de respostas corretas antes e depois do desenvolvimento dos métodos (Média $\pm$ DP - Teste T para amostras repetidas, *diferença significativa no nível de $P \leq 0,05$). Jataí – GO, 2010.

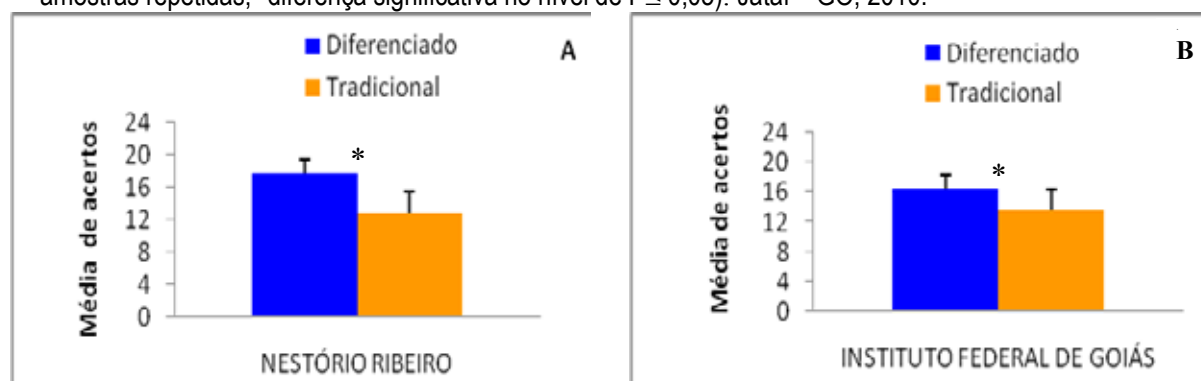


Figura 3 – Comparação entre os métodos de ensino após a aplicação das diferentes metodologias nas escolas Nestório Ribeiro (A) e Instituto Federal de Goiás (B). (Média $\pm$ DP - Teste T para amostras não pareadas, * diferença significativa no nível de $P < 0,05$). Jataí – GO, 2010.

As análises quantitativas dos diferentes métodos (diferencial *versus* o tradicional) são apresentadas nas figuras 1 a 3. Antes do desenvolvimento das metodologias não houve diferença entre o desempenho dos alunos alocados no grupo de “metodologia diferenciada” *versus* “metodologia tradicional” (Teste T, $P > 0,05$) (Figura 1 A e B), demonstrando que todos apresentavam o mesmo nível de conhecimento. Na avaliação do conhecimento específico foi observado que em todas as turmas houve aumento do número de respostas corretas após o desenvolvimento de ambas as estratégias de ensino (Figura 2 A e B). Apesar disso, na comparação entre os dois métodos (diferenciado x tradicional) foi observado que o método diferenciado apresentou maior rendimento em relação ao método tradicional (Figura 3 A e B) em ambas as escolas.

Hábitos de vida dos alunos

A partir da avaliação do questionário sobre os hábitos de vida foi observado que cinquenta e sete alunos de um total de setenta e oito apresentaram predisposição média para o desenvolvimento de doenças decorrentes dos maus hábitos de vida. Sendo que desse total dezesseis alunos apresentaram baixa predisposição e cinco apresentaram alta predisposição em adquirir doenças metabólicas

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Os resultados do presente estudo demonstram a importância do desenvolvimento de métodos didáticos diferenciados (lúdicos) na sala de aula e da educação para a saúde para jovens e adolescentes.

As atividades diferenciadas foram ferramentas importantes para o ensino, pois possibilitaram a facilitação do processo de ensino-aprendizagem em Ciências, uma vez que tantos seus resultados qualitativos quanto quantitativos corroboraram as hipóteses do trabalho. Além disso, observou-se que os alunos foram capazes de refletir a partir dos novos conhecimentos adquiridos sobre seus hábitos cotidianos inadequados. É possível que esses alunos considerem a hipótese de alterar seus hábitos alimentares e de atividade física e, além disso, sejam propagadores desses hábitos dentre seus amigos e familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. ***Psicologia: Reflexão e Crítica***, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.361-376, 1999.
- CARNEIRO, João Regis Ivar et al. Obesidade na Adolescência: Fator de Risco para Complicações Clínico-Metabólicas. ***Arq Bras endocrinal Metab***, São Paulo, v.44, n.5, p. 390-396, out. 2000.
- SILVA, Marilda. *Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.195-205, 2002.

Fonte Financiadora: **PROLICEN**

EMOÇÕES NA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

LIMA, Talles Henrique Alves de
LAGO, Santinha Neuda Alves do¹

Palavras-chave: escrita, língua inglesa, afetividade, ensino-aprendizagem

1. JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Neste trabalho, estamos investigando os fatores afetivos presentes no processo de ensino/aprendizagem de escrita em língua estrangeira (LE), bem como as reações que os aprendizes sentem ao terem seus textos submetidos à correção de seus professores. Tentamos, através dos dados obtidos, detectar os fatores afetivos que esses alunos possuem e verificar se esses interferem ou propulsionam a aprendizagem de língua inglesa.

É notável um crescente interesse pelo domínio afetivo nos recentes estudos acerca da aquisição de segunda língua, este “que parece ser o domínio mais complexo e revelador” (Assis, 2005, p. 90). O domínio afetivo já é reconhecido como um fator de significativa importância no processo de ensino/aprendizagem, não somente de LE, mas também de outras matérias dentro ou fora de sala de aula. Tal afirmação pode ser confirmada através das palavras de Hilgard (1963), que dizia que as teorias cognitivas da aprendizagem deveriam delegar papel para os fatores afetivos, ou, do contrário, tais teorias poderiam ser rejeitadas. Ainda, conforme ressalta Assis (2005, p. 92), “É recomendável, pois, que se olhe para o domínio afetivo no intento de obter uma compreensão mais completa da aquisição de segunda língua”.

O domínio afetivo se mostra um fator de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem porque as suas variáveis podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo tanto da positividade como da negatividade da mesma (Richard-Amato, 1988). Por questões neurobiológicas, é impossível dissociar a afetividade da racionalidade (Damasio, 1994), e a aprendizagem de LE não foge à essa regra, sendo impossível separar as emoções da razão nas diversas situações de aprendizagem. A solução é a

¹ Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí
Aluno PROLICEN 2010 voluntário e professora orientadora
[tallesh7@hotmail.com](mailto:talles7@hotmail.com) / neudalago@hotmail.com

aceitação de que ambos os domínios, racional e afetivo, não podem se dissociar e a percepção de que é necessário trabalhar o domínio afetivo dos alunos, posto que o desenvolvimento da inteligência está intimamente ligado com o desenvolvimento da afetividade. (Almeida, 1999)

Para que pudessemos proceder à verificação dos fatores afetivos presentes no processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE, bem como à reação que os alunos têm ao terem seus textos submetidos à correção, abordamos os quatro principais fatores do domínio afetivo presentes no processo de ensino/aprendizagem de LE: *autoestima*, *motivação*, *crenças* e *ansiedade*.

Para Hines e Groves (1989), a *autoestima* é uma atitude de aprovação ou reprovação de si mesmo e mostra o grau que um sujeito acredita ser capaz, importante, bem sucedido e digno. Esse conceito de autoestima é bastante abrangente, e no que diz respeito à sala de aula de LE, é também bastante aplicável, podendo ajudar ou dificultar a aprendizagem da língua em questão conforme a positividade ou negatividade desse fator.

A *motivação* pode ser aqui definida como “impulsos internos ou a desejos em relação a um objetivo” (Brown apud Figueiredo, 2005, p. 38). Dessa forma, a motivação se mostra como um importante fator na aprendizagem dos alunos e pode influenciá-la ou não dependendo da existência ou ausência dela em cada aprendiz. Para Dörnyei (2001) apud Figueiredo (2005), é de suma importância que o professor desenvolva atividades que motivem os alunos e façam-nos sentirem prazer em realizá-las.

Quanto ao construto de *crenças*, McLeod apud Figueiredo (2005), defende a idéia de que essas são convicções que indivíduos possuem, mas que, não necessariamente, foram comprovadas. No contexto de ensino/aprendizagem, Barcelos (2001) apud Borges (2007) interpreta o termo como opiniões e idéias que alunos e professores possuem no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, a aprendizagem de uma LE pode ser um processo que gera muita ansiedade para os aprendizes e a sala de aula, contexto mais comum para a aprendizagem, é um local que se torna bastante propício a isso (Mastrella, 2005). A ansiedade que nos cabe aqui é denominada *ansiedade linguística* e é caracterizada pela presença de medo ou apreensão que ocorre quando o

aprendiz tem de se expressar na LE (Gardner e Mac Intyre apud Mastrella, 2005).

Como pode ser visto, não podemos levar em conta, no processo de ensino/aprendizagem, apenas o domínio cognitivo. É sabido, conforme já citado nessa seção, que o domínio afetivo tem uma influência enorme naquele, e eles não podem, em hipótese alguma, serem dissociados. Com esse trabalho de pesquisa, visamos entender um pouco mais sobre os fatores afetivos e seu impacto no processo de ensino/aprendizagem. Com isso, pretendemos contribuir para esse recente campo de estudo, que necessita, e muito, de novas pesquisas.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é estudar a afetividade de alunos no que tange ao processo de aprendizagem da escrita em língua inglesa.

Como objetivos específicos temos:

- Investigar o domínio afetivo de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas e do curso de Letras, no processo de ensino e aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira (LE);
- Analisar os fatores afetivos que influem na produção de textos em LE, assim como a reação afetiva dos alunos às formas de correção desses textos;
- Verificar os tipos de correção – direta ou indireta (autocorreção, correção com toda a turma, conferência e correção com os pares) que são aplicados aos erros dos alunos nos seus textos em LE;
- Conhecer os fatores afetivos que influenciam a relação dos alunos com a escrita em inglês como LE, de acordo com a concepção dos professores e alunos;
- Oferecer ao campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) informações relevantes que possam ser utilizadas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem de escrita em LE;

3. METODOLOGIA

Este estudo vem sendo realizado em salas de aula de ensino fundamental, médio e superior desde o ano de 2007. Neste novo ano do projeto, pretendemos desenvolver um estudo comparativo acerca do domínio

afetivo de alunos que estão passando pelo processo de aprendizagem da escrita em inglês como LE.

Optamos por métodos qualitativos, predominantemente, por considerá-los mais apropriados para o estudo que realizaremos. O que nos leva a classificar essa pesquisa como predominantemente qualitativa é seu teor subjetivo e a preocupação de compreender os fenômenos em questão a partir do viés dos participantes, além de considerarmos a realidade como sendo dinâmica. Além dessas razões, esta pesquisa será predominantemente qualitativa por ser orientada pelo processo, numa observação naturalista e não controlada, apesar da utilização de alguns métodos quantitativos na análise de dados.

Este trabalho se enquadra, também, dentro do que Cohen et al. (2000) denominam paradigmas interpretativos. De acordo com os autores, a pesquisa interpretativa caracteriza-se pela preocupação com o indivíduo, e busca compreender o mundo subjetivo da experiência humana. Esforços são feitos, assim, para entrar no indivíduo e compreender os fenômenos a partir dessa perspectiva interna.

Os participantes desta pesquisa serão alunos e professores de inglês como língua estrangeira, de distintas instituições: turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas, e turmas do curso de Letras de uma universidade, todas na cidade de Jataí –Goiás. Coletaremos os dados no decorrer de um semestre letivo.

Os documentos que utilizaremos na pesquisa serão os seguintes: questionários aplicados aos alunos e professores, transcrições de entrevistas realizadas com alunos e professores, transcrições de aulas filmadas e diários escritos pelos alunos e pelos professores.

Utilizaremos métodos qualitativos e quantitativos na análise dos dados. Na análise dos questionários, utilizaremos valores pré-codificados adaptados de Rosenberg (1965) para as respostas objetivas, e categorias pré-codificadas para as respostas livres, criadas pelo critério de ocorrência dupla (Figueiredo, 2001). Para analisar as transcrições das entrevistas e os diários dos alunos, estaremos comparando o conjunto das informações correlatas para, então, categorizá-las (Morrison, 1993). Quanto aos diários e às gravações em vídeo de algumas aulas, faremos a descrição das categorias recorrentes nas tabelas de observação (Wragg, 1994).

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como nossa intenção, neste projeto, é conhecer os fatores afetivos relacionados à aprendizagem de inglês como língua estrangeira, nós esperamos realizar um trabalho que traga benefício aos próprios sujeitos participantes, já que poderão ter mais domínio sobre a própria aprendizagem ao conhecerem melhor as emoções que sentem no processo. O projeto também beneficiará os professores em formação, como eu, oferecendo-nos um conhecimento mais amplo da nossa prática e como ela afeta os alunos. Para o campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no mundo todo, cremos que as informações obtidas nesta pesquisa serão enriquecedoras e esclarecedoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, L.; MANION, L. MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer, 2000.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: McKAY, S. L; HORNBERGER, N.H. (Ed.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press p. 283-306, 1996.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

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

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

ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.

WRAGG, E.C. *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge, 1994.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Não há.

PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO SUDOESTE GOIANO: REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL

CARVALHO, G. Tatielle.¹; LEAL, R. A. A. Cátia².

Palavras-chave: Educação Física, Prática Pedagógica e Educação Rural

JUSTIFICATIVA

Segundo Azevedo e Gomes (1991) existem diferentes tipos de escolas situadas geograficamente no campo. O primeiro tipo são as “casas de escola”³ em que muitas crianças não utilizam o transporte escolar por residirem próximas à casa da professora. A diferenciação entre as escolas em pólo e multisseriadas, está na estrutura física, educação, quadro e formação docente, que se encontra em melhores condições nas escolas pólo. Segundo Oliveira (2004) é compreendida por uma estrutura física composta por mais de duas salas de aula e pátio para atividades; educação de melhor nível pela distribuição do seu quadro docente e professores com formação de nível superior, onde são responsáveis por uma determinada série. Enquanto que a escola multissereada compreende-se por poucas salas de aula; educação atribuída por professores que são responsáveis por dar aula para duas ou mais séries diferentes ao mesmo tempo e na mesma sala de aula, prejudicando a educação do aluno que não tem as mesmas disciplinas rígidas de uma instituição escolar oficial e presença de muitos casos de indisciplina.

Segundo Pessoa (1997) citando Lopes, as crianças chegam mesmo a assumir o trabalho paterno quando este migra temporariamente. “As crianças são muito mais trabalhadores que estudam, do que estudantes que trabalham”. (p. 154)

Via de regra, a organização escolar na área rural tem como padrão de organização a escola urbana e não considera um aspecto fundamental: o fato de que, na verdade, o aluno da escola rural, antes de tudo, é um trabalhador, inserido no processo de trabalho desde a mais tenra idade.

O calendário escolar, o tempo de horas/aula diárias, a ordenação dos

1 Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física – Universidade Federal de Goiás/ Campus Jataí, tatiskovt@gmail.com.

2 Professora Adjunto III do curso de Educação Física – Universidade Federal de Goiás/ Campus Jataí, catiaassisleal@gmail.com.

3 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola. Papirus, 1983.

conteúdos curriculares, o tempo previsto para a aprendizagem dos conteúdos, o próprio padrão de disciplinamento do corpo e do espaço imposto a estes alunos, dentre outros aspectos, traz subjacente a idéia do “aluno universal”, sem levar em conta a problemática específica da criança e do jovem na área rural.

As comunidades rurais percebem então na escola o lugar por excelência onde seus filhos irão adquirir um tipo de saber necessário à sua vida concreta, seja no campo ou na cidade: ler, escrever e contar.

Levando isso em consideração, Pessoa (2003) indica que pensar a educação rural não é pensar apenas o que fazer com as poucas escolas que geograficamente ainda continuam funcionando em regiões rurais. É pensar sim essa realidade, com um atendimento educacional gestado a partir dos seus anseios e necessidades.

Segundo Loureiro (1988), a situação social goiana se apresenta em um contexto de uma economia com base na agropecuária, em que grande parte dos trabalhadores rurais vem resistindo e enfrentando as consequências da produção e reprodução do capital tanto no campo como nas periferias das cidades. A educação rural em Goiás foi insuficiente e ainda tem função secundária no campo. Com isso percebe-se que a ligação existente entre o sistema econômico agrário de Goiás e a educação rural não correspondem ao real. Isso devido ao fato da educação não ser simplesmente o reflexo do sistema econômico.

Diante do exposto o projeto tem como meta construir uma proposta pedagógica que colabore na prática pedagógica de ensino do professor de Educação Física na escola rural, ajudando-o na busca pela realização dos objetivos da Educação Física na escola rural, pois sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 deu a prerrogativa à educação rural passar a ter seu planejamento e calendário escolar próprio integrado à vida rural devido a sua especificidade, mas o que ocorre verdadeiramente, segundo dados de Leal et.al (2008), é uma negação do rural, pois o que se vê nas escolas rurais hoje são a adoção de um calendário e planejamento urbanizado, ou seja, a escola rural mesmo com a liberdade de ter seu próprio currículo escolar adota o modelo de escolarização urbana.

OBJETIVOS

Este artigo objetiva a investigação da realidade das escolas rurais do município de Jataí – GO no que se refere as aulas de Educação Física. Objetiva ainda, elencar, nessas escolas, os espaços destinados as aulas de Educação Física; levantar as atividades desenvolvidas pelos professores nesses espaços; construir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física nas escolas rurais jataienses, respeitando

as especificidades rurais.

METODOLOGIA

Para apresentar uma proposta pedagógica como referência para as aulas de Educação Física no contexto da educação rural, empregamos a pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos que utilizamos para a coleta dos dados durante a realização da pesquisa foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das sete escolas, os Programas de Ensino e os Planos de aulas da disciplina de Educação Física.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

Ao analisarmos os documentos referentes ao planejamento anual realizado pela Secretaria municipal de Educação verificou-se que o planejamento para as aulas de Educação Física acontece todo início do ano letivo com a participação de todos os professores da rede que atuam na área, os conteúdos a serem aplicados são pensados de forma geral e utilizados tanto para escola urbana quanto para a escola rural, nesse contexto a escola rural é simplesmente a escola urbana inserida no meio rural. Para Pessoa (1997)

[...] é preciso que as comunidades rurais, os agentes educacionais a elas ligados, enfim, todas as pessoas e grupos interessados estudem as modalidades de organização escolar existentes, as experiências em andamento e busquem forma de adequação da educação à realidade e aos anseios das populações rurais [...]
(p. 155)

A maneira como o planejamento é feito, a partir do “modelo urbano”, limita as ações que podem ser planejadas para o meio rural, os conteúdos acabam se tornando realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não reinventados.

