



ANAIS DO IX CONPPEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

Economia verde, sustentabilidade e desenvolvimento social

22 a 26 de outubro de 2012

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID**



Apoio:



Realização:



ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
AIENE RIZZA	PROJETO RÁDIO ESCOLA: ENSINANDO ATRAVÉS DA MÚSICA (RELATOS DE EXPERIÊNCIAS)
ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS	SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE FILOSOFIA DO CAMPUS CIDADE DE GOIÁS-UFG: PROBLEMAS, EXPECTATIVAS E DESAFIOS
ALINNE CABRAL TANNUS	O ENSINO DE MÚSICA EM DUAS ESCOLAS DE GOIÂNIA: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
AMANDA ABADIA FELIZARDO CUSTÓDIO	COSTURANDO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
ANDREIA BATISTA COELHO	PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ANTONIO FERREIRA DA SILVA	A ESCOLA, O ENSINO DE FILOSOFIA E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO COLU
BIBIANA FEBRÔNIA MESQUITA FERREIRA	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRAULIO SOUSA CARRIJO	ENSINANDO MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS, DESAFIOS, TIC E MONITORIAS.
CLAUDIANA DE LOURDES NASCIMENTO PEREIRA	CANTINHO DA QUÍMICA: ENERGIA E SUSTENTABILIDADE PARA UM FUTURO MELHOR
CONCEIÇÃO EMILIA MORAES BAPTISTA MOREIRA	ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO DOM ABEL
CRISTINA DA SILVA BRITO	O SUBPROJETO PIBID FILOSOFIA DO CAMPUS DA CIDADE DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
DAIANE TOME DIAS	APRENDENDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS
DANIELLE GUIMARAES DE OLIVEIRA	JOGOS NAS AULAS DE FÍSICA: MÉTODO DE ENSINO OU SIMPLES IDEALIZAÇÃO?

Aluno	Trabalho
ELINÉIA PEREIRA VAILANT	TRABALHANDO A MATEMÁTICA POR MEIO DE AUXÍLIOS EM SALA DE AULA E MONITÓRIAS
ELISEU ANTÔNIO DOS SANTOS	PRÁTICAS COMPARTILHADAS: UM TRABALHO DE PARCERIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
ELLEN LIMA FREITAS DE JESUS	BLOG COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE CTSA
ELYANARA MOREIRA MATHEUS	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE ESCOLA, SUJEITOS E SEUS SABERES
FERNANDA ISABEL MELO DE AMORIM	ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
FLAVIA CARLA TERTULIANO	ARTE GOIANA – GRAVURA DE ANA MARIA PACHECO E D. J. OLIVEIRA, LINGUAGEM VISUAL E EXPRESSÃO ARTÍSTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO
FRANCIELY DA SILVA MARTINS	O USO DO JOGO TABLECHEMICAL PARA ENSINAR PROPRIEDADES DA TABELA PERIÓDICA NO ENSINO MÉDIO.
FRANCISCA KALINE SOUSA SANTOS	GRAFITE VERSUS PICAÇÃO: TECENDO DIÁLOGOS E REFLEXÕES ATRAVÉS DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA ARTE-EDUCAÇÃO
GABRIELA SILVA BRAGA BORGES	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
GEISA LOUISE MARIZ LIMA	O CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO: CONSTRUINDO O CONCEITO DE DENSIDADE
GERLINE TEIXEIRA DE LIMA	UMA PERSPECTIVA CTS PARA INTRODUÇÃO DO TEMA NANOTECNOLOGIA NO ENSINO DE FÍSICA.
HELENA MARTINS MIKADO	OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE TEXTOS
ISABELLA DE FREITAS NUNES	UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DOS CONCEITOS DE FÍSICA RELACIONADOS COM O MOTOR ELÉTRICO, NO ENSINO MÉDIO
ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS	ENSINO DE FÍSICA CENTRADO NOS PROBLEMAS

Aluno	Trabalho
IZADORA MARIANO DA SILVA	GEOGRAFIA NA PONTA DA AGULHA
JANICE PEREIRA LOPES	O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA: INTERAÇÕES HUMANAS, DIÁLOGOS E SABERES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR
JAQUELINE ARAÚJO CIVARDI	O PIBID NA UFG: FORMAÇÃO DOCENTE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS
JOÃO PAULO CARDOSO DE FREITAS	A TEMÁTICA SUCOS ARTIFICIAIS NO ENSINO DE SOLUÇÕES QUÍMICAS
JOÃO VICTOR ALBUQUERQUE	SUBPROJETO PIBID FILOSOFIA DO CAMPUS CIDADE DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
JOHNATHAN DOS SANTOS DE SOUZA	A METODOLOGIA DAS AULAS MAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PIBID GEOGRAFIA - GOIÂNIA
KAROLINA SANTANA PINTO	O PERCURSO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE
LARISSA STTEFANY DE PAULA GUEDES	A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE CIRCENSE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO TEATRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
LIDIA CARLA BORGES DA COSTA	ESTRATÉGIA DO ENSINO DE LEITURA : ESTIMULANDO A CRIAÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO EM ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA HELENA
LILIAN PEREIRA DOS SANTOS	O PERCURSO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE
LÍVIA DE SOUZA LIMA SANTOS	OS JOGOS COMO MEDIADORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
LUCAS JOSÉ GUIMARÃES	O PIBID COMO PRINCÍPIO ATIVO NA FOMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA UFG
LUCIANA FELIPE BARBOSA	EXPERIÊNCIA CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL COM “JOGOS E BRINCADEIRAS” NO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG EM 2012

Aluno	Trabalho
LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA CULTURAL
LUDIMILA ROSA PARREIRA	A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG ENTRE 2010 E 2012 NOS MEANDROS DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS
LUNA BORGES MELO	ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO LYCEU DE GOIÂNIA
MARCOS VINÍCIUS DA SILVA	O PIBID E A HISTÓRIA NA BIBLIOTECA: UMA VALORIZAÇÃO DO LIVRO E DA LEITURA
MARCUS VINÍCIUS DE ARAÚJO	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DA FEF/UFG
MURILO VIANA DE SOUSA	DISCUSSÃO CONCEITUAL E GRUPOS DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A AÇÃO DO PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NEIDA MACEDO FERREIRA	UMA DISCUSSÃO DE CTS PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PETRÓLEO, NECESSÁRIO, MAS PERIGOSO
PÂMELLA GOMES DE BRITO	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
PAULO HENRIQUE BORGES DE ALMEIDA	A ORDEM NA DESORDEM DO CAOS
ROSANE GONÇALVES FERREIRA	AS CONTRIBUIÇÕES DA TABUADA PARA O APRENDIZADO DA CRIANÇA NO SEU DIA A DIA
RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS	DESAFIOS DO PIBID NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS DISCUSSÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
SCARLET DANDARA BORGES ALVES	PERCEPÇÕES INICIAIS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO TEMÁTICO “QUÍMICA E ENERGIA EM PROL DE UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”.
SUÉLEN ROSA DE CASTRO	SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE FILOSOFIA DO CAMPUS CIDADE DE GOIÁS-UFG: PROBLEMAS, EXPECTATIVAS E DESAFIOS

Aluno	Trabalho
SUZANNE EVANGELISTA BORGES	SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES PRÁTICAS COMO RECURSO DINÂMICO NO ENSINO DE BIOLOGIA
THAIANNE LOPES DE SOUZA	DEWEY E ENSINO DE FÍSICA
THAIS RODRIGUES DE SOUZA	SOBRE A FORMAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROJETO FILOSÓFICO DE NIETZSCHE EDUCADOR
THAMIRES ALBINO AGUIAR	A TEIA VIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE BIOLOGIA
WANESSA FERREIRA SILVA	O PERCUSSO DO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE.
WIGVAN JUNIOR PEREIRA DOS SANTOS	FILOSOFIA E LITERATURA EM DIÁLOGO: A ESCRITA DE SI E O EXERCÍCIO DO PENSAMENTO
WISLEY JOÃO PEREIRA	DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA SALA AMBIENTE: A BIMESTRALIDADE DO CURRÍCULO

PROJETO RÁDIO ESCOLA: ENSINANDO ATRAVÉS DA MÚSICA (RELATOS DE EXPERIÊNCIAS)

AIENE RIZA (UFG-CAC)
aienetaren@hotmail.com

REUBERT MARQUES PACHECO (UFG-CAC)
reubertmpacheco@hotmail.com

VALDIVINO NUNES DOS SANTOS JUNIOR (UFG-CAC)
valdivinohardrock@hotmail.com

Coordenador de área: Profª. Drª. MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS (UFG-CAC)
marciasantoss@gmail.com

Supervisora de área: Profª. Esp. IONE DE LOURDES COSTAS VAZ
ionecosta@wgo.com.br

Palavras-chave: rádio, ensino, divisão de tarefas, comunicação.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Ao percebermos a relação do aluno com a música vemos que a música ajuda na formação dos estudantes. Inicialmente, a ideia da rádio escola no Colégio Estadual Maria das Dores Campos partiu dos próprios alunos da instituição, localizada na cidade de Catalão, Goiás. Os alunos no ano de 2011 iniciaram a rádio utilizando equipamentos precários que os ajudavam a fazer suas transmissões nos horários de intervalo das aulas. A rádio ficou parada por um tempo e, no ano de 2012, os alunos decidiram reinaugurar a rádio, e solicitou que o PIBID – História os ajudasse, assim, atendemos a essa solicitação para instruí-los e auxiliá-los para esse fim.

Um dos desafios do projeto foi com relação à falta de equipamentos para montar a rádio, mas com algumas doações e uma sala disponibilizada pela escola foi possível montar a rádio. Durante a montagem discutimos como funcionava uma rádio com os alunos, o que resultou em uma visita em uma estação de rádio na cidade de Catalão. Então juntamente com alunos do 7º, 8º e 9º anos do Colégio Estadual Maria das Dores Campos iniciamos o projeto rádio escola.

Com esse projeto, notadamente, ficou clara a importância de ferramentas de ensino para a aprendizagem, tal como nos coloca Selva. G Fonseca,

A utilização e incorporação de diferentes linguagens, sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, é

crescentemente assumida como uma necessidade da aprendizagem histórica, dado o papel desempenhado por eles no cotidiano da sociedade e na construção da memória. (2010, p.155).

Foi importante problematizar com os alunos o significado da música em nossa cultura, a sua importância não apenas como meio de diversão, mas também como forma de sociabilidade e interação entre os grupos.

O grande desafio de todo pesquisador em música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanicismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética. (NAPOLITANO, 2005, p.78)

Isso para nós significa, ainda, lidar com a música como elaboração humana que pode também contar a história, como nos informa Marc Bloch, (2001) ao dizer que tudo que o homem produz é traço de sua vivência e historicidade.

OBJETIVOS

Atendemos a esta demanda não apenas dos alunos, mas da escola como um todo, pois percebemos o envolvimento que a escola tinha com a questão da música, a rádio e a interação entre os estudantes e professores e entre nós com a escola. Neste sentido, elaboramos dois objetivos centrais de trabalho com os alunos.

- Auxílio aos alunos do Colégio Estadual Maria das Dores Campos para que eles pudessem colocar a rádio no ar, ajudando a organizar o trabalho, criar cronogramas e mecanismos de comunicação com os demais alunos.
- Criação de um espaço de produção do conhecimento a cerca do funcionamento de uma rádio, do uso da música como um instrumento pedagógico, do conhecimento dos estilos musicais existentes e um local de maior interação entre professores e alunos.

METODOLOGIA

A principal estratégia metodológica para desenvolvimento do projeto foram os trabalhos em grupos e reuniões dirigidas. Tais reuniões foram

importantes para conhecermos as ideias que tinham e, mesmo, os problemas que poderiam demandar nossa ajuda.

Discutimos primeiramente o que era uma rádio, como funcionava e como poderíamos adaptar o modelo de Rádio FM para o âmbito escolar. Após começarmos as discussões perguntamos aos alunos quais seriam as músicas, a programação, quais os assuntos os interessavam e em que momento e de que forma seriam abordados. Nesse ponto, compreendemos que a rádio suscitou um trabalho a ser feito por toda a escola de discutir a importância desse tipo de atividade para alunos e professores. Vivenciamos situações de conflito, que nos instigaram a problematizar a educação por projetos e o comprometimento, necessário, de alunos e professores com esses projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos primeiros resultados que percebemos foi a adesão da escola a um projeto criado pelos estudantes. Mesmo enfrentando sérios problemas com a estrutura física a escola disponibilizou parte de uma sala para o funcionamento da rádio, sala essa que servia de depósito para materiais de educação física e alguns livros didáticos. Ou seja, há na escola uma abertura as ideias dos alunos o que acreditamos ser muito positivo, pois coloca os alunos como ativos participantes de sua educação.

Um ponto muito positivo que percebemos foi nossa atuação no processo de distribuição de tarefas do grupo, que era um tema de conflito entre os estudantes. Após discutirmos questões como igualdade, responsabilidade e respeito ao outro, ficou decidido que semanalmente as tarefas seriam trocadas, o que permitiria que todos os alunos ocupassem todas as funções dentro da rádio. Assim, a disputa pela condição de locutor passou a ser menos problemática, já que todos teriam essa função e, necessariamente, resolveu-se outros problemas mais técnicos, pois nessas funções também, todos teriam o seu dia. Após as reuniões, as discussões e as doações, marcamos a data para a grande inauguração.

A reinauguração da rádio foi muito rápida devido aos problemas, mas todos nós “pibidianos”, estávamos presentes, cheios de orgulho e com o coração cheio de alegria por termos contribuído com o desejo dos estudantes da escola de colocarem a rádio no ar, mesmo que com algumas dificuldades.

No dia seguinte fizemos uma nova reunião e discutimos o que deveria ser modificado como, por exemplo, o fechamento da porta da rádio e a autorização de entrada apenas dos componentes da rádio WS, para haver maior organização. Na segunda transmissão, os alunos tiveram algumas resistências por parte dos demais estudantes da escola com relação às músicas “diferentes” – Faroeste Caboclo da banda Legião Urbana -, pois estes estavam mais acostumados ao estilo sertanejo e funk.

Assim, como mostrado, pudemos realizar o projeto e colocá-lo em discussão, pois ao mesmo tempo que surgiam os problemas, as soluções eram pensadas, o que nos permitiu refletir sobre a importância da educação e, mesmo, do ensino por projetos. Ficou claro que alunos e professores são sujeitos da aprendizagem e que ser criativo impõe, também, aceitar as ideias e desejos dos outros. Um projeto como esse revelou tensões, concepções de escola, de sala de aula e de mundo e, para nós, foi um processo de grande importância, pois nos colocou no papel de mediadores de diálogo, mediadores das vontades e, ainda, no papel de colaboradores da execução de um projeto surgido dos próprios estudantes da escola parceira.

CONCLUSÕES

A rádio foi um grande desafio para nós e também para os alunos do Colégio Estadual Maria das Dores Campos. Inicialmente a falta de instrumentos de trabalho dificultava a realização do projeto. Mesmo com as doações o problema não se resolveu a contento, pois infelizmente algumas peças doadas estavam já em uso a muito tempo e danificadas, o que acarretou, após algumas semanas do fim da nossa ajuda, a não utilização do computador que estragou e não pode ser concertado por falta de verbas. Mas com a criatividade e boa percepção dos alunos a rádio não foi paralisada e eles encontraram uma alternativa: gravam as músicas nos celulares e através de cabos fazem a transmissão. A direção da escola, também se beneficiou da rádio escola WS, pois através da mesma pode fazer divulgação de eventos escolares e, também, valeu-se de uma forma de cultura e entretenimento no horário do intervalo no turno da manhã, o que passou a ser solicitado para os outros períodos.

Para nós, bolsistas PIBID foi mais uma experiência de amadurecimento, podemos ver com os olhos dos alunos a forma deles se comunicarem e expressarem seus desejos, medos e, ainda, como eles pensam rápido, absorvem muito bem as sugestões e críticas, discutem de uma maneira muito coerente e simples com ideia original e possuem uma enorme facilidade para trabalhar com tecnologia e em grupo. Isso nos deu uma visão diferente do que é o aluno e de como ele pensa, o que poderá facilitar nosso dialogo futuro como professor no dia a dia com nossos futuros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. Andréé Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. Para uma história cultural da música popular. In. _____ **História & Música** – história cultural da música popular. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2005. Pp. 77-109.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PIBID/UFG - CAPES

SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE FILOSOFIA DO CAMPUS CIDADE DE GOIÁS-UFG: PROBLEMAS, EXPECTATIVAS E DESAFIOS

ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS

alinefranciele01@gmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

SUELEN ROSA DE CASTRO

suelenmoreiraa@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. M^e. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Contrato didático, currículo, ensino, PIBID

JUSTIFICATIVA

O Projeto PIBID nos proporciona uma compreensão da sala de aula e nos possibilita uma conciliação entre a nossa formação prática e teórica. No âmbito do subprojeto PIBID do curso de Filosofia, estamos trabalhando duas vertentes que se diferem ao mesmo tempo em que se completam, por um lado enfatizamos a observação não só da sala de aula, mas de elementos éticos e comportamentais que compõe o contrato didático e o currículo escolar da disciplina de filosofia. Em outra vertente estamos trabalhando com oficinas de leitura, considerando as orientações dos PCN segundo as quais, nas aulas de filosofia, deve-se estimular a leitura filosófica de textos não filosóficos e também considerando o fato de que a reflexão filosófica tem um vínculo especial com a leitura e a escrita. Assim, o aluno é estimulado a ler e pensar e, posteriormente, a escrever o que compreendeu, a partir da reflexão sobre o texto, enquanto obtemos mais tempo para observação da prática escolar.

OBJETIVOS

- a) Analisar a forma como são oferecidas as aulas de filosofia na escola;
- b) Aperfeiçoar as capacidades didáticas através desse projeto;
- c) Adquirir mais conhecimento em relação à execução da profissão de professora de filosofia;

- d) No convívio com os alunos demonstrar que é imprescindível conhecer a história da filosofia, os filósofos e suas teses, além disso, estimulá-los a fazer suas próprias reflexões filosóficas;
- e) Demonstrar aos alunos a importância da filosofia na sua vida cotidiana;
- f) Despertar o gosto pela leitura de textos filosóficos;
- g) Realizar atividades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

- a) Pesquisa etnográfica.
- b) Pesquisa em sala de aula.
- c) Aulas expositivas e dialogadas.
- d) Acompanhamento dos alunos em atividades (monitoria).
- e) Exercícios de escrita.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Desde a inserção no Projeto PIBID, estávamos cientes da problemática envolvendo o ensino de filosofia de um modo geral. Mas, a realidade da sala de aula se mostra ainda mais assustadora e decepcionante. A falta de recursos, o desinteresse e a falta de capacitação são alguns fatores que levam os aspirantes a docência ao desalento. As relações sociais são frágeis e inquietantes e nos buscamos observar, anotar e discutir essas relações em nossos encontros buscando um horizonte melhor para o ensino. Uma das pesquisas que estamos desenvolvendo se volta para relação entre professores e sobre como as especificidades de cada aluno afeta ou não o trabalho do professor. Nesse trabalho de pesquisa, também foi observado como os professores lidam e discutem suas matérias, buscando um ensino interdisciplinar, que é muito falado, muito pregado, mas na prática dificilmente acontece. Um outro trabalho que está sendo desenvolvido diz respeito ao cotidiano da sala de aula, especificamente a relação entre o professor de filosofia e os alunos. Durante as atividades na escola parceira, tivemos a oportunidade de analisar como são oferecidas as aulas de filosofia e foi possível lançar um olhar crítico sobre os métodos e estratégias didáticas. Acreditamos que o PIBID não é só um projeto, mas, antes, um modo de

transformar a nossa formação enquanto futuros professores de Filosofia. O PIBID oferece a oportunidade de avaliar a prática do professor e discuti-las nas reuniões que acontecem. E, por meio destas discussões, podemos refletir e analisar o que é ser um professor, para além de um mero transmissor de conteúdos, e repetidor de ideias rudimentares e inertes.

CONCLUSÕES

Estamos muito otimistas com a realização das oficinas de leitura e os seminários que planejamos para este ano. Ainda encontramos grandes dificuldades em conseguir alunos para realizar essas atividades, pois o desinteresse é quase geral. Nos planos de trabalho as propostas são boas, temos bons planos, mas na prática a dificuldade é enorme. Planejamos um ensino descompartmentalizado, um ensino interdisciplinar, mas a resistência acontece até da parte dos professores. O maior desafio para nós seria despertar o interesse dos alunos pela reflexão filosófica em conexão com uma reflexão interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORNELLI, Gabriele; GALLO, Silvio; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.
- D'AMORE, Bruno. *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28º Ed. São Paulo Cortez, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

ROCHA, Ronai Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Renê J. T. Silveira e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio – temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



**O ENSINO DE MÚSICA EM DUAS ESCOLAS DE GOIÂNIA:
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ALINNE CABRAL TANNUS

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

alinnetannus@gmail.com

RICARDO GUERRA

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

rickardo_2000@hotmail.com

LUANN CARLOS FERREIRA RODRIGUES

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

luann_niq@hotmail.com

MARX BERDINI PEREIRA MUNIZ

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

marxberdini@hotmail.com

NOEL CARVALHO

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

noelcarvalho@gmail.com

RODRIGO INVERNIZZI

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

socialrevolucaoii@hotmail.com

RAQUEL DE OLIVEIRA

Lyceu de Goiânia

raquelyaza@gmail.com

NILCEIA PROTÁSIO CAMPOS

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

camposnilceia@gmail.com

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

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:

Este texto trata de um relato de experiência obtido por meio do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás. As atividades aqui descritas se deram em duas escolas públicas estaduais de Goiânia, vinculadas ao subprojeto de música do PIBID: Lyceu de Goiânia e Colégio Estadual Dom Abel do Setor Universitário ¹.