Segundo Moreira e Silva (2002) não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociáveis a sua significação humana e social. Nesse sentido torna-se importante que as disciplinas, bem como as aulas de Educação Física, sejam planejadas com dinamicidade, aproveitando os espaços naturais que o meio rural oferece aproximando os conteúdos à realidade dos alunos.

Quanto aos espaços utilizados para as aulas são, na maioria, improvisados, existem nas escolas pequenos campos de terra batida que são adaptados para as aulas na realização de atividades como o futebol e o vôlei. Algumas aulas são realizadas nos pátios das escolas e nas salas de aula, especialmente em dias de chuva ou ensolarados. Percebe-se também que a falta de quadra nas escolas se caracterizam como a maior

dificuldade para a realização das aulas de Educação Física. Em relação às condições de materiais para utilizarem nas aulas existem algumas limitações dado o fato das aulas acontecerem em locais abertos.

O meio rural, apresenta um espaço riquíssimo em que diversas atividades podem ser trabalhadas, por meio do contato com a natureza é possível oferecer possibilidades em que os alunos possam vivenciar diversas práticas corporais. E é nesse sentido que vem a grande preocupação dessa pesquisa, construir uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física para as escolas rurais jataienses, respeitando as especificidades dos alunos e da comunidade rural e explorando as potencialidades locais e recursos naturais disponíveis.

CONCLUSÕES

Como foi exposto no decorrer do trabalho, as escolas rurais do município de Jataí são escolas urbanas inseridas no meio rural, pois toda a organização e o planejamento pedagógico dessas escolas são feitas com base na realidade urbana. No entanto, se organiza à moda citadina, não garante para as escolas rurais a mesma estrutura física e material das escolas da cidade.

Nesta mesma perspectiva, as aulas de Educação Física dessas escolas são norteadas pela mesma proposta pedagógica das escolas urbanas. Conforme os dados oferecidos pela Secretária Municipal de Educação (SME) o município de Jataí possui oito escolas que atendem a população da área rural, porém estas escolas não possuem os espaços físicos para seguirem a proposta de ensino, um exemplo disso é que das oito escolas que atendem a população camponesa Jataiense, apenas duas escolas possuem quadras. Sendo relegado para as outras escolas, espaços improvisados como gramados e campinhos de terra batida, no entanto, esses espaços poderiam ser utilizados também para outras atividades que compreendem a cultura corporal de movimento.

Percebe-se a falta de percepção dos professores em relação à realidade do campo, impedindo-os de pensar em novas proposições para suas aulas tornando-as mais criativas e próximas a realidade local. A natureza característica no meio rural pode e deve ser explorada de forma a despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física, pela compreensão de elementos do meio em que vive. É esse tipo de educação que deve ser privilegiada, que se ligue de forma indissociável a significação humana e social dos alunos.

Na tentativa de que os outros conteúdos da cultura corporal sejam também contemplados nas aulas de Educação Física. A proposta da utilização dos espaços

naturais que circundam as escolas é uma alternativa válida para as escolas rurais de Jataí. Ao aproveitarem esses espaços, além de propiciar para os alunos as vivências dos conteúdos que não são trabalhados, essa proposta vincula as aulas de Educação Física à realidade das escolas rurais.

Algumas alternativas podem ser utilizadas para a exploração desses espaços tais como a realização de trilhas e caminhadas ecológicas no cerrado trabalhando a coletividade, o preparo físico, bem como a conscientização sobre a preservação do meio ambiente. Também poderiam ser trabalhadas as técnicas de arborismo, canoagem, tirolesa, escalada, entre outros, todas essas alternativas podem ser pensadas para o maior aproveitamento possível dos espaços naturais que os espaços da escola rural oferece, desde que sejam executados com responsabilidade e segurança.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de; GOMES, Nilcéa Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. In: CEDES, Educação: a encruzilhada do ensino rural, *Cadernos Cedes*. Campinas: CEDES/Papirus, 1991.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida et.al. *Conhecendo as escolas rurais de Jataí-GO*. Relatório de pesquisa, 2008.

LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia, 1988.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo; Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. *Educação e ruralidades jataienses*. Goiânia: UFG 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2004.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*, 2003, Campo Grande. CD ROM, 2003. v. 1, p. 1-10.

_____. Artigo 28 sem rodeios: a educação rural nova LDB. *Revista Fragmentos de Cultura*, 7 (28), Goiânia, 1997.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Edital PROGRAD/PROLICEN Nº 001/2009, com vigência de agosto de 2009 a julho de 2010.

Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo

SOUZA, Thais Tolentino Santos
FE, thaistolentino_ss@hotmail.com

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da
FE, dabarra@yahoo.com.br

Palavras-chave: escola; tempo; espaço; educação

Justificativa/Base Teórica

O projeto de pesquisa “Tempo e espaço nas escolas de tempo integral de Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo” parte do princípio de que o espaço e o tempo devem ser analisados em propostas de ampliação do tempo escolar, assim como as propostas em si mesmas, pois ambos trazem consigo uma concepção de educação e de um projeto educacional.

A ampliação da jornada escolar no Brasil está prevista desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96, art. 34). E a discussão sobre a ampliação do tempo escolar no Brasil tem ganhado espaço nas últimas décadas, como mostram diversas pesquisas: Paro et al (1988), Cavaliere e Coelho (2002), Maurício (2009), porém, a proposta de ampliação do tempo escolar no Brasil surge com Anísio Teixeira, nos anos 30 (Rio de Janeiro). Em Goiânia, a ampliação do tempo escolar iniciou-se em 2005, sendo que em 2008 havia 13 escolas de tempo integral (BARRA, 2008).

A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede municipal de educação, criada há 36 anos e que nos anos de 2005 e 2006 enfrentou problemas com a pouca demanda de alunos e sofreu ameaça de ser fechada (informação confirmada pela fala da diretora da escola, em entrevista), funciona com a jornada ampliada desde 2007, e desenvolve o programa Mais Educação.

Objetivos

Pretende-se aqui apresentar possibilidades de se pensar as relações entre espaço e tempo escolar e as possíveis implicações sobre o ensino presentes nos documentos oficiais, entrevistas, fotografias e dados acerca: das condições espaciais de realização de serviços estruturantes do ensino em tempo integral: ensino, refeições, higienização, atividades artísticas e culturais, educação física, recreação, repouso.

Metodologia

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, incluindo procedimentos de pesquisa de campo, análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas, fotografias. A pesquisa de campo foi realizada com a observação do cotidiano escolar nos diferentes espaços escolares, no mês de outubro de 2009, o levantamento de imagens fotográficas foi feito em dois momentos: maio e junho de 2009 e maio de 2010, estas foram divididas em categorias e apresentadas aos entrevistados ao final da realização das entrevistas, quando eles foram convidados a comentar as imagens livremente. As entrevistas foram realizadas entre abril e junho de 2010. A pesquisa bibliográfica foi realizada durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, por meio de participação periódica nas sessões de estudo do grupo Educação: Ensino, Espaço e Tempo. A análise documental foi realizada entre dezembro de 2009 e março de 2010, tendo sido estudados os seguintes documentos: projeto político-pedagógico da escola, e proposta político-pedagógica das escolas municipais em tempo integral – versão preliminar.

Resultados/Discussão

Para Frago (1998, p. 61), “a educação possui uma dimensão espacial e o espaço, junto com o tempo, são elementos básicos, constitutivos da atividade educativa.” Não podemos então, pensar em educação sem pensar o espaço escolar. Em propostas de educação em tempo integral, como a da Rede Municipal de Goiânia pode-se afirmar que há certo reconhecimento de que o espaço é importante, ao mesmo tempo em que se constata a sua desconsideração quase que por completa na execução da proposta. A proposta político-pedagógica das escolas municipais em tempo integral (versão preliminar) diz que

o espaço escolar sempre foi pensado como um local de aprendizagem de conteúdos, porém as escolas de tempo integral deverão ser vistas para além dessa perspectiva. A escola deve evitar a repetição, rotina e confinamento dos alunos. (SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2008, P. 04)

O projeto político-pedagógico da escola informa que o horário de atendimento aos alunos foi ampliado em 2007, porém, três anos após a ampliação, o espaço físico da escola permanece o mesmo. Esse documento ressalta a urgência da construção de espaços adequados para o bom desenvolvimento do trabalho naquela escola. Entre os entrevistados, é consenso que o problema da escola não é a falta de espaço físico, mas sim o mau aproveitamento da área física disponível:

Eu acho que a escola tem um espaço bom, mas é mau aproveitado. A gente precisa de muita coisa. (T. professora, 10/05/2010)

Em uma recente reforma foram instalados espelhos nos banheiros:

Esse ano eu coloquei o espelho no banheiro. (...) eles adoraram esse espelho. (I. diretora, 10/05/2010)

Entre os efeitos da colocação do espelho nos banheiros, está a fala de uma aluna que, ao ser questionada sobre qual seria o espaço mais bonito da escola, respondeu:

Banheiro.

Por quê?

Por que tem as coisas mais bonitas.

Quais são as coisas bonitas que tem lá?

Espelho. (T. aluna, 18/05/2010)

Para essa aluna, não só a escola é um lugar feio, como o mais bonito da escola é o espelho, onde ela se vê. Questionada sobre o espaço mais feio da escola, essa mesma aluna diz que é:

Aqui onde a gente brinca, na areia. (T. aluna, 18/05/2010)

Para Frago (1998, p. 61) a ocupação de um espaço é sua constituição como lugar, pois “o espaço se projete ou se imagina, o lugar se constrói.”, ou seja, um espaço só se torna lugar quando tem algum sentido.” A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. (FRAGO, 1998, p. 62). Podemos perceber que nessa escola, o espaço não é projetado para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e sociais que ali se desenvolvem, porém, ainda assim se constitui em um lugar, pois os alunos atribuem um sentido àquele lugar, ainda que seja um lugar feio. A fala dos professores revela que os espaços escolares não são adequados para o desenvolvimento de suas atividades. A falta desses espaços gera situações difíceis para os próprios professores da escola, por exemplo, o espaço que hoje é utilizado como o refeitório da escola antes era utilizado pelo professor de educação física, que agora só tem disponível o espaço embaixo da tenda, e os outros professores vêem que as atividades de educação física embaixo da tenda podem ser um problema:

O professor de educação física, por exemplo, ele não tem uma área dele, você vê que colocaram as mesas para refeitório lá, e ele usa justamente a tenda que fica na nossa janela, então a gente tem que falar mais alto para dar a nossa aula, por que às vezes, não, às vezes não, a gente sempre ouve a aula dele inteira, e os próprios meninos ficam gritando na janela, então é uma coisa que dificulta muito dentro de sala. (T.10/05/2010)

A falta de um espaço adequado para a prática da educação física faz com que o professor de educação física utilize a área que ele tem disponível e que está longe de ser o ideal e que fica muito próximo às salas de aula, e o barulho acaba incomodando a professora que está dando aula. O professor de educação física precisa tomar algumas providências para diminuir o barulho da sua aula, e a professora precisa tomar algumas providências para conseguir dar sua aula, mesmo com o barulho e a distração dos alunos. São duas atividades diferentes que tem que ocorrer ao mesmo tempo, e não encontram um lugar adequado. É uma situação que impacta o trabalho de ambos.

Para Frago, “o espaço comunica: mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano fez dele mesmo” (FRAGO, 1998, p. 64). Uma das coisas que os espaços aqui descritos nos comunicam, é a importância que tem a nossa instituição pública responsável pela educação. São espaços pequenos para a quantidade de alunos, falta manutenção adequada, faltam até mesmo espaços adequados. As salas de aula são escuras e abafadas, a sala de leitura nada mais é que uma sala de aula mais abafada e cheia de prateleiras com poucos livros adequados às crianças.

Conclusões

Na primeira fase desse trabalho predominou a coleta de dados, por isso esse trabalho tem um caráter descritivo. Porém, foi possível perceber que ao se tentar uma articulação tempo/espaço em um projeto de ampliação do tempo escolar que desconsidera (ou pouco considera) o espaço escolar, a condição espacial verificada nas observações, fotografias e entrevistas se impõe sobre o tempo. Os aspectos espaciais são mais visíveis e influem mais diretamente sobre o trabalho pedagógico da escola. A ampliação do tempo é imposta à escola, porém poucas adequações espaciais são feitas, e a escola procura formas de manter seus alunos em horário integral na mesma estrutura física em que se fazia o atendimento em horário parcial.

Para Frago (1998), espaço e lugar se diferenciam pela sua ocupação ou não. Um espaço só se constitui um lugar quando lhe é conferido sentido. A escola é um

espaço e um lugar. As pessoas que convivem com o espaço escolar conferem sentido a ele, transformando-o em lugar. Uma das questões centrais desse trabalho está em verificar/elucidar a forma como essas pessoas percebem esse espaço, e que idéia de lugar elas criam em sua vivência cotidiana desse espaço. A noção de lugar de cada um influencia o trabalho que é realizado ali. Essa é uma necessidade apontada pelo trabalho realizado até aqui, verificar mais profundamente quais são os impactos da noção de lugar dos sujeitos sobre o processo de ensino aprendizagem. O que pode nos levar a pensar a escola como um “lugar” que ao guardar a criança da rua, não precise responder pelo cumprimento da função de “lugar” no qual se realizaria o processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

BARRA, V. M. L. da. **Tempo e espaço nas escolas de tempo integral em Goiânia: faces da equação de um projeto educacional contemporâneo**. Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

Escola Municipal Paulo Teixeira de Mendonça. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia, 2009.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 21 - 57. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59 – 139. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In **Em aberto**. Brasília, n. 80, abr. de 2009, p. 15-31.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Departamento pedagógico. **Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral**. Goiânia, 2008.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS ESCOLAS DA CIDADE DE JATAÍ

SILVA, Thaysa Pereira ; **RAIMANN**, Elizabeth Gottschalg
CAJ thaysapsilva@hotmail.com

Palavras chave: Ensino Fundamental de nove anos; Escola Municipal; Formação de Professores; Gestão Escolar.

Justificativa:

O empenho do governo federal no programa de ampliação para nove anos do ensino fundamental não é algo novo, apesar de ter sido uma de suas metas incluídas no Programa “Todas as crianças aprendendo”. A focalização nesse nível de ensino é uma das medidas presentes na Reforma da Educação, que por sua vez, insere-se numa reforma mais ampla do Estado.

Com a reorganização do ensino fundamental e sua obrigatoriedade a partir de 2010, o governo visa “assegurar a todas às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, e com isso, uma aprendizagem mais ampla [...] e do emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL, MEC/SEB, 2004, p.17).

A proposta que amplia o ensino fundamental para nove anos no Brasil tem seu amparo legal na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, artigos 23, 30, 32 e 87 alterados posteriormente pelo decreto de Lei nº. 11.274/2006, que dispõe sobre o ensino de nove anos.

O Estado de Goiás, por sua vez, adere à ampliação do Ensino Fundamental no ano de 2003, oficializado em 2004, pela Resolução CEE nº 186/2004 que autoriza a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educacional do Estado de Goiás e pela Resolução CEE nº. 258/2005 que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo de Goiás para nove anos.

No documento base para o processo de implantação passo a passo do ensino fundamental de nove anos, o MEC estabelece como objetivos:

Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam seus estudos alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL/MEC/SEB, 2009, p.5)

Tal documento intitulado “*Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do*

processo de implantação” e elaborado no ano de 2009, teve o apoio da Secretaria de Educação Básica, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e da coordenação geral do Ensino Fundamental a fim de subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições no processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. O documento foi dividido em três partes. Na primeira descreve a normatização definindo diretrizes e orientações a todos os segmentos desde o Conselho Nacional de Educação até as escolas. No seguimento seguinte, trata da organização pedagógica incluindo o currículo, a elaboração do projeto pedagógico da escola, a avaliação e a formação de profissionais da educação, e, por ultimo, na terceira parte apresenta perguntas e respostas mais freqüentes.

Por um lado, entende-se que o Ministério de Educação com este documento referência pretende subsidiar municípios e escolas para que a implantação do ensino de nove anos e ou sua consolidação (como é o caso do estado de Goiás) seja de forma satisfatória. Por outro lado, não se sabe se as escolas e os municípios têm se utilizado de tal documento para compreender e vivenciar esta nova realidade. O certo é que para que documentos legais, resoluções, decretos e outros, se materializem de maneira efetiva no cotidiano escolar, transformando a gestão administrativa e pedagógica, é necessário um longo caminho a ser percorrido, envolvendo todos os setores, incluindo principalmente as escolas com seus gestores e professores.

Para que haja uma mudança significativa será preciso muito mais que documentos, pois incide no fazer pedagógico do professor, suas concepções de criança, de educação, de conhecimento, na sua formação continuada, além dos recursos disponíveis ao município e escolas para fazerem as adequações necessárias. Diante disso, esta pesquisa problematiza a implantação e a consolidação do ensino de nove anos nas escolas municipais de Jataí, procurando compreender como os documentos elaborados nos últimos seis anos pelo MEC, como por exemplo: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*” (BRASIL, 2004) e *O ensino de 9 anos: orientações para inclusão de crianças de 6 anos de idade* (BRASIL, 2006) foram recebidos pelos gestores e professores e qual o papel do município nesta contribuição. Houve reuniões de esclarecimento? Há

verbas disponíveis para que o município possa efetivar as mudanças previstas em termos de estrutura física recursos materiais e humanos?

Tais perguntas são pertinentes uma vez que observando a escola e suas práticas têm-se percebido que cotidiano escolar pouco mudou, exceto que as crianças entre cinco e seis anos passaram a fazer parte do primeiro ano do ensino fundamental e há classes de pré-escola na escola. Diante de tal realidade, busca-se conhecer os dilemas enfrentados pela escola com a implementação do ensino de nove anos e quais seriam as perspectivas considerando não só o acesso da criança a escola, mas a sua permanência e seu sucesso escolar.

Objetivos:

O projeto de pesquisa que ora se inicia, busca: 1-Compreender a importância da pesquisa na educação básica para a formação de professores; 2-Conhecer as ações da Secretaria Municipal de Educação de Jataí para viabilizar o ensino de nove anos nas escolas do município: os recursos e a formação continuada dos professores; 3-Verificar na escola se gestor, coordenador e professores conhecem os documentos produzidos pelo MEC relativo ao ensino de nove anos; 4-Verificar como a escola está se adequando às exigências da obrigatoriedade do ensino de nove anos, considerando a organização do espaço escolar e os recursos materiais e humanos; 4- Refletir sobre o impacto decorrente da implementação do ensino fundamental de nove anos na escola; 5- Propor seminário temático aos professores e gestores a respeito do ensino de nove anos, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, a fim de discutir e refletir sobre os desafios e as práticas, buscando a qualidade da educação, no sentido de tentar garantir a permanência do aluno e seu sucesso escolar.