Discutindo sobre aspectos ligados à escola enquanto espaço sociocultural, Dayrell (1996) nos convida a pensar sobre o significado que a escola tem para os alunos e que tipos de experiências podem ser vivenciadas nesse espaço. O autor defende que a escola é polissêmica, ou seja, possui diversos significados – o que influencia diretamente na forma de agir e nas relações que são estabelecidas.

Considerando este aspecto, atuar na escola constitui um desafio para acadêmicos em formação. Projetos como o PIBID proporciona aos acadêmicos, oportunidades para o enfrentamento da realidade, especificamente no que se refere ao cotidiano da sala de aula, a metodologias de ensino que motivem os alunos e despertem neles o interesse, neste caso em específico, pela música e pela aprendizagem musical.

Lidar com o ensino de música na atualidade significa considerar a “bagagem cultural dos alunos”. Queiroz (2011) aponta duas vertentes para os professores lidarem com a diversidade musical:

- manter-se atentos ao que os alunos ouvem em termos de música;
- considerar as produções musicais dos diferentes contextos culturais – tomando o cuidado de não estabelecer hierarquias de “música melhor” ou “música pior”.

Os professores não podem prescindir desse pressuposto, pois caso adotem posturas radicais, podem criar um clima de resistência na aprendizagem.

¹ O Lyceu de Goiânia possui aproximadamente 1.731 alunos. Atende alunos de 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental, 1º. ao 3º. ano do ensino médio e jovens e adultos (EJA). O Colégio Estadual Dom Abel do Setor Universitário possui 769 alunos matriculados e atende alunos de 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental e jovens e adultos (EJA).

É portanto indispensável investigar a situação individual e social do grupo de alunos, os conhecimentos e experiências que eles já trazem, de modo que, nas situações didáticas, ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 153).

Tomamos como prática, que o planejamento é feito e as atividades são propostas pelo professor, no entanto, a flexibilidade deve estar presente em cada aula e em todo o processo de planejamento. Em alguns momentos, é importante considerar que os alunos podem sinalizar caminhos interessantes e quem sabe, mais produtivos. Para Rué (2009), o aluno possui mais autonomia quando exerce certo controle sobre as finalidades de sua atividade de aprendizagem, faz algo a que lhe atribui sentido e exerce interferência sobre os recursos e os procedimentos do que está executando. O autor destaca que ser autônomo nesse processo não é fazer o que se deseja, mas ter uma resposta aproximada daquilo que seria melhor fazer, inclusive, considerar as possibilidades de testar e corrigir erros.

OBJETIVOS:

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo principal: Investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música.

No caso específico do trabalho realizado nas escolas envolvidas, são buscadas ações no sentido de:

- Desenvolver práticas musicais por meio de grupos vocais e instrumentais;
- Trabalhar conteúdos específicos da linguagem musical, proporcionando o conhecimento teórico de elementos referentes à notação musical;
- Proporcionar vivências musicais, desenvolvendo a expressão e a criação;
- Desenvolver a percepção musical e as formas de apreciação de diversos estilos musicais.

METODOLOGIA

Atualmente, O PIBID-Música da UFG conta com 9 acadêmicos atuando em cada uma das duas escolas. As aulas de música acontecem de 1 a 2 vezes por semana do 6º ao 9º ano, com a duração de 50 minutos.

No Lyceu, as atividades acontecem seguindo um programa curricular que envolve: apreciação e percepção musicais, noções teóricas sobre música, atividades de expressão e criação musical, discussão e reflexão sobre diversos estilos e gêneros musicais. Há, ainda, aulas opcionais de violão, teclado, violino e viola, disponibilizadas também para as outras turmas, do ensino médio e do EJA; e metais para os alunos de 6º a 9º ano e da banda marcial do colégio.

No Colégio Dom Abel, os alunos são divididos em aulas coletivas de instrumento musical, de acordo com a disponibilidade de vagas, reunindo em sala de aula quando o conteúdo é importante para todas as turmas. Os conteúdos mais específicos, os momentos de criação e expressão, e grande parte das avaliações ocorrem nas oficinas de instrumentos, que são obrigatórias para todos os alunos.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Observa-se no contexto das duas escolas, um crescente interesse dos alunos pela disciplina de Música. No decorrer deste ano, podemos perceber a diferença nos alunos que acompanham as aulas na escola há mais tempo, pela disposição em ouvir músicas que antes estavam fora de seu repertório cotidiano e pelo interesse que criam em instrumentos musicais.

No 2º semestre de 2011, no Colégio Dom Abel, foram trabalhadas músicas indígenas, levando os alunos a tomarem conhecimento das características desses grupos e dos elementos musicais presentes nesse estilo de música. Para o encerramento do semestre, foi apresentada uma “Cantata de Natal”, na qual os alunos participaram cantando e tocando instrumentos. Essa proposta envolveu momentos de apreciação, em que os alunos ouviam e aprendiam as músicas juntos em sala de aula; e momentos separados, em que foram divididos grupos de alunos que estão aprendendo instrumento musical.

No período em que atuamos no projeto, pudemos acompanhar o desenvolvimento de alguns alunos tidos como “problemáticos” e desinteressados

em outras disciplinas, que se destacaram nas aulas de música, por sua facilidade em compreender o conteúdo e musicalidade para desenvolver determinados exercícios no instrumento. Além disso, observamos que muitos alunos, depois de se envolverem com as atividades de música, se sentem mais motivados a participar de outras atividades da escola, inclusive, revelam mudanças comportamentais em sala de aula. Vários alunos tem se destacado na aprendizagem de instrumentos musicais, visto que parte do programa envolve oficinas de ensino de instrumentos – como percussão, violino e violão. Um exemplo disso foi o recital de encerramento das atividades do ano de 2011, na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, onde os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho publicamente.

CONCLUSÕES

Acreditamos que seja possível desenvolver um trabalho de qualidade onde estejamos atentos a proporcionar aos alunos uma experiência significativa em suas vidas. Na medida em que nos familiarizamos com o cotidiano da escola e com os alunos, tornamo-nos mais capazes de identificar as necessidades dos alunos e de descobriremos uma forma adequada para alcançá-los, no intuito de incentivá-los no aprendizado musical.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Diversidade musical e ensino de música**. Série Educação Musical Escolar - Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, Ano XXI, n. 08, p. 17-23, jun. 2011.

RUÉ, Joan. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA, Selma e ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

COSTURANDO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

AMANDA ABADIA FELIZARDO CUSTÓDIO – UFG/CAC;
amanda.custodio891@hotmail.com

ERIKA CRUZ DOS SANTOS, – UFG/CAC;
akireb9zurc@hotmail.com

REINALDO FERREIRA MAIA JUNIOR – UFG/CAC;
reinaldo.ferreira07@hotmail.com

CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO,
UFG/CAC – Deptº Geografia cbertazzo@gmail.com

Palavras-Chave: Lúdico; Bonecos de Pano; Aprendizagem; Costurando saberes

Justificativa / Base teórica

O projeto de pesquisa e ensino desenvolvido pelo PIBID de Geografia no Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC está a utilizar como metodologia de ensino a construção de Bonecos de Pano. Esta estratégia busca promover a evolução intelectual dos discentes e contribuir nos processos de aprendizagem. Está direcionada aos alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Maria das dores de Campos, na cidade de Catalão (GO).

Inserimos novidade na forma de fazer e ensinar os conteúdos de Geografia na Escola. Motivamos nossos alunos a pesquisar e a estudar envolvendo-

se com os conteúdos geográficos através de estratégias pensadas de modo que se insiram em ações de pesquisa sem dar-se conta do que estão fazendo.

As atividades lúdicas têm grande importância para que o aluno desenvolva tanto corpo quanto a mente, facilitando na construção do seu conhecimento e na sua socialização com os colegas e professores, contribuindo na sua evolução cognitiva e afetiva. O lúdico, quando oportunamente utilizado se torna um importante recurso pedagógico. O ensino e a aprendizagem através do lúdico estimulam e envolvem os alunos criando uma situação de aprendizagem prazerosa.

O lúdico tem em Vygotsky e Piaget dois grandes defensores. Para Vygotsky o lúdico tem grande influencia no desenvolvimento da criança.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 126),

Segundo Piaget (1976) a atividade lúdica é o berço originário das atividades intelectuais humanas. Elas compreendem um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual. Para que o ensino seja mais eficaz é preciso aperfeiçoar nossos usuais métodos didáticos, estabelecendo práticas inovadoras. O lúdico, portanto, é uma das possibilidades. É um recurso que pode assegurar resultados eficazes, mas para isso é preciso o devido planejamento estratégico e segurança na execução. O professor pode por meio de o lúdico elaborar atividades que sejam prazerosas. Através das quais estabelece uma relação construtiva com seus alunos.

Libâneo (1992) afirma que o professor deve estar consciente que a afetividade é o motor propulsor do ato educativo. Isto implica em ter atenção, sensibilidade, acolhimento, cordialidade, que são valores fundamentais na constituição da cidadania solidária. O sentimento dos alunos pelo professor é uma resposta à maneira como são tratados, de como se sentem acolhido (ou não) na sala de aula. O aluno terá em seu cotidiano atitudes que refletem as relações estabelecidas pelo seu professor.

Objetivo

A proposta do projeto do PIBID de Geografia em 2012 foi ministrar uma dinâmica com bonecos de panos onde cada aluno fabricou seu boneco enquanto também criaram uma personagem fictícia com uma história de vida. Os alunos deveriam escolher um Estado brasileiro para a origem de sua personagem. A partir desta escolha pode formar todas as características do seu boneco como roupas, costumes, modo falar, sempre levando em consideração os aspectos geográficos socioambiental do estado que escolheu como, por exemplo: a localização, o relevo, a vegetação, a urbanização, a hidrografia e a cultura (comida, festas, etc.).

Metodologia

No primeiro passo, cada bolsista criou seu boneco-personagem, *nascido* um determinado Estado. Isto foi necessário para que pudessem apresentar aos alunos a operacionalização da metodologia e suas estratégias implícitas e explícitas. No dia 11 de maio foi feita uma pequena apresentação dos bonecos-personagens para os alunos das quatro turmas. Após as apresentações, nós bolsistas, nos dividimos em dois grupos de três e cada grupo ficou responsável por duas turmas. No mesmo dia os grupos foram para suas respectivas classes explicar como seria o projeto e seus objetivos.

Confeccionamos cerca de 130 moldes e os levamos cortados para os alunos, entregando para cada um deles. Os alunos os levaram consigo e os costuraram em suas casas. No próximo encontro (aula) fizemos o enchimento dos bonecos. A partir deste ponto, os alunos passaram a pesquisar e a definir as características de suas personagens (bonecos) como, por exemplo, o cabelo, as roupas, calçados, conforme suas escolhas e pesquisas. Todo o material utilizado pelos alunos foi fornecido pelo CAPES/PIBID, segundo o planejamento orçamentário do Projeto de Geografia do CAC.

Durante o período de um mês e meio estivemos uma vez por semana em dois horários (duas aulas) no Colégio trabalhando na fabricação dos bonecos e no dia 26 de Junho de 2012 concluímos a produção dos bonecos, e cada aluno entregou por escrito os perfis criados por eles. Depois fizemos um sorteio e selecionamos 12 bonecos três de cada turma para serem expostos na Feira Cultural

realizada no Colégio no dia quatro de Setembro de 2012, como encerramento da atividade.

Resultados / Discussão

A experiência pelo primeiro contato com as diversas e contraditórias realidades escolares trouxe, aos bolsistas do PIBID Geografia do CAC, contributos à construção identitária do professor. Tais atividades passam a ser importantes porque são novas possibilidades para os alunos com dificuldades de apreensão do conteúdo geográficos. Também não é uma proposta para desenvolver apenas os conteúdos. A utilização do lúdico na Escola caracteriza-se como um recurso rico com diversas possibilidades de uso. Cada aluno tem sua característica e por meio desta atividade é possível perceber o diferencial de cada aluno qual era mais atento, mais distraído, caprichoso, criativo, etc.

Ainda é preciso muita prática e pesquisa a respeito da atividade aplicada com os discentes. Tivemos nossas dificuldades devido à falta de experiência com uma sala de aula, mas nada que não possa ser aperfeiçoado na próxima turma que utilizarmos as estratégias de ensino usando os bonecos de pano. Como afirmava Freire (1991) ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Aprendemos a ser professores em nossas práticas e pela reflexão que delas fazemos. Assim realmente aprendemos, sendo nossos interlocutores, os alunos, os nossos queridos ensinadores.

Conclusões

Os futuros professores são confrontados com a necessidade de definirem novos saberes e práticas. O projeto PIBID como uma atividade docente abre a nós bolsistas a possibilidade de nos confrontarmos com diversas realidades, de modo que possamos construir possibilidades, a partir de nossas percepções, para uma maior excelência em nossas práticas docente. O lúdico em situações educacionais bem planejadas e com objetivos claros gera aprendizagem efetiva. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender o grau de aprendizagem e desenvolvimento e dá aos professores o ponto de partida, possibilitando-lhes

descobrir as diferentes habilidades e competências que os alunos portam em relação à Geografia.

Referências bibliográficas

PIAGET, Jean, Psicologia e Pedagogia. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1976.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al (orgs.); trad. Jose Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

FONTE DE FINANCIAMENTO

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉIA BATISTA COELHO
FL/UFG - andreiaacoelho@gmail.com

CARLOS ROBERTO MARQUES BORGES ABDALLA
FL/UFG - carlosbetoabdalla@gmail.com

AMANDA MOREIRA PRIMO
FL/UFG - amandaprimo90@gmail.com

ELIZABETH MORENA Do NASCIMENTO
FL/UFG - elizabethmorena21@hotmail.com

ALEXANDRE FERREIRA Da COSTA
Professor FL/UFG - alexandrecoσταufg@gmail.com

KARLA RACHEL CUNHA PRADO
Professora Escola Santa Marta - cunhaprado@bol.com.br

Palavras Chave: leitura, letramento, linguística e literatura.

Justificativa

A necessidade de encontrar uma relação mais concreta entre a teoria ensinada e a prática dos cursos de Licenciatura é um constante motivo de discussões dentro do meio acadêmico. As dificuldades e interferências no ambiente de trabalho levam muitos licenciandos, até mesmo os já graduados, a desistirem da profissão e optarem por outras áreas que, teoricamente, não geram tantos conflitos quanto ensinar em uma escola pública. Busca-se então um diálogo entre o trabalho e o ensino a fim de tornar mais coerente o exercício da profissão. É nessa perspectiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID se organiza para capacitar o futuro professor da rede pública de ensino.

Tendo em vista a finalidade do PIBID, este texto apresenta os resultados das experiências dos subprojetos realizados na Escola Estadual Santa Marta,

em Goiânia, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Foram selecionados 14 alunos sendo eles divididos em grupos para que todos os professores/bolsistas possam operar seus subprojetos. Estes têm em comum o incentivo à leitura por meio de textos literários de maneira que a escrita também seja estimulada e apreciada pelos novos leitores. Existe em conjunto a preocupação em realizar uma espécie de verticalização do conhecimento perpassando pela Literatura e pela Lingüística.

Para dessa forma exercitar as práticas de ensino dos pibidianos e mostrar aos alunos a existência de certas exigências necessárias a se fazer enquanto cidadão. Assim desenvolvemos o letramento em sala de aula com recursos diferentes daqueles utilizados e transmitidos no ensino pragmático regular.

Portanto, conseguir fazer com que os alunos se despreendam da idéia pragmática de leitura, aquela normalmente restrita ao livro, ao jornal; e levá-los a perceber que existe uma leitura de mundo possível sem que seja feita pelos olhos de outras pessoas é um dos caminhos para despertar a capacidade de leitor crítico e consciente a respeito da sociedade na qual estão inseridos. É nessa perspectiva desenvolvida por Maria Helena Martins, em seu livro *O que é Leitura*, que nos seguramos para dar o primeiro passo rumo à carreira docente.

Objetivos

O objetivo principal deste projeto é demonstrar as idéias elaboradas por quatro alunos da Faculdade de Letras/UFG, bolsistas PIBID, com foco especial nos conceitos de leitura que os alunos da escola já carregam e trabalhar de maneira a contribuir para a expansão desses conceitos.

Essas idéias consistem em um melhoramento do hábito de leitura dos alunos através do manuseio de textos de diversos gêneros de modo que eles também desenvolvam a escrita e o uso da língua de acordo com o que cada modalidade exige. Estimular a reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa e instigar a busca por conhecimento de outros meios de linguagem e de comunicação e contribuir de maneira significativa para capacidade de interpretação de textos.

Para então estimular outras habilidades discursivas a fim de que eles tenham em mente que a leitura transcorre em um campo de percepção mais vasto do que a leitura pragmática ensina.

Metodologia

Maria Helena Martins (1994, p.17) faz referência a Sartre e Burroughs :

[...] que o conhecimento da Língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe á descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.

E a partir da construção dessa idéia de conhecimento de mundo que precede o conhecimento pragmático é que não podíamos deixar de considerar também a metodologia de trabalho para alcançar os nossos objetivos.

Tendo isso em vista, nos voltamos para materiais que nos possibilitem alcançar de maneira simples a compreensão de nossos alunos por meio da contação de histórias, da utilização de narrativas literárias em áudio ou áudio-visual; textos de diversos gêneros impressos como o gibi, o jornal, a revista e livros literários; aplicando também o treinamento da leitura, da escrita e as regras da língua através da produção textual. Planejando o nível de complexidade de escrita e compreensão textual na medida em que os alunos forem se mostrando capazes de realizar as leituras propostas.

Resultados

Ainda estamos no início do nosso trabalho, porém a partir do momento em que iniciamos nossas oficinas na escola Santa Marta houve um crescimento considerável quanto a procura por vagas para os pais matricularem seus filhos, se observarmos alguns fatores como o histórico da escola, a sua localização, sua estrutura física, o corpo docente.

Um outro fator que pode ser considerado como resultado é o interesse por parte dos alunos em participar das oficinas ministradas. Percebe-se

também que eles se sentem mais valorizados com a presença dos alunos de uma universidade e, portanto mais produtivos dentro do âmbito escolar.

Gerando um contato diferenciado daquele regularmente obtido todos os dias em sala de aula e que, por conseguinte gerará um resultado de maior âmbito ao final desse trabalho.

Conclusão

Até o presente momento observamos que a presença de um trabalho como o PIBID na escola Santa Marta é fator de diferença na vida dos alunos e na rotina daquela escola. Com os subprojetos a movimentação para a escola e dentro dela se intensificou de modo que a vivência escolar tem se tornado algo agradável e gratificante.

Também a colaboração de todas as pessoas envolvidas nessa nova proposta para escola tem sido fator de grande ressalva ao bom andamento dos projetos.

Assim, por meio das oficinas de leituras e atuando como mediadores do saber, ainda em fase de aprendizagem, tomando por suporte o que diz Ângela Kleiman “na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor”, diante de um universo de conhecimento que não pára de crescer vamos nos preparando profissionalmente, em uma espécie de residência escolar, para então como professor assumirmos, legalmente, uma sala de aula.

Referências Bibliográficas

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª edição. São Paulo. Brasiliense, 1994.

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

Fonte De Financiamento: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A ESCOLA, O ENSINO DE FILOSOFIA E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: problematização da experiência no Colégio COLU

Autor: ANTÔNIO FERREIRA DA SILVA¹; CARMELITA BRITO FREITAS FELÍCIO²

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Filosofia

antonio.afsilva@gmail.com

Palavras-chave: ensino de filosofia; educação; biopolítica.

Justificativa / Base teórica

A intensa luta pelo retorno da disciplina de Filosofia à grade curricular da educação básica, retirada pelo regime militar na década de 70, mostrou-se vitoriosa com a aprovação da lei que garantiu a sua volta em 2008. Contudo, os esforços agora se voltam para a formação dos futuros professores de filosofia na perspectiva de assegurar, de um lado, o lugar conquistado pela disciplina no currículo do ensino médio e, de outro, garantir que o seu ensino seja significativo. Assim, poderíamos alcançar o nosso propósito de contribuir, de fato, com a boa formação dos jovens. Essa é a luta que agora se vislumbra, pois, a garantia de um espaço para seu ensino não dependerá da sua imodesta tradição, mas, dependerá da boa formação “dos profissionais que a produzem e a mantêm viva, e isso passa, necessariamente, pela compreensão teórica da própria filosofia, o que implica uma postura metodológica e um repensar permanente do seu ensino” (FÁVERO, 2002, p. 430).

Nesse sentido - e concordando com Fávero (2002, p. 436) -, entendemos que “o ensino de filosofia é um problema filosófico e como tal, precisa ser debatido com os professores de filosofia”. Aportes teóricos de outras áreas são bem vindos também, enquanto ferramentas potencializadoras para se pensar o ensino, a formação de professores e a própria educação tendo, entretanto, como baliza a própria filosofia.

¹Licenciando em Filosofia na Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

²Orientadora e coordenadora do PIBID-Filosofia na UFG.

Pensar o ensino da filosofia como problema filosófico, significa, também, resistir ao discurso daqueles que advogam uma “filosofia burguesa”, autofágica, que se alimenta de si mesma. Ou seja, trata de nos distanciarmos “de uma concepção da filosofia como um exercício do pensamento que remete circularmente para a coerência de suas próprias categorias” (VILELA, 2008, p. 45).

Desse modo, partimos da hipótese de que o ensino de filosofia e a educação - e quando falamos em educação estamos incluindo a escola -, são objetos perpassados pelas tramas de poder. Na medida em que tomamos a educação inserida nessa perspectiva, trata-se de pensá-la radicalmente, isto é, inserida nas estratégias da biopolítica, pois o que está em jogo aqui é a vida biológica sob um intenso processo de controle e normatização; controle esse que se efetiva mediante os investimentos do poder na gestão política, econômica e social. Esses investimentos da gestão biopolítica operam de maneira mais eficiente na medida em que organiza o espaço escolar e seu cotidiano de maneira a maximizar os efeitos locais mediante uma anátomo-política do corpo, por um lado; e, por outro, mediante controles reguladores sobre o corpo espécie do alunado, ou seja, um corpo que pode ser docilizado em benefício de uma racionalidade político-econômica.

Foucault, em *Vigiar e punir* deixa claro: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2009, p. 123). Esse processo se dá com a disciplinarização do corpo, de toda uma “arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2009, p. 124).

Com a biopolítica, como já indicamos anteriormente, o poder, agora biopoder, passa a governar não apenas indivíduos, mas o coletivo, não apenas por meio de “um certo número de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos constituídos em população” (REVEL, 2006, p. 57). Foucault, em *Segurança, território e população* e *Nascimento da biopolítica*³ teoriza acerca de uma nova racionalidade biopolítica característica da modernidade: a governamentalidade neoliberal. Foucault forja esse termo para mostrar que, se a governamentalidade é tão eficiente, é porque é um modo de governar que tem “um alcance bem mais amplo, mais complexo, mais difuso. Ela envolve a própria maneira como nos

³ Cursos ministrados no *Collège de France*, em 1978 e 1979, respectivamente.

sujeitamos e somos assujeitados; envolve uma arte de governar e os processos disciplinares” (SILVA, 2012, p. 51).

O neoliberalismo econômico passa a servir de grade de inteligibilidade para todos os aspectos do conhecimento humano. Nesse sentido, a teoria do capital humano, vertente teórica neoliberal, mostra-se bem mais sofisticada para tal empreendimento. A escola nesse contexto passa a ser de suma importância para o neoliberalismo na medida em que orienta políticas para o setor, pois se trata não mais de formar indivíduos reflexivos, mas, de formar homens aptos para se darem bem no mercado de trabalho. A educação, nesse contexto, teria que focar e potencializar as habilidades e competências dos alunos.

Podemos perguntar o porquê da educação pública não ser prioridade no debate sobre o desenvolvimento no Brasil. Ora, dentro da política neoliberal do Estado mínimo, a educação de fato não tem espaço. Contudo, na lógica neoliberal os melhores, os mais aptos, os mais capacitados, os melhores recursos humanos se sobressairão naturalmente desta escola. Aliás, essa escola, tal como funciona hoje, se constitui como espaço para vigilância, alimentação e socialização, embora os discursos apregoem que ela é espaço para se formar cidadãos. Entretanto, em muitos casos nem mesmo esse pouco se efetiva, pois a violência no ambiente escolar é cada vez mais constante, exigindo, portanto, controles cada vez mais rígidos. O papel do professor nessa configuração - também ele sob forte vigilância e controle -, passa a ser o de “administrador” de tais vidas. Os alunos mais aptos, como mencionado, são aqueles que se mostram mais preparados. A escola, como espaço de formação, estaria assim aparelhada para se juntar aos outros dispositivos reguladores como a família, a mídia, a religião, enquanto componentes fundamentais no processo de formação. Mais importante, porém, é o fato de que, a formação dependerá do próprio esforço de cada um. Sendo assim, por um processo de “seleção natural”, muitos chegarão a outros patamares do “processo formativo” e outros ficarão pelo caminho, abandonados à própria sorte.

O ensino de filosofia nesse contexto contribuiria para a formação desse sujeito dotando-o de habilidades específicas que o ajudaria a ingressar no mercado de trabalho. Essa é a tônica dos discursos e documentos oficiais que buscam regulamentar o ensino da disciplina na educação básica. Acreditamos, porém, que a contribuição da filosofia e de uma didática para o seu ensino, passa pela problematização de tais perspectivas da contemporaneidade.

Objetivos

Problematizar a lógica biopolítica que determina o modo de gestão da educação, a partir das técnicas de vigilância e controle vigentes nos espaços escolares. No horizonte de nossa pesquisa, tratar-se-ia, ainda de investigar, por um lado, o papel do ensino de filosofia inserida em tal contexto; por outro, pensar e propor uma didática para o ensino de filosofia que tenha como eixo a perspectiva da problematização. Finalmente, pensar a própria filosofia contemporânea como constitutivamente política.

Metodologia

Nossa investigação privilegia o cruzamento de atividades teóricas e práticas. Do ponto de vista conceitual, os procedimentos metodológicos partem das orientações do trabalho de Michel Foucault e da leitura sistemática de autores contemporâneos que se ocupam do tema de nossa investigação. Em relação aos procedimentos práticos, em primeiro lugar, ocupamo-nos com o trabalho de observação atenta, registro e análise do modo de funcionamento (gestão administrativa e práticas pedagógicas) do Colégio Estadual Pré-Universitário - COLU, escola-campo de nossa atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e aluno do curso de Licenciatura em Filosofia da UFG. Em segundo lugar, temos nos ocupado com o trabalho de experimentar em sala de aula uma didática de ensino da filosofia focada no eixo problematizador, tal como exposto acima.

Resultados / Discussão

Com o retorno da disciplina de Filosofia à grade curricular vigente, torna-se urgente pensar o seu ensino numa escola massificada e pauperizada. A tônica dos documentos oficiais é a da inserção do alunado no mercado de trabalho competitivo⁴. Em contraposição a essas estratégias discursivas, tratar-se-ia de pensar, antes, a formação do professor de filosofia e as exigências didáticas para dar conta do conjunto de problemas a serem enfrentados, no tocante às condições da escola e do ensino em geral e, em particular, do ensino de filosofia, em nossa contemporaneidade. Entendendo que uma experiência que vale a pena ser contada

⁴Discutimos esse ponto de forma mais elaborada em nosso artigo: “O ensino de filosofia em tempos de educação governamentalizada: cabe temer ou buscar novas armas?” (SILVA, 2012).

é aquela que se transformou em problematizações, remetemos o leitor aos textos que contam a nossa experiência no PIBID e no Colégio Estadual Pré-Universitário, objeto do livro publicado em julho deste ano: *“Filosofia: entre o ensino e a pesquisa - Ensaaios de formação”* (Edições Ricochete). Neste livro, apresentamos as razões pelas quais se faz necessário “interrogar a escola, o seu modo de funcionamento e suas práticas, não para reproduzir uma paisagem conhecida ou reconhecível, mas para escavar um outro espaço - o da diferença - que nos liberte do que nos cerca e nos delimita” (FELÍCIO, 2012, p. 12).

Conclusões

Frente à contingência que impõe um modo de pensar orientado unicamente pelo viés econômico, o ensino de filosofia não faria sentido. Entretanto, “a filosofia, tal como a concebemos, dispõe de um arsenal teórico a ser utilizado como ferramentas de combate [...]. O ensino de filosofia ganha sentido na medida em que pode contribuir para desvelar os modos de domínio e controle por trás dos discursos e da racionalidade operante no modo de funcionamento de nossas instituições” (SILVA, 2012, p. 71).

Referências bibliográficas

- FÁVERO, Alcides Alberto. Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela ação político-pedagógico da sociedade. In: PIOVESAN, A. e tal. (orgs.) *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (Coleção Filosofia e Ensino).
- FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. Apresentação. In: FELÍCIO, C.B.F. *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaaios de formação* (org.) Goiânia: Edições Ricochete, 2012, p. 11-18.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução: Raquel Ramalhe. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de *Vigiar e punir* ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Orgs.). BH: Ed. Autêntica, 2006.
- SILVA, Antônio Ferreira da. O ensino de filosofia em tempos de educação governamentalizada: cabe temer ou buscar novas armas? In: FELÍCIO, C. B. F. (Org.) *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaaios de formação*. Goiânia: Edições Ricochete, 2012; p. 45-74.
- VILELA, Eugênia. Acontecimento e filosofia – acerca de uma poética do testemunho. In: *Revista Educação & cultura contemporânea*, v. 5, n. 9. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, abril de 2008, p. 45-58.

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

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BIBIANA FEBRÔNIA MESQUISTA FERREIRA; CRISLAINE APARECIDA SILVA; LIDIANE DOS SANTOS DUARTE; MÍRIAN DA SILVA SANTOS; GABRIELA SILVA BRAGA BORGES; SIMONE ALMEIDA DOMNGOS DINIZ; MARIA MARTA LOPES FLORES; DULCÉRIA TARTUCI.

Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UFG CAC-UFG.

bibianarezende@hotmail.com; cris_laine_c@hotmail.com;

lidiane_duarte@hotmail.com; mirian_silva1988@hotmail.com;

gabybbborges@hotmail.com; simonealmeidadomingos@hotmail.com;

mmlopesflores@brturdo.com.br; dutartuci@brturbo.com.br.

Palavras Chaves: Educação Infantil, Berçário e Linguagem.

1-Justificativa / Base teórica

Tendo como norte a formação inicial e continuada de professora o intuito deste trabalho é desenvolver a linguagem oral na educação infantil mais especificamente no berçário que é um ambiente rico para a o desenvolvimento cognitivo. Deste modo o projeto “Desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil” busca a aquisição gradual ou integral da linguagem oral, pois é através da linguagem convencional que o indivíduo interage com seus pares e adquire conceitos, modos, costumes e transforma seu próprio meio.

Objetivamos desenvolver a formação intelectual, social, ética e cognitiva das crianças, pois temos como norte a formação de cidadãos capazes e reconhecidos em sociedade. A educação é um direito que se destina a todos os indivíduos independente de cor, clero e idade sendo, portanto um direito garantido constitucionalmente.

A Constituição Federal Brasileira reza sobre a educação de modo geral: “**Art. 205** - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Em relação à educação infantil nossa Constituição Federal postula em seu artigo 208, IV que é do Estado fornecer educação para todos os indivíduos na modalidade de educação infantil na creche e pré-escola às crianças de até 5 anos.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), volume 3 (três) Conhecimento de Mundo considera que a aquisição de linguagem oral é essencial para as crianças ampliarem sua inserção e participação nas atividades humanas.

Sendo considerada esta aquisição um dos eixos da educação infantil é de suma importância para a formação do sujeito, para sua interação com outras pessoas, orientação de suas ações, desenvolvimento do pensamento e consequentemente na construção de muitos conhecimentos.

O aprendizado de uma língua não se resume apenas ao aprender de palavras, que organizadas constroem sentido, este vai além apresentando significados culturais e sociais, ou seja, o modo como as pessoas se relacionam, entendem e interpretam sua realidade.

Há duas teorias na psicologia que alicerçam o aprendizado fala. A primeira teoria considera o aprendizado da linguagem nos estudos de Jean Piaget, onde a criança desenvolve sua fala a partir dos dois anos, quando passa do período sensório motor para o pré-operatório. Deste modo é considerado um processo natural, resultado da maturação biológica, não dependendo de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer o aprendizado

A segunda teoria considera o aprendizado da linguagem nos estudos de Levi Vygotsky e consideram a interação direta do adulto imprescindível para a aprendizagem da criança. Assim “(...) a linguagem é considerada apenas como um conjunto de palavras para nomeação dos objetos, pessoas e ações.” (BRASIL, 1998, p 119).

A criança nasce um ser ativo e se relaciona socialmente, ocorrem assim interações com adultos e aquelas internalizam conhecimentos que possuem sentido (COUTO, 2007, p. 42).

O primeiro momento de vida de um bebê deve ser marcado por um vínculo positivo e construtor com o adulto, uma relação norteada por uma ligação de amor, onde aquele se sente cuidado, acolhido e amado.

Trata-se de uma relação de cumplicidade, onde o bebê e o outro se tornam um só. Não diferenciando seu olhar, ou seja, o bebê enxerga o mundo por meio dos olhos de quem o acalenta.

A comunicação - emocional ocorre no primeiro ano de vida, onde a criança observa e se interessa pelo adulto. A atividade objetal ocorre entre os dois ou três anos, neste período o foco de atenção da criança passa a ser o objeto e não o adulto, o jogo dramático ou de faz- de - conta se faz presente entre os três e seis anos, período onde a criança imita o adulto e representa simbolicamente o que ainda não sabe fazer de forma autônoma.

Os primeiros três anos de vida são marcados por transformações significativas. A criança se apropria de um conhecimento lógico matemático básico como: o reconhecimento de formas e cores primárias amplia seu vocabulário por meio da Linguagem oral e adquire normas de conduta conforme o contexto social em que é inserida.

Vygotsky (2001, p 67) postula a teoria histórico-cultural que o desenvolvimento humano é fruto das relações sociais. Desde o nascimento a criança precisa de duas condições de suma importância para seu desenvolvimento: a primeira é a herança natural do organismo, ou seja, um sistema nervoso humano. A segunda são as condições concretas de vida e ensino. Deste modo a criança poderá assimilar e acomodar aquilo que é fruto das relações com seus pares (MUKHIMA, 1996).

Com um ano de idade as crianças adquirem certa autonomia, pois se habilitou a ver, a escutar e a coordenar movimentos com as mãos. Os estudos de Mukhima (1996) apontam que nasce a capacidade de fazer parte do mundo do adulto, pois a criança compreende a conduta psíquica inicial do homem, uma pré-história do desenvolvimento psíquico.

2- Objetivos

Objetivamos uma rica contribuição para a aquisição e ampliação da linguagem oral dos pequenos utilizando diferentes instrumentos didáticos como: a música, o movimento, leitura de contos infantis e diálogo com os mesmos. Promovendo a aquisição de novas palavras através do cotidiano do berçário, estimulando a fala não infantilizada e sem diminutivos e a aquisição da fala e expressões trabalhando com a música, a literatura e o faz- de- conta.

Este projeto possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente de diferentes linguagens como a expressão facial, os gestos e movimento. Buscamos o desenvolvimento gradual dos bebês de modo que se tornem mais independentes e consigam expressar seus desejos e relatos do cotidiano.

3- Metodologia

O PIBID em parceria com o trabalho “Desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil” é desenvolvido na Creche Irmã Yolanda Vaz, situada no Município de Catalão-GO. Este projeto é direcionado pelas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Este projeto é voltando para a interação docente - discente em momentos como o trocar de fraldas, banho e brincadeiras que ocorra o diálogo entre as partes de modo não infantilizado. Na rotina da creche iremos utilizar de músicas infantis, leitura de contos de fadas de modo que ocorra o enriquecendo da oralidade. Buscamos o desenvolvimento gradual dos bebês do Berçário de modo que se tornem mais independentes e consigam expressar seus desejos e relatos do cotidiano

4-Resultados/Discussão

Este é um projeto que está em andamento assim os resultados serão analisados ao longo de seu desenvolvimento. Iremos observar o desenvolvimento de cada criança em um diário de campo, onde as atividades desenvolvidas terão relevância para o desenvolvimento da oralidade. O projeto buscará analisar o desenvolvimento da oralidade utilizando o diálogo e

atividades lúdicas e prazerosas que despertarão a linguagem padrão dos pequenos.

5-Referências:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação e do desporto Secretaria de Educação fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.

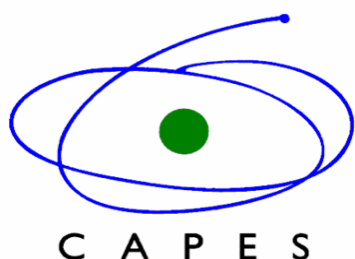
COUTO, Nara Soares. **O faz- de- conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de implicações para o aprender a ler e escrever**. Dissertação (MESTRADO em Educação) – UNESP, Marília. 2007.

ipiantes. 5ª ED; SUMMUS, 2010.

MUKHIMA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Cláudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de M Ramos de. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar; L.S; LÚRIA, A.R;LEONTIEV, A.N .**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo. Ícone, 2001.



FONTE DE FINANCIAMENTO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

ENSINANDO MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS, DESAFIOS, TIC E MONITORIAS.

BRÁULIO SOUSA CARRIJO; CARLA MICHELLE DE LIMA SOUZA; THAYZA MATOS CABRAL; NEILA NEVES COUTINHO; GERALDO BORGES MARTINS NETO; WESLEY DE CASTRO ALVES; SHIRÁ MOHAMMAD RAJEH IBDEIWI; ADRIANA APARECIDA MOLINA GOMES. Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí – e-mail: brauliocarrijo@hotmail.com

Palavras Chave: Monitoria. Ensino e Aprendizagem. Tecnologias de Comunicação e Informação. Jogos.

O presente trabalho está sendo desenvolvido num Colégio Estadual do Município de Jataí – GO, com alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No início do mesmo, houve um período de dois meses, ao qual observamos os alunos em sala de aula e pesquisarmos sobre as metodologias que seriam utilizadas e trabalhadas no decorrer do ano.

Nesse sentido, na execução deste, nós bolsistas do PIBID de matemática do CAJ-UFG, fomos designados a orientar e ensinar os conteúdos matemáticos através de metodologias desenvolvidas do seguinte modo: auxílio ao professor em suas aulas e atendimento aos alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem em horários livres (extraclasse). Como recursos didáticos foram empregados materiais manipuláveis e TIC (Tecnologias de Comunicação e Informação).

Diante dessas necessidades, procuramos elaborar e desenvolver um trabalho que auxiliasse no ensino e na aprendizagem da matemática. Partindo do pressuposto de que na Educação, principalmente, no ensino da matemática, existem ações que podem gerar melhorias, mas para que as mesmas ocorram

é preciso haver intervenções. Nesse sentido, daremos a conhecer o trabalho desenvolvido.

O trabalho...

Em um primeiro instante, comentaremos sobre as oficinas de matemática; nesta, trabalhamos com materiais manipuláveis.

Entendemos como Pestalozzi- (apud NACARATO, 2004-2005, p. 01, grifo da autora, que):

“o uso de materiais manipuláveis no ensino foi destacado pela primeira vez, no século XIX, ao defender que a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentais” no ensino da Geometria.

As oficinas tinham como objetivos trabalhar a matemática de uma forma diferente, ajudar os alunos com dificuldades nos conceitos matemáticos e estimular o raciocínio lógico.

Essas oficinas de materiais manipuláveis foram desenvolvidas com os alunos do sexto ao oitavo anos, no qual trabalhamos com jogos como os dominós de frações, o Contig 60 e o xadrez. Além disso, os alunos também assistiram a alguns vídeos educativos, entre eles, a animação Donald no País da Matemática, e alguns tutoriais de origami, usados para lidar com noções de geometria.

Sobre a EJA, após algumas aulas de acompanhamento com o professor regente da disciplina de matemática no período noturno, foi observada a imensa necessidade dos alunos terem aulas de reforços (monitorias). Visto que são alunos que em sua maioria ficaram algum tempo afastados da escola (alguns por não terem tido oportunidades de estudo anteriormente, outros por motivo de terem que conciliar trabalho e estudo, etc.) e atualmente retornaram a escola.

Observamos que esses alunos apresentam dificuldades em relação aos conceitos matemáticos e que há aqueles que nem mesmo cursaram o ensino fundamental II, pois, fizeram apenas a prova de Supletivo e após a aprovação, ingressaram no ensino médio da EJA.

Diante das necessidades percebidas em aulas e devido a grande maioria não terem visto o conteúdo do ensino fundamental II, as monitorias tinham o papel de trabalhar conteúdos não vistos anteriormente, objetivando atender a todos os alunos que frequentam as aulas da EJA (1° ao 4° período), em um projeto que buscasse atender a todos. Visávamos criar condições para que a construção do conhecimento matemático se dê de forma prazerosa, interessante e, principalmente, eficaz.

As monitorias são atendimentos nos quais buscávamos contribuir para que os sujeitos solucionassem as suas dúvidas e dificuldades, despertassem a sua autoestima cada vez mais, construíssem por si próprios os conceitos matemáticos, fossem capazes de enfrentar e resolver determinadas situações e, quando possível, relembassem conteúdos importantes do ensino fundamental. Nosso intuito é que houvesse interesse crescente dos alunos em aprender matemática.

Desse modo, optamos, em alguns momentos, por trabalharmos com aulas teóricas e em outros, com algumas atividades computacionais – utilizamos as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Observamos nesta perspectiva que as TIC dispõe ao usuário uma alta velocidade, um amplo conjunto de informações, conhecimentos e linguagens.

Fato, este destacado por Porto (2006, p.46). A pesquisadora entende que as:

tecnologias põem à disposição do usuário amplo conjunto de informações/conhecimentos/linguagens em tempos velozes e com potencialidades incalculáveis, disponibilizando, a cada um que com elas se relacione, diferentes possibilidades e ritmos de ação (PORTO, 2006, p. 46).

Notamos que dessa maneira a aprendizagem davasse de diferentes formas e por distintos meios, até mesmo pela TIC, principalmente, no que tange o computador, pois esta é uma ferramenta de fácil acesso nas escolas e um instrumento de grande interação da juventude dos dias atuais.

Ressaltamos que não optamos em trabalhar com a TIC com intenção de abandonar o giz e a lousa, mas como mais uma das possíveis ferramentas de ensino de Matemática. Nesse sentido, buscávamos integrá-las a fim de se tornarem um meio de aprendizagem.

Entendemos que a diversidade de metodologias se faz interessante, pois possibilita e atende uma ampla gama de situações e de sujeitos. Pensamos como D' Ambrósio (1989, p. 15), que na Educação Matemática é necessário recorrer a metodologias diversificadas para a melhoria do ensino, pois hoje em dia, os alunos necessitam de estratégias que os façam quererem se engajar no movimento de aprender, pois muitos se tornam desinteressados ao ficar, na sala de aula, somente a ouvir o professor falar em aulas expositivas.

Algumas conclusões

Até o presente momento apresentamos os motivos que nos levaram a propor tais propostas de ensino e metas que almejávamos alcançar durante a aplicação desta proposta pedagógica.

Após a introdução destas metodologias tivemos como resultados, participação dos alunos nas atividades propostas, aumento de interesse por parte destes em relação à matemática e denotamos melhora no seu comportamento escolar, no saber matemático e, especialmente, em suas notas, demonstrando um considerável desenvolvimento.