Metodologia:

A pesquisa será de caráter exploratória, buscando compreender a realidade de uma escola municipal de Jataí na efetivação do ensino de nove anos e os seus desafios.

Inicialmente, por meio da leitura e debates com o orientador, compreender a importância da pesquisa para a formação de professores; a seguir, estudar e refletir sobre o impacto causado da implementação do ensino fundamental de nove anos na escola, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa de campo se dará junto a uma escola municipal de Jataí, considerando maior número de alunos matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental,

verificando por meio de questionário semi-estruturado se gestor, coordenador e professores conhecem os documentos produzidos pelo MEC relativo ao ensino de nove anos. A pesquisa também demandará observação na escola pesquisada, tendo em vista verificar possíveis adequações dos materiais pedagógicos, dos espaços de sala de aula, dos mobiliários, dos banheiros, dos espaços lúdicos e outros que contemplem as necessidades das crianças entre 5, 6 e 7 anos. Ou seja, como a escola se adéqua às exigências da obrigatoriedade do ensino de nove anos, considerando a organização do espaço escolar e disponibilidade de recursos humanos e materiais. Igualmente, se buscará a Secretaria Municipal de Educação e por meio de entrevista semi-estruturada conhecer as ações junto às escolas municipais de Jataí na implementação/consolidação do ensino de nove anos.

Ao final da pesquisa, se proporá uma intervenção na realidade por meio de um seminário temático aos professores e gestores da escola pesquisada, a partir dos resultados da pesquisa, a fim de discutir e refletir sobre os desafios e as práticas, buscando a qualidade da educação, no sentido de tentar garantir a permanência do aluno e seu sucesso escolar.

Resultados Esperados:

O projeto está em sua fase inicial objetivando compreender a importância da pesquisa para a educação básica e na formação do professor. Na sequência, buscar-se-á conhecer as adequações feitas pela escola para atender às exigências da obrigatoriedade do ensino de nove anos, considerando a organização do espaço escolar e os recursos pedagógicos, materiais e humanos, diante dos documentos produzidos pelo MEC. A análise dos dados coletados permitirão compreender que a educação é contraditória e que há um distanciamento entre o discurso oficial e a materialização dele nas ações dos gestores ao viabilizar o ensino de nove anos no município e na escola, precisando considerar os condicionantes econômicos, políticos, históricos e culturais. O resultado da pesquisa se materializará na elaboração e apresentação de um seminário temático aos professores e gestores a fim de discutir e refletir sobre os desafios e as práticas no contexto do ensino fundamental de nove anos no município de Jataí, buscando a qualidade da educação, na tentativa de garantir a permanência do aluno e seu sucesso escolar.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado FEDERAL, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev 2010.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev 2010

BRASIL, MEC. **Ensino de nove anos**: orientações para inclusão de crianças de 6 anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135 p.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev 2010

BRASIL, MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações Gerais. Julho de 2004. 27p.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev 2010

BRASIL, MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação, Brasília, 2009. 28 p

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2010

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 330/2004**. Reorganização do Ensino Fundamental – aprova e regulamenta a ampliação da duração do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás de 8 para 9 anos, com matrícula a partir de seis anos.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 186** de 07/07/2004. Autoriza a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás e dá outras providências.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 041 de 11/04/2005**. Introduz alterações nos artigos 1º e 7º da Resolução nº 186/2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento.3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

Fonte de financiamento: Bolsa PROLICEN

OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE FÍSICA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EM BUSCA DE SUAS FONTES

Thiago da Silva Rosa¹, Luiz Gonzaga Roversi Genovese²

¹Núcleo de Pesquisa em Ensino de Física/Instituto de Física/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, cbjr_thiago@hotmail.com

²Núcleo de Pesquisa em Ensino de Física/Instituto de Física/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, lgenovese@if.ufg.br

Introdução

A formação de professores, seja inicial ou continuada, vem ao longo dos anos tornando-se uma temática, mais e mais relevante, e, ao mesmo tempo, atraente por um lado, devido às perspectivas de produção de entendimentos (teóricos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos) dessa prática segundo as novas concepções de conhecimentos (SHULMAN, 1986), competências (PERRENOUD, 2000), saberes docentes (TARDIF, 1991), conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1983), dentre outras como a comportamentalista, e, desafiadora por outro, que decorre dos ruins, mas entenda-se péssimos, resultados dos alunos em exames de aferição de aprendizagem, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a elevada taxa de evasão e retenção nas escolas, causada em grande medida, isso é uma premissa, pela má formação dos professores durante a graduação e, se prolonga durante o efetivo exercício da profissão docente.

Contudo, é importante salientar que as aprendizagens ocorridas durante a socialização primária e na educação básica produzem saberes, e estes influenciam significativamente e, até mesmo chegam a determinar, o processo formativo posterior do professor, tanto inicial quanto continuado, ou seja, os saberes docentes são constituídos mesmo antes de se cursar uma licenciatura ou lecionar.

O presente trabalho, atento a esta peculiaridade, procura identificar as fontes dos Saberes Docentes de 5 (cinco) futuros professores que atualmente cursam o último ano da graduação em Física, modalidade licenciatura, na Universidade Federal de Goiás, mas que participaram desta pesquisa no ano de 2009, no decorrer do primeiro semestre, quando ainda eram alunos na disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrada por um dos autores deste estudo.

Dito de outra forma, o objetivo desta pesquisa é responder a seguinte questão:

“Quais são as fontes sociais dos saberes docentes de futuros professores do curso de licenciatura em Física em Estágio Supervisionado I?”

Palavras-Chave: Saberes docentes; fontes de conhecimento; estágio supervisionado; futuros professores.

Saberes Docentes: referencial teórico

Os Saberes Docentes são aqui empregados como referencial de análise devido a sua capacidade de caracterizar o poder criativo do professor, de sinalizar fortemente a especificidade de um tipo particular de conhecimento, aquele em que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna o Eu profissional, associado à noção de experiência, do professor.

Contundo, os trabalhos que se seguiram nessa linha de pesquisa ora procuravam caracterizar a maneira de objetivar e validar a construção de Saberes Docentes por parte do professores (TARDIF & GAUTHIER, 2001a), ora identificar e problematizar o contexto da produção e da utilização dos Saberes Docentes na formação de professores (TARDIF; LESSARD & GAUTHIER, 2001b), mas o que será empregado neste trabalho para dar encaminhamento à pergunta de pesquisa é o que caracteriza as Fontes dos Saberes Docentes (TARDIF & RAYMOND, 2000). Esta, por sua vez, é apresentada de forma tipológica na Tabela 1.

Tabela 1: Apresente os Saberes Docentes, suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
1) Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
2) Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
4) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
5) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

* Extraído e adaptado de TARDIF & RAYMOND (2000)

A Tabela 1 descreve quais são os Saberes Docentes, as suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, mas é importante destacar que todos esses elementos são dependentes da trajetória pré-profissional e trajetória profissional do professor. A primeira compreende o período da socialização inicial e vai até a formação na universidade, e momento crucial, é onde desenvolve suas competências, que estende de um simples hábito prático até seus conhecimentos adquiridos no convívio escolar. Já a segunda, diz respeito à socialização profissional, realizada no ambiente escolar no qual os professores assimilam os saberes práticos.

Metodologia

A pesquisa qualitativa que norteia a realização deste trabalho é uma abordagem investigativa empregada nas ciências sociais e humanas que vem se desenvolvendo a mais de um século. Atualmente suas características fundamentais estão presentes em diversas abordagens investigativas, tais como: estudo de caso, etnografia, etnometodologia e história oral.

E característica fundamental é: o ambiente natural como única fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN & BIKLEN, 1992).

Nesta pesquisa, em particular, que tinha como sujeitos cinco licenciandos que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado em Física 1, no primeiro semestre de 2009, na Universidade Federal de Goiás, foi empregado como instrumento de constituição a técnica da entrevista estruturada a partir de um questionário fechado constituído de 64 questões.

Aonde, os entrevistados tiveram suas identidades preservadas, de tal modo que a caracterização dos mesmos será realizada da seguinte forma: os licenciandos identificados pela letra L seguida de um número que vai de 1 a 5, que, por sua vez, indica um dos cinco entrevistados, assim a designação L1 corresponde ao primeiro licenciando entrevistado, L2 para o segundo...

Resultados e análises

Os resultados e as análises apresentadas a seguir dizem respeito a uma parcela das 64 questões presentes no questionário, para ser mais preciso, correspondem a 20 questões. Tal procedimento é, em parte, explicado pela enorme quantidade de dados obtidos pelo questionário em seu todo, que ainda passa por tratamento e análise. Contudo, os dados provenientes das 20 questões constituem um todo coerente, capaz de possibilitar análises e inferências quanto uma parcela adequada das Fontes de Saberes Docentes dos futuros professores. É importante salientar que ao final da resposta dada a cada questão o licenciado era estimulado a articulá-la com o trabalho docente, de modo a evidenciar o modo de integração dos Saberes Docentes dos mesmos ao universo da profissão docente. Para uma maior clareza quanto a origem dos dados obtidos, a seguir são apresentadas as questões que formam a base deste estudo. São elas:

1) Qual é a formação e o trabalho atual do pai?; 2) Qual é a formação e o trabalho atual da mãe?; 3) Quantos irmãos? O que fazem?; 4) Como seus pais o estimulavam na sua vida escolar?; 5) Qual era o local que você mais gostava de frequentar na escola? Por quê?; 6) Qual era a disciplina ou matéria que você mais gostava? Por quê?; 7) Quem era o professor que você mais gostava? Por quê?; 8) Saliente uma característica pessoal que você acha importante para cursar Física; 9) Você faz ou fez Iniciação Científica? Em qual área? Qual foi sua maior aprendizagem nesse processo?; 10) Quais são as habilidades associadas à Física que você adquiriu durante o curso?; 11) Como você faz para estudar, ou seja, qual é sua forma de aprender? Que atitudes favorecem sua aprendizagem?; 12) Quais as principais diferenças entre a Física do ensino médio e a da Universidade?; 13) Que tipo de livros você lê?; 14) Qual era relação do seu professor com o livro didático? Como você o utilizava?; 15) Faz coleção de Revista(s)? Qual(is)?; 16) Quais são as fontes de informação que você utiliza atualmente?; 17) Quais expectativas o curso de Física lhe traz ou provoca em você?; 18) Qual é o seu objetivo de vida?; 19) Quantos professores de Física você teve no Ensino Médio? Quantos deles eram Físicos de formação (formados em Física no ensino superior)?; 20) O conteúdo abordado na sala tinha sempre a mesma forma de apresentação Teoria, Exemplo e Exercício (se existir outras formas indique)?.

As articulações e análises dos dados provenientes dessas questões estão presentes na Tabela 2, descrita a seguir.

Tabela 2: Apresenta as articulações e análises dos dados obtidos mediante a utilização de parte do questionário sobre as Fontes dos Saberes Docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
1) Saberes pessoais dos professores	L1:[1] O pai com Ensino Superior (Administração de empresa). [2] A mãe com Ensino Superior (Biomédica). [3] Dois irmãos, um autônomo e o outro estudante de Ensino Médio de Escola Particular. [4] <i>"Me incentivavam pouco o estudo, mas de forma ativa."</i> L2:[1] O pai com Ensino Fundamental (mecânico de carro e pecuarista). [2] A mãe Ensino Superior (Pedagogia). [3] Dois irmãos, mestre em Geografia e o outro técnico em enfermagem. [4] <i>"O incentivo era pouco para o estudo."</i> L3:[1] O pai com Ensino Fundamental (mecânico de carro). [2] A mãe com Ensino Fundamental (costureira pelo SENAC). [3] Os Dois irmãos, trabalham na usina de álcool. [4] Os pais incentivavam fortemente o estudo, pois segundo eles: <i>"É o único caminho!"</i> L4:[1] O pai com Ensino Fundamental (aposentado como trabalhador rural). [2] A mãe com Ensino Fundamental (aposentada como trabalhadora rural). [3] Tem nove irmãos, tem Bióloga, Técnico em Informática... [4] Os pais afirmavam: <i>"Tem que estudar, estudar..."</i> L5:[1] O pai com Ensino Médio (funcionário da Prefeitura). [2] A mãe com Ensino Fundamental (dona de casa). [3] Quatro irmãos. Dois trabalham de marceneiros e dois como auxiliares de serviços gerais. [4] Os pais estimulavam e aconselhavam sempre sobre a importância dos estudos: <i>"Para não enfrentar as mesmas dificuldades emprego do que a gente (pais)."</i>	L1: Os pais não gostaram da escolha do filho em cursar licenciatura em física, mas aceitaram a escolha. Tem o sonho de montar seu próprio colégio particular e se tornar a diretor administrativo, mas com perfil diferente do que cursou. L2: Do pai veio o interesse pela montagem de experimentos e a vontade de conhecer os fenômenos naturais; e da mãe a apreciação pela profissão de ensinar e ter nela a única forma de ascensão social. L3: O pai do licenciando, tinha uma sala, aonde, consertava eletrodoméstico, isto despertou uma grande curiosidade pelos fenômenos naturais e a vontade de abordá-los em sala de aula. L4: A postura dos pais sempre foi a de dar apoio ao filho, não importava o curso que viesse a escolher. <i>"Assim quero apoiar meus alunos, ajudá-los a aprender e seguir seus sonhos, como o meu fazer física."</i> L5: <i>"A fascinação pelas explicações físicas do mundo em nossa volta e a importância de sempre aprender coisas novas, é isso que quero ensinar. [...] Mas sempre orientando os alunos sobre isso e a importância do estudo, para vencer na vida."</i>
2) Saberes provenientes da formação escolar anterior	L1:[5] <i>"Frequentava muito a monitoria e a biblioteca para tirar as dúvidas. [6] Gostava da Física devido a sua associação com a matemática. [7] Gostei do de Física, devido a maneira como o professor ensinava, bem clara. [8] Minhas características para fazer são: gosto de matemática e tenho imaginação."</i> L2:[5] <i>"la a biblioteca, porque é um lugar calmo. [6] Gostava da Biologia, pois gostava dos seres vivos. [7] Do professor de Português, porque dominava o conteúdo."</i> [8] A característica pessoal: <i>"gosto de estudar e entender a natureza."</i> L3:[5] <i>"O patio, encontrar os amigos. [6] Gostava do professor de Matemática e de Física, pois gosta muito da organização da aula. [7] Eu gostava mais do de Física, pois tirava dúvidas e conversava sobre assuntos diversos. [8] Sou estudioso e inteligente."</i> L4:[5] <i>"Gostava da sala de aula, aprendia o conteúdo e interagia com os colegas. [6] Gosto da Física, explicações dos fenômenos naturais. [7] O de Matemática, era amigo. [8] Gosto dos fenômenos e tenho habilidade com a matemática."</i> L5:[5] <i>"A sala de aula era legal, o (devido ao) conteúdo. [6] Da Física, por ser difícil e ter desafio. [7] O professor de Biologia, simpático e competente. [8] Sou crítico e tenho facilidade com matemática."</i>	L1: <i>"Vou incentivar meus alunos a frequentar aulas de monitoria, pois ali é o local de tirar suas dúvidas. [...] É para ser um bom professor tem saber transportar o conteúdo de maneira bem organizada (giz colorido), clara e de fácil entendimento."</i> L2: <i>"O bom professor é aquele que prepara bem a aula e tem preocupação com a aprendizagem de seus alunos, sempre associando assuntos do cotidiano e incentiva a leitura."</i> L3: <i>"Um bom professor é aquele que é amigo, esforçado, organizado com o conteúdo e a aprendizagem dos alunos é também que saiba relacionar com as diversidades encontradas."</i> L4: <i>"O professor tem que saber entender o aluno e tratá-lo de maneira, respeitável, amigável e compreensível. Mas sempre que expor o conteúdo tem que ser de maneira matemática e explicar os fenômenos que ocorrem, naquela equação correspondente."</i> L5: <i>"O professor tem que ser simpático, competente, mas acima de tudo compreender o que transmite para seus alunos, tem que saber e dar Física."</i>

3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	L1:[9] “Não faço Iniciação Científica (IC). [10] Organização de raciocínio. [11] Ter uma boa leitura e reprodução das leituras. [12] A diferença entre o Ensino Médio e a Física do curso é rigor físico.” L2:[9] “Sim, fiz IC, em ensino, novos conhecimento sobre área. [10] Trabalhar matematicamente as questões. [11] As leituras de livros relacionados ao conteúdo. [12] Nada a ver é mais complexo.” L3:[9] “IC, Sim, ensino, aperfeiçoamento na área. [10] Processos cognitivos. [11] Gosta de ler a teoria. [12] São mais complexos.” L4:[9] “Não, IC. [10] Ministração de aulas. [11] Ler textos referentes e resoluções de exercícios. [12] Conteúdo mais complexo.” L5:[9] “Não (IC). [10] A interpretação de problemas mais complexos. [11] Lendo textos e resolvendo exercícios. [12] Métodos avançados do cálculo.”	L1: “Incentivar sempre buscando novas leituras e saber interpretá-las de maneira organizada.” L2: “Sempre deve obter novos conhecimentos dos assuntos que norteiam a disciplina de maneira clara e objetiva.” L3: “Buscando novas formas de aprendizagem, sendo assim, sempre preocupado com o feedback do aluno.” L4: “Favorecer uma boa aprendizagem é sempre buscar novos assuntos e novas formas de resolver exercícios.” L5: “Expor a importância de resoluções de exercícios para aprender a matéria.”
4) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	L1:[13] “Leio livros de Física de Ensino Médio e Superior. [14] O professor usava como guia para ministra as aulas. [15] Não nunca me chamou atenção. [16] Internet (uol, globo) e literatura científica.” L2:[13] “Literatura brasileira, gosto do Machado de Assis. [14] Ele (professor) não utilizava. [15] Não faço coleção. [16] Internet (uol), rádio (InterativaFM) e televisão (Jornal Hoje).” L3:[13] “Livro de ensino de Física, como o do Bachelard. [14] Seguiu uma coleção. [15] Não. [16] Internet e televisão (artigos científicos e Jornal Hoje).” L4:[13] “Leio livros literários (contos). [14] Usava como guia. [15] Não tenho. [16] Jornal impresso local (O popular), Internet (Batista Pereira) e jornal televisivo local (Jornal policial).” L5:[13] “Gosto de ler livros científicos cristãos e didáticos. [14] Não utilizava o livro. [15] Já, a ISTO É e da Scientific American. [16] TV, internet e jornal local e artigos científicos.”	L1: “A busca por novos assunto é importante, por isso acho importante que os alunos tenham e consultem sempre livros didáticos, internet (uol) e pesquisa sobre o que esta escrito na literatura científica.” L2: “Acho, já que Gosto falar de mais de histórias literárias, seria legal estimular isso nos alunos, como também jornais televisivos e rádio.” L3: “Me preparo para buscar sempre novas estratégias através de pesquisas em artigos de ensino que me ajudem a lecionar quando me defronto com algum problema em sala.” L4: “Busco mais assuntos com histórias do cotidiano, experimentos, e sua fonte principal de informação é jornais escrito e programas televisivos policiais para atrair os alunos.” L5: “Gosto de ler é esta sempre por dentro de assuntos cristãos e científicos (desde a “física pura”, até assuntos relacionados ao ensino) importante falar disso na escola.”
5) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	L1:[17] “Estudar assuntos da Física. [18] Ter o próprio colégio. [19] De 10 professores, 2 eram físicos e 8 engenheiros (colégio particular). [20] Sim. É só esse jeito.” L2:[17] “Conhecer melhor o mundo. [18] Concurso público, judiciário. [19] De 10 professores, 2 eram físicos (colégio público). [20] Sim quadro e giz.” L3:[17] “Fazer mestrado em ensino de ciências. [18] Mestrado. [19] Um professor com mestrado (Engenheiro elétrico, colégio público). [20] Não, Experimentos de óptica, quadro e giz.” L4:[17] “Dar aula com qualidade. [18] Um padrão de vida estável. [19] Dois professores, ambos de matemática (colégio público). [20] Sim, só teoria, exemplo e exercício.” L5:[17] “Adquirir conhecimento científico. [18] Fazer mestrado em ensino. [19] 1 professor (era físico, colégio público). [20] Sim, quadro e giz, ou seja, teoria, exemplo e exercício.”	L1: “Naturalmente, um bom professor de cursinho é quadro, giz e exercícios. Como vai ser no meu colégio.” L2: “Apesar de tudo isso, não pretendo seguir a carreira docente, pretendo seguir carreira jurídica, já que estou fazendo o curso de direito.” L3: “Pretendo seguir uma carreira universitária com mestrado e doutorado na área de ensino e ser um professor mais completo com quadro, giz, exercícios e laboratório.” L4: “Pretendo seguir a carreira de professor do Ensino Médio... quero de transpor o conteúdo com respeito ao próximo e ter estabilidade financeira.” L5: “Não pretendo ser atendente dos correios, o encarregado não respeita a gente, por isso pretendo seguir uma carreira universitária com mestrado e doutorado.”