Ressaltamos, ainda, a produção e desenvolvimento do trabalho só foi possível graças ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Sendo um projeto de grande incentivo e importância acadêmica, onde buscamos nos empenhar da melhor maneira possível em parceria com a Escola e seus representantes, procurando a partir deste, proximidade no caminho da docência com sede de aprender e, ao mesmo tempo, ensinando não apenas o conteúdo, mas também experiências que se adquirem como acadêmico e futuro educador.

Referências Bibliográficas

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? **Temas e Debates**. SBEM. Ano II. n. 2. Brasília. p. 15-19, 1989.

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

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006.

Fonte de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES.

“CANTINHO DA QUÍMICA”: ENERGIA E SUSTENTABILIDADE PARA UM FUTURO MELHOR.

CLAUDIANA DE LOURDES NASCIMENTO PEREIRA; FERNANDA WELTER ADAMS; DAYANE GRACIELE DOS SANTOS; SIMARA MARIA TAVARES NUNES.

Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão

claudianadelourdes@hotmail.com

Palavras-chaves: Competências, habilidades, atividade lúdica.

Justificativa

Espera-se que a educação desenvolva competências e habilidades que tornem os educandos capazes de tomarem suas próprias decisões em situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do mesmo como pessoa humana e como cidadão. Sabe-se que hoje o ensino nas escolas ainda é baseado na transmissão-recepção de conteúdos: “A memorização indiscriminada de símbolos, fórmulas e nomes de substâncias não contribui para a formação de competências e habilidades desejadas, e acaba deixando a disciplina de química chata aos olhos do aluno” (BRASIL, 1999). Segundo Nóvoa (1997) “A mudança educacional depende também da transformação da prática pedagógica em sala de aula”.

De acordo com Oliveira (2004) existe consenso entre pesquisadores em Ensino de Química, de que este ensino deve ser contextualizado, incorporando aos currículos aspectos sócio-científicos, tais como questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e à tecnologia. A contextualização do conteúdo de química com o cotidiano dos educandos permite o desenvolvimento de habilidades básicas relativas à cidadania como o posicionamento crítico e a capacidade de leitura dos fenômenos químicos envolvidos diretamente no processo de desenvolvimento científico/tecnológico da sociedade (SANTOS, SCHNETZLER, 2003).

Assim, buscando desenvolver uma educação voltada para a formação cidadã desenvolveu-se com alunos do Ensino Médio uma atividade lúdica denominada “Cantinho da Química”, na qual se buscou a conscientização dos alunos sobre o uso de energias renováveis, fazendo com que estes sejam capazes de buscar soluções para resolver o problema atual. Buscou-se dessa forma relacionar os conhecimentos químicos com os problemas sociais e ambientais, com os avanços tecnológicos, possibilitando uma maior integração da Química com o tema social envolvido. Enfim o “Cantinho da Química” buscou desenvolver certas competências e habilidades como pesquisar, investigar e compreender informações, argumentar, e ainda desenvolver nos educandos a autonomia, a cooperação, a socialização, a organização, o trabalho em equipe e a responsabilidade, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades perante a sociedade.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de elaboração e desenvolvimento de um painel lúdico com alunos do Ensino Médio sobre o tema Energia e Sustentabilidade. A atividade foi proposta pelas bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC).

Metodologia

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC) propôs diversas atividades que se encaixam em alguns dos eixos propostos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1999) como aulas contextualizadas e atividades que trabalhem com a interdisciplinariedade. Para isso o PIBID/Química/UFG/CAC elaborou e está colocando em prática o Projeto Temático “Química e Energia em prol de um desenvolvimento sustentável.” Este objetiva incentivar os alunos a compreenderem as diversas fontes de energia sustentável e também o papel da Química dentro desta temática. O desenvolvimento de Projetos Temáticos de Ensino traduz uma concepção de conhecimento escolar que se coloca em

oposição ao ensino conteudista e a favor do ensino de conteúdos que sejam científica e culturalmente significativos para a comunidade escolar.

Dessa forma o projeto temático que está sendo aplicado na escola parceira propôs, além de aulas contextualizadas, experimentos e jogos, um painel, onde os alunos serão os principais autores deste, pois serão eles os responsáveis por “alimentar” o mesmo. Para isso os alunos devem pesquisar e trazer para a sala de aula charges, poemas, reportagens e músicas relacionados com a problemática “Energia Sustentável”. O “Cantinho da Química” buscou desenvolver certas competências e habilidades como pesquisar, investigar e compreender informações, argumentar, e ainda desenvolver nos educandos a autonomia, a cooperação, a socialização, a organização, o trabalho em equipe e a responsabilidade, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades perante a sociedade. Para o desenvolvimento desta atividade a professora supervisora explicou para os alunos que esse painel seria uma de suas avaliações pelo resto do ano, onde eles, individualmente ou em dupla, deveriam pesquisar e trazer novas charges, poemas ou músicas para serem fixadas no painel. Os alunos também foram incentivados a criar seus próprios poemas, músicas ou charges.

Resultado/Discussões

As bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC) confeccionaram painéis que denominaram de “Cantinho da Química” (Figura 1) sendo estes fixados nas sete turmas onde o projeto “Química e Energia em prol de um desenvolvimento sustentável” está sendo desenvolvido. Para o início da alimentação dos painéis as bolsistas pesquisaram algumas charges, músicas e poemas que falavam da problemática Energia Sustentável para levarem para a sala. As charges, poemas e músicas pesquisadas pelas mesmas serviram tanto de exemplo para os alunos quanto para promover o início da discussão em sala de aula.



Figura 1: Foto de um dos denominados “Cantinho da Química” em sala de aula.



Figura 2: Um dos trabalhos apresentados pelos alunos no “Cantinho da Química”.

Para motivar a curiosidade dos educandos as bolsistas pediram que alguns alunos lessem as charges e os poemas; após a leitura alguns alunos expressaram sua opinião sobre a charge e o poema e ainda o que haviam entendido dos mesmos. As bolsistas, com a ajuda da professora supervisora, explicaram aos alunos a essência dos textos lidos; observou-se que a maioria dos alunos ficou empolgada com a atividade diferenciada proposta pelas bolsistas, pois se levantaram para ver o painel que foi fixado no fundo da sala e ainda se preocuparam em discutir o assunto.

Observou-se nestes meses de realização do “Cantinho da Química” que esta atividade lúdica chamou a atenção dos alunos, pois estes se interessaram e buscaram materiais para apresentarem em sala e colarem no painel e algumas vezes procuraram as bolsistas mostrando trabalhos e perguntando se estes se encaixavam no tema do projeto. Os alunos apresentaram muitos artigos e charges referentes aos diversos tipos de energias renováveis que foram trabalhadas durante as aulas de química; estes falavam da importância destas energias para a preservação do meio ambiente, das tecnologias necessárias para o desenvolvimento da mesma. Vale destacar o trabalho de um grupo do primeiro ano do Ensino Médio que desenhou e criou uma charge com os personagens Cebolinha e Mônica (Figura 2) falando um pouco das energias renováveis. Percebeu-se que através do “Cantinho da Química” pôde-se também explorar a criatividade e a escrita nos alunos. Percebe-se que alguns alunos também estão tendo a oportunidade de aprender a se comunicar em público ao expor suas contribuições para a sala, professora e bolsistas. Canives (1991) destaca a necessidade de preparar o educando para o debate,

ou seja, preparar o aluno para expor suas ideias, levando estes a perceberem o poder de influência que eles têm como cidadãos.

Cada mês as bolsistas colam os trabalhos que os alunos trazem no painel e os mesmo lêem o seu trabalho e discutem e falam porque escolherem este tema. Muitos alunos confessam que possuem vergonha de ler, mas estes são incentivados pelas bolsistas a lerem e irem perdendo a vergonha com o tempo, pois é de grande importância a habilidade de se comunicar.

Conclusões

A inclusão de um tema social como a “Energia Sustentável” inter-relaciona aspectos da ciência, tecnologia e sociedade e proporciona condições para o desenvolvimento de atitudes de tomada de decisão dos alunos além de contribuir para a formação cidadã deste aluno. Portanto, a educação tem o papel de desenvolver no indivíduo o interesse pelos assuntos comunitários, de forma que ele assuma uma postura de comprometimento com a busca de soluções para os problemas existentes. Através do desenvolvimento da atividade lúdica “Cantinho da Química” os alunos desenvolveram habilidades cognitivas tais como a elaboração de estratégias para a resolução de problemas e tomada de decisão a partir da análise dos dados pesquisados por eles. Estes educandos tornaram-se sujeitos ativos na construção de seu conhecimento, pois buscaram informações, interpretaram e analisaram as mesmas, argumentaram a escolha da informação, puderam tirar suas próprias conclusões, avaliar e tomar a decisão correta sobre tal informação.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Química*. MEC/SEF, 1999.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

OLIVEIRA, A. S.; MORAIS, W. O. *A Utilização de Música no Ensino de Química*. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ): 2008. Disponível em: [http:// ludoquimica.blogspot.com/2010/11/utilizacao-de-musica-no-ensino-de.html](http://ludoquimica.blogspot.com/2010/11/utilizacao-de-musica-no-ensino-de.html)f. Acesso em 14 de Setembro de 2012.

SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P; *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.

Fonte Financiadora: Beneficiário de auxílio financeiro CAPES - Brasil

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO DOM ABEL

CONCEIÇÃO EMILIA MORAES BAPTISTA MOREIRA
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
cembmoreira@hotmail.com

CRISTYANE MAYRA NÁGILA MIRANDA
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
Cris.musicaviolin@gmail.com

ISIS KRISNA
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
isis.krisna@gmail.com

LISIA TALITA ALEXANDRE
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
lili-violista92@hotmail.com

WASHINGTON EDUARDO MARTINS SOARES
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
sotinob@yahoo.com.br

ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA
Colégio Estadual Dom Abel SU
alessandrancs@gmail.com

NILCEIA PROTÁSIO CAMPOS
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
camposnilceia@gmail.com

Palavras chave: Educação Musical, Formação de Professores, Ensino Coletivo de Instrumento Musical.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências adquiridas por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Dom Abel do Setor Universitário, em Goiânia/GO. O projeto de Música no PIBID teve

início em abril de 2010 e conta com 18 acadêmicos matriculados no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás¹.

Conforme dados coletados nas pesquisas realizadas por Silva (2010) e por Batista (2011), mais da metade dos alunos declara gostar das aulas de música na escola, sendo que a preferência ficaria dividida entre aula de instrumento musical e aulas específicas voltadas à teoria musical. Nesse sentido, vale ressaltar as ações do PIBID-Música no campo das aulas coletivas de instrumento, ou também chamadas de “oficinas”.

Segundo Tourinho (2006), o ensino coletivo tem como característica promover a interação social, possibilitar a aquisição mais rápida de parâmetros musicais, além de permitir um maior acesso ao instrumento musical.

Pesquisa realizada por Cruvinel (2005) apresenta uma experiência com o ensino coletivo de cordas, constatando uma interação dos alunos não apenas com conteúdos específicos de música, mas deles com os pares e com a prática em conjunto. Para a autora, o ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o outro, além de estimular a independência, a responsabilidade, o senso crítico, a desinibição e a sociabilidade:

A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua auto-estima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento (CRUVINEL, 2005, p. 81).

As experiências compartilhadas nos trabalhos de Lourenço (2011) e Silva (2011) reforçam a relevância das experiências realizadas com ensino coletivo de instrumento em escolas públicas de Goiânia/GO.

A heterogeneidade das turmas, sem dúvida, é desafiadora, mas por outro lado, o professor de música precisa estar preparado para que os obstáculos não venham a comprometer a proposta educativa dessa prática. [...] A metodologia coletiva tem sua importância no desenvolvimento de diversos aspectos do sujeito. Questões como: a criação e desenvolvimento de orquestras em escolas públicas, e grupos de canto coral, poderiam aumentar o número de alunos interessados no aprendizado musical (LOURENÇO, 2011, p. 41)

¹ Atualmente, 9 acadêmicos atuam no Colégio Dom Abel e 9, no Lyceu de Goiânia.

OBJETIVOS

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo:

- a) Investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música;
- b) Oportunizar aos alunos da escola pública a experiência de vivenciar o ensino coletivo de música através de oficinas de instrumentos lhes proporcionando uma melhor qualidade de educação.

METODOLOGIA

As aulas de instrumento musical no Colégio Dom Abel são dirigidas aos alunos da segunda fase do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, realizadas uma vez por semana, com cinquenta minutos de duração, no período matutino. São oferecidas oficinas de flauta doce, percussão, teclado, viola, violino e violão.

A metodologia para se ensinar os alunos a tocar flauta doce baseia-se no método Sopro Novo da Yamaha (2006). A maioria dos alunos da oficina de flauta doce possui instrumento, por esforço do acadêmico responsável, que conseguiu flautas com valores acessíveis, boa sonoridade e afinação.

Com uma média de cinco alunos por turma, os alunos da oficina de teclado desenvolvem atividades ligadas à notação musical básica: notas musicais, cifras, escala de dó, acordes, ritmos, compassos, figuras musicais positivas e negativas, dedilhado, entre outros. Atividades de fixação do conteúdo são enviadas para casa para que no decorrer da semana tenham contato com os tópicos dados na aula, pois a maioria dos alunos não possui o instrumento. Fones de ouvido são disponibilizados para que os alunos possam estudar enquanto os bolsistas aplicam exercícios a outros alunos.

A oficina de viola clássica é uma das “novidades” do PIBID, pois é um instrumento pouco divulgado e de difícil acesso, por não ser popular. O ensino da viola se dá da seguinte forma: os instrumentos são emprestados de uma escola de música, já que a escola em questão ainda não os possui. Quanto aos métodos adotados, utilizamos o “Suzuki”, onde o trabalho da técnica se dá por meio das

músicas nele contidas, tornando assim a aprendizagem mais prazerosa. A maior dificuldade que os alunos enfrentam é com a afinação do instrumento – para trabalhar esta dificuldade, são trabalhados exercícios de escalas.

Na oficina de violão, há uma ênfase no estilo popular, na qual os alunos realizam acordes básicos, compreendendo as cifras e as “batidas” no instrumento, tendo consciência de tempo e compasso, e procurando cantar as canções que executam.

Na oficina de violino, são desenvolvidos: a) Estudo da Postura; b) Nome das cordas e de cada nota do violino, partindo da corda Sol 3 / G grave, até a nota Dó 5 / C aguda na corda Mi; c) Solfejo; d) Execução de trechos e melodias diferentes para aperfeiçoar o ouvido e a flexibilidade dos dedos.

No momento, todas as oficinas estão concentradas em preparar a “Cantata de Natal” – tradição na escola e que envolve todas as turmas. A proposta consiste em ter um instrumento solista diferente em cada música, enquanto os outros acompanham com uma sequência de acordes, arpejos ou marcação rítmica.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

A cada semana é evidente um avanço dos alunos em diversos quesitos, a saber: aprendizagem do conteúdo e da técnica, comportamento, reflexão e crítica, anseio de descobertas e interesse não só pela prática, mas por todas as atividades que as aulas coletivas de instrumento oferecem. Os alunos da escola consideram insuficientes as aulas de música ministradas, tamanho o interesse que possuem. No momento, está se iniciando a reforma da escola, cuja interferência sonora já se faz notar na hora das oficinas, mas o esforço dos alunos e o contentamento que transparecem quando conseguem executar a música ou atividade proposta, motivam as aulas e superam as dificuldades.

CONCLUSÕES

Com o trabalho realizado até o momento foi possível refletir sobre a importância do ensino coletivo para a iniciação no instrumento e para a motivação dos alunos na aprendizagem musical. A falta de instrumentos musicais traz algumas limitações, no entanto, pelos resultados obtidos, acreditamos estar desenvolvendo

atividades produtivas – a médio e a longo prazo. Muitos alunos estão realizando “o sonho” de estudar um instrumento musical e em algum momento, podem decidir por uma carreira profissional nessa área.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Nágila Lemos. **Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

LOURENÇO, Gilmar dos Santos. **O ensino coletivo de violão em escolas públicas: um panorama da realidade em Goiânia/GO**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

MÉTODO SOPRO NOVO YAMAHA: caderno de flauta doce soprano. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

SILVA, Karliene Araújo e. **Representações sociais da música entre adolescentes: uma abordagem a partir do contexto escolar**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

SILVA, Breno Alves Cipriano. **Uma abordagem pedagógica do trompete em bandas marciais: alguns apontamentos em Goiânia/GO**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de violão**: proposta para disposição dos estudantes e atividade correlatas. Disponível em < <http://artenaescola.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O SUBPROJETO PIBID FILOSOFIA DO CAMPUS DA CIDADE DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

CRISTINA SILVA BRITO

cbcbrito@gmail.com,

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ISLANE VIANA DE SOUZA

slane_viana@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

JOÃO VICTOR ALBUQUERQUE

joao.victorcbjr@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. M^º. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Ensino, filosofia, atividades, PIBID

JUSTIFICATIVA:

O subprojeto PIBID do Curso de Filosofia do Campus da Cidade de Goiás tem contribuído de forma significativa para nossa formação como futuros docentes. Pois, o projeto PIBID tem nos proporcionado diversos embasamentos teóricos e práticos, por exemplo: informações sobre métodos de pesquisa-ação, estratégias didáticas, concepções pedagógicas entre outras coisas. No que circunscreve o projeto PIBID do Curso de Filosofia, houve uma concentração maior em grupos de estudos, desenvolvimentos de planos de aulas, atividade de monitoria, e análise de questionários sócio-econômicos, realizados pelos estagiários do curso de Filosofia, cuja intenção era descobrir o perfil dos alunos. Assim, o projeto PIBID está nos moldando, de tal modo, que acreditamos que estaremos preparados para interferir na realidade escolar de modo bastante consistente.

OBJETIVOS:

- a) Compreender realidade escolar;
- b) Valorização da disciplina Filosofia;
- c) Realização de atividade de leitura e escrita;

- d) Estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita;
- e) Contextualizar as discussões filosóficas com os alunos;
- f) Acompanhamento dos alunos em atividade de monitoria e oficinas;
- g) Aprender como se desenvolve um plano de aula e diários de classes;
- h) Aumentar as nossa media global;
- i) Melhorar o desempenho dos alunos na escola e nas provas do vestibular e no ENEM.

METODOLOGIAS

- a) Pesquisa etnográfica;
- b) Pesquisa em sala de aula;
- c) Aulas de expositivas e dialogadas;
- d) Acompanhamentos dos alunos em atividades (monitoria);
- e) Exercício de escrita.
- f) Análise de questionários aplicados aos alunos da escola parceira.

RESULTADO/DISCUSÃO

Até o presente momento, desenvolvemos atividade de monitoria juntamente com o professor orientador, desenvolvemos planos de aulas, fizemos um grupo de estudo de metodologias didáticas, fizemos estudos de campo e análise de questionários sócio-econômicos. Contudo, não foi possível realizar as atividades de oficinas de filosofia, leitura e escrita dos planos de aulas em razão da paralisação dos professores do estado de Goiás no semestre passado.

CONCLUSÃO

A realização das atividades neste primeiro ano de projeto não foi tão fácil. Mas a nossa expectativa em relação ao subprojeto PIBID é realizar juntamente com a escola parceira, o Colégio Estadual Alcide Jubé, oficina de leitura, escrita e monitoria com a orientação do professor coordenador e do professor supervisor, visando o aprendizado e a compreensão do aluno em leitura e escrita de textos filosóficos. Temos grandes expectativas. Como futuros docentes, nós esperamos despertar no aluno um maior interesse pela disciplina

de filosofia e, conseqüentemente, um interesse pela leitura e escrita em geral. Todavia, reconhecemos que nesse processo haverá alguns problemas que já podemos prever, como, por exemplo: falta de interesse dos alunos, falta de compreensão dos temas discutidos, perfil cognitivo baixo, entre outras coisas. Mas, de um modo geral, esperamos que tudo ocorra bem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da Filosofia: estudos gerais*. Série Universitária. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda Lousanene, 1987.
- CORNELLI, Gabriele; GALLO, Silvio; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.
- D'AMORE, Bruno. *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino: *A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica*. In. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28ª Ed. São Paulo Cortez, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.
- ROCHA, Ronai Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROCHA, Ronai. *Filosofia como educação de Adultos*. In.: GALLO, Silvio; Walter

Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Renê J. T. Silveira e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio– temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



APRENDENDO MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

DAIANE TOMÉ DIAS; DANIELLE FERREIRA DO NASCIMENTO; KELLY RIBEIRO SANTANA; LUDMILA SOUSA CUNHA; GABRIELA SILVA BRAGA BORGES; SIMONE ALMEIDA DOMINGOS DINIZ; DULCÉRIA TARTUCI; MARIA MARTA LOPES FLORES.

Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UFG-CAC
daianetome_170@yahoo.com.br; danifn_@hotmail.com; ligiaufg@hotmail.com; lu
dii01@hotmail.com; gabybborges@hotmail.com; simonealmeidadiniz@hotmail.c
om; dutartuci@brturbo.com.br; mmlopesflores@brturbo.com.br;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAC

Palavras-chave: Matemática, educação infantil, jogos, brincadeiras.