De acordo com os resultados apresentados, pode-se, destacar que a origem escolar, não é determinante na diferenciação das fontes de saberes, pois as respostas dadas as questões convergem, por exemplo, o respeito que tem pela profissão de seus pais, o amor que tem pela disciplina de Física, amizade com os seus professores de Física é de outras disciplinas, mas podemos deduzir que; o gosto pela física e amizade com seus professores foram primordial para a escolha do curso.

Portanto, se infere a importância do professor e dos pais enquanto fonte de saber, de inspiração e confiança. O mesmo ocorre com relação aos saberes associados às informações obtidas tanto na biblioteca, internet, artigos científicos que para os futuros professores são consideradas de confiança.

Alguns Apontamentos

Neste sentido, os futuros professores apresentaram os 5 tipos de saberes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão. Como pode-se observar, o curso não se apropria, não os problematiza, lançando o futuro professor a aprendizagem pautada pela “tentativa e erro”, amplamente influenciada pelos Saberes Docentes construídos durante a sua vida. Essas considerações colocam em xeque o papel das disciplinas dos cursos de graduação: Qual é a eficácia de uma disciplina no curso licenciatura que despreza, ou deixa a margem, os Saberes Docentes dos futuros professores no qual são depositados as expectativa de modificação da situação crítica pela qual passa atualmente o ensino de física no país?. Portanto, o tempo de aprendizagem profissional, não é limitado à duração da vida profissional ou dos cursos de formação de professores, mas se constrói com elementos existenciais dos professores, que “de um certo modo, aprenderam seu ofício ante de iniciá-lo”, Tardif (2002).

Referencial bibliográfico

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1992. 336p. (Coleção Ciências da Educação)

BORGES, **O Professor da Educação Básica e Seus Saberes Profissionais** / Cecília Maria Ferreira. 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 2004, 320 p.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

GÜNTHER, H. **Como Elabora um Questionário**. Brasília: Ed. UNB, 2003.

HÉBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-33, 1991.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M., GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. (org.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés-editora, 2001.

UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE ASTRONOMIA COM O SOFTWARE LIVRE CELESTIA

PRADO, Valdiglei B.¹; **SOARES**, Fabrizzio Alphonsus A. M. N.²; **FILHO**, Valdinei B. L.³; **MARINELI**, Fábio¹; **MARTINS**, Alessandro¹; **RAIMANN**, Elizabeth G.⁴; **ALENCAR**, Wanderley S.²

Campus Jataí

¹Coordenação de Física

²Coordenação de Ciência da Computação

³Coordenação de Química

⁴Coordenação de Pedagogia

valdineibf@hotmail.com, fabrizzio@jatai.ufg.br, bvaldiglei@yahoo.com.br,
fabiomarinel@gmail.com, aless_martins@yahoo.com.br,
elizabethraimann@yahoo.com.br, wanderleyalencar@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Astronomia, Celestia, Software Livre, Ensino

INTRODUÇÃO

O computador deveria ser um elo de ligação entre o conteúdo apresentado e o aluno visando, tornar as produções escolares mais significativas.

Segundo (Freire, 1991) utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas.

Uma realidade muito dura é que embora haja um grande conjunto de ferramentas e custo dos equipamentos tenha reduzido drasticamente, o alto custo de aquisição de softwares tem inviabilizado sua aplicação na sala de aula e na residência dos alunos e professores.

2. JUSTIFICATIVA

O ensino de astronomia, comumente introduzido no ensino fundamental, é um instrumento extremamente importante para ensinar ciências, estimulando a curiosidade dos alunos e despertando o interesse em aprender sobre as ciências. Infelizmente, ao longo dos anos, esta tarefa não tem se mostrado muito trivial. A astronomia tem gerado muita confusão aos alunos, que por muitas vezes não conseguem associar aspectos cotidianos à teoria vista em sala de aula.

Segundo (Junior, 2007) apesar dos alunos falarem com segurança que a Terra é redonda, eles não conseguem se imaginar vivendo na superfície de uma

esfera. Do mesmo modo ocorrem conflitos ao diferenciarem o Sol e as estrelas que veem a noite.

É evidente a necessidade dos professores buscarem outros meios de ensino visando uma aprendizagem consistente de astronomia por parte dos alunos.

3. OBJETIVOS

O propósito deste trabalho, que foi iniciado recentemente, visa desenvolver uma metodologia para auxiliar o ensino de Astronomia na segunda fase do ensino fundamental. Tal metodologia de ensino se baseará, no princípio de “Aprender observando...”, em que as ferramentas do professor, além do tradicional quadro e o giz, também será o computador e o projetor multimídia, que, com um pouco de conhecimento científico poderá auxiliar na explicação, por exemplo: dos movimentos da Terra, o sistema solar, dentre outros.

Um elemento norteador deste trabalho é a adoção do software livre Celestia, buscando a democratização do acesso à informática. Com isto, espera-se que a utilização deste software livre, por ser um software gratuito, viabilizar sua adoção frente ao alto custo para aquisição de softwares comerciais e proprietários.

O Software pode auxiliar o professor a planejar, organizar suas atividades de acordo com nível de escolaridade dos alunos, com isso, facilitando o desenvolvimento do aprendizado e os motivando cada vez mais no ensino de astronomia.

Através do software utilizando algumas imagens do universo, fazendo varias abordagens sobre o assunto, o professor poderá mostrando para os alunos a importância de observar o céu, a lua em relação à terra, descrever a evolução da astronomia fazendo uma abordagem da histórica.

O professor poderá contar como o primeiro a observar o céu com um telescópio, Galileu, observou algumas manchas no sol, na lua verificou a existência de crateras e em torno de Júpiter quatro luas.

4. O SOFTWARE CELESTIA

Celestia é um simulador de astronomia gratuito. O Celestia tem como objetivo principal mostrar o universo de forma geral permitindo o usuário observar,

planetas, luas, asteroides, galáxias, cometas, sondas espaciais sem sair da frente do computador. Ele também pode ser usado para simular fenômenos astronômicos, como por exemplo, um eclipse.

Através deste software o usuário não só observa as imagens do universo bem como se formou. Além disto é possível ver sua composição, tamanho de cada planeta do sistema solar, nebulosas, estrelas vermelhas, estrela amarelas, asteroides e a suas orbitas, uma visão geral da galáxia, cometas, sondas espaciais, etc.

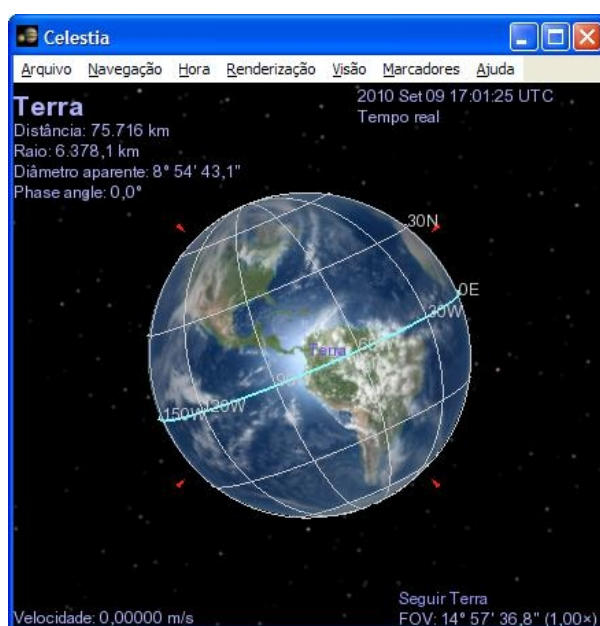


Figura 1: Tela de Exemplo do Celestia

A Figura 1 apresenta um exemplo de tela do Celestia. Nesta tela é possível visualizar uma exibição do planeta Terra, além de diversas informações como raio, diâmetro, etc. Outra coisa interessante é a possibilidade de exibir eixos e linhas artificiais.

O Celestia permite fazer varias simulações como, por exemplo: comparar o modelo de Ptolomeu que coloca a terra no centro e os planetas girando em torno dela, com o modelo heliocêntrico, que descreve o sol no centro e os planetas girando em torno dele.

Este software também além de mostrar as imagens de cada objeto que é selecionado utilizando o mouse ou teclado, nos cantos da tela contém as informações do objeto selecionado como, distância, raio, diâmetro aparente, velocidade, tempo real etc. O software mostra ao fundo do astro selecionado vários

pontos pequenos e brilhantes, basta o usuário clicar com o mouse em cima do ponto e teclar g no teclado para ir ao objeto selecionado.

O Celestia oferece as condições para que o professor possa desenvolver as atividades, sem a necessidade de levar vários livros de astronomia ou DVDs para sala de aula, utilizando somente computador e data show.

5. METODOLOGIA

Neste trabalho pretende-se fazer um estudo profundo sobre a capacidade do software. Uma das grandes carências no mundo do software livre é a falta de documentação e este software não é exceção. Diante disto o software será explorado com a finalidade de redigir manuais, tutorias e demais materiais didáticos.

Planeja-se ainda construir diversas aulas “modelo” aplicando-se o software. Estas aulas se basearão na estratégia de apresentar primeiro a observação para estimular a descoberta, e em seguida teorizar o que foi visto. Para se realizar esta etapa serão selecionados os principais assuntos chave no ensino de astronomia, que serão utilizados posteriormente na elaboração de aulas. Estes pontos deverão ser fundamentais para compreensão do restante do conteúdo, e em que para o entendimento do aluno não fica muito claro através dos métodos tradicionais. O critério de seleção destes deverá ser desenvolvido com um professor que esteja atuando no ensino de astronomia.

Na construção das aulas práticas deverão ser montados roteiros eletrônicos para reprodução em sala, e roteiros escritos para orientação do professor, onde serão mapeados pontos de interesse para o professor estimular os alunos.

Por fim serão criados conjuntos de exercícios, jogos e outros instrumentos de cunho avaliativo e ou que estimule a participação dos alunos.

RESULTADOS ESPERADOS

Ciente das dificuldades encontradas no ensino fundamental, na realização deste projeto, espera-se contribuir de forma positiva na formação do professor de segunda fase que venha a trabalhar com o ensino de astronomia. Embora a contribuição seja um pequeno passo para a melhoria do ensino, espera-se que a

metodologia a ser desenvolvida seja o embrião de uma série de práticas de ensino que possam colaborar de forma substancial no ensino desta e de outras áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. A educação na Cidade. Cortez, São Paulo, 2ª Edição, 1991.

JUNIOR, P. D. C., AROCA, S. C., e SILVA, C. C. (2007). Educação em centros de ciências: visitas escolares ao observatório astronômico do CDCC/USP. Anais do VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

ENSINO DE ASTRONOMIA COM SOFTWARE LIVRE: UMA ABORDAGEM COM O STELLARIUM

FILHO, Valdinei B. L.¹; **SOARES**, Fabrizzio Alphonsus A. M. N.²; **PRADO**, Valdiglei B.³; **MARINELI**, Fábio³; **MARTINS**, Alessandro³; **AMARAL**, Laurence R.²; **BERRETTA**, Luciana O.²

Campus Jataí

¹Coordenação de Química

²Coordenação de Ciência da Computação

³Coordenação de Física

valdineibf@hotmail.com, fabrizzio@jatai.ufg.br, bvaldiglei@yahoo.com.br,
fabiomarineli@gmail.com, aless_martins@yahoo.com.br, lramaral@yahoo.com.br,
lucianaberretta@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Astronomia, Stellarium, Software Livre, Ensino

INTRODUÇÃO

Atualmente a informática oferece um enorme conjunto de ferramentas para auxílio ao ensino. Diversos de softwares foram criados visando apoiar desde a redação de texto didáticos, até a simulação de situações conhecidas na teoria, dentre elas a astronomia. Porém, embora a quantidade de ferramentas disponíveis seja grande, a carência de um método de ensino-aprendizagem muitas vezes tem tornado o computador um substituto do tradicional quadro negro, rebaixado-o a um mero expositor de transparências quase sem interatividade.

2. JUSTIFICATIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) indicam o estudo da Astronomia no terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental, na área de Ciências Naturais, no eixo temático “Terra e Universo” (um dos quatro eixos da área).

Para tal, os PCN recomendam estimular o aluno a desenvolver a observação de modo semelhante como o ser humano tem feito ao longo dos anos, e paralelamente consultar outras referências sob a orientação do professor. Os PCNs apontam ainda como um grave erro pedagógico, por exemplo, se introduzir o modelo heliocêntrico, por exemplo, sem que os alunos tenham antes observado sistematicamente no céu, os movimentos das estrelas fixas, do Sol, da Lua e dos planetas.

Seria de muita importância que o ensino de astronomia partisse das concepções espontâneas dos alunos, e usando-as como um auxílio na construção do conhecimento, de maneira que a criança pudesse percorrer o caminho rumo à concepção científica. Uma grande vantagem dessa opção pedagógica, além da maior garantia de ocorrência de aprendizagem real, é o incentivo à autonomia do sujeito para o seu aprendizado (SCARINCI, 2006).

Entretanto, apesar destas recomendações serem evidentemente corretas do ponto vista pedagógico, elas apresentam uma dificuldade prática igualmente evidente: as aulas para crianças geralmente são de dia, quando não é possível observação direta de estrelas, nem de constelações, nem de planeta algum.

O ensino de Astronomia nas escolas de Ensino fundamental e Médio tem sido objeto de diversas pesquisas na área de Educação em Ciências, mostrando que no seu ensino encontram-se diversos problemas que necessitam ser estudados visando, principalmente, a melhoria da qualidade dos docentes que o ministram.

Para isso o Stellarium entra como uma ferramenta não só auxiliadora, mas também motivadora do ensino de astronomia. Vários fenômenos estudados na Astronomia apresentam dificuldades que dizem respeito ao próprio fenômeno. Desse modo, reconhece o enorme potencial pedagógico de um software como o Stellarium.

Consequentemente permite desenvolver atividades pedagógicas como estações do ano, Brilho das estrelas, orientação pelo Cruzeiro do sul, movimento diurno, Eclipses, Fases da lua, dentre várias outras. Em termos gerais, a utilização do Software para fundamentação de alguns conceitos de Astronomia é de grande valia no processo ensino-aprendizagem, especialmente porque proporciona um estímulo aos educandos e educadores.

3. OBJETIVOS

Este trabalho visa a utilização do software Stellarium como meio de dinamizar as observações do universo, além de construir um conjunto de materiais didáticos para suporte ao ensino das bases fundamentais (conceituais) da astronomia aos estudantes de ensino fundamental da rede pública e privada.

O software Stellarium foi adotado por ser software livre e estar disponível para diversas plataformas como Windows e Linux além do fato de ser disponibilizado gratuitamente e sem nenhuma restrição o que reduz significativamente o investimento inicial para uma escola adotar tal metodologia. O fato de estar disponível para Linux reforça a redução de investimentos por ser também livre e gratuito.

Com isto, espera-se proporcionar uma alternativa ao atual ensino de astronomia, através de um ambiente estimulante para o aluno e para o professor, através de observações sistemáticas do céu, e da organização do estudo da Astronomia em bases concretas.

4. O SOFTWARE STELLARIUM

O Stellarium é uma ferramenta da área de astronomia com o objetivo de visualizar o céu em qualquer parte da terra, sabendo que o céu fica diferente dependendo do local, visando também condições de poluição luminosa causada por grandes cidades, vetando o cintilar de algumas estrelas.

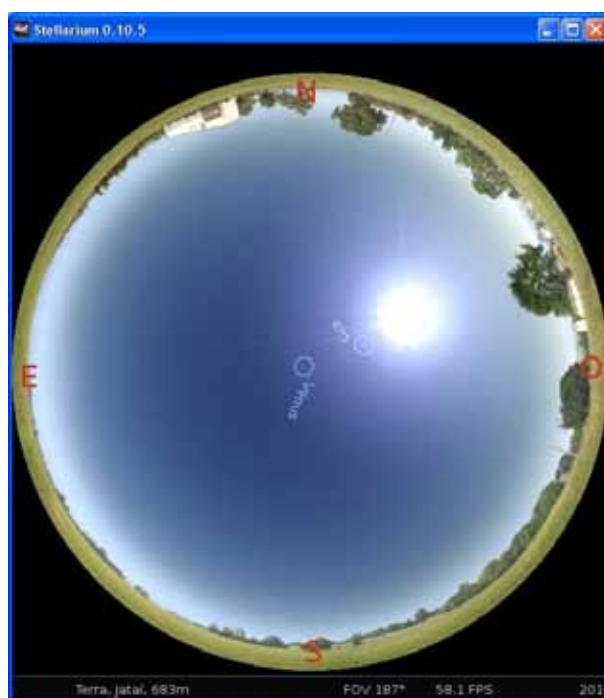


Figura 1: Exemplo de visualização no Stellarium

A Figura 1 apresenta uma tela exemplo do Stellarium. Nesta imagem é possível ver uma das formas de exibição que permite o uso com lentes do tipo “Olho

de Peixe”. Este tipo de visualização permite fazer projeções em domos aumentando a sensação da observação.

O stellarium é um software livre podendo ser instalado sem a necessidade de adquirir licença de uso nas plataformas Windows, Linux e MacOS. Ele possibilita uma visão telescópica como sendo ponto referencial o planeta terra, permite viajar no tempo, tanto no passado quanto no futuro e observar as posições dos planetas e estrelas no dia, mês e ano desejado, sendo assim, é possível ver e admirar fenômenos astronômicos como o movimento retrogrado de Marte ou até mesmo um eclipse acelerado pelo software.

Além de observar as estrelas durante uma noite toda em questão de minutos ele também permite visualizar os traços das constelações e seus respectivos desenhos, podendo também ser vista durante o período diurno retirando o efeito da atmosfera da terra. Permite também a visualização das posições das linhas imaginárias como a do equador, meridiano, eclíptica, grelha equatorial e grelha azimutal facilitando a localização dos astros em tempo real, se tornando uma ferramenta auxiliadora nas observações astronômicas, podendo ser um instrumento para a educação de astronomia utilizada no ensino básico.

5. METODOLOGIA

Neste trabalho pretende-se fazer um estudo profundo sobre a capacidade do software. Uma das grandes carências no mundo do software livre é a falta de documentação e este software não é exceção. Diante disto o software será explorado com a finalidade de redigir manuais, tutorias e demais materiais didáticos.

Planeja-se ainda construir diversas aulas “modelo” aplicando-se o software. Estas aulas se basearão na estratégia de apresentar primeiro a observação para estimular a descoberta, e em seguida teorizar o que foi visto. Para se realizar esta etapa serão selecionados os principais assuntos chave no ensino de astronomia, que serão utilizados posteriormente na elaboração de aulas. Estes pontos deverão ser fundamentais para compreensão do restante do conteúdo, e em que para o entendimento do aluno não fica muito claro através dos métodos tradicionais. O critério de seleção destes deverá ser desenvolvido com um professor que esteja atuando no ensino de astronomia.

Na construção das aulas práticas deverão ser montados roteiros eletrônicos para reprodução em sala, e roteiros escritos para orientação do professor, onde serão mapeados pontos de interesse para o professor estimular os alunos.

Por fim serão criados conjuntos de exercícios, jogos e outros instrumentos de cunho avaliativo e ou que estimule a participação dos alunos.

RESULTADOS ESPERADOS

Ciente das dificuldades encontradas no ensino fundamental, na realização deste projeto, espera-se contribuir de forma positiva na formação do professor de segunda fase que venha a trabalhar com o ensino de astronomia. Embora a contribuição seja um pequeno passo para a melhoria do ensino, espera-se que a metodologia a ser desenvolvida seja o embrião de uma série de práticas de ensino que possam colaborar de forma substancial no ensino desta e de outras áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. FNDE, Brasília, 1998.
- SCARINCI, A. L. e PACCA, J. L. A. Um curso de astronomia e as concepções dos alunos. Revista Brasileira de Ensino de Física, 28(1), 2006.

Resenha crítica no ensino de Língua Portuguesa:
práticas de análise e produção de textos

CAMPOS, V. M. de; RIBEIRO, E. R.

Letras – CAC/UFG, valdis_martins@hotmail.com;

Letras – CAC/UFG, erislane@bol.com.br

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Resenha crítica; Leitura e Produção de textos

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Uma educação que tenha compromisso com o exercício da cidadania deve criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva fundamentais em nossa sociedade é a capacidade do sujeito de compreender a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar seu texto a diferentes situações de interlocução seja na fala, seja na escrita. Por isso, acreditamos que é a partir do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que a escola deve planejar suas atividades curriculares no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta direção, podemos perceber que atualmente muito se tem falado acerca dos gêneros discursivos nas mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se necessário pensarmos, então, de que forma o ensino de língua materna deve se comportar diante deste novo objeto de ensino, os gêneros discursivos.

O próprio MEC tem procurado orientar os professores de Língua Portuguesa, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros no ensino de leitura e produção de textos, como podemos verificar pela leitura dos PCNs de língua portuguesa elaborados por esse órgão do governo. De acordo com os PCNs (1997), nas situações de ensino, é necessário contemplar

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a

crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Diante disso, parece ser de fato imprescindível que os professores de língua portuguesa contemplem, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros discursivos, já que textos pertencentes a gêneros variados se organizam de modo diferente, com características e estruturas particulares. Tanto a compreensão oral e escrita, como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros, pressupõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. A mudança deve partir, portanto, da própria atitude do professor, que deve se desligar de práticas tradicionais de ensino de língua, que se encontram intrinsecamente ligadas ao ensino de gramática normativa, e compreender que não se ensina uma língua para o aluno, mas aprimora-se aquilo que ele já sabe, fornecendo-lhe subsídios para que ele consiga se sobressair em qualquer situação enunciativa, como o uso adequado dos mais diversos gêneros discursivos.

É preciso que façamos uma ressalva, no entanto. Diante da existência de várias esferas de atividade e da imensa variedade dos gêneros do discurso e da impossibilidade de o professor de Língua portuguesa trabalhar com todos eles, é preciso selecionar os gêneros a serem ensinados. Assim, precisam ser sejam construídas, em sala de aula, situações que promovam o contato do aluno com aqueles “... gêneros formais públicos produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos...”, pois, como afirma Marcuschi (2002, p. 25), “... a hipótese é a de que os alunos já dominem os gêneros informais da vida cotidiana não se necessitando de trabalhá-los de modo especial”. Desse modo, é preciso partir de um nível menos formal para o mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante, para levar o aluno à compreensão das características e estruturas particulares e a se tornar um leitor efetivo dos mais diversos gêneros representativos de nossa cultura.

Nesse sentido, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir com o estudo de um gênero formal da esfera pública produzido no interior do domínio midiático, a resenha crítica (de livros e filmes). Consideramos essencial a pesquisa sobre gêneros midiáticos e o seu ensino nas escolas. Por ser a mídia um dos mais importantes instrumentos de formação de opinião em nossa sociedade, seus leitores

precisam ser interlocutores competentes que possuam condições intelectuais e culturais para uma participação social realmente efetiva.

Para o desenvolvimento desta pesquisa é importante levarmos em conta o que pesquisadores da área da Lingüística já disseram sobre temas como concepções de linguagem, objetivos do ensino de língua materna, ensino de leitura e de produção de textos, os quais estão diretamente vinculados ao tema por nós proposto. Assim, servirão de base para a pesquisa textos como os de Orlandi (1988), Geraldi (1993) e (1997), Val (1999), Silva (1998), Soares (1998), Travaglia (1996), além de documentos produzidos pelo MEC.

Além dessas leituras, para tratar sobre os gêneros do discurso, tomaremos como base os autores Bakhtin (1995) e (2000), Maingueneau (1993), Marcuschi (2002a), (2002b) e (2003), Brandão (1991) e (2000), Brandão e Micheletti (1997), Fiorin (1994) e (2006), Citelli (2000), Bunzen (2006), Bonini (2003), Rojo (2005), dentre outros.

OBJETIVOS

São objetivos desta pesquisa:

- realizar, sob uma perspectiva bakhtiniana, pesquisa teórica sobre os gêneros do discurso, em especial sobre a *resenha crítica*, com base na qual os cidadãos têm a oportunidade de se informar e de observar o ponto de vista do autor sobre a obra (livro ou filme) resenhada;
- analisar textos publicados no jornal **O Popular**, pertencentes ao gêneros *resenha crítica*, desenvolvendo atividades pedagógicas de leitura e escrita que possam ser aplicadas em oficinas voltadas a alunos de ensino médio de escolas catalanas;
- levar os alunos do ensino médio a ler, analisar e produzir textos pertencentes ao gênero do discurso *resenha crítica*, possibilitando-lhes a reflexão sobre seus usos e suas formas de circulação e veiculação.

METODOLOGIA

Realizaremos uma revisão da literatura concernente ao conceito “gênero do discurso” e à importância de sua aplicação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Simultaneamente a isso, faremos levantamento de *corpus* da pesquisa com a leitura diária e sistemática do jornal **O Popular**. Os textos que consideramos

mais relevantes serão resenhados, além de procedermos à análise do *corpus* selecionado. Além disso, desenvolveremos atividades práticas sobre o gênero *resenha crítica*, com a finalidade de aplicar os estudos teóricos à prática do ensino de leitura e produção de textos em oficinas ministradas a alunos do ensino médio de escolas catalanas.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados referentes ao desenvolvimento deste projeto dizem respeito:

1. à aprendizagem teórica sobre o tema da pesquisa, visto que será feita uma leitura aprofundada dos PCNEMs (1999), em especial das partes que versam sobre a importância do trabalho com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa;
2. ao conhecimento teórico de textos básicos sobre o tema, os quais deverão possibilitar a aplicação da teoria ao estudo da resenha crítica;
3. à produção de atividades que serão realizadas em oficinas destinadas a alunos do Ensino Médio de Catalão;
4. à realização de oficinas com a finalidade de ensinar alunos do Ensino Médio a ler e escrever resenhas críticas, de modo que compreendam e dominem este gênero, por meio do qual as pessoas se informam e observam os pontos de vista dos autores sobre diversas obras (livros e filmes);
5. à escrita de artigo sobre o tema da pesquisa para ser publicado em revista especializada;
6. à apresentação da pesquisa em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez., 2003.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

_____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____. MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos**: outras linguagens na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. **Diário de Classe III** - língua portuguesa. São Paulo, FDE, 1994.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Ponte, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

_____. **Gêneros textuais e ensino de língua**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2002b. Mimeografado.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Mimeografado.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Financiamento – PROLICEN/PROGRAD

Pesquisa-ação: investigando as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Química

NASCIMENTO, Valquíria Rodrigues do*; **SANTOS, Dayane Graciele dos;** **NUNES, Simara Maria Tavares**

***valquiriahgt@gmail.com**

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

Palavras-chave: *formação inicial de professores, atividades de extensão, pesquisa-ação.*

Justificativa / Base teórica

Com a necessária renovação da instituição escolar e, portanto, na forma de educar, há uma redefinição da profissão docente e de suas competências profissionais (IMBERNÓN, 2000). Diante desse novo cenário de mudanças sociais observa-se uma modificação na formação e na prática docente, passando-se a exigir deste uma postura profissional mais crítica e reflexiva, em acordo com as atuais diretrizes curriculares.

A literatura educacional desenvolvida por pesquisadores como Zeichner (1993), entre outros, envolve conceitos como ensino reflexivo, conhecimento prático, reflexão, teorias práticas, base de conhecimento e tipos de conhecimentos profissionais do professor. Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência é entendida como um continuum, iniciando-se antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando toda a prática profissional vivenciada.

Tendo como foco a profissão e profissionalização docente, uma extensa literatura vem discutindo as mudanças necessárias na formação inicial e contínua de professores, os eixos ou diretrizes fundamentais para orientar tais mudanças e a complexidade dos fatores envolvidos nessa formação. Entre os autores que abordam a complexidade da formação docente, Mizukami (1998), afirma que “[...] aprender a ensinar e a se tornar professor são processos (e não eventos) pautados em diversas experiências e modos de conhecimento [...]”.

As Universidades Brasileiras vêm sofrendo inúmeras críticas relacionadas à maneira como formam os professores que atuarão no Ensino Básico. Esse fato tem gerado uma imensa produção acadêmica-científica, cujo objetivo maior é ampliar essa temática, buscando minimizar a distância sinalizada entre a formação inicial e a efetiva prática docente que traz muitas insatisfações ao corpo docente responsável pela formação dos futuros professores.

A docência e a vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. Assim, a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional (PENIN, 2001, p. 326).

Para tanto, a realização de projetos de Extensão busca contribuir com os acadêmicos em processo de formação inicial, mas também oferece condições para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Conforme o Plano Nacional de Extensão Brasileiro (BRASIL, 2001), a Extensão é uma ação política, democrática, e indica que a Instituição que a pratica é engajada na solução de problemas sociais, utilizando pesquisas básicas e aplicadas, e assim, intervindo diretamente na realidade. Muito se fala do distanciamento da Universidade com a população em geral; a Extensão é uma das formas mais viáveis de fazer chegar à população o resultado do trabalho, do estudo, e da pesquisa acadêmica, além de significar, com certa relevância para a Instituição de Ensino Superior, uma rica troca

de experiências, conhecimentos e informações com a população, contribuindo também para a formação crítico-reflexiva dos professores.

Ferreira (2002) enfatiza que através dos projetos de Extensão Universitária desenvolvidos a interação entre a academia e a população em geral implicará na troca de conhecimentos e informações, podendo proporcionar respeito, solidariedade, atitudes éticas, transformando o simples indivíduo em cidadão de fato, que age, busca mudanças, e que, além dos seus direitos, cumpre com seus deveres.

Faz-se necessário uma integração entre a Universidade e os Projetos de Extensão na busca das soluções almejadas com a finalidade de cumprir sua missão, qual seja, de extrapolar os muros e levar o conhecimento produzido, democratizando o saber.

Neste contexto o presente projeto compreende uma pesquisa sobre as contribuições da Extensão Universitária na formação crítico-reflexiva de professores de Química.

O curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (UFG/CAC) coordena o sub-projeto de Extensão PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual “Dona Iayá”. A escola atende uma clientela diversificada de alunos oriundos de vários bairros da cidade, bem como da zona rural e de municípios vizinhos. Conta, atualmente, com 567 alunos matriculados no Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite.

O projeto tem como objetivo implantar e implementar iniciativas de Extensão que visam elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola que redundem em ações na comunidade e em Feiras de Ciências, além de uma ação efetiva do licenciando na escola, acompanhado pelo professor responsável, seja na proposta de aulas experimentais, seja na regência de turmas de alunos em tópicos específicos, discutidos pela tríade formadores-licenciandos-professores do Ensino Médio.

O que se busca é sair de uma posição pragmática e informal da Extensão para um evento com planejamento integrado e responsivo dentro do novo paradigma de Ensino Superior imposto pela realidade atual. Além disso, busca-se a formação crítica e implicada dos licenciandos, futuros profissionais, e a possibilidade concreta de transformação e melhoria da qualidade de educação.

A possibilidade de inserção dos licenciando em seu futuro campo de atuação profissional contribui para qualificação de sua formação profissional, oportunizando sua inserção na realidade escolar, a identificação de demandas e a busca de intervenções para enfrentá-las, vivenciando os momentos coletivos de planejamento e avaliação, articulando a Extensão também ao Ensino e à Pesquisa. Esse exercício de participação e reflexão são fatores que podem potencializar uma postura crítica na futura vida profissional do licenciando.

Desse modo, o PIBID/Química/CAC/UFG, desde o início de 2009, por meio da participação de professores da Escola Básica, professores universitários e licenciandos do referido curso, tem procurado identificar e trabalhar demandas e necessidades emergentes, organizando e promovendo eventos, como Projetos Interdisciplinares (em 2009 o tema foi “Lixo e Reciclagem”), a I Feira de Ciências da Escola Campo, prestando assessoria aos alunos para a busca de conhecimentos e, no momento, está organizando o segundo Projeto Temático Interdisciplinar com o tema “Água” e a segunda Feira de Ciências da Escola Campo.

Além disso, a postura investigativa é incentivada a todo momento, principalmente nas ações propostas, elaborando e refletindo-se sobre cada ação. Para analisar-se essa possível contribuição da Extensão na formação crítico-reflexiva de professores de Química, o modelo de pesquisa utilizado será a pesquisa qualitativa, denominada Pesquisa-ação, por seu enfoque, acima de tudo, social (TURATO, 2003). Por meio de observação dos alunos em ação nos projetos, da análise de documentos

como relatórios e textos e realização de entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos participantes dos projetos de Extensão PIBID e PROBEC.

Nesse modelo de pesquisa não é possível deixar o pesquisador desconectado da situação pesquisada. Pelo contrário, ele estaria envolvido na ação pesquisada não só como pesquisador, mas como um de seus atores. Pode-se dizer que, na Pesquisa-ação, o pesquisador pesquisa sua própria ação (além daquela de outros atores produtores da ação pesquisada).

Objetivos

O presente projeto tem como objetivo mostrar a importância dos projetos de Extensão, assim como, as dificuldades enfrentadas na implementação dos mesmos, na formação crítico-reflexiva de professores de Química. Os objetivos propostos neste projeto são: 1) Propiciar formação em pesquisa com abordagem qualitativa para a aluna voluntária, possibilitando a construção de um olhar crítico sobre o fenômeno educativo; 2) Desenvolver a linha de pesquisa na área de Educação Química; 3) Possibilitar a reflexão e o diálogo entre o futuro campo de trabalho da voluntária e a área de Pesquisa em Ensino de Química.

Durante a execução do projeto de pesquisa, pretende-se desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a socialização e a formação de uma possível mudança de valores em relação ao valor da Extensão na formação do futuro professor de Química. Além disso, pretende-se analisar os critérios de produção acadêmica, que se referem aos produtos resultantes dos projetos e ações extensionistas realizadas pelo Curso de Química, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Estes indicadores são importantes porque refletem os resultados da Extensão, dando visibilidade às ações realizadas e incentivando novas ações.

Metodologia

Essa investigação enfoca a formação docente dos participantes de atividades de Extensão com base na experiência como monitores professores do Projeto PIBID, sob sua perspectiva e vivência.