Este texto busca sistematizar relatos de experiências em torno da educação infantil é um trabalho que se encontra em fase de desenvolvimento na creche Irmã Iolanda Vaz no jardim I com 23 alunos. O trabalho a seguir se justifica na importância do papel do professor em realizar jogos e brincadeiras na educação infantil direcionando ao aluno aprendizagem do ensino Matemático em sala de aula. Entendemos que os jogos são formas de expressão que facilitam o aprendizado das crianças. Dessa forma, o trabalho seguinte tece alguns comentários acerca do que vem a ser jogos, brincadeiras e o ensino matemático para crianças em séries iniciais, e por isso vamos utilizar como referenciais teóricos os RCNEI (1998), e outros autores que abordam jogos matemáticos em torno das brincadeiras na aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao aprender Matemática através de jogos o aluno passa a interessar pela Matemática, pois muitos dos alunos encontram dificuldade e desinteresse por essa disciplina, é inegável que a Matemática é central nos sistemas escolares e também na sociedade, em geral. Não podemos ignorar que a Matemática está presente em todas as ciências, e se manifesta no dia a dia. O aluno e o professor trocam ideias e socializam as diferentes formas de compreensão que possuem a respeito dos saberes Matemático. O professor estimula não apenas a potencialidade cognitiva nos alunos, mas também sua capacidade de administração dos sentimentos e

emoções, envolvendo-os na compreensão de valores na busca de um mundo melhor. O aluno aprende a ser (ANTUNES, 2008, p.46).

Sendo assim, o professor não é apenas aquele que tudo sabe, mas ele aprende aplicando sua prática em sala de aula, o conhecimento é compartilhado entre aluno e professor. A escola é um meio social, no qual o professor é também um formador que cotidianamente compartilha seus saberes uns com os outros através de seus materiais pedagógicos. Para TARDIF (2011) o professor raramente atua sozinho. Ele se encontra em interações com outras pessoas, a começar pelos alunos. Na concepção de Carvalho a sala de aula não é o ponto de alunos totalmente ignorantes com o professor totalmente sábio, e sim um local onde interagem alunos com conhecimentos do senso comum, que almejam a aquisição de conhecimentos sistematizados, e um professor cuja competência está em mediar o acesso do aluno a tais conhecimentos (CARVALHO, 1999, p.15).

A aprendizagem do ensino da Matemática leva o aluno a novos conhecimentos durante a vida diária. Desde o nascimento as crianças estão imersas no mundo do conhecimento da Matemática, elas participam de contagens, mostram com o dedo a idade, contam figurinhas, entre outras atividades cotidianas. De acordo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998) fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista

Segundo aponta o RCNEI (1998) a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. É através das brincadeiras que as crianças transformam seus conhecimentos já existentes em conceito gerais com os quais brinca.

Vale ressaltar que ao trabalhar com jogos na educação infantil devemos ter em mente um objetivo de ensino e não um brincar por brincar, e sim um planejamento matemático de respostas educativas para crianças com idade de quatro anos, no qual, é o relato vivenciado deste trabalho.

Observamos na criança que ela trás uma bagagem de conhecimento, ou seja, algo que já conhecem, e por isso trabalhamos com algo que a criança assimila para depois aplicar um conhecimento novo. Lembrando que esse conhecimento estar sempre em construção. Aprender Matemática é um

processo contínuo no qual as crianças estabelecem relações com base nas experiências e observações e ações que fazem desde cedo na vida social, familiar, educacional. Para Retondar:

Os jogos assim sendo, aquilo que a princípio poderia ser compreendido como uma singela brincadeira ou singelo passatempo inocente, na realidade é uma prática que aciona no sujeito as suas dimensões cognitiva, afetiva, motora e social a um só tempo. (Retondar, 2012, p.12-13).

As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas, podemos tomar como exemplo as festas de aniversário das crianças a ser utilizado para expressar números, o professor pode ajudar a criança contar quanto tempo falta para a data de aniversário. Porém, existe uma variedade de atividades para trabalhar a Matemática no ensino Infantil, só não podemos perder de vista que estas atividades devem estar inseridas de acordo com o cotidiano da criança.

Objetivos:

Compreender de que forma os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento matemático das crianças do jardim I;

Analisar a capacidade das crianças em resolver problemas matemáticos, explorando raciocínio através de jogos;

Reconhecer e valorizar a importância dos números, como ferramentas necessárias no seu cotidiano;

Metodologia

Entendendo a metodologia como um caminho a ser percorrido pela pesquisa, propomos trabalhar com jogos e brincadeiras que envolvem conceitos da Matemática, e ao mesmo tempo possibilitar interações entre elas e trocas de experiências. O trabalho está sendo desenvolvido numa turma do jardim I da creche Irmã Iolanda Vaz da rede municipal da cidade de Catalão-GO. As crianças têm idade entre quatro e cinco anos.

Em nosso desenvolvimento das atividades teremos como estratégias pedagógicas os jogos, como exemplo: bingo, dominó, adivinhações brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio, calendário do ano mostrando o dia, mês do ano, cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, levar para sala de aula alguns produtos

apontando o preço de cada um. O nosso trabalho é mostrar o quanto a Matemática estar presente no dia a dia de cada aluno, apresentando situações que demanda novas descobertas e um conhecimento em construção.

Ao aplicar esse conteúdo para crianças, observamos que elas terão como caminho a pesquisa. Iremos mostrar as regras dos jogos para despertar a organização no ensino e a concentração de cada criança. De início vamos trabalhar a contagem das crianças, mostrando quantos alunos têm na sala de aula, falar quantos amiguinhos cada aluno tem, trabalhar o calendário do ano, estudando a data do aniversário de cada criança da sala de aula. Não podemos perder de vista que esse trabalho é um processo, e devemos ter em mente que aluno e professor vão trabalhar em conjunto para desenvolver as proposta acima.

Resultados

O trabalho em discussão está em andamento. Entretanto, podemos tecer algumas análises iniciais sobre o trabalho. As crianças têm demonstrado interesses pelos jogos e brincadeiras, elas se envolvem e participam pelas atividades, mostrando desempenho no ensino. Muitas crianças conhecem as figuras geométricas, sabem diferenciar o círculo, retângulo, quadrado e triângulo. Portanto, os alunos conseguem fazer uma associação das formas geométricas relacionando alguns objetos do seu cotidiano e assimilam que esse conhecimento também está presente fora da sala de aula, pois o conhecimento não se limita apenas ao espaço da sala de aula. As atividades com jogos exigem dedicação e persistência, e por isso avaliamos positivamente os resultados em partes já obtidos, e sabemos que as conquistas serão alcançadas.

Conclusões

Percebemos que a Matemática pode ser ensinada de maneira criativa, buscando relacionar alegria e brincadeira com a aprendizagem escolar. Pelas atividades percebemos que as crianças gostam de buscar novos conhecimentos, todas participam, e demonstram concentração e disciplina pelas atividades proposta. É possível, sim, desenvolver jogos e brincadeiras de

forma articulada ao ensino da Matemática, conforme pôde ser observado, os jogos constituem-se como elementos do cotidiano das crianças.

Enfim, construímos conhecimento com base em nossas experiências prévias, envolvendo os diversos saberes construídos na prática e nas vivências estabelecidas com os outros, assim estaremos contribuindo para nossa formação enquanto futuras educadora. Sendo assim, ao ensinar Matemática pelas práticas de jogos e brincadeiras vamos diversificando o ensino, onde a criança participa brincando e ao mesmo tempo ampliando seus conhecimentos em relação aos numerais.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1999.

RETONDAR, Jeferson. **70 maneiras de jogar e entrar no jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



FONTE DE FINANCIAMENTO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

JOGOS NAS AULAS DE FÍSICA: MÉTODO DE ENSINO OU SIMPLES IDEALIZAÇÃO?

DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA¹; LUCAS LIMA REÁTEGUI²; ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS³; JERÔNIMO ROSA DOS SANTOS JÚNIOR⁴; PABLO JOSÉ DUARTE⁵; THAIANNE LOPES DE SOUZA⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

¹Universidade Federal de Goiás/Catalão, danielleguimaraes.o@hotmail.com

²Universidade Federal de Goiás/Catalão, lucas.reategui@gmail.com

³Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Goiás/Catalão, juniordossantos89@gmail.com

⁵Universidade Federal de Goiás/Catalão, pablojoseduarte@hotmail.com

⁶Universidade Federal de Goiás/Catalão, thiannefisica@gmail.com

⁷Colégio Estadual Dona Iayá/Catalão/Goiás, antonio10_66araujo@hotmail.com

⁸Universidade Federal de Goiás/Catalão, mauroandreato@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino de Física, jogos pedagógicos, leis da termodinâmica.

Justificativa / Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão.

Observando as aulas de Física na escola-parceira, verificamos a ausência de interesse dos alunos, falta-lhes motivação para estudar Física. Essa constatação nos levou a propor o uso de jogos educativos para despertar e manter o interesse dos alunos, além de melhorar a fixação da aprendizagem.

Émile Planchard (1905-1990), educador belga, nos ensina que:

A utilização do jogo para fins pedagógicos não é nova. Já se encontra a ideia em Platão e noutros pedagogos da antiguidade. Na Grécia, os jogos eram frequentemente utilizados para iniciar os novos à sua futura profissão. Crianças brincavam a amanhar a terra, pequenos arquitetos construíam casas em miniatura, futuros decoradores, desenhavam mosaicos com pedrinhas quadradas ou triangulares. (PLANCHARD, 1982, p. 512)

Contudo, o uso sistemático do jogo com propósitos educativos é bem mais recente. Tivemos que aguardar o surgimento do genial educador alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Além de ser o fundador do jardim de infância, em 1837, “Fröbel foi o primeiro que reconheceu o valor educativo do jogo e o incorporou para sempre à pedagogia” (LUZURIAGA, 1961, p. 137).

O jogo ocupa um lugar importante na prática pedagógica contemporânea por diversos motivos. Eis um deles:

Pelo jogo, com efeito, podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas, este mundo interessado que nos fecha e nos estreita; escapamos da empresa do constrangimento exterior, do peso da carne, para criar mundos de utopia. Pomos então em jogo – que admirável ambiguidade do termo! – funções que a ação prática consideraria inúteis; nós nos realizamos plenamente entregando-nos por inteiro ao jogo. (CHATEAU, 1987, p. 13)

Os jogos utilizados durante a intervenção na escola-parceira foram elaborados/adaptados por nós, bolsistas do PIBID, com a intenção de despertar e manter o interesse dos alunos do Ensino Médio pelas leis da termodinâmica. Além disso, o estudo do método do jogo ampliou nossos recursos pedagógicos, o que será útil em nossa tarefa docente.

Atividades lúdicas complementam o ensino-aprendizagem e diminuem a monotonia que impera em numerosas salas de aulas.

Objetivos

- Identificar as dificuldades que impedem a aprendizagem da Física no Ensino Médio e as estratégias que podem ser desenvolvidas para melhorar o ensino de Física.
- Despertar e manter o interesse, tanto de professores quanto de alunos, pelo estudo dos fenômenos físicos.
- Suprir as necessidades de professores de Física que não sejam licenciados em Física.
- Auxiliar, através dos jogos, a compreensão e fixação dos temas abordados teoricamente pelo professor de Física na sala de aulas.
- Elaborar jogos pedagógicos que desenvolvam o raciocínio lógico dos alunos, ajudando-os a melhorar a capacidade de resolver exercícios de Física, os quais incluem cálculos e interpretação de texto.

Metodologia

Antes de desenvolver a atividade lúdica, fizemos um levantamento, através de questionário, do conhecimento prévio dos alunos. A seguir, observamos as aulas do professor regente para conhecer suas estratégias de ensino.

No segundo ano do Ensino Médio, o tema em estudo era a termodinâmica, por isso confeccionamos o jogo “Tabuleiro de termodinâmica”. O tabuleiro do jogo foi adaptado a partir do modelo sugerido em um trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Maria (ZAPPE, 2010). Assim, produzimos o jogo e criamos nossas próprias regras, que foram testadas antes da aplicação. O “Tabuleiro de termodinâmica” inclui perguntas e desafios sobre a termodinâmica. Importa dizer que o jogo foi elaborado com materiais de baixo custo e de fácil consecução. Utilizamos, por exemplo, tampinhas de garrafas pet em lugar dos pinos.

Para jogar, dividimos a turma em grupos. A participação na atividade lúdica foi opcional. Cada grupo tinha o direito de jogar o dado uma vez para saber quantas casas avançar. Ao alcançar um ponto de interrogação no tabuleiro, o grupo respondia uma pergunta; caso parasse nos atalhos, respondia um desafio. Em cada carta havia um número de casas que o grupo deveria avançar ou regressar, caso acertasse ou errasse a questão. Assim o grupo que conseguisse alcançar o ponto de chegada primeiro seria o vencedor. O grupo vencedor foi agraciado com nota extra em Física. A atividade lúdica foi desenvolvida com a intenção de reforçar e fixar o que o professor já havia explicado para os alunos.

Normalmente os professores do Ensino Médio, durante suas aulas, concentram-se em transmitir a teoria e as fórmulas visando aos exames. Essa transmissão verbal produz desatenção e tédio nos alunos. Diferentemente, nossa estratégia lúdica permitiu aos educandos fixar e compreender melhor as leis da termodinâmica, visto que o jogo desperta ideias agradáveis e, por conseguinte, conduz a resultados mais significativos e duradouros.

Resultados / Discussão

Os alunos tiveram muitas dúvidas ao responder as perguntas propostas, as quais exigiam conhecimento das leis da termodinâmica. As perguntas foram elaboradas com base no livro didático adotado pela escola-parceira (GASPAR,

2011). Informamos o conteúdo que seria trabalhado na atividade lúdica com uma semana de antecedência.

Durante o desenvolvimento do jogo nas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, alcançamos a interação desejada, pois tivemos a média de participação de 52% dos alunos, em ambas as classes.

Ao realizar nossa proposta, de reforçar e desdobrar o que já havia sido abordado pelo professor regente, notamos que o jogo permitiu revisar o conteúdo e levou os alunos a usar com mais intensidade o raciocínio. Além disso, o jogo atraiu grandemente a atenção dos alunos para os conceitos físicos pertinentes: não houve afastamentos ou desvios, mesmo momentâneos, do assunto em pauta.

Ao finalizar a atividade lúdica, estávamos muito satisfeitos, verdadeiramente contentes, pois a evidente empolgação dos alunos comprovou que é possível ensinar Física de maneira lúdica. Eis algumas declarações espontâneas dos alunos durante o jogo: “Quando vocês voltarão?”, “Vamos jogar de novo?”, “Vamos usar mais a internet para estudar Física.”

Atualmente estamos elaborando mais jogos educativos, com a intenção de contemplar os demais conteúdos da Física do Ensino Médio.

Conclusões

O contato com a realidade escolar nos permitiu conhecer melhor as diversas dificuldades relacionadas à complexa tarefa de ensinar. Vimos, por exemplo, que muitos professores consideram difícil usar jogos para ensinar Física. Provavelmente, pensam assim por não conhecer o método do jogo e suas vantagens. Todavia, os resultados favoráveis obtidos com nosso “Tabuleiro de termodinâmica” ajudam a convencer tais professores da eficiência dos jogos pedagógicos. Muitos docentes até aceitam a proposta do jogo-aprendizagem, porém eles devem seguir a ementa e lhes falta tempo para preparar as atividades lúdicas, visto que lecionam em mais de um turno. Propomos, ao docente que não dispõe de tempo para a confecção dos jogos, o seguinte: deixe seus alunos produzir os jogos. Apenas os oriente discretamente. Será, sem dúvida, vantajoso estimular a autoatividade dos alunos, porque assim a aula deixará de ser rotineira e os alunos se sentirão importantes e motivados ao ver o que criaram.

Finalizemos lembrando que “do jogo emanam as fontes de todo o bem” (FRÖBEL apud LUZURIAGA, 1961, p. 137).

Referências Bibliográficas

ZAPPE, Janessa Aline. *Jogos Didáticos*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgecqv/Paginas%2520Pess>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. Tradução de Guido de Almeida.

GASPAR, Alberto. *Compreendendo a Física. Volume 2: Ondas, óptica e termodinâmica*. São Paulo: Ática, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1961. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e João Baptista Damasco Penna.

PLANCHARD, Émile. *A Pedagogia contemporânea*. 8. ed. atualizada. Coimbra: Coimbra, 1982.

Agradecimentos

Agradecemos ao Colégio Estadual Dona Iayá pela oportunidade e ao professor doutor Paulo Alexandre de Castro pelas frutíferas discussões e sugestões durante o período em que coordenou o subprojeto do PIBID da Física/UFG-Catalão.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

TRABALHANDO A MATEMÁTICA POR MEIO DE AUXÍLIOS EM SALA DE AULA E MONITÓRIAS

ELINÉIA PEREIRA VAILANT; JUSSARA FERNANDES LINS; TATIANE ALVES DA GUARDA; THAYANE ALVES DE OLIVEIRA; LUCIANA APARECEIDA ELIAS.
Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí – e-mail: matemática@jatai.ufg.br

Palavras-chave: Monitorias, Jogos, Resolução de Problemas, Materiais Manipuláveis.

O presente trabalho é desenvolvido em um colégio público do município de Jataí, GO, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e com a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Procuramos desenvolver um trabalho que propiciasse aos alunos condições para que a construção do conhecimento matemático aconteça de forma significativa.

A partir do momento que tivemos contato com o colégio, passamos a vivenciar e adquirir experiências, tanto na teoria como na prática docente e no contexto geral do cotidiano escolar. Passamos a trabalhar com o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, com o objetivo de auxiliar na diminuição de algumas de suas dificuldades observadas na aprendizagem matemática.

No primeiro semestre de 2012, o trabalho foi desenvolvido junto à professora, em sala de aula, na qual auxiliávamos os alunos no período da aula. Isso aconteceu, devido não haver salas suficientes disponíveis para que desenvolvêssemos as atividades de monitoria. Durante as aulas de Matemática, acompanhamos e auxiliamos os alunos com os conteúdos e atividades, que eram propostos pela professora. Quando necessário, dependendo da dificuldade do aluno, era disponibilizada a biblioteca do Colégio, para que fosse feito um trabalho direcionado para este aluno.

Com esse tempo de trabalhos em sala, verificamos que possuíam algumas dificuldades, as quais se entrelaçavam a interpretação e até a própria construção conceitual matemática.

Assim, para que ocorresse uma aprendizagem significativa, de forma interativa e mais dinâmica durante as aulas, foram introduzidas em alguns momentos, oficinas envolvendo atividades e jogos matemáticos, tais como: Dominó de (multiplicação, divisão, subtração e adição), *Competição matemática*¹, que envolvia diversos conteúdos matemáticos, vídeo *Donald no País da Matemática*², *Mercadinho matemático*³ e Listas de exercícios envolvendo a Resolução de Problemas.

No início do segundo semestre de 2012, houve a inclusão de uma nova professora de Matemática na gestão escolar, que no período matutino assumiu todas as turmas e no período vespertino somente as duas turmas dos 6º anos. Assim, a mesma nos fez a solicitação de um horário reservado para monitorias, devido ter observado algumas dificuldades por maioria dos alunos. Essas monitorias ocorriam em período contrário ao das aulas. Portanto, com a permissão da coordenação escolar, nos instalamos na biblioteca e disponibilizamos um horário para cada turma com as quais trabalhávamos, duas vezes na semana.

As monitorias visavam trabalhar de forma diversificada, por meio de diferentes metodologias, os conteúdos vistos com os professores titulares em sala de aula. Uma das principais metodologia utilizada é Resoluções de Problemas, tendo como objetivo desenvolver o raciocínio lógico, as habilidades de leitura, escrita e interpretação.

Por essas razões, o ensino de Matemática através da resolução de problemas é importante. Ele nos oferece uma experiência em profundidade, uma oportunidade de conhecer e delinear as dificuldades, de conhecer as capacidades e limitações do conhecimento matemático que os estudantes possuem. O ensino através da resolução de problemas coloca ênfase nos processos de pensamento, de aprendizagem e trabalha os conteúdos matemáticos, cujo valor não se deve deixar de lado. (HUAMÁN, 2008, p.4)

Assim, o trabalho está em andamento. As monitorias e auxílio em sala são mantidos, tendo por base algumas metodologias, sendo elas resolução de problemas, jogos, leitura e escrita, com interesses de uma maior aprendizagem e construção do conhecimento.

¹ Competição realizada entre os alunos em sala de aula.

² Filme trabalhado em sala de aula.

³ Oficina desenvolvida com os alunos.

OBJETIVOS GERAIS

1. Com o desenvolvimento deste projeto, temos como objetivo geral proporcionar aos alunos uma maior compreensão aos conceitos matemáticos.
2. Trocar experiências e saberes profissionais, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Promover a interação entre o professor e o futuro professor de Matemática, contribuindo para a melhoria do ensino e do trabalho docente;
- 2- Buscar desenvolver a curiosidade e o gosto pelo aprender Matemática;
- 3- Reconhecer, promover e desenvolver habilidades no que tange ao ensino da Matemática;
- 4- Discutir e analisar diferentes práticas, metodologias e tendências didático-pedagógicas no ensino da Matemática;
- 5- Incentivar e desenvolver um trabalho (com)partilhado entre formadores de professores, futuros professores de Matemática e professores que ensinam Matemática, com o intuito de promover a integração entre a Universidade e a Escola Pública;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho está sendo desenvolvido em um colégio da rede estadual de ensino, em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (duas turmas cada), no período vespertino, com as turmas do 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º séries do Ensino Médio, no período matutino. Cada período é compreendido com uma quantidade de bolsistas⁴, por ser um projeto desenvolvido em dois turnos.

O projeto, no primeiro semestre de 2012, foi desenvolvido em sala de aula, acompanhando as aulas ministradas pelo professor titular. Só no segundo semestre de 2012, que houve a implementação das monitórias na organização escolar, em horário reservado, as quais funcionam apenas como mais um contributo na construção do desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

⁴ No Colégio temos a quantia de cinco bolsistas. Duas ficaram responsáveis pelo período matutino e três pelo vespertino.

No período em que as aulas eram ministradas pela professora, desenvolvemos algumas atividades e oficinas.