Esta investigação se insere em uma perspectiva de pesquisa qualitativa caracterizada por uma observação participativa (pesquisa-ação). Ao se fazer essa opção, leva-se em consideração o fato de a pesquisa assumir muitas formas e múltiplos contextos e “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Este projeto trata-se de uma Pesquisa-ação, um processo de reflexão-ação. Situamos a Pesquisa-ação como “pesquisa do novo paradigma”, onde a produção de conhecimento está intrinsecamente conectada à construção do sujeito do conhecimento e à ação transformadora (HOLLANDA, 1993); uma proposta epistemológica, conceitual e metodológica que advoga a participação ativa dos envolvidos, enquanto sujeitos do conhecimento, no que se refere ao que é o conhecimento (sua natureza), quem pode produzi-lo (sujeito de conhecimento) e com que finalidade (reproduzir a sociedade atual ou transformá-la). Portanto, a Pesquisa-ação, tal como aqui concebida, pretende gerar, com e pelos sujeitos pesquisados, novos conhecimentos e ações coletivas. Parte-se do preceito de que “educar não é transferir conhecimentos”, mas uma relação de troca, permanente diálogo e profundo respeito entre educador e educando, em que ambos ensinam e aprendem, valorizando os conhecimentos adquiridos nas experiências práticas da vida cotidiana.

A utilização do diário de campo como instrumento metodológico para realizar registros dos dados da observação participante será de fundamental importância para relembrar os acontecimentos, recuperar dados da memória e elaborar os relatos escritos, o que se fará seguindo o que propõe Pelissari (1998):

[...] os diários de campo serão também a ‘matéria-prima’ para os relatórios que deverão ser preparados ao final desta experiência. É a bagagem de volta, essencial para a teorização, para a socialização do conhecimento [...] O ‘diário de campo’ é individual, que deve estar sempre com o autor, em todas as situações de campo. Durante os acontecimentos, ou durante as atividades não é possível narrar, mas é sim realizar breves apontamentos, pequenos registros, frases que sejam disparadoras da memória (p. 3).

No caso deste projeto, pretende-se por meio de observação, utilização de diários de campo e entrevistas com alunos do Curso de Química, modalidade Licenciatura, conhecer de que forma a articulação entre Extensão, Pesquisa e Ensino pode contribuir para formar o futuro professor de Química. A partir das observações, descrições e narrativas, serão procurados indícios e sinais que possam contribuir para o entendimento das questões de interesse neste projeto.

A partir de discussões com a equipe de trabalho – bolsista, voluntária, professor da classe e professor da Universidade, serão propostas e aplicadas atividades que sejam adequadas para o bom andamento do projeto.

Resultados Preliminares / Esperados

Este projeto pretende fornecer conhecimento sobre a percepção dos licenciandos acerca da importância das atividades de Extensão em sua formação profissional. Além disso, ao desenvolverem-se metodologias diferenciadas de ensino durante o projeto, pretende-se sensibilizar os licenciandos e professores da Educação Básica a buscarem mudanças de suas práticas pedagógicas. Além disso, espera-se proporcionar à aluna voluntária e aos participantes dos Projetos de Extensão o desenvolvimento do senso crítico em relação aos problemas escolares e a importância da inserção de metodologias diferenciadas no currículo escolar para a busca da melhoria da qualidade da Educação Básica.

A bolsista, além de ter a oportunidade de participar de atividades de Extensão e trocar experiências com professores e alunos da Escola Básica, complementando assim sua formação, também perceberá e discutirá critérios que permeiam a construção do conhecimento no Ensino de Química.

Em síntese, espera-se que a participação da voluntária em todo o desenvolvimento do projeto de Extensão possibilite à mesma uma experiência que envolva práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionadas ao trabalho docente, aos vários saberes vinculados ao Ensino de Química, às práticas desenvolvidas por professores e às condições reais em que estas se dão nas escolas.

Dessa forma, este projeto constitui-se em uma experiência formativa para a voluntária como futura professora de química, o que pode apontar possibilidades de criação de outros espaços de formação inicial de professores em parceria com professores que já atuam profissionalmente nas escolas de Educação Básica.

Pretende-se assim, com este projeto, chamar a atenção para os Projetos de Extensão, ou seja, para a necessidade de dar-se mais atenção à atividade de Extensão, lembrando que está não está dissociada do Ensino e da Pesquisa. Conseqüentemente, carece de mais recursos para conseguir cumprir seus objetivos. Por fim, cabe ressaltar que uma maior atenção a projetos desta natureza pode implicar na sua expansão para os licenciandos, melhorando as condições da formação profissional de todos, incentivando a produção de artigos científicos e, por último, beneficiando a sociedade com o conhecimento produzido na Universidade, o qual, em última instância é o seu objetivo maior.

Também podem ser considerados resultados a elaboração de comunicações científicas para congressos e revistas científicas da área.

Neste início de projeto a voluntária foi inserida nos projetos de extensão e tem observado a execução do Projeto Temático “Água”, desenvolvido numa Escola Pública de Catalão/GO, auxiliando na elaboração e na aplicação das atividades propostas pelo

projeto. Assim, a voluntária já participou da sensibilização do Projeto “Água” que correspondeu à etapa inicial de uma série de atividades que objetivam apresentar aos alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental a importância da água em suas vidas e como a Química está diretamente relacionada com a temática, podendo ajudá-los a se posicionar diante dos diversos problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes de seu uso inadequado. Outra atividade desenvolvida foi a elaboração e aplicação de um jogo didático que abordava a mesma temática da sensibilização “Água” e tinha como objetivo avaliar se a mesma contribuiu para a formação de uma aprendizagem significativa. Vale considerar que tais recursos possibilitam aos alunos apreenderem a argumentar, expor suas idéias, e compartilhar o conhecimento, adquirindo espírito de equipe, e assim se proporciona uma melhor relação aluno-aluno e aluno-professor. Portanto, já está inserida na pesquisa-ação, ao mesmo tempo que coloca em prática o projeto e reflete sobre o mesmo. Concomitantemente, tem realizado uma revisão bibliográfica, além de leituras sobre a formação inicial de professores. Durante todo esse processo estão sendo feitas anotações no Diário de Campo para posterior análise.

Referências bibliográficas

- BOGDAN, R. BIKLEN, S., *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu /MEC, *Plano Nacional de Extensão Universitária*, 2001.
- FERREIRA, J. R. *Transversalizando a Ética no Ensino, Pesquisa e Construção da Cidadania*. Goiânia: Proluz, 2002.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v.77), 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R., LIMA, E. F., MARTUCCI, E. M., ABIB, M. L. V. S., MELLO, R. R., TANCREDI, R. M. S. P. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Águas de Lindóia, v.2, p.490-509, 1998.
- PELISSARI, M. A. *O diário de campo como instrumento de registro*. S.l., mimeo.1998.
- PENIN, S. T. S. A Formação e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, vol.15 n. 42. São Paulo May/Aug, p.317-333. 2001.
- TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Fonte de Financiamento: PROLICEN (Programa de Financiamento de Bolsas para Alunos de Licenciatura)

Trabalho e educação no ensino médio: análise a partir do conteúdo programático e dos procedimentos teórico-metodológicos do ensino de sociologia na rede pública em Goiânia

SOUZA, Vanessa A.¹

FREITAS, Revalino A.²

Palavras-chave: Sociologia; ensino médio; trabalho; Goiás

Justificativa / Base teórica

A trajetória histórica da inserção da sociologia no ensino médio é caracterizada pela intermitência. Após um longo percurso a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou, em agosto de 2006, a Resolução nº 4, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que determina, entre outras questões, a inclusão da disciplina *Sociologia* nas escolas que adotarem, plena ou parcialmente, uma organização curricular estruturada por disciplinas.

O ponto de partida para a reinserção da sociologia no Ensino Médio se encontra presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1986) e, por extensão, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNs, direcionadas para as Ciências Humanas e suas tecnologias (MEC, 2006), cujos pressupostos dão configuração à disciplina. Analisamos nesta pesquisa como a categoria trabalho está sendo desenvolvida pelos professores de sociologia no Ensino Médio, nas escolas da rede pública estadual em Goiânia. A categoria trabalho está associada com outras variáveis: consumo, classes sociais, educação, formação profissional, etc.

¹ Estudante de Ciências Sociais (Licenciatura) do curso de Ciências Sociais da UFG. Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura UFG (PROLICEN) edição 2009-2010. e-mail: vanessa.csociais@gmail.com

² Orientador, Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), da Universidade Federal de Goiás. e-mail: freitas@cienciassociais.ufg.br

Pretendemos verificar a situação dos professores nas escolas, avaliando a prática docente, a habilitação dos professores de sociologia, o enquadramento funcional na escola, quantas e quais turmas lecionam, a carga horária de trabalho com a disciplina e o plano de ensino utilizado em sala de aula. Investigar os procedimentos didáticos e metodológicos adquire relevância pelo que eles podem evidenciar sobre o caráter que a disciplina está assumindo no ensino médio e oferecendo subsídios para uma discussão mais ampla sobre os aspectos positivos e negativos advindos dessa reinserção, que ressurte de um planejamento e estruturação pedagógica apropriada.

Objetivos

Esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar como os professores de sociologia no ensino médio em Goiânia, têm desenvolvido suas atividades docentes, com a reinserção do ensino de sociologia no Ensino Médio, a partir do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológicos. Seus objetivos específicos são: analisar a organização do trabalho na área da educação, avaliando a prática docente; a formação da identidade social e ocupacional/profissional dos professores de sociologia do ensino médio; investigar como a questão do trabalho (consumo, mercadoria, classe social, etc.) está relacionada com o ensino de sociologia no ensino médio; formar um banco de dados sobre os professores de Sociologia, observando a formação/habilitação, enquadramento profissional, carga horária, envolvimento com a disciplina.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida durante um ano, mapeando o processo de reinserção da sociologia no ensino médio da rede pública em Goiás. Realizamos visitas aos colégios estaduais de Goiânia para a coleta de dados. A coleta de dados foi centrada nas matrizes curriculares de ensino médio dos colégios, nos planos de ensino, no material didático-pedagógico e no cadastro dos docentes que ministram a disciplina. Nossa pesquisa consistiu no preenchimento de cadastros com perguntas fechadas, formando uma amostra de dados quantitativos. Através desse percurso metodológico pretendemos investigar como o tema trabalho é ministrado na Sociologia do Ensino Médio na rede pública em Goiânia. A análise dos cadastros foi

realizada com um aplicativo específico (SPSS) de análise estatística de dados quantitativos.

Resultados / discussão

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, deve-se vincular a educação à realidade do trabalho, ao término do Ensino Médio os alunos devem ingressar no mundo do trabalho. Os planos de ensino de sociologia no Ensino Médio, analisados até o momento apresentam consonância com a proposta da LDB, abordando de forma direta e indireta a questão do trabalho. Por isso a relevância de investigar a categoria trabalho e a forma como ela é apreendida e oferecida aos alunos do Ensino Médio. A partir desta análise torna-se possível analisar do ponto de vista didático e metodológico como os professores de Sociologia no Ensino Médio estão construindo seus caminhos e fortalecendo a disciplina.

O panorama que prevalecia com a implantação da sociologia no Ensino Médio, tinha algumas características gerais, nem todos os colégios haviam implantado a disciplina, a maior parte dos professores não era licenciada em ciências sociais, a carga horária era objeto de intensa disputa com outras disciplinas da área de humanas. Constatamos neste ano de 2009 que este panorama vem se modificando. A quantidade de professores formados em Ciências Sociais ministrando a disciplina sociologia vem crescendo durante os anos, no período de 2006 a 2010 ultrapassou a quantidade de professores com formação em outras áreas que ministravam a disciplina.

Não existe uma proposta homogênea quanto ao conteúdo programático a ser ministrado (MEC, 2006). Assim, a definição do conteúdo programático e dos procedimentos didático-metodológicos é um campo aberto a ser enfrentado pelos professores de sociologia. Trata-se de uma oportunidade singular que é concedida aos mesmos, permitindo-lhes pensar a disciplina, elaborar o conteúdo e definir os procedimentos didático-metodológicos.

Conclusões

Alguns estudos já constataram uma grande preocupação dos alunos do ensino médio com o mercado de trabalho, interesse em entender os problemas sociais e intervir na realidade. Mas ao mesmo tempo, nas aulas com temática sobre o trabalho, os alunos demonstravam desinteresse (Cunha, 2009). A partir deste panorama surgem algumas questões: Como estabelecer a relação da teoria sociológica com a prática em sala de aula do professor de sociologia? Como conciliar os conceitos teóricos e abstratos com o cotidiano dos jovens alunos?

A partir da elaboração das Orientações Curriculares Nacionais, definiram-se novas propostas para o currículo e para o ensino de sociologia. A proposta é que a sociologia seja compreendida com uma disciplina comum do currículo e que seu conteúdo e metodologia estejam de acordo com as necessidades do ensino médio, dos jovens e da escola. A sociologia deve atender aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no ensino médio. Para manter a sociologia de forma estável no ensino médio é preciso que se realize todo um processo de modificação do ensino, incluindo o currículo, o modelo de ensino e o financiamento público. A implantação da sociologia pode fazer parte de um projeto de remodelação do ensino, como o estabelecimento do currículo científico e quebra da divisão tradicional na educação brasileira entre formação para o trabalho e formação geral.

Os planos de ensino revelaram que não existe uma proposta homogênea quanto ao conteúdo programático a ser ministrado. Assim, a definição do conteúdo é um campo aberto a ser enfrentado pelos professores de sociologia. Trata-se de uma oportunidade singular que é concedida aos mesmos, permitindo-lhes pensar a disciplina, elaborar o conteúdo e definir os procedimentos didático-metodológicos.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL - Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CUNHA, Patrícia Pereira. **O ensino de sociologia: uma experiência na sala de aula**. Dissertação de mestrado. Fortaleza, CE, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1977.

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

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

Fonte de financiamento: Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).

Avaliação Da Atividade Genotóxica Do Extrato Bruto Da *Psychotria Prunifolia* (Rubiaceae) Pelo Teste *Allium Cepa*.

Pires, Wanessa Carvalho; Silveira-Lacerda, Elisângela de Paula.

Laboratório de Genética Molecular e Citogenética, Instituto de Ciências Biológicas,
Universidade Federal de Goiás - UFG, 74001-970, Goiânia, Goiás, Brasil

wanessa_carvalho@hotmail.com; silveiralacerda@gmail.com

Palavras chave: *Psychotria prunifolia*, Atividade Genotóxica, Teste *Allium cepa*.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos, produtos naturais, particularmente aqueles originários de plantas, tem sido uma importante fonte de agentes terapêuticos. Cerca de 25-30% de todas as drogas disponíveis na atividade terapêutica são derivados de produtos naturais (plantas, microrganismos e animais) (TEIXEIRA et al., 2003; CALIXTO, 2005).

O uso de fitoterápicos pela população mundial tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas (PAES LEME et al., 2005). O uso de plantas medicinais ainda apresenta um fenômeno muito importante na medicina tradicional, que é encaixado na cultura dos habitantes dos países em desenvolvimento (MOODY et al., 1999).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, cerca de 60-80% da população mundial nos países em desenvolvimento, devido à pobreza e falta de acesso à medicina tradicional, dependem essencialmente de plantas para cuidar de sua saúde. Entretanto, mesmo a diversidade genética vegetal mundial sendo bastante expressiva, poucas espécies (15 a 17%) têm sido cientificamente estudadas para a avaliação de suas qualidades, segurança e eficácia (BAGATINI et al., 2007). A família Rubiaceae compreende espécies arbóreas e arbustivas que ocorrem em vários extratos de florestas tropicais (BURGER & TAYLOR, 1993), possui distribuição cosmopolita, concentrada nos trópicos, incluindo aproximadamente 550 gêneros e 9000 espécies. No Brasil ocorrem cerca de 130

gêneros e 1500 espécies, correspondendo a uma das principais famílias de nossa flora e ocorrendo como um importante elemento em quase todas as formações naturais (SOUZA E LOZENZI, 2005).

Segundo Robbrecht (1988), a família Rubiaceae pode ser dividida em quatro subfamílias: *Rubioideae*, *Cinchonoideae*, *Ixoroideae* e *Artirheoideae*. As espécies pertencentes a família *Rubioideae*, estão distribuídas em quinze tribos onde a maior é a *Psychotrieae*. Esta tribo é formada por 50 gêneros, alguns deles com delimitação incerta e controversa, como é o caso da *Psychotria* e *Palicourea* (LIBOT et al., 1987).

O gênero *Psychotria* é comumente representado por arbustos, pequenas árvores, ervas e raramente por epífitas. É um gênero pantropical e subtropical, encontrado nos dois hemisférios. É comum no sub-bosque de matas tropicais (TAYLOR, 1996; HAMILTON, 1990). Apresenta aproximadamente 2.000 espécies, sendo o maior gênero da tribo *Psychotrieae* e da família Rubiaceae, e o maior gênero de espécies lenhosas (DAVIS et al., 2001).

A planta *Psychotria prunifolia* pertence ao grupo das dicotiledôneas, natural do cerrado e rica em alcalóides e iridóides estes com atividade terapêutica já comprovada (BARROSO, 1991). Na literatura, há descrição de estudo fitoquímico de diversas espécies deste gênero com isolamento majoritário de alcalóides e iridóides. (MUHAMMAD et al., 2003). Em 2006, estudo realizado por pesquisadores do NCI (National Cancer Institute), apontam o gênero *Psychotria*, como um “hot genera” no que diz respeito ao potencial citotóxico de seus extratos e frações (CRAGG et al., 2006).

Devido a este intenso uso de plantas medicinais, estudos de toxicidade e mutagenicidade são necessários por contribuírem para sua utilização segura e eficaz. O índice mitótico e índice de replicação são usados como indicadores de proliferação adequada das células (GADANO et al., 2002), o que pode ser medido através do sistema teste vegetal de *Allium cepa*.

Os efeitos das infusões de plantas medicinais sobre o ciclo celular de *Allium cepa* têm sido relatados por vários autores (VICENTINI et al., 2001; KNOLL et al., 2006; FACHINETTO et al., 2007), os quais mostraram que os principais efeitos que ocorrem são mutagenicidade e anti-mutagenicidade, bem como aumento e diminuição da proliferação celular de pontas de raízes tratadas com diferentes espécies de plantas medicinais.

O teste permite a investigação dos mecanismos universais de células vegetais meristemáticas que permitem a exploração em células animais, fornecendo informações valiosas em relação a possíveis efeitos de genotoxicidade de vários produtos químicos em mamíferos, e especialmente em humanos (YI et al., 2007).

2 OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo avaliar os efeitos genotóxicos e citotóxicos induzidos pelo extrato de *Psychotria prunifolia* utilizando as células meristemáticas encontradas na raiz de *Allium cepa* que é um teste genotóxico confiável usado em laboratórios.