Algumas dessas oficinas foram desenvolvidas após verificarmos as dificuldades de algumas turmas. No caso das quatro operações fundamentais, resolvemos trabalhar com jogos matemáticos: Dominó e Tablado Mágico. O Dominó por ser integrado com operações matemáticas, possibilita esse ensino-aprendizagem e o Tablado Mágico, instiga os alunos a resolverem o quebra-cabeça de forma que se utilizem das operações matemáticas.

Para as operações com números decimais e a utilização das quatro operações fundamentais, foi elaborado uma atividade por nós e juntamente com a professora, que utilizasse folhetos de compras de um supermercado. Os alunos eram sujeitos a fazerem uma suposta compra. Era dada uma lista de produtos que eles teriam que comprar e, para isso era disponibilizado certa quantia em dinheiro, um suposto saldo. Assim, ao final da compra, depois de terem realizados os cálculos necessários, eram sujeitos a fazerem a soma de quanto dinheiro seria gasto na realização dessas compras e quanto dinheiro lhes restariam.

Nas aulas em que trabalhamos com atividades envolvendo Figuras Geométricas e Sólidos, na introdução dos conceitos, optamos por utilizar materiais manipuláveis. Os sólidos foram utilizados com a intenção de poderem visualizá-los em dimensões reais. Já para o estudo das figuras geométricas, optamos juntamente com a professora em trabalhar com filme e o Geoplano. O filme era Donald no País da Matemática; neste Donald se encontra no país da matemática, em que tem contato com várias figuras geométricas e está sujeito a desvendar vários mistérios que envolve a matemática. Com o Geoplano trabalhamos o conceito de medida, de vértice, de aresta, de lado, de simetria, área e perímetro.

Nas aulas de definição e medição de ângulo, verificaram-se dificuldades em manuseio com transferidor. A partir dessas dificuldades, foi destinada uma aula para se trabalhar com a medição de ângulos.

Já no segundo semestre, houve a inclusão da nova professora ao regime escolar. A pedido da mesma, as monitorias passaram a ser realizadas na biblioteca, e teve início nos períodos de provas e trabalhos, proporcionando assim um maior índice de alunos presentes.

As monitorias eram disponibilizadas em contra turnos. Para os alunos do 6º e 7º anos destinou-se o período da manhã. Para os alunos do 8º e 9º anos do ensino

fundamental e para os da 1ª e 2ª série do ensino médio, destinou-se o período da tarde. As monitorias tem como principal objetivo esclarecer dúvidas decorrentes ao conteúdo trabalhado em sala de aula, por meio de resoluções de problemas, mas, se utilizando também de outras metodologias.

Até então, já se é possível verificar alguns resultados satisfatórios. Verificamos melhora dos alunos no comportamento escolar, no saber matemática e, principalmente, em suas notas, pois alunos que antes tiravam notas abaixo na média hoje já possuem notas igual ou superior a média escolar. Assim, acreditamos que boa parte dos nossos objetivos foram alcançados, pois trabalhamos constantemente com essa finalidade, de promover um bom resultado e uma boa aprendizagem em todos os alunos envolvidos nesta proposta de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTTS, Thomas. Formulando problemas adequadamente. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E.. **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução de: CORBO, Olga; DOMINGUES, Hygino H., São Paulo, SP: Atual, 1997. cap. 3, p. 32-48.

G., Polya. A arte de resolver problemas: **um novo aspecto do método matemático**. Tradução de: ARAÚJO, Heitor Lisboa de. Rio de Janeiro, RJ: interciência, 1995.

HUANCA, Roger Ruben Huamán. **Um olhar para a sala de aula a partir da resolução de problemas e modelação matemática**. I Seminário em Resolução de Problemas – I SERP. UEPR – Monteiro/PB, p. 13, 2008.

LORENZATO, S. Laboratório de Ensino da Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis. In: LORENZATO, S. (org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores, 2006, p. 3-37.

SANTOS, V. M. P. (org.). Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: **métodos alternativos**. 1997. Instituto de Matemática, Universidade de Rio de Janeiro. 1997.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES

PRÁTICAS COMPARTILHADAS: UM TRABALHO DE PARCERIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

ELISEU ANTÔNIO DOS SANTOS;
JOSÉ DIOMAR SOUZA ARAÚJO FILHO;
GIOVANA CARVALHO FURTADO;
RAFAEL BENTO DA SILVA;
CLÁUDIA VIVIAN VIANA LIMA GUSMÃO;
ORIENTADORA: MARIA ELÍDIA TEIXEIRA REIS.
Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí
eliseu_antonio14@hotmail.com

Palavras – chave: Monitoria, Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), trabalho compartilhado.

Este resumo expõe a apresentação das ações que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG), Câmpus Jataí, realizadas em uma escola estadual da rede pública de Jataí - GO. Este trabalho refere-se às atividades realizadas no primeiro e segundo semestre do ano de 2012, lembrando que anteriormente já acontecia nesta mesma escola, o projeto PIBID com algumas propostas semelhantes.

Para o desenvolvimento deste projeto, foi definida uma sistematização dos trabalhos contemplando planejamentos e discussões formadas por todos os envolvidos no acompanhamento das ações realizadas na Instituição.

Nesses moldes, iniciamos as atividades do corrente ano dando seguimento à monitoria que ocorre no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) e a criação e execução de uma proposta de realização de oficinas compartilhadas com os professores de Matemática da Escola Campo¹.

No que se refere à monitoria percebemos que esta etapa tem como objetivo viabilizar aos acadêmicos a revisão de conteúdos de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, buscando a superação de dificuldades/deficiências não superadas ao longo do curso de Matemática, bem como auxiliar o professor regente da escola campo nas dúvidas/dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, oportunizando um maior tempo de discussões das

¹ Chamamos por escola campo, uma das três instituições escolares da rede pública estadual onde está ocorrendo o projeto PIBID 2009.

atividades propostas por este para um maior alcance do entendimento e segurança nos conceitos fundamentais da Matemática.

Nesse sentido, as monitorias seguem a proposta e a importância mencionada por André e Acorsi (2009, p. 06) que afirmam que o

aluno-monitor [atua] atuou como auxiliar do professor em sala de aula e também em contraturno no reforço escolar. [...] O aluno-monitor se [torna] tornou um facilitador do processo ensino-aprendizagem e [reaprende] reaprendeu os conteúdos da matemática básica para poder ensinar.

Além disso, esta ação segue algumas etapas de planejamento até que possa ser executada no contraturno, ou seja, primeiramente são detectadas as dificuldades dos alunos pelos professores de Matemática da escola campo e repassadas ao professor supervisor do PIBID, que posteriormente, são encaminhadas aos monitores e ao subcoordenador de área para que, juntamente com todo o grupo PIBID desta instituição, em reunião semanal, possam propor algumas formas de abordagem metodológica, a fim de sanar as dificuldades/dúvidas dos alunos. Ao longo destas são sugeridas atividades com jogos, materiais concretos, resolução de problemas, jogos computacionais, brincadeiras, entre outras estratégias, de formar a fazer com que estes alunos tenham mais interesse em vir no contraturno e também a participarem das atividades gerando aprendizado.

Entretanto, a elaboração das atividades e aplicação no contraturno não foi a única preocupação do grupo PIBID, pois acreditamos que para que esses alunos sintam-se motivados a comparecer às monitorias é necessário também a preocupação com o local para recebê-los e a forma como a Matemática é repassada aos mesmos. Sendo assim, este ano, adquiriu-se outra sala com melhor infraestrutura para a prática da monitoria e para concretização do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). O novo ambiente possui maior espaço e melhor localização dentro da Escola Campo. Além do mais, com o intuito de transformar a sala em um local agradável aos alunos, decidiu-se ornamentá-lo com operações aritméticas, potenciação, radiciação,... Tudo feito em material EVA e muito colorido. Decidiu-se também criar um pequeno acervo com livros didáticos de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio para servir de apoio aos pibidianos e a todos os alunos que ali frequentam. A ideia com a reformulação do local é que este novo espaço físico possa propiciar ótimas condições para estudos, reflexões, discussões, bem como a realização de várias atividades prazerosas para o ensino e

aprendizagem de Matemática, tornando essa disciplina não mais visível e estigmatizada como um “bicho de sete cabeças” e inacessível a todos.

Portanto, é pensando que este espaço possa se tornar um excelente local de ensino e aprendizagem, que passamos a enfatizá-lo e retratá-lo como uma de nossas principais ações, que por sua vez, tem seu valor ressaltado por Moura (1999), que pontua:

O Laboratório de Matemática é um ambiente que propicia aos alunos a possibilidade de construção de conceitos matemáticos, além da análise e nova interpretação do mundo em que vivem. Também adquire importância [...] para discussão, elaboração de aulas e atividades, utilizando, preferencialmente, a diversidade de recursos e materiais disponíveis no Laboratório. (p. 114)

Desse modo, o LEM visa dar subsídios para os acadêmicos do curso de Matemática e aos professores da escola campo, para que possam utilizar novas metodologias, construção de materiais práticos, realização de oficinas e atividades lúdicas, tornando as aulas/atividades mais interessantes, atrativas e buscando uma melhor forma de ensinar os conteúdos aos alunos.

Sabemos também que um LEM bem planejado e estruturado, conforme destacam Lorenzato (2006) e Moura (1999, 2007), pode contribuir muito para a aquisição de conhecimentos matemáticos por parte dos educandos. A utilização de estratégias diversificadas (resolução de problemas, modelagem matemática, jogos, tecnologias informáticas, o lúdico, história da matemática, entre outras) pode favorecer significativamente para melhoria da prática docente e o aprendizado dos alunos da Escola Campo. Porém, Lorenzato (2006), destaca que: “Tão importante quanto a escola possuir um LEM é o professor saber utilizar corretamente os materiais didáticos, pois estes, como outros instrumentos [...] exigem conhecimentos específicos de quem os utiliza” (p. 24). Portanto, todas as atividades, antes de serem executadas, são planejadas, repensadas e questionadas para realmente ter ciência de que é viável e/ou necessário aplicá-las.

Então, por meio do LEM, propomos a construção do conhecimento a partir do trabalho com oficinas, considerando em particular a perspectiva dos monitores e professores da escola campo. Este tipo de trabalho contribui tanto para a formação continuada dos profissionais envolvidos como para a construção criativa, lúdica e coletiva do conhecimento.

Nesta perspectiva, as oficinas consistem em ações primordiais na edificação do conhecimento de todos os envolvidos, visto que também representam momentos importantes para o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

A ideia de trabalhar com oficinas partiu do momento em que se viu a necessidade de os monitores/pibidianos adquirirem experiências com a sala de aula e a levar os alunos da escola ao resgate da autoestima, a sentirem-se motivados a aprender os conteúdos matemáticos tanto em sala de aula quanto no contraturno, principalmente, os conteúdos a serem ensinados pelos professores posteriormente. Sendo assim, elaboraram-se algumas oficinas adotando diferentes estratégias pedagógicas e que estão sendo desenvolvidas desde o início deste ano.

Estas ações foram aplicadas contemplando os seguintes conteúdos: as quatro operações fundamentais, potenciação e função de primeiro grau com alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio.

O DESENVOLVER DAS OFICINAS...

A concretização das oficinas foi dada da seguinte forma: dividiu-se cada turma em dois grupos de aproximadamente 15 a 20 discentes, sendo que um deste deslocou-se até o LEM e o outro permaneceu em sala possibilitando trabalhar com um número reduzido de alunos para que todos tivessem a oportunidade de tirarem suas dúvidas e participarem concretamente de todas as atividades.

No 6º e 7º ano foram trabalhadas as quatro operações utilizando o jogo dominó. Já nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, desenvolveu-se o conteúdo sobre potenciação por meio de um bingo, e em outra, funções do primeiro grau através de uma dinâmica competitiva de perguntas e respostas. Ao longo destas foram entregues papel, lápis e borracha para a efetivação do trabalho. A realização deu-se de forma tranquila ganhando a aceitação de todos os alunos por ser uma maneira diferente de adquirir conhecimento e/ou recordar conteúdos já vistos/estudados.

Depois de efetivado o trabalho, foi recolhido todo o material entregue aos alunos no início da oficina para futura análise. Entretanto, inicialmente, através de algumas conversas com os professores das turmas que acompanharam as ações, têm-se como primeiros resultados, relatos de melhorias dos alunos no que se referem aos conteúdos trabalhados pelos pibidianos, o que viabilizou o andamento

dos conteúdos como: funções exponenciais e expressões numéricas a serem trabalhados posteriormente por estes.

ALGUMAS REFLEÇÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES...

Creemos que este trabalho compartilhado dentro do LEM com os professores de Matemática e os pibidianos tem indícios fortes de contribuição para uma maior aprendizagem do saber matemático, para participação dos alunos, o resgate da autoestima, o gosto pela Matemática e uma maior criatividade, responsabilidade e senso crítico, devido aos estímulos visuais e concretos, o design atrativo da sala, os jogos, brincadeiras, desafios matemáticos e problematizações.

Além disso, acreditamos que a execução destas ações oportunizou a interação universidade e escola, disseminando ideias e possibilitando de realização de estudos e reflexões acerca de possibilidades e recursos que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e às experiências dos pibidianos com a docência e, conseqüentemente, com a formação dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Neusa; ACORSI, Cledina Regina Lonardan. **Reaprender a Aprender e Ensinar Matemática**. Campo Mourão, 2009.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de Ensino de Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis. In: LORENZATO, Sergio (org.). **O Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores associados, 2006, p. 3 – 38.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al.(org.) **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo, SP: Feusp, 1999, 140p.

LOPES, Jairo Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno. O Laboratório de Ensino de Matemática: implicações na formação de professores. **Zetetiké**. Campinas, São Paulo: Cempem/FE/Unicamp, v. 15, n. 27, jan./jun.,2007. Disponível em:<<http://www.fe.unicamp.br/zetetike>>. Acesso em: 21 set. 2012.

Fonte de Financiamento

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

BLOG COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE CTSA

Ellen Lima Freitas de Jesus (IC)*; Wesley Fernandes Vaz (PQ).

Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí. ellen.jesus@hotmail.com.

Palavras-chave: Ensino de Química, Blog, educação CTSA.

Introdução

A sociedade atual é complexa e exigente de pessoas que tenham uma visão ampla e participativa das atividades rotineiras, logo, as atividades desenvolvidas com os alunos não podem ser simplesmente ilustrações, estas devem ser carregadas de sentido e possibilitar aos alunos uma contextualização, tornando estes cidadãos mais críticos da realidade.

Uma das formas de tornar o cidadão mais crítico da realidade é possibilitar aos alunos uma interação com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), utilizando essas como uma ferramenta de auxílio nas aulas de ciências. Vale ressaltar que as TICs têm modificado as formas da sociedade se comunicar, se relacionar e principalmente aprender. As pessoas através dela são capazes de aprender de forma autônoma e interativa (SOARES e VAZ, 2012).

Desta forma, uma necessidade atual é a inclusão digital nas escolas, devido à atração pelo novo que as tecnologias trazem e para que os alunos juntamente com a escola saiam do tradicionalismo tão presente nas salas de aulas e em todo âmbito escolar até hoje. Segundo Ferreira (1998), as TICs têm chegado de forma rápida em diversos setores da sociedade e a educação é uma das áreas que está sendo consideravelmente atingida por essa informatização.

A inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo a instruir-se sobre o uso das TICs e ao acesso à comunicação livre nas redes. Para Lévy (2010), esse espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores é chamado de Ciberespaço. Ainda segundo Lévy do ponto de vista do equipamento, a internet reúne técnicas que permitem digitalizar a informação, armazená-la, tratá-la automaticamente, transportá-la e colocá-la a disposição de um usuário final, humano ou mecânico. O bom ou mau uso e os fins do ciberespaço vão ser designados por cada indivíduo ao usá-lo.

Para uso das TICs eficazmente os alunos precisam ser motivados para realizarem as atividades propostas e os professores devem ocasionar situações para isso, logo, as TICs devem ser analisadas e utilizadas com cautela, para que não se faça uma aplicação inadequada das mesmas, portanto, o professor deve estar bem informado e atualizado sobre essas tecnologias, pois o professor é quem impulsiona as atividades e norteia os alunos sobre sua utilização devida. Ricardo (2007) ressalta que as tecnologias devem ser utilizadas como referências dos

saberes escolares e não como estudo das máquinas ou como compreensão de um mundo artificial.

Os *blogs* podem ser utilizados com diversos propósitos educacionais em diversas disciplinas e diferentes níveis de escolaridade devido à sua característica de ferramenta flexível que não apresenta um limite de utilização. (BARRO *et al*, 2008). Além disso, os alunos terão a liberdade de expressar sua opinião, suas dúvidas e suas sugestões relacionadas aos assuntos discutidos, isso possibilitará uma interação e troca de opinião entre os alunos e entre alunos e professor.

Nesse sentido, este trabalho teve como finalidade principal a criação de um *blog* educativo onde os alunos da educação básica foram os principais alimentadores de informações de acordo com as aulas criadas com temas relacionados à horta escolar, nele os alunos exploraram conteúdos relacionados à ciência, tecnologia, sociedade ambiente (CTSA) abordada pelo professor de química em aulas da disciplina tópicos em química.

Método

Para Santos e Schnetzler (2010), a melhor estratégia de ensino são aquelas que estimulam a participação ou a capacidade de tomada de decisão, assim, ao realizador da pesquisa escolheu por assumir o papel de observador participante. A proposta de trabalho foi aplicada em uma escola de ensino médio da rede pública de ensino do estado de Goiás com alunos de três turmas de primeiros anos em um período de dois bimestres (cinco meses). A coleta de dados foi realizada mediante as postagens dos alunos das atividades no *blog*, questionário, gravações em vídeos e anotações durante as atividades realizadas.

Inicialmente os alunos fizeram um curso para que se atualizem sobre as ferramentas de tecnologia. Esse curso foi oferecido pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) de forma totalmente gratuita, nele os alunos aprenderam como criar um *blog*, como lidar com uma câmera digital e técnicas de filmagem e fotografia.

Os alunos aprenderam a criar um *blog* no site www.blogger.com e em conjunto criaram um *blog* para postar suas experiências das aulas e atividades em uma horta escolar. A criação desse *blog* foi realizada pelos alunos. A criação do *blog* é permitida para todas as idades de acordo com os termos de uso do site e todo o trabalho desenvolvido foi feito de acordo com esses termos.

A análise dos dados foi feita de forma que a fala e os discursos dos alunos impulsionaram as categorias de análise, ou seja, as categorias não foram definidas a priori. Para Franco (2008), esse tipo de análise é feita de acordo com o discurso e este é comparado com algum tipo de teoria relacionada com a área de conhecimento.

Resultados e Discussão

As atividades realizadas no blog geraram nos alunos discussões para tomadas de decisões sobre a forma e o conteúdo das postagens no blog, segundo Browntein e Kelein (2006) uma das categorias encontrada em um blog é a de interação, o que pode gerar a subcategoria discussões. Essas ações de discussões elevaram a autonomia dos alunos, uma vez que, no início das atividades os alunos se sentiam inseguros e sempre procuravam orientação discutindo os assuntos de como fazer e de como realizar as atividades, com o passar do tempo os alunos já não dependiam tanto de orientação e tomavam decisões, como por exemplo, com relação as postagens e a procura por outros professores para tirar eventuais dúvidas.

Outra categoria de interação ao qual o trabalho com o blog mostrou é a de comunicação, pois os alunos se comunicavam entre eles e até mesmo tiravam dúvidas com os colegas, querendo saber o que o outro estava postando, no blog não ocorreram comentários nas postagens dos colegas, porém eles interagiam entre si na sala de informática, até mesmo por não ter um clima formal de sala de aula, e os alunos não estarem sujeitos a regras rígidas.

Na categoria aprendizado os alunos tiveram foco as pesquisas e a escrita, as pesquisas eram feitas de acordo com as aulas CTSA realizadas na sala, os alunos pesquisavam na internet os conteúdos e os relacionavam com sua realidade em comentários realizados no blog, Para Santos (2007) o alvo desse tipo de ensino na educação básica é promover a educação científica e tecnológica, ajudando o aluno a produzir novos valores, novas capacidades e principalmente novos conhecimentos. No blog criado em abril teve 24 postagens relacionadas a conteúdo, sendo algumas delas com temas parecidos, porém postadas por alunos diferentes, a seguir estão relacionados alguns títulos de postagens realizadas pelos alunos.

“Os elementos da Tabela periódica”

“A água”

“Ácidos e bases”

“A poluição do solo”

A seguir estão alguns comentários dos alunos sobre a significância dessas atividades realizadas no blog:

“A nossa escola se torna um bom exemplo na sociedade, e tem um papel importante na formação dos alunos, e muitas vezes são coisas simples que fazem a diferença.”

“O blog e a horta e uma forma de aprendizado mais dinâmica além do conteúdo visto em sala, o projeto ajuda os alunos a aprender.”

“Me ajudou na compreensão das coisas que antes não julgava necessárias, como: a importância dos elementos químicos nas plantas, reaproveitamento de alimentos, etc.”

“é uma forma mais dinâmica de aprender os conteúdos, o conteúdo ensinado em sala, além de movimentar os alunos e a tirar do sedentarismo.”

Esses relatos mostram que os alunos interagiram com a atividade e que começaram a ter uma visão diferente das aulas e dos conteúdos de química, ajudando assim os alunos a terem um interesse pelas aulas de química, os alunos manifestaram que gostariam que as atividades do blog continuassem nos próximos bimestres.

Segundo Vaz e Soares (2012), as TICs podem favorecer no processo pedagógico por possuir um caráter inovador e esse projeto contribui para os alunos com relação a inclusão digital, pois maior parte dos alunos não possuíam acesso a internet em casa e não possuíam computadores, para Silva *et al* (2000) inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TICs e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido. Assim juntamente com essa inclusão os alunos tiveram acesso aos conteúdos de forma diversificada.

A análise das ações demonstra que os alunos foram descobrindo uma forma cada vez melhor de realizar suas pesquisas e de escrever os *posts* no *blog*, diminuindo as dificuldades encontradas inicialmente e corroborando a capacidade inventiva dos alunos. Assim, os alunos com as atividades no blog realizavam exercícios que os deixavam ativos e os incentivavam a pensar e a avaliar suas ações uma vez que seus *posts* seriam publicados em rede e que qualquer pessoa poderia ver seus *posts*.

Durante a realização do projeto, principalmente no início ocorreu uma resistência por parte de alguns alunos, principalmente na hora de transcrever algo no computador, pois alguns alunos tinham dificuldade de manusear os programas de edição de texto e dificuldade com o teclado, demonstrando algum tipo constrangimento por não possuir tal habilidade, devido a essa circunstância as atividades eram feitas preferencialmente individual e elegeu-se um aluno da turma para ajudar os outros colegas, esse aluno foi escolhido por eles para ajudar em eventuais dúvidas com o manuseio da máquina juntamente com o professor, assim os alunos tinham uma liberdade maior em sala e tinham uma proximidade com as ferramentas das novas tecnologias sem sentirem-se coagidos devido à deficiência com essas tecnologias, segundo Santaella (2003) “Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” e esse meio trouxe aos alunos um contato maior dos alunos com os próprios alunos, dos alunos com as tecnologias e dos alunos com os conteúdos buscados, uma vez que os alunos se comunicavam entre si e pesquisavam na rede os temas.

Considerações Finais

O *blog* se mostrou eficaz para o ensino de CTSA, uma vez que os alunos apresentaram interessados nas atividades, e demonstravam interesse na continuidade das práticas realizadas no laboratório de informática, o *blog* também se caracterizou como uma ação que elevou a autonomia dos alunos com o passar do tempo.

Verificou-se que o trabalho realizado chamou a atenção dos alunos não apenas para as mídias, mas também para os conteúdos temas envolvidos nas atividades, visto que as atividades iam além de apenas manusear um computador.

Referências bibliográficas

BARRO, M. R.; FERREIRA, J. Q.; QUEIROZ, S. L. Blogs: Aplicação na educação em química. *Química Nova na Escola*, n. 30, nov, 2008.

BROWNSTEIN, E. KLEIN, R. Blogs: applications in science education. *Journal of College Science Teaching*, v. 35, n. 6, p. 18-22, 2006.

FERREIRA, V. F. As tecnologias interativas no ensino. *Química Nova*, n 21(6), 1998.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

RICARDO, E. C. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, nov. 2007.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 22, dez. 2003.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, nov. 2007.

SANTOS, W. L. P. SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química: Compromisso com a cidadania*. Ijuí (RS): Unijuí, 2010.

SILVA, H. JAMBEIRO O. LIMA J. BRANDÃO M. A. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005

VAZ, W. F.; SOARES. M. H. F. B. Possibilidades Didático-Metodológicas Presentes na Rede Social Orkut: Contribuições para o Ensino de Química. 2012. 144 p. Tese de doutorado, Instituto de Química - Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: diálogos necessários entre escola, sujeitos e seus saberes

ELYANARA MOREIRA MATHEUS¹; FERNANDA ARAÚJO DA SILVA¹; GREITON TOLEDO DE AZEVEDO¹; KATIUCY FREIRE DE OLIVEIRA¹; MIRIAN CRISTIANNE DA SILVA²; JANICE PEREIRA LOPES³.

Universidade Federal de Goiás

E-mail: pibidmatematica.ufg@gmail.com

A busca por uma educação pública de qualidade está intimamente relacionada a melhorias proporcionadas ao processo de formação docente. O cenário atual tem exigido, cada vez mais, que a formação inicial do professor esteja em sintonia com as especificidades da prática pedagógica e com as novas demandas lançadas à esfera escolar. As reflexões ocasionadas por esta preocupação vêm impulsionando ações voltadas para o incentivo e valorização da docência e do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surge com o intuito de incentivar a formação inicial e valorizar a docência por meio do intercâmbio entre os conhecimentos teóricos e práticos e, a integração entre a Universidade e a escola parceira. Vale salientar que o Programa, financiado pela CAPES, tem como um de seus objetivos incluir os licenciandos na realidade escolar, estreitando os laços entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, e antecipando a aproximação do licenciando com o universo da escola e da sala de aula.

Consonante a essas propostas, o subprojeto PIBID-Matemática vinculado à Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia, tem desenvolvido ações coletivas que propiciam experiências significativas e transformadoras, seja para a formação dos envolvidos ou para os espaços nos quais essas ações são implementadas. A equipe do subprojeto do PIBID/Matemática é composta atualmente por uma

¹Alunos do curso de Licenciatura em Matemática (IME/UFG); Bolsistas PIBID.

²Docente do Colégio Estadual Waldemar Mundim; Professora supervisora do subprojeto PIBID - Matemática (IME/UFG).

³Docente do curso de Licenciatura em Matemática (IME/UFG); Coordenadora do subprojeto PIBID - Matemática (IME/UFG).

professora supervisora (pertencente à escola parceira), uma professora coordenadora do subprojeto (que atua como professora no curso de Licenciatura em Matemática - IME/UFG) e cinco alunos do curso de Licenciatura em Matemática.

As ações e reflexões do subprojeto estão alicerçadas em questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de Matemática e têm como suporte metodológico os pressupostos da pesquisa-ação. A opção por esta perspectiva metodológica é justificada pela integração entre as distintas etapas do trabalho e o diálogo entre a ação e a reflexão, dinamizados por ela. Isso porque, de acordo com André (1995, p. 32), "(...) o processo de pesquisa-ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança".

As etapas previstas pela pesquisa-ação sintonizam, perfeitamente, com as expectativas estabelecidas pelo subprojeto, já que esta propõe a integração de processos, num esforço unitário pela melhoria da qualidade do ensino mediante o aperfeiçoamento da prática. Por outro lado, o alcance dessas expectativas requer, segundo Sacristán & Gómez (1998, p.378), "(...) uma participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo", o que, de acordo com o autor, representa "um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes num processo de reflexão cooperativa" (Ibid).

O conjunto de ações desenvolvidas envolve: observações permanentes das aulas da professora supervisora na escola parceira (Colégio público da Rede Estadual de ensino no município de Goiânia-GO), reuniões semanais de planejamento e avaliação, que acontecem no Laboratório de Educação Matemática (LEMAT-IME/UFG), e intervenções didáticas, pautadas em atividades alternativas de ensino, implementadas na escola.

Durante as reuniões, a equipe reflete sobre as observações realizadas ao longo da semana, avalia as ações desenvolvidas na escola campo e planeja, e replaneja quando necessário, as intervenções didáticas propostas. Além disso, por várias vezes, as reuniões tornam-se também um espaço para proposição e confecção de materiais didáticos/midiáticos necessários à implementação das ações previstas. Cabe ressaltar o papel central desempenhado pelas observações, pois é a

partir destas que informações e particularidades daquela realidade, seja em termos das dinâmicas percebidas, da complexidade do contexto das salas de aula e, ainda, das percepções e dificuldades dos alunos no que diz respeito à construção do conhecimento de Matemática, são identificadas. Nesta perspectiva, Lorenzato (2008, p. 21) corrobora que “(...) o ensino da matemática precisa ser planejado e ministrado tendo em vista o complexo de identificação de seus alunos.”

A compreensão da realidade escolar, a partir da inserção dos sujeitos nesse espaço, torna-se, de um lado, instrumento capaz de oferecer subsídios para a investigação dos elementos que compõem o cenário da sala de aula, tais como: o aluno, o professor, o conteúdo etc, e de outro, um componente indissociável do processo de formação inicial do professor. Assim, no âmbito do subprojeto Pibid/Matemática, os registros das ações e percepções verificadas em sala de aula, seja por meio das observações ou dos diários de campo, alimentam não só os planejamentos, mas tornam-se ponto de partida para reflexões teóricas e práticas em torno daqueles elementos e, principalmente, dos nexos estabelecidos por eles.

O conjunto de saberes e práticas mobilizados pela experiência do PIBID têm contribuído fortemente para a formação inicial e continuada dos professores envolvidos com o subprojeto. Isso porque, o saber docente é essencialmente heterogêneo, formado por saberes provenientes não apenas das instituições de formação e dos currículos, mas, também, da prática cotidiana (TARDIF, 2006). Neste panorama, portanto, os saberes oriundos da prática, os chamados saberes experienciais (Ibid), representam parte constitutiva da ação, mas, fundamentalmente, da própria formação do professor. No entanto, tais saberes possuem natureza diferente dos demais, já que, conforme sugere Tardif (2006), “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (p.54).

A dinâmica de trabalho adotada pelo grupo promove um movimento contínuo de ação-reflexão-ação por meio de trocas de experiências dentro e fora da sala de aula, que tendem a aproximar saberes teóricos e práticos, trabalhados na Universidade, daqueles que emergem da realidade da sala de aula. Este movimento, no limite, oportuniza aos sujeitos, a partir de sua inserção no espaço escolar,

condições para a percepção do quão plural é, de fato, o saber docente. Além disso, a interação colaborativa entre os integrantes do subprojeto, as trocas e o diálogo permanente entre os sujeitos e suas práticas, compõem um elemento formativo à parte, e de fundamental importância. Neste sentido, Carvalho (2009), aponta que:

Interagir com um ou mais parceiros pressupõe que se trabalhe em conjunto com outro, e quando se trabalha colaborativamente espera-se que ocorram certas formas de interações sociais responsáveis pelo ativar de mecanismos cognitivos de aprendizagens, como a mobilização de conhecimentos. (CARVALHO, 2009, p.15)

Nossas ações são permeadas por uma responsabilidade coletiva que se dá pela parceria entre bolsistas, professor supervisor e professor coordenador e estimula uma constante análise do planejamento, das escolhas metodológicas, da prática pedagógica, entre outros temas relacionados à educação matemática e ao processo de ensino-aprendizagem.

O envolvimento com o planejamento, a elaboração de atividades e materiais didáticos, bem como a análise e reflexão da prática, permite perceber o quão plural e complexo é o papel do professor, particularmente no ensino de Matemática. Aspectos como esses possibilitam analisar o currículo em Matemática e a necessidade de diálogo entre este e os objetivos traçados no planejamento e as escolhas metodológicas realizadas. Isso porque “nenhum saber é por si mesmo formador, [...], saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar.” (Tardif, 2006, p. 43-44).

Diante disso, o PIBID torna-se um espaço de formação partilhada, capaz de colocar o licenciando, futuro professor, frente a situações reais, que o convidam à tomada consciente de decisões, com vistas à superação de problemáticas e limitações afloradas pela realidade escolar. Ou seja, essa experiência de formação contribui para a retificação de concepções limitadas acerca do universo escolar e da sala de aula, bem como fomenta a construção de uma leitura mais crítica dessa realidade, de suas vicissitudes e incertezas. Aspectos complementares aos conteúdos específicos e pedagógicos estudados na Universidade e igualmente importantes, mas que, diferente dos primeiros, só podem ser efetivamente compreendidos quando vivenciados na prática. Masetto (2011), em uma perspectiva mais ampla, assevera que é necessário colocar o aprendiz em contato com situações reais, em locais próprios das atividades profissionais, pois além de ser um

agente motivador da aprendizagem, esse contato com a realidade é capaz de dar significado às teorias estudadas.

O trânsito pela realidade escolar nos permitiu modificar muitas de nossas concepções e atitudes em relação à docência e ao ensino de matemática, principalmente pelo diálogo promovido entre os saberes profissionais, obtidos na Universidade, e os saberes experiências, vivenciados no cotidiano escolar. Ademais, o trabalho colaborativo, além de permitir a aquisição de habilidades e competências necessárias à prática pedagógica, oportuniza aos licenciandos observar, experimentar e analisar as ações desenvolvidas no contexto escolar, ações inerentes à docência e ao cenário da sala de aula, o que, a rigor, viabiliza a (re)construção reflexiva e transformadora de suas identidades profissionais por meio dos novos significados lançados pela interação com o universo escolar, seus sujeitos e práticas.

Palavras-chave: Formação inicial; Intercâmbio teórico-prático; Saberes experienciais; Identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CARVALHO, C. Comunicações e interações sociais nas aulas de matemática. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. Org(s). **Escritas e leituras na educação matemática**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 2ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.p.133-172.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª.ed. Petrópolis: editora vozes, 2006.

ARTE INDIGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Autora: FERNANDA ISABEL MELO DE AMORIM

nandabebel@hotmail.com

Co-autores:

DAYANY DA SILVA CUNHA

dayany.cunha@gmail.com

JANIERE RODRIGUES ROSA

janieredesign7@hotmail.com

JORGE ALADIR MALHEIROS

jorgetags@hotmail.com

VINICIOS REIS GALVÃO

vinicio.sgalvao@hotmail.com

Profª Msª CÉLIA REGINA DE OLIVEIRA

Supervisora na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade

ce_reoliver@hotmail.com

Profª Drª EDNA DE JESUS GOYA

Coordenadora do Pibid na Faculdade de Artes Visuais

ednajgoya@yahoo.com.br

Palavras-chave: Grafismo indígena, Arte na educação, lendas indígenas, cultura

JUSTIFICATIVA

Mostrar que os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado, tão pouco devo ser esquecido, embora seja visível, seu esquecimento e isolamento das demais sociedades. São povos de hoje que representam uma parcela significativa da população atual brasileira, devendo por tanto estar inseridas neste contexto.

Outra razão que complementa o motivo dessa pesquisa é a Lei 11.645, sancionada no dia 10 de março deste ano, obriga as escolas brasileiras a incluírem a história e a cultura indígena em seus currículos. Com a modificação da lei 10.639 de 2003, que incluía a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar do país, a história e cultura indígena também deverão estar presentes nas salas de aula brasileiras. A lei 11.645, sancionada pela Presidência da República em 10 de março deste ano, torna obrigatório o ensino desses dois conteúdos para alunos do Ensino Fundamental e Médio, tanto de escolas públicas como privadas. Pela lei, os assuntos serão ministrados se no âmbito de todo o currículo escolar, mas, em especial, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Desde 2003, as escolas vêm se preparando para o ensino da cultura e história afro-brasileira.

OBJETIVO

O objetivo de nossa pesquisa foi proporcionar aos alunos através do contato com o grafismo indígena a compreensão, o reconhecimento e o respeito sobre a arte e cultura indígena no contexto da cultura brasileira.

Com informações atuais e históricas, sobre a figura do índio e sua cultura se pretende desfazer ideias preconcebidas, estereotipadas e preconceituosas sobre o seu modo de ser, criar, pensar e produzir.

METODOLOGIA

Nossa metodologia se constituiu nas seguintes abordagens: Pesquisa bibliográfica e para o desenvolvimento do trabalho com os alunos utilizou a

pesquisa-ação. No decorrer desta pesquisa, acompanhamos o dia a dia dos alunos em sala de aula, na escola de tempo integral Silene de Andrade, onde obtivemos um grande resultado.

Nossa metodologia se constituiu nas seguintes abordagens:

Pesquisa bibliográfica: Segundo RUIZ (1982) e CERVO e BERVIAN (1974): O Investigador ira levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema.

Para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, vamos utilizar a pesquisa-ação: A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. (THIOLLENT, 1997).

Leituras e reflexões de texto sobre a arte e cultura indígena, apreciação de fotos e objetos indígenas e de material áudio visual indígena.

Resultados:

O desenvolvimento do nosso projeto ocorreu na Escola Municipal de Tempo integral Silene de Andrade, com alunos do 8º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, localizada no setor Aruanã II, próximo a academia Boa Forma na zona Leste de Goiânia.

Esta ação pedagógica foi desenvolvida buscando proporcionar ao aluno a compreensão, reconhecimento, respeito, da arte e da cultura indígena. Com informações atuais e históricas, sobre a figura do índio procurando dessa maneira, desfazer ideias preconcebidas e preconceituosas.

Como estabelecido no grupo de trabalho do PIBID, fizemos o levantamento bibliográfico para a elaboração do projeto e de texto sobre a cultura indígena karaja, cujo o fim foi desenvolver na escola, uma proposta pedagógica com os alunos da disciplina de arte.

Acreditamos ter proporcionado aos alunos uma reflexão sobre: o índio nos dias atuais, a cultura indígena, o significado dos grafismos karajas, entre outros.

Diante das diversas propostas pedagógicas, trabalhamos esta ação pedagógica tendo como base na abordagem triangular da arte educadora Ana Mae Barbosa (2005) considerando a compatível nesta experiência pedagógica.

Esta proposta triangular aponta três pontos norteadores: apreciação, contextualização, e o fazer artístico, que segundo a autora, produz um eficaz resultado na aprendizagem no ensino de arte.

Apreciação: É o momento que o aluno observa os diversos significados da obra: composição, processo de criação, material utilizado, modo de organização, estética, entre outros elementos.

Contextualização: Este momento serve para que haja uma reflexão sobre o contexto histórico e cultural em que foi feito o objeto artístico.

Fazer artístico: Neste momento o aluno vivencia e experimenta o fazer artístico, sempre lidando e superando suas limitações e aprendendo com seus erros.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

1ª Aula: Nesta aula apresentamos a proposta pedagógica aos alunos, expondo as informações básicas acerca do índio: organização social, hábitos culturais, rituais da tribo karajá, grafismos, além de uma proposta de reflexão sobre a inserção do índio na sociedade brasileira.

Ao apresentar nossa proposta aos alunos do 8º ano da Escola Municipal Silene de Andrade, reservamos vinte minutos da aula, para que alunos fizessem perguntas e dessem opiniões sobre o tema.

Nesta aula como recurso utilizamos um retroprojeto, para mostrar algumas imagens e vídeos.

2ª Aula: Nesta aula por conta do interesse dos alunos no tema, prolongamos o tempo para que eles esclarecessem suas dúvidas e mostrassem suas opiniões, depois de trinta minutos, mostramos e explicamos aos alunos sobre os grafismos karajás, o significado de cada grafismo, o nome que o mesmo possui tem como origem epistemológica coisas do cotidiano dos índios como: espécie de peixes, vegetais, animais silvestre. O desenvolvimento dos grafismos produzidos pelos índios karajás, começa quando ele ainda é

uma criança, por meio da imitação dos pais que desenham nas cerâmicas. Através desse aprendizado e que se forma novos tipos de grafismos que são usados em cerâmicas, esteiras, vasos etc.

3ª Aula: Neste dia propomos aos alunos a construção de um trabalho embasado nos grafismos que nos avíamos apresentado a eles na aula passada. Como material utilizamos: lápis, borracha, papel sulfite A4, um pedaço quadrado de manta crua de algodão, canetão para tecido, nas cores, azul, amarelo, vermelho e preto. Primeiramente pedimos aos alunos fizessem um esboço dos grafismos numa folha de papel sulfite A4. Logo chegou ao fim da aula e tivemos que deixar a conclusão para a próxima aula.

4ª Aula : Entramos em sala, e pedimos para que os alunos sentassem que iríamos entregar os desenhos que eles não aviam concluído na aula passada para que eles concluíssem, e na medida em que eles fossem terminando, eles nos avisasse para que pudessem passar o desenho para a manta de algodão cru.

Eles terminaram e passaram para o algodão cru, e ficou um belíssimo trabalho.

CONCLUSÃO

Nesse período em que estivemos trabalhando com essa turma de 8º ano, obtivemos grandes resultados, pois não somente passamos nossos conhecimentos a eles, como aprendemos muito com a turma também, vale apenas deixar claro que foi 1 ano acompanhando a turma, foi uma experiência única. Nosso projeto na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade, ainda continua, mas esse ano com uma nova turma e esta sendo bem produtivo também.

BIBLIOGRAFIA

MOURA, Marlene Castro Ossami de. **Arte indígena de Goiás uma perspectiva histórico –cultural**. Kelps

AMÉRICO, João. **Mitos e Lendas Karajás**.

TIRAPELI, Percival **Arte Brasileira Arte Indígena do Pré-Colonial a Contemporaneidade**. Companhia Nacional

**ARTE GOIANA – GRAVURA DE ANA MARIA PACHECO E
D. J. OLIVEIRA, LINGUAGEM VISUAL E EXPRESSÃO ARTÍSTICA:
UMA PROPOSTA DE ENSINO.**

Autora: FLÁVIA CARLA TERTULIANO
flaviacarla2@hotmail.com

Co-autores:

ELIANE GERALDA DE SOUZA
eliane.microsol@hotmail.com
POLLYANA DE OLIVEIRA BRITO
pi_brito@hotmail.com
THAYNA BRUNA RODEX BRAGA
thaynarodex@gmail.com
YANKE PEREIRA AMORIM
yankesan@hotmail.com

Profª Msª NÍVIA MARIA DA NEVES COSTA
Supervisora na Escola Municipal João Brás
aevin_any@hotmail.com

Profª Drª EDNA DE JESUS GOYA
Coordenadora do Pibid na Faculdade de Artes Visuais
ednajgoya@yahoo.com.br

Palavras-chave: Arte Goiana, Gravura, Ensino

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Através dessa pesquisa procuro investigar a Arte Goiana – Gravura de Ana Maria Pacheco e D.J. Oliveira, e fazer uma análise comparativa das obras dos artistas, ao investigar seus processos e técnicas, o contexto de produção materiais, e com isso, desenvolver uma proposta de Ensino para os alunos da Escola João Brás, com a preocupação de levá-los, a compreender os processos tradicionais e

atuais da gravura. Quer-se ainda o estabelecimento de relações entre a tradição e a compreensão do momento contemporâneo através do fazer artístico, tendo como proposta de abordagem a leitura de imagem, e projeto de trabalho, que apresenta como pressuposto o trabalho de pesquisa do aluno, as relações interdisciplinares entre os saberes e a avaliação por portfólio.