3 METODOLOGIA

3.1 *Psychotria prunifolia*

O material vegetal (folhas e caule) de *Psychotria prunifolia* foi coletado em novembro de 2007, no Bosque *St Hilaire* Universidade Federal de Goiás (UFG). A exsiccata do material contendo raiz, caule e folhas foram depositadas no Herbário da Universidade, para identificação botânica.

3.2 Extrato Bruto Etanólico de *Psychotria prunifolia* (EBEPp):

As folhas de *P.prunifolia* foram secas, moídas e submetidas à extração com etanol a temperatura ambiente. O Extrato Bruto Etanólico da Folha (EBEfPp) (35 g) foram preparados e fornecidos pelo Laboratório de Produtos Naturais do Instituto de Química (UFG).

3.3 Teste *Allium cepa*:

Foram cultivados em recipiente cilíndrico bulbos de cebola saudáveis (20 ~ 25 g), mantidas no escuro (temperatura ambiente ($25 \pm 0,5$) ° C) e renovando o abastecimento de água a cada 24 h. Após 48h, as raízes foram tratadas com diferentes concentrações de 0,01; 0,1 e 1 mg / mL de extrato por 24 h. Cinco bulbos

de cebola foram utilizados para cada concentração do extrato e do controle negativo (água destilada) e controle positivo (nitrato cromo). No final do período de exposição (24 horas), parte das raízes foram coletadas, fixadas em etanol e ácido acético (3:1) e mantido a 5 ° C. No final de 48 h, o resto das raízes foram novamente removidas, seguindo a configuração e resfriamento das raízes tratadas.

As raízes foram hidrolisadas em HCl 1N a 60 ° C durante dez minutos e após este período foram lavados em água destilada. Três pontas de raízes foram esmagadas em cada lâmina, coradas com carmim 2% por 15 minutos e colocou-se cuidadosamente as lamínulas excluindo as bolha de ar. As lamínulas foram seladas como sugerido por Grant (1982). Em seguida foi realizada a análise microscópica.

Para o estudo do índice mitótico (IM) e de aberrações cromossômicas (AC), foram analisadas, em média, 5.000 células de cada bulbo (FISKESJO, 1993, 1994).. O IM foi calculado para cada tratamento através da razão entre o número de células em divisão, dividido por 100. Anormalidades celulares, assim como cromossômicas (células binucleadas e polinucleares, micronúcleos, pontes cromossômicas, cromossomos atrasados e adiantados, cromossomos perdidos, má formação nuclear e núcleos fragmentados) foram contadas nas células mitóticas e os resultados foram plotados em tabelas e gráficos, para análise.

A frequência de células anormais (%) foi calculada com base no número de células aberrantes por células totais marcados em cada concentração de cada extrato (BAKARE et al., 2000).

3.4 Análise Estatística

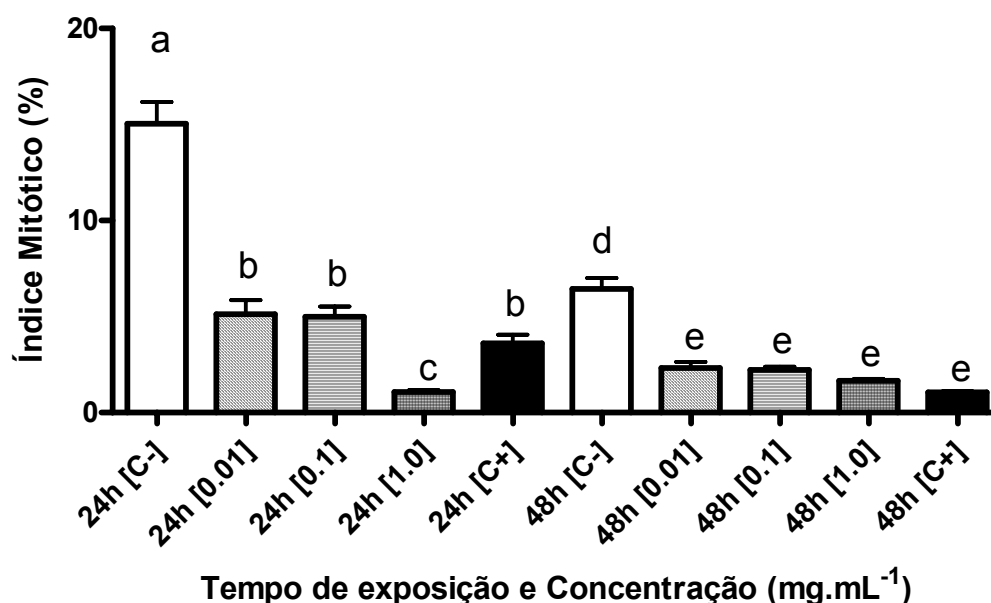
Para a análise dos dados foram utilizados os dados sobre o número total de aberrações, índice mitótico e metáfases anormais sendo analisados por análise de variância (ANOVA), com os cálculos estatísticos do teste t, do teste Dunnet e respectivos valores de P. Os valores de P foram comparados com o cálculo da diferença mínima significativa para P = 0,05%.

4 RESULTADOS

4.1 Efeitos do Extrato de *Psychotria prunifolia* Sobre o Índice Mitótico

Os resultados obtidos a partir da análise do efeito do extrato de *P. prunifolia* nas três concentrações variaram de acordo com o tempo de exposição, revelando uma inibição da divisão celular na concentração de 1.0 mg.mL^{-1} (IM=1,07%) quando comparado tanto ao controle negativo (IM=15%) quanto com o controle positivo (IM=3,61) em 24 horas de exposição.

Houve uma recuperação da atividade mitótica após 24 horas de exposição, pois, com 24 horas de exposição o IM foi de 1,07% na concentração de 1.0 mg.mL^{-1} e com 48 horas o IM foi de 1,66% na mesma concentração apresentando um aumento na atividade mitótica com o aumento do tempo de exposição, não havendo diferença significativa em relação ao controle positivo e as demais concentrações em 48 horas (Figura 1).



Colunas com as mesmas letras não diferem significamente $p > 0.05$ level (Dunnet' t test).

Figura 1. Índice mitótico (%) de *P. prunifolia* por tempo de exposição e concentração.

4.2 Aberrações cromossômicas

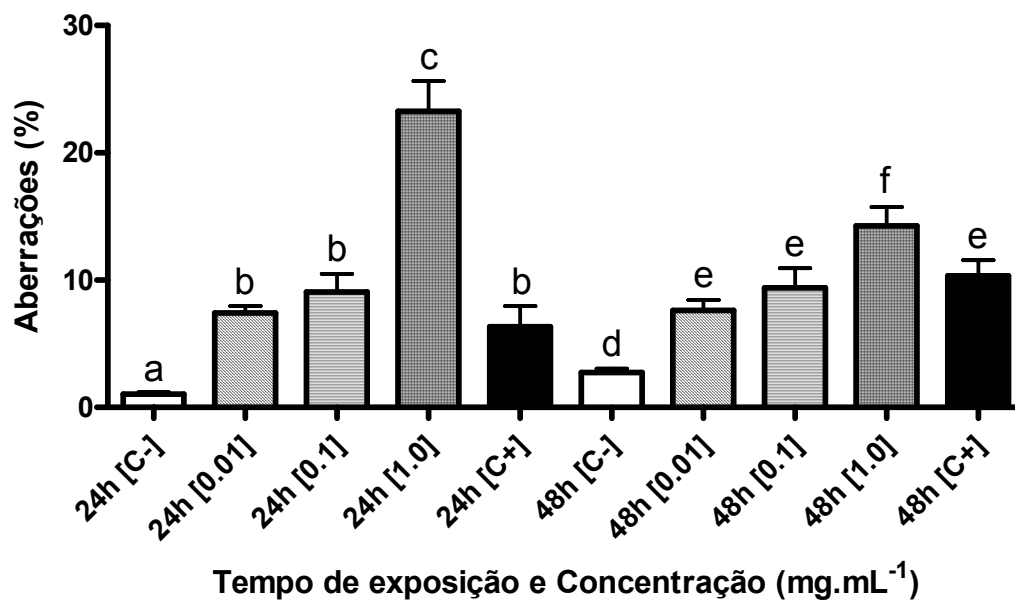
A tabela 1 revela a distribuição da frequência de aberrações cromossômicas encontradas após o tratamento com o EBE *P. prunifolia*. Pode-se observar que as

concentrações de 0,01, 0, 1 e 1 mg.mL apresentaram um percentual de 7,41%, 9,07% e 23,26% respectivamente após 24 horas de tratamento. Algumas alterações foram observadas na organização e morfologia dos cromossomos nas extremidades das raízes expostas ao extrato de *P. prunifolia*.

Este fato é confirmado na Figura 2 que apresenta a concentração de 1 mg.mL⁻¹ diferindo significativamente com o controle positivo principalmente em 24 horas, mas essa diferença também é significativa quando comparada com o controle (positivo ou negativo) e as demais concentrações no tempo de 48 horas, revelando que a taxa de anormalidade na mitose dos grupos tratados com maior concentração do extrato são superiores aos que foram apresentados pelo grupo exposto ao nitrato de chumbo.

Assim pode-se notar que a taxa de aberrações na concentração de 1mg.mL⁻¹ em 48 horas reduziu em relação a 24 horas, de 14,26% para 23,26%, respectivamente, o que pode estar relacionado com o mecanismo de reparo da célula, porem estudos posteriores devem ser realizados afim de certificar essa hipótese.

Dentre as anomalias encontradas nas concentrações do extrato de *P. prunifolia* foram observadas anáfase atrasada, macronúcleos, micronúcleos, células binucleada, ponte, Broken egg, dentre outros (Figura 3).

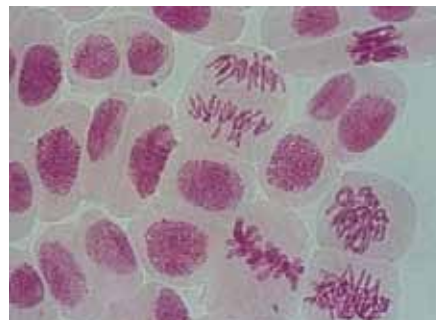


Colunas com as mesmas letras não diferem significativamente $p > 0.05$ (Dunnett' t test).

Figura 2. Aberrações de *P. prunifolia* por tempo de exposição e concentração.



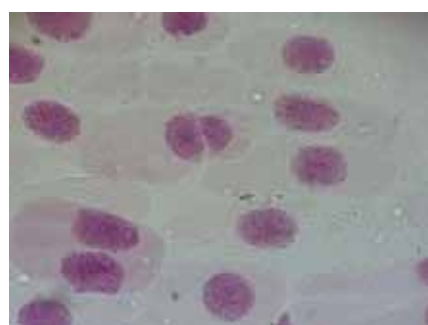
Anáfase alterada



Metáfase e anáfase alterada



Ponte



Broken egg

Figura 3. Diferentes aberrações cromossômicas encontrada nas concentrações do extrato bruto de *P. prunifolia*.

Tabela 1. Análise Citogenética de raízes de *A. cepa* expostas a diferentes concentrações do extrato de *Psychotria prunifolia* por diferentes períodos.

Tempo (h)	Concentração (mg.mL ⁻¹)	Total de células examinadas	%Prófase	%Metáfase	%Anáfase	%Telófase	M.I. (Média+SD)	f(Aberrações)
24	C-	25,000	51.18	26.18	13.53	9.09	15.04±2.54	1.04±0.34
	0.01	25,000	61.08	24.5	10.53	3.88	5.13±1.62	7.41±1.24
	0.1	25,000	67.15	15.86	8.11	8.85	4.99±1.20	9.07±3.15
	1.0	25,000	39.8	34.27	15.92	10.00	1.07±0.24	23.26±5.30
	C+	25,000	39.51	36.71	14.73	9.04	3.61±1.01	6.34±3.60
48	C-	25,000	52.08	28.05	15.99	3.86	6.45±1.24	2.75±0.66
	0.01	25,000	64.28	19.54	10.52	5.63	2.32±0.71	7.62±1.81
	0.1	25,000	56.25	30.76	9.13	3.84	2.23±0.36	9.38±3.48
	1.0	25,000	41.27	41.12	11.83	5.76	1.66±0.23	14.26±3.32
	C+	25,000	46.3	38.7	10.05	4.84	1.06±0.15	10.34±2.73

5 DISCUSSÃO

No presente estudo avaliou-se o potencial citotóxico e genotóxico, do Extrato Bruto Etanólico da *Psychotria prunifolia* sobre as raízes meristemáticas de *Allium cepa*. Segundo Vicentini (2001), O sistema de teste de *Allium cepa* é bem aceito para o estudo de efeitos de citotoxicidade de plantas medicinais, porque as suas raízes ficam em contato direto com a substância testada, permitindo a avaliação de concentrações diferentes. As alterações cromossômicas e as da divisão das células meristemáticas da raiz de cebola são freqüentemente usadas para alertar a população sobre o consumo do produto.

Os testes de citotoxicidade e genotoxicidade utilizando sistema teste vegetal *in vivo*, como o de *Allium cepa*, estão validados por vários pesquisadores que realizaram de forma conjunta teste animal *in vitro*, utilizando células de medula de rato Wistar e os resultados foram similares (FACHINETTO et al., 2007; TEIXEIRA et al., 2003; VICENTINI et al., 2001).

Fiskesjo (1993, 1994), ressaltou a importância e a utilidade de sistemas testes vegetais na avaliação de riscos de genotoxicidade e enfatizou que apesar das diferenças entre os metabolismos de plantas e animais, há também similaridades, e que a ativação de prómutagênicos em plantas possui alta relevância, pois seres humanos consomem plantas tratadas com agentes químicos.

Nesse trabalho, observou-se a redução da atividade mitótica das células meristemáticas da raiz de cebola na concentração de 1 mg/mL no tratamento por 24 horas. A redução da atividade mitótica pode estar relacionada à inibição da síntese de DNA ou bloqueio do ciclo celular na fase G2, impedindo a célula de entrar em mitose (TÜRKÖGLÜ, 2008; SUDHAKAR et. al., 2001; PEREIRA et. al., 2009). Observou-se que após 48 horas de tratamento, houve um aumento da atividade mitótica. Acredita-se que esse fato pode estar relacionado com a capacidade da ação do mecanismo de reparo da célula, causada pelo extrato estudado, a qual necessita de mais estudos para ser corroborada.

O potencial genotóxico de diferentes populações de *Pterocaulon polystachyum*, também foram estudados através do teste de *Allium cepa*. Nesse experimento, a capacidade antiproliferativa de *Pterocaulon polystachyum* ficou evidente, porque ocorreu a inibição da divisão celular de *Allium cepa*, conforme o

aumento da concentração dos extratos aquosos (KNOLL et al., 2006).

Pereira et. al. (2009), estudaram o potencial citotóxico e genotóxico de complexo de rutênio por meio do teste *Allium cepa* e demonstraram que a concentração de rutênio foi mais eficaz do que o tempo de exposição. Isso pode indicar que submeter as pontas das raízes a concentrações elevadas durante um curto período de tempo é mais eficaz do que expô-los a baixas concentrações durante períodos mais longos. No caso do rutênio o efeito foi cumulativo, com uma quase completa inibição da mitose, na concentração de 0.1mg.mL^{-1} .

Espécies de *A. cepa* suporta cromossomos grandes e poucos ($2n = 16$), que são muito longos e bem visíveis, o que torna a avaliação de danos e distúrbios no ciclo de divisão celular mais fácil (Figura 1) (GRANT, 1999; LEME & MARIN-MORALES, 2008).

No presente trabalho foram identificadas diversas alterações cromossômicas quando se utilizou o tratamento com 1 mg.mL . A presença de alterações cromossômicas significativa sobre as células de cebola expostas ao extrato bruto de *P. prunifolia* é um indicativo que o extrato apresenta atividade citotóxica e genotóxica sobre essas células. Esse resultado foi evidenciado também por Pires & Silveira-Lacerda (2009) onde foram realizados teste citotóxicos também utilizando extrato de *P. prunifolia* (caule) como tratamento, encontrando um percentual elevado de citotoxicidade (59%) em células de HFF (fibroblasto humano normal).

Nos estudos realizados com infusões de *Pterocaulon polystachyum* não houve efeitos mutagênicos sobre as células da raiz de cebola, pois mesmo com um grande número de células avaliadas não constatou aberrações cromossômicas visíveis nas células tratadas, vendo a possibilidade do extrato como um possível agente antimutagênico de utilização no tratamento de pessoas com doenças proliferativas (KNOLL et al., 2006).

Os estudos realizados por Pereira et. al. (2009), demonstraram que a taxa de aberrações encontradas nos grupos tratados com complexos de rutênio são inferiores aos apresentados pelo grupo exposto ao chumbo nitrato, mas houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos tratados.

Vale ressaltar a grande importância de utilizar um teste de genotoxicidade e citotoxicidade para avaliar os extratos brutos de modo geral os quais as população vem utilizando como medicina alternativa. Muitos desses extratos utilizados pela

população podem ser mutagênicos, levando a contribuição a danos no DNA podendo originar novos cânceres

6 CONCLUSÃO

O sistema teste vegetal de *Allium cepa* apresenta-se como um bioindicador ideal para o primeiro *screening* da genotoxicidade de infusões de plantas medicinais, devido ao seu baixo custo, confiabilidade e concordância com outros testes de genotoxicidade, auxiliando os estudos de prevenção de danos à saúde humana.

Os resultados obtidos revelaram uma indução da inibição do índice mitótico, causando aberrações cromossômicas estatisticamente significantes, levando a entender que o extrato bruto etanolico de *Psycotria prunifolia* apresenta atividade genotóxica e citotóxica em células meristemáticas de cebola. Porém estudos são necessários para elucidar o mecanismo que gera a diminuição da divisão celular por este extrato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGATINI, M. D.; SILVA, A. C. F.; TEDESCOL, S. B. Uso do sistema teste de *Allium cepa* como bioindicador de genotoxicidade de infusões de plantas medicinais. **Revista Brasileira de Farmacognosia**.17(3): 444-447, Jul./Set. 2007.
- BAKARE, A. A.; MOSURO, A. A.; OSIBANJO, O. Effects of simulated leachates on Chromosomes and mitosis of *Allium cepa* (L). **Journal of Environmental Biology** 21, 263–271. 2000.
- BALUNAS, M. J.; KINGHORN, A. D. Drug discovery from medicinal plants. **Life Sciences**. 78. p. 431-41. 2005.
- BARROSO, G. M. **Sistemática de Angiospermas do Brasil**. Imprensa Universitária, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.1991.
- BRANDÃO, M. G. L.; COSENZA, G. P.; MOREIRA, R. A.; MONTE-MOR, R. L. M. Medicinal plants and other botanical products from the Brazilian Official Pharmacopoeia. **Rev. Bras. Farmacogn.** 16: 408-420, 2006.
- BURGER, W.C. & TAYLOR, C.M. **Flora costaricensis**. Fieldiana 33: 1-333. 1993.
- CALIXTO, J. B. Twenty-five of research on medicinal plants in Latin America. **J. Ethnopharmacol** 100: 131-134, 2005.

CRAGG, M. G.; NEWMAN, D. J.; YANG, S. S. Natural Product Extracts of Plant and Marine Origin Having Antileukemia Potential. The NCI Experience, **Journal of Natural Products**, v.69, n. 3, p. 488- 498, 2006.

DAVIS, A. P.; BRIDSON, D.; JARVIS, C.; GOVAERTS, R. The typification and characterization of genus *Psychotria* L. (Rubiaceae). **Botanical Journal of the Linnean Society** 135: 35-42, 2001.

FACHINETTO, J. M.; BAGATINI, M. D.; DURIGON, J.; SILVA, A. C. F.; TEDESCO, S. B. Efeito anti-proliferativo das infusões de *Achyrocline satureioides* DC (Asteraceae) sobre o ciclo celular de *Allium cepa*. **Rev Bras Farmacogn.** 17: 49-54, 2007.

FISKESJO, G. The *allium* test. In: wastewater monitoring. **Environ Toxicol Water Qual.** 8: 291-298, 1993.

FISKESJO, G. The *Allium* Test II: Assesmente of chemical's genotoxic potential by recording aberrations in chromosomes and cell divisions in root tips of *Allium cepa* L. **Environ Toxicol Water Qual** 9: 234-241, 1994.

GADANO, A.; GURNI, A.; LÓPEZ, P.; FERRARO, G.; CARBALLO, M. In vitro genotoxic evaluation of the medicinal plant *Chenopodium ambrosioides*.L. **J Ethonopharmacol** 81: 11-16, 2002.

GRANT, W.F. Chromosome aberrations assay in A report of the U.S. Environmental Protection Agency Gene- Tox Programme. **Mutation Res** 99: 273-291, 1992.

GRANT, W. F. Higher plant assays for the detection of chromosomal aberrations and gene mutations-a brief historical background on their use for screening and monitoring environmental chemicals. **Mutation. Res.** 426, 107–112, 1999.

HAMILTON, C. W. Variation on a distylous Theme in Mesoamerican *Psychotria* subgenus *Psychotria* (Rubiaceae). **Memoirs of the New York Botanical Garden** 55: 62-75,1990. Kearns, C.A. & Inouye.

KNOLL, M. F.; SILVA, A. C. F.; CANTODOROW, T. S.; TEDESCO, S.B. Effects of *Pterocaulon polystachyum* DC. (Asteraceae) on onion (*Allium cepa*) root-tip cells. **Genet. Mol. Biol.** 29: 539-542, 2006.

LEME, D. M.; MARIN-MORALES, M. A. Chromosome aberration and micronucleus frequencies in *Allium cepa* cells exposed to petroleum polluted water – A case study. **Mutation Research/Genetic Toxicology and Environmental Mutagenesis** 650, 80-86, 2008.

LIBOT, F.; MIET, C.; KUNESCH, N.; POISSON, J. E. Alcaloides de *Psychotria oleoides* de Nouvelle –Calledone et de Calycodrendon Munel du Vanatu. **Journal of Natural Products**, Vol. 50 (3). Pg. 468-473, 1997.

MOODY, J. O.; AJAIYEoba, E. A.; ADEBOYE, J. O.; OGUNDIPE, O. O. **Standardization and utilization of herbal medicines**. In: Proceedings of First International Workshop on Herbal Medicinal Products, Ibadan, pp. 6–8, 1999.

MUHAMMAD, I.; DUNBAR, D. C.; KHAN, S. I.; TEKWANI, B. L.; BEDIR, E.; TAKAMATSU, S.; FERREIRA, D.; WALKER, L. A. Antiparasitic alkaloids from *Psychotria klugii*. **J. Nat. Prod.** 2003, 66, 962.

MUKHERJEE, A. K.; BASU, S.; SARKAR, N.; GHOSH, A. C. Advances in cancer therapy with plant based natural products. **Curr. Méd. Chem.**, vol. 8, p. 1467-1486, 2001.

PAES-LEME, A. A.; MOTTA, E. S.; DE MATTOS, J. C. P.; DANTAS, F. J. S.; BEZERRA, R. J. A. C.; CALDEIRA-DE-ARAUJO, A. Assessment of *Aloe vera* (L) genotoxic potential on *Escherichia coli* and plasmid DNA. **Journal of Ethnopharmacology** 102, 197–201, 2005.

PEREIRA, F. C.; VILANOVA-COSTA, C. A.; LIMA, A. P.; RIBEIRO, A. S.; SILVA, H. D.; PAVANIN, L. A.; SILVEIRA-LACERDA E. P. Cytotoxic and Genotoxic Effects of cis-Tetraammine (oxalato)Ruthenium(III) Dithionate on the Root Meristem Cells of *Allium cepa*. **Biol Trace Elem Res** (2009) 128:258–268.

PIRES, W. C. & SILVEIRA-LACERDA. **Avaliação da atividade citotóxica e antitumoral do extarto bruto da *Psychotria prunifolia* (RUBIACEAE) in vitro**. VI Congresso de pesquisa, ensino e extensão – CONPEEX, 2009.

ROBBRECHT, E. Tropical woody Rubiaceae. **Opera Botanica Belgica** 1: 1-272, 1988.

SOUZA V. C.; LORENZI H. **Botânica Sistemática - Guia ilustrado para identificação das famílias de angiospermas da flora brasileira, baseado em APG II**. Plantarum, Nova Odessa, 2005.

SUDHAKAR, R.; GOWDA, N.; VENU, G. Mitotic abnormalities induced by silk dyeing industry effluents in the cells of *allium cepa*. **Cytologia** 66, 235–239, 2001.

TÜRKOĞLU, S. Evaluation of genotoxic effects of sodium propionate, calcium propionate and potassium propionate on the root meristem cells of *Allium cepa*. **Food and Chemical Toxicology**, 2008; 46:2035-41.

TAYLOR, C. M. 1996. Overview of Psychotrieae (Rubiaceae) in the Neotropics. **Opera Botanica Belgica** 7: 261-270, 1996.

TEIXEIRA, R. O.; CAMPAROTO, M. L.; MANTOVANI, M. S.; VICENTINI, V. E. P. Assessment of two medicinal plants, *Psidium guajava* L. and *Achillea millefolium* L. in in vivo assays. **Genet Mol Biol** 26: 551-555, 2003.

VICENTINI, V. E. P.; CAMPAROTO, M. L.; TEIXEIRA, R. O.; MANTOVANI, M. S. *Averrhoa carambola* L., *Syzygium cumini* (L.) Skeels and *Cissus sicyoides* L.: medicinal herbal tea effects on vegetal and test systems. **Acta Scientiarum** 23: 593-598, 2001.

YI, H.; WU, L.; JIANG, L. Genotoxicity of arsenic evaluated by *Allium-root* micronucleus assay. **Science of The Total Environment** 383, 232-236, 2007.

UM RECORTE HISTÓRICO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DOS FORMADORES DO CURSO DE MATEMÁTICA DO CAMPUS JATAÍ NO PERÍODO DE 1980 A 2000

SANTOS, Wanessa M.

wamosan@gmail.com - IME/UFG

CIVARDI, Jaqueline A.

jaqaraujo@yahoo.com.br – CEPAE/UFG

RABELO, Rafaela S.

rafaelasilvarabelo@hotmail.com – IME/UFG

PALAVRAS-CHAVE: História, Licenciatura em Matemática, Prática Docente

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O presente trabalho trata de apresentar os resultados de uma pesquisa histórica sobre *trajetória didática do curso de licenciatura em matemática do CAJ/UFG sob a ótica dos gestores, formadores¹ e egressos desse curso* no período compreendido entre 1980 a meados da década de 2000. A pergunta central que conduziu esta investigação foi: De que modo foi delineada a trajetória didática do Curso de Matemática no âmbito da formação inicial na década de 1980 até a implantação e vigor do currículo pleno de graduação em matemática para alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992?

O entendimento da história do Curso de Matemática passou pela compreensão de como os gestores, formadores e egressos vislumbraram o papel e perfil de licenciado que o curso de Matemática deveria formar para contribuir com o avanço social daquela região, no tempo histórico a que se refere esta pesquisa. Entendemos ainda que compreender o perfil profissional dos licenciados em Matemática do CAJ nos permitiria compreender algumas das práticas docentes exercidas na contemporaneidade, por esses professores no ensino básico daquela região. Portanto, a presente investigação tratou de focalizar o aspecto da prática do formador e o reflexo disso na prática do licenciado em Matemática do CAJ que passou por essa formação.

Por prática docente do professor de matemática compreendemos como o conjunto de atividades do professor que engloba tutorias, seminários, programas de formação dentre outros, junto com a articulação, justificativa e comunicação de ações e decisões conforme caracteriza Llinares (1999). Dessa concepção de prática docente Llinares (1999) identifica dois aspectos para realizar a análise da prática profissional do professor de matemática, sendo elas: a) a organização e planejamento do conteúdo matemático para o ensino e b) a gestão que realiza das interações entre o conhecimento matemático e os estudantes derivada de um objeto didático.

¹ No contexto desta pesquisas diferenciamos o formador do professor de matemática. O formador é professor do ensino superior e o professor refere-se ao Licenciado em Matemática que atua no ensino básico.

Ademais dessas ideias compreendemos assim como Tardif (2002) que o professor, em particular o professor de matemática leva para sua prática em sala de aula uma série de saberes “plurais, compósitos, heterogêneos” (p. 61), ou seja, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que podem ser chamados de *saber*, *saber-fazer* ou *saber-ser*.

Ao propormos uma pesquisa histórica que retrata a prática docente dos professores de matemática acreditamos que fomentaremos pesquisas na área de história da matemática e da educação matemática naquela região e permitirá à equipe de gestores que ali se encontra refletir sobre o perfil de futuros professores que desejam formar e como o reflexo dessa formação poderá ser sentido no ensino básico da região.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar os fins, objetivos, propostas metodológicas e avaliativas elaboradas por coordenadores e formadores que pertenceram ao quadro docente nas décadas de 1980 a 2000² que nortearam as práticas docentes dos formadores;

METODOLOGIA

A presente pesquisa por trazer um tema ligado à historicização do curso de Matemática na cidade de Jataí, ou seja, da história do tempo presente deste curso se valeu da história oral temática como técnica de pesquisa.

Ao assumirmos que utilizamos a história oral como uma técnica em nossa investigação não estamos deixando de lado os meandros das discussões epistemológicas acerca do estatuto da história oral (MEIHY, 2000; JOUTARD, 2006; THOMSON, 2006; PORTELLI, 2006; LEIDESDORFF; 2006), muito menos estamos desconsiderando-a como meio de expressão das vozes silenciadas pela história oficial registradas em documentos historiográficos (MEHY, 2000; SANTOS; 2005).

O que realmente consideramos é que a história oral em conjunto com a documentação escrita nos permitiria perceber evidências que seriam difíceis de serem observadas se optássemos ou só pela oralidade ou só pela escrita.

A seguir apresentamos as fases em que se desenvolveram a coleta dos dados durante a presente investigação: a) coleta de documentos; b) elaboração de perguntas diretivas aos entrevistados (ex-coordenadores, formadores e egressos do curso de Matemática); c) preparação da pré-entrevista com os entrevistados; d) realização de entrevistas gravadas e/ou filmadas segundo a

² Em 2005 entrou em vigor outra resolução que fixou o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Matemática para os alunos ingressos a partir daquele ano. Em virtude disso até o ano de 2007 quando se formou a última turma sob o regime da Resolução nº 332 de 1992 os dois currículos cumpridos simultaneamente.

conveniência do entrevistado; e) reiteração de que a transcrição da entrevista receberá a conferência do entrevistado e que nada será publicado sem autorização prévia do colaborador; f) envio de mensagens via e-mail ou telefonemas agradecendo a colaboração do entrevistado; g) transcrição das entrevistas, conferência e autorização de seu uso pelo entrevistado; h) triangulação e análise de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

- *Década de 1980*

Na década de 1980 o programa de curso de cada formador foi organizado em função da ementa da disciplina que ministrava e dos conteúdos do livro didático adotado na disciplina. Suas aulas eram planejadas de modo que ao longo do período em que ministravam determinada disciplina, todos os conteúdos eram contemplados ao longo do semestre de modo que o aluno o compreendesse, para utilizá-lo com segurança em sua prática docente.

O método preferencialmente utilizado pelos professores era o tradicional com aulas expositivas ou aquilo que os docentes designavam como sendo aulas expositivas dialogadas em que o formador procurava apresentar muitos exemplos, realizar discussões em grupos, seminários, procurando compreender as dificuldades de seus alunos e assim desenvolver ações que tornassem o conteúdo matemático, por eles ministrados mais acessíveis aos licenciandos.

Os recursos didáticos mais utilizados eram o quadro negro, o giz, o livro didático e textos porventura adotados na disciplina. Quanto aos objetivos os mais evocados pelos formadores da década de 1980 foram:

- formar profissionais que tivessem conteúdo matemático;
- levar o licenciando a compreender significativamente os conteúdos matemáticos tratados em sala de aula.

No que diz respeito à avaliação esta variava de acordo com o formador e sua concepção de ensino da matemática. Para alguns a avaliação se resumia em provas ou atividades em grupos que privilegiasse o rendimento dos alunos. Para outros a avaliação era permanente. A prova, porém era o instrumento avaliativo que preponderava e em algumas ocasiões e em alguns casos não era consoante ao que era trabalhado em sala de aula.

- *Década de 1990 e meados da década de 2000*

Ao nos referirmos sobre o planejamento geral e individual dos professores ou daquele discutido no âmbito da Coordenação de Matemática na década de 1990 e meados da década de 2000, este fora mesclado por um “sincretismo de saberes” (Tardif, 2002) e de ações que influenciavam o fazer dos formadores nesse período.

Para alguns formadores o planejamento de curso era entendido como um instrumento que o professor possuía para perceber a disciplina como um todo e era construído de acordo com os objetivos que se esperava que o aluno alcançasse, e por meio dele o professor seria capaz de avaliar se esses mesmos objetivos foram ou não alcançados. Além desses aspectos esses formadores compreendiam que as aulas deveriam ser planejadas de acordo com o conhecimento didático aprendido no curso de licenciatura por eles cursados. Havia uma grande preocupação por parte desses professores de levarem em consideração em seus planejamentos a interrelação entre os aspectos didáticos e de conteúdos específicos de forma que estes possibilitassem a aquisição eficaz do conteúdo matemático pelo futuro professor.

Na Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática havia outro grupo de formadores que pautava seu planejamento na matriz curricular, adequando-a as necessidades do alunado, sem se preocupar em seguir a sequência ou a ordem dos conteúdos contidos na matriz curricular, mas trabalharia conceitos preliminares que facilitassem a posterior aquisição dos conceitos matemáticos.

Finalmente detectamos um grupo de formadores que costumava planejar suas aulas pautando-se na ementa do curso e em livros adotados nas disciplinas específicas; e quando ministrava disciplinas pedagógicas se valiam de textos, não incluídos nas ementas dessas disciplinas.

No que diz respeito aos métodos de ensino e recursos didáticos utilizados pelos formadores estes variavam de acordo com os grupos acima mencionados. No caso do primeiro grupo o método de ensino utilizado não focalizava estritamente o desenvolvimento de aulas expositivas, havia uma preocupação em desenvolver aulas mais dialogadas, dar enfoque histórico as aulas e aplicar (sempre que possível) o conteúdo matemático na vida cotidiana, ou ainda trabalhar com diferentes recursos didáticos e novas tecnologias.

No caso dos dois outros grupos de professores o método de ensino mais recorrente era tradicional, com aulas expositivas, cujos recursos didáticos fundamentais eram o quadro, giz e livro ou textos no caso das disciplinas didáticas.

Outro ponto que houve distinção de opiniões no que tange ao planejamento refere-se aos objetivos do formador em relação à disciplina que ministrava. Enquanto o primeiro grupo elaborava seu planejamento em função dos objetivos o segundo e o terceiro grupo realizava-o em função do conteúdo matemático a ser ministrado, com a preocupação de que o aluno assimilasse o conteúdo para agir com segurança no momento em que for ministrar aulas no ensino básico.

No que diz respeito ao conhecimento didático percebemos que a maioria dos formadores e coordenadores concordaram que um dos principais focos da formação do professor de Matemática, no período em questão, era formar um professor que possuísse um vasto e sólido conhecimento matemático e possuir didática para tratá-lo no ensino básico.

Quanto à avaliação constatamos que frequentemente esta apareceu nos discursos como um meio ou ferramenta que permite ao docente compreender o quanto o licenciando assimilou do conteúdo ministrado. Houve ainda aqueles que consideraram a avaliação como um elemento complexo no processo de ensino-aprendizagem, porque segundo suas concepções há aspectos como o atitudinal, difíceis de serem avaliados, pois carregam em si uma subjetividade nem sempre mensurável.

CONCLUSÕES

A trajetória didática nas décadas de 1980, 1990 e parte da década de 2000 foi permeada por transformações ou permanências que tem dado o tom da identidade profissional dos professores do ensino básico em Jataí nas três últimas décadas, muito influenciada pelo modo como concebiam a formação do professor de matemática

Notamos que os licenciados em Matemática em Jataí, agregaram ao seu perfil profissional alguns valores e comportamentos de seus formadores, ou seja, daquilo que viram e experimentaram em sua formação inicial

REFERÊNCIAS

- JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2006.
- LEIDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2006.
- MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. 3ª Edição. Edições Loyola. São Paulo, 2000.
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. <http://www.fiocruz.br/editora/media/03-HO02.pdf> Acesso em: 5 de dezembro de 2007.
- SANTOS, Ana Paula. História oral e memória: uma abordagem acerca da construção da hidrelétrica Itaipu. 2005
- LLINARES, Salvador. Conocimiento y práctica profesional del profesor de matemáticas: características de de una agenda de investigación. Zetetiké, Campinas, CEMPEM, v7. Nº 12, p. 9-36. Jul/dez. 1999.
- UNESP. FCLs. CEDAP, v.1. n.2, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. 2006

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/PROGRAD