Dessa forma acredita-se que é possível oportunizar ao aluno compreender o seu tempo e estabelecer relações com outros períodos da história, desenvolvendo assim a capacidade crítica, de observação e argumentação.

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

Rever o potencial crítico da criação e leitura da arte deve configurar-se como um tema da maior importância, e esse trabalho propõe esse diálogo, a gravura leva o aluno a produzir sentido, essa arte milenar permite a criação e a expressão do aluno.

De acordo com a Professora e Dr. Edna Goya, a gravura é muito importante na escola, considerada uma arte milenar faz com que o aluno produza conhecimento, dessa forma a autora define a gravura como:

A gravura ou arte impressa, assim como qualquer outra forma de arte, é um meio de produção de sentido que permite a criação e a expressão. A imagem é decorrente de matriz, processo de criação indireto, resultando assim a gravação de um desenho que é feito em uma base, como por exemplo: A madeira, o gesso, a borracha, o papelão, o plástico, entre outros e assim utiliza-se essa base para carimbar sobre um suporte, desde que favoreça o processo de expressão e reprodução da imagem. (Goya, 2009).

OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo, investigar a Arte Goiana – Gravura de Ana Maria Pacheco e D.J.Oliveira, e fazer uma análise comparativa das obras dos artistas citados, com a finalidade de desenvolver uma proposta de Ensino, para os alunos da Escola Municipal João Brás, turmas de 6º a 7º séries que funcionam na Escola como ciclos. Essa proposta de ensino propõe através da gravura, produzir

conhecimento sobre essa arte, de modo a possibilitar a eles, a compreender os processos atuais e tradicionais da gravura através do fazer artístico e da leitura de imagem e projeto de trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho baseia-se num conjunto de ações que foram desenvolvidas em colaboração com a supervisora da Escola – campo, Escola Municipal João Brás, sediada em Goiânia. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que de acordo com o autor Antonio Carlos Gil “essa pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2006, p.44). Pode ser entendida como um processo que envolve etapas, desse modo a pesquisa foi dividida da seguinte maneira: escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, busca de fontes, leitura do material, organização do assunto, redação do texto.

Num segundo momento para o experimento pedagógico, a pesquisa ação que pode ser definida como:

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

Num terceiro momento para a realização da prática de Ensino foram utilizadas duas propostas metodológicas entre outras possíveis: Proposta triangular e Projeto de trabalho. A primeira proposta citada tem como teórica e fundadora Ana Mae Barbosa, esta se apoia em três vertentes do conhecimento específico em Artes: história da arte, leitura de imagem e fazer artístico. A segunda, de Fernando Hernandez, apresenta como pressuposto o trabalho de pesquisa do aluno, as relações interdisciplinares entre os saberes e a avaliação por portfólio.

RESULTADOS / DISCUSSÕES

Através dessa pesquisa foi possível verificar a carência, dentro do ambiente escolar, de conteúdos na arte que visem o favorecimento ou a proximidade dos

alunos com a arte local, como ferramenta pedagógica que auxilie na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a escola pode e deve ser responsável por apresentar trabalhos de artistas locais, aproximando-os do público e permitindo aos alunos experimentar uma prática artística que os conduza a enxergar a arte com outros olhos, como por exemplo, a livre expressão. É fazer com que o aluno conheça suas raízes, e relacione com suas vivência no cotidiano fora ou dentro da Escola.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa foi possível verificar, que o ensino desta linguagem nas escolas é bastante tímido em comparação com outras expressões artísticas. É um assunto importante para ser trabalhado como conteúdo nas aulas de arte, como meio educativo e expressivo que auxilie na construção dos saberes e na construção do conhecimento artístico e estético dos educandos, muitas vezes dissociados do contexto da arte.

Assim entendo que, a gravura pode se transformar em um meio rico de expressão não somente para o artista, mas para a criança ou adolescente, podendo oferecer resultados surpreendentes e estimulantes. Poderá trazer grandes contribuições para o desenvolvimento educacional, uma vez que poderá contribuir não só para impulsionar a criatividade e a expressão, mas incentivar a descoberta, a inventividade e a busca de novas possibilidades de investigação criadora. (GOYA, 2009,p.54).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Carla Juliana Galvão e PENHARBEL, Silvia Flores. **A imagem da contemporânea na sala de aula**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneima/gem/anais/trabalhos/pdf/Penharbel_Silvia%20Flores.pdf. Acesso em 17/10/2011.

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

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

2006.

GOYA, Edna de Jesus. **A arte da Gravura em Goiás**. 1998 (Dissertação de mestrado).

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUSH, Michael. **Novas Mídias na Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVEIRA, PX. **A reflexão da gravura/Px Silveira**. Goiânia: Ação Arte, 1990.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O USO DO JOGO *TABLECHEMICAL* PARA ENSINAR PROPRIEDADES DA TABELA PERIÓDICA NO ENSINO MÉDIO.

Franciely da Silva Martins (IC)^{*}; Samuel Chaves Cardoso de Matos (IC); Wesley Fernandes Vaz (PQ).

Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí. francielymartins1@gmail.com.

Palavras-chave: Ensino, jogos, tabela periódica.

Introdução

Tem-se observado uma necessidade de renovação no ensino de ciências (CACHAPUZ *et al*, 2005). A escola tem sido um ambiente desvinculado do todo, com disciplinas distantes do cotidiano do ambiente escolar, essa é uma das razões de prevalecer nas aulas de química a desmotivação e o desanimo, característicos de alunos cansados da mesmice previsível.

Algumas pesquisas estão sendo efetuadas em busca de alternativas que melhorem o ensino de química no ensino básico. Neste sentido cabe citar Santos e Schnetzler (2008), que busca uma contextualização da ciência por meio de temas geradores e atividades dinâmicas. Ainda para estes autores vale mencionar a preocupação com um termo por eles discutido, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA) que busca uma aproximação da ciência com as peculiaridades vividas no cotidiano.

Pensando em uma forma interativa e dinâmica de aprendizagem e, levando em consideração os aspectos discutidos anteriormente, há pesquisadores que defendem ainda o uso do lúdico como forma de atrair a atenção dos educandos (CHATEAU, 1987).

Para Rizzo (2001), o jogo motiva à medida que proporciona um desafio ao jogador, sendo assim, muito poderoso na estimulação da construção de esquemas de raciocínio. Este desafio pelo jogo proporcionado leva o indivíduo a buscar soluções ou formas de adaptações a situações problemáticas conduzindo-o gradativamente ao esforço voluntário.

Um jogo educativo deve ser ao mesmo tempo lúdico – divertido – e intermediar a aprendizagem de conhecimentos (GODOI *et al*, 2010; SOARES, 2008). Nessa linha de pensamento, segundo Moyles (2002), o jogo educativo leva o indivíduo ao raciocínio, à busca pelo conhecimento de forma involuntária. Ainda para estes autores o jogo educativo proporciona uma maior interação aluno-professor e aluno-aluno, sendo, portanto, uma ferramenta importante para o aprendizado.

Em relação aos conteúdos de química, os alunos possuem dificuldades em compreender conteúdos relacionados com a tabela periódica, desde a classificação básica dos elementos como famílias e períodos, à determinação da eletroafinidade, volume atômico e outras propriedades periódicas (GODOI, *et al* 2010). Esta

difficuldade em aprender os conceitos relacionados à Tabela Periódica leva os alunos, muitas vezes, a decorar informações necessárias para suas provas.

Assim, devido às dificuldades relacionadas ao ensino de propriedades da Tabela Periódica, o objetivo deste trabalho é aplicar o jogo intitulado *Tablechemical* para o ensino de tabela periódica e, ao mesmo tempo, proporcionar uma contextualização de tais conceitos, relacionando as questões com o tema “Alimentação e Saúde”.

O jogo *tablechemical*

O jogo *Tablechemical* foi criado para gerar aos seus jogadores a expectativa em se mover pelo tabuleiro (figura 1), proporcionada pela competição entre os grupos em ultrapassar, primeiro à casa final do tabuleiro. Este jogo foi alicerçado nos princípios de Mandala, que consiste em um “círculo mágico”, ou seja, o jogo é apresentado em forma de um tabuleiro fechado ao qual o objetivo é se percorrer todo o tabuleiro alcançando ou passando pela origem para chegar-se à vitória.

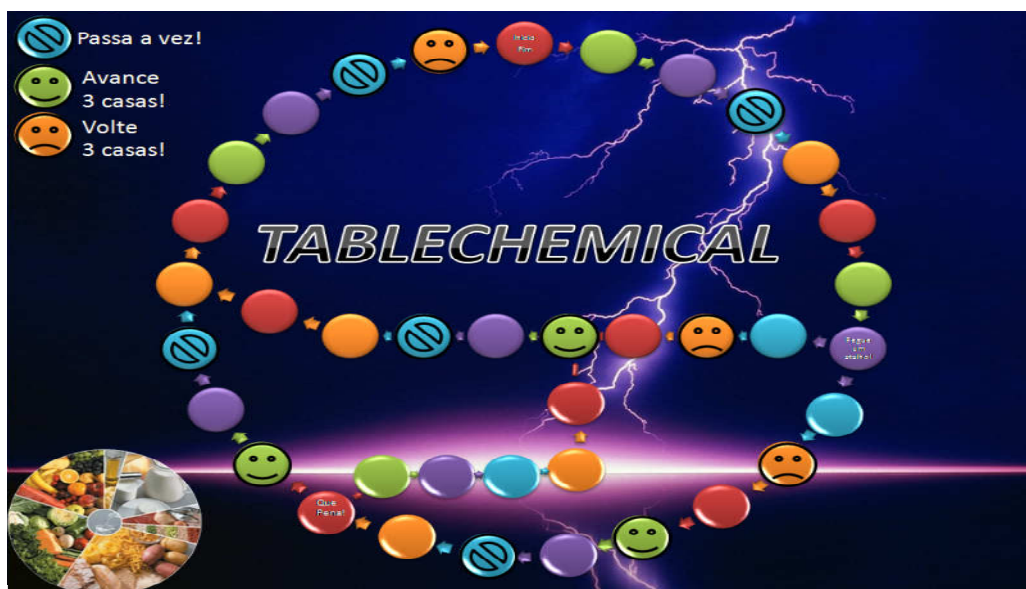


Figura 1: “Tablechemical” – Tabuleiro.

O tabuleiro utilizado, apresentado na figura 1, possui casas com situações imprevistas que podem ser desejáveis como, por exemplo, as casas de ‘Avance 3 casas!’, ou ainda indesejáveis como as casas de ‘Passa a vez!’, e ‘Volte 3 casas!’, ou seja, quando um grupo atinge uma dessas casas ele deverá fazer exatamente o que estava instruído na legenda relacionada à mesma. O tabuleiro apresentado ainda contou com três caminhos possíveis tornando-o com mais imprevistos aumentando o caráter lúdico do jogo, o primeiro caminho possível e mais curto caminho previa que o grupo deveria percorrer pelo menos 22 casas para chegar ou ultrapassar a casa final do jogo, o segundo caminho, e mais longo, levaria os jogadores do grupo, que alcançassem esta casa específica a percorrer o caminho mais longo do jogo, com no mínimo de 32 casas e, por fim, o terceiro caminho e o

mais curto deles levariam os jogadores a percorrer um número médio de casas de no mínimo 25 casas até se chegar ou ultrapassar a casa final se tornando vencedor do jogo.

O jogo *Tablechemical* consiste em um jogo de cartas perguntas/respostas, cartas de curiosidades e casas especiais no tabuleiro, já comentadas no parágrafo anterior. As questões utilizadas neste jogo foram elaboradas pelos idealizadores do jogo de forma que, necessitasse ao aluno/jogador, apenas conceitos básicos anteriores para aprender os conceitos de tabela periódica, ou seja, o jogo visou estimular o pensamento cognitivo dos alunos para formulação das respostas. As questões presentes na forma cartões dentro de envelopes, cada envelope com um, ou dois cartões. O grupo que retirar um destes envelopes com dois cartões terá sua oportunidade de mover-se pelo tabuleiro duplicada.

Outros tipos de envelopes presentes neste jogo foram os envelopes com cartas de curiosidades que apresentaram citações relacionadas à alimentação e saúde, tais cartas instruíam os alunos a movimentarem ou realizarem alguma tarefa no tabuleiro, como por exemplo, dar ao grupo uma nova chance de jogar os dados e percorrer casas no tabuleiro, além, das casas determinadas pela quantidade retirada nos dados. Como o tabuleiro tinha uma personalização de uma figura de um raio no plano de fundo, ainda utilizamos de cartas de curiosidades que traziam informações sobre este fenômeno, sempre relacionando os conceitos químicos presentes.

Método

A atividade foi desenvolvida dentro do PIBID em uma escola da rede estadual de educação básica situado na cidade de Jataí (GO). Para a aplicação do jogo a turma foi dividida em três grupos de sete alunos, sendo que um dos componentes de cada grupo foi nomeado líder e tinha a função de responder a pergunta realizada conforme a aceitação e concordância do grupo. As regras foram esclarecidas antes do início do jogo, e os aplicadores do jogo, alunos do PIBID, tiveram a função de garantir o cumprimento destas regras e participaram, indiretamente, motivando os alunos sem que respondesse as questões do jogo aos grupos, pois o intuito do jogo foi ensinar apenas com o uso da atividade lúdica.

A coleta de dados foi realizada através de questionário individual, gravação de áudio e vídeo e o uso de diário de campo. Para análise dos dados utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (1994).

Resultados e discussão

Ao propor a atividade pôde-se observar uma resistência dos alunos. Para Chateau (1987), a passagem da fase infantil para a fase adulta leva o indivíduo a não acreditar que pode brincar depois que se torna um adolescente. Porém, aos poucos foi notado um envolvimento dos alunos com a atividade lúdica. Durante as questões, os integrantes dos grupos se juntavam para analisar a resposta que

dariam. Estas discussões, relacionada às perguntas, contribuiu para a interação aluno-aluno, que não é tão observado em aulas rotineiras onde normalmente não há uma união espontânea de alunos como na atividade lúdica, este fato se deve ao envolvimento natural e intrínseco (HUIZINGA, 2001).

Durante o jogo quando um grupo errava ou não sabiam responder as perguntas das cartas, os outros grupos ficam eufóricos, de forma que ocorria uma boa interação entre eles, pesquisavam na tabela periódica de apoio, conversavam entre si e desafiavam os outros grupos como pode perceber em algumas falas dos alunos, registrados em gravação de áudio e vídeo:

“Não sabem”? “Passa a vez pra nós”...

“Ah! Já foi, tá respondido, não vale duas respostas”...

Nesse momento notava-se à motivação própria de cada um dos jogadores. Este tipo de motivação também é citado por Soares e Vaz (2010), como sendo o envolvimento do aluno com a atividade lúdica, diminuindo assim a tensão e facilitando o entrosamento com aprendizagem dos conteúdos envolvidos.

Outra categoria de análise muito importante, e discutida a seguir, foi quanto à aprendizagem conceitual dos alunos. Um dado muito interessante que permite analisar o quanto ao longo do jogo houve uma contribuição para a aprendizagem conceitual dos alunos pode ser evidenciada no diálogo a seguir:

“Na coluna é oito, assim... um elemento da coluna 8A tem oito elétrons na camada de valência, o flúor tem sete elétrons na camada de valência e o oxigênio que tem número atômico oito tem seis elétrons na última camada, pois ele possui duas camadas e apenas dois elétrons na primeira camada.”

“Ah sim, agora eu to começando a aprender.”

Observando este diálogo infere-se em dizer que os alunos estavam envolvidos com o jogo o que levava todos a aprenderem gradualmente. No questionário havia uma pergunta que pedia para que os alunos relatassem, de forma subjetiva, os conteúdos que tinham aprendido, algumas respostas foram:

“Eu consegui aprender sobre raio, volume atômico, eletronegatividade, camada de valência e regra do octeto.”

“Nossa! Eu nunca tinha imaginado que eram tão simples as propriedades periódicas, é tudo questão de lógica, as interações próton-elétron explica quase tudo da tabela. O jogo me ajudou muito a entender a tabela, eu tive medo de início, mas logo fui entendendo e acho que aprendi muito mesmo.”

“Aprendi que o sódio presente no sal de cozinha aumentam a quantidade de água que passa pelos rins durante um tempo então sobrecarrega eles e também que consumir muito sal causa pressão alta, deve-se então diminuir o consumo de sal.”

“Aprendi sim! O iodo presente no sal de cozinha desenvolve um papel muito importante no organismo e previne o problema de tireóide.”

Nos comentários observamos que além do conhecimento conceitual de química, os alunos também compreenderam a relação que esses conceitos possuem com o cotidiano. Para Huizinga (2001), não é possível falar em atividade

lúdica sem contextualização, neste caso, a contextualização do jogo estava contida nas cartas.

Considerações Finais

O *Tablechemical* demonstrou-se uma boa proposta de jogo educativo, sendo capaz de ensinar e ao mesmo tempo auxiliar na melhor fixação dos conteúdos pelos estudantes, uma vez que o jogo proporcionou uma aula divertida. Além disso, contribuiu para uma melhor interação aluno-aluno e professor-aluno, sendo uma aprendizagem contextualizada, conseguiu aguçar o interesse dos estudantes bem como chamar-lhes para o trabalho em grupo.

Pode-se dizer então, depois de um tratamento sucinto dos dados obtidos, que o jogo conseguiu o objetivo de contribuir para a formação do cidadão, uma vez que demonstrou contribuição significativa no trabalho em equipe e na aprendizagem cognitiva dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A., *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- GODOI, T.A.F.; OLIVEIRA, H.P.M.; CODOGNOTO, L., Tabela periódica – um super trunfo para alunos do ensino fundamental e médio. *Química Nova na Escola*, Vol. 32, nº 1, fev. 2010.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*. Trad. De João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MOYLES, J.R., *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RIZZO, G., *Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SANTOS, W.L.P. e SCHNETZLER, R.P., *Educação em Química: compromisso com a Cidadania*. Ijuí (RS): Unijuí, 2008.
- SOARES, L. M. A. S; VAZ, W. F. O jogo Vivendo com a Química como uma alternativa para o Ensino de Métodos de Separação no Ensino Médio. In. XV Encontro Nacional do Ensino de Química, Brasília 2010.
- SOARES, M., *Jogos para o Ensino de Química: teoria, métodos e aplicações*. Guarapari-ES: ExLibris, 2008.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

GRAFITE VERSUS PICHANÇA: TECENDO DIÁLOGOS E REFLEXÕES ATRAVÉS DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA ARTE-EDUCAÇÃO.

FACULDADE DE ARTES VISUAIS / UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

kalinesyan@hotmail.com

FRANCISCA KALINE SOUSA SANTOS¹;

LUCIANO GUIMARÃES DA CONCEIÇÃO²;

LORRANA LAURENCE DE ARAÚJO³;

NERI DA SILVA TEIXEIRA⁴;

GRAZIELA CARNEIRO SANTANA⁵.

ORIENTADORA: EDNA DE JESUS GOYA⁶.

SUPERVISORA: NÍVEA MARIA DAS NEVES COSTA⁷.

Palavras-chave: Grafite; Pichação; Práticas metodológicas; Arte-educação.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Essa pesquisa visa tecer diálogos e reflexões a respeito do grafite e a pichação através de práticas metodológicas na arte-educação, como forma de mostrar suas semelhanças e diferenças objetivando assim, compreender o assunto dentro do ambiente escolar e como essa forma de expressão e linguagem se dialoga com o sujeito e suas possibilidades de perceber o mundo a sua volta.

Por meio de ações pedagógicas realizadas na Escola Municipal João Braz está sendo possível proporcionar aos educandos (as) uma compreensão sobre o tema desenvolvendo assim, um pensamento crítico o que nos mostra a importância da educação estética na qual conforme Duarte Júnior leva:

[...] o educando a criar um sentido pessoal para sua vida, a partir da análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados em sua cultura, pela educação busca-se [...] a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir [...], uma vida equilibrada. (DUARTE JÚNIOR, 1988, P. 117).

Isso proporciona ao educando (a) a capacidade de desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo através do ensino de artes fazendo com que liguem o seu modo de pensar, sentir e agir com a realidade em que vivem.

O grafite e a pichação tem sua marca na história e está registrada em livros de história da arte bem como em diversas partes do mundo no decorrer dos anos. Pensando nisso, vemos a importância de se discutir o que é o grafite e a pichação no ambiente escolar visto que nos dias atuais estamos rodeados por essas formas de expressão que insistem em nos transmitir suas mensagens e que muitas vezes é deixada a mercê e subjugados ao simples ato de transgressão por falta de conhecimento por parte da sociedade, o que acarreta em confusão levando muitos a acreditarem que grafite e pichação são iguais.

Ana Mae Barbosa e Ferraz e Fusari são as principais referências teóricas que norteiam esta pesquisa em relação a aspectos metodológicos. O corpo da pesquisa constitui de referências como Ramos, Falcão, Gitahy, entre outros, que fundamentam e colaboram para a compreensão e a construção do tema.

OBJETIVO GERAL

Despertar através de práticas metodológicas realizadas com educandos (as) da Escola João Braz um olhar crítico e reflexivo em relação às formas de expressão existentes nos dias atuais e que estão presentes no ambiente escolar como o grafite e a pichação.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998). Pensando nisso estão sendo utilizadas três formas de metodologia a fim de se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa com maior eficácia na qual consiste primeiramente da pesquisa bibliográfica que segundo Antônio Carlos Gil “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2006, p.44).

Para proporcionar maior familiaridade com o objeto de pesquisa está sendo utilizada a pesquisa exploratória que segundo Gil:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão.” (SELLTIZ et al., 1967, *apud* GIL, 2006, p. 41).

Também será utilizada a fim de se obter maiores resultados a pesquisa-ação, definida como:

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

Com base nessas três formas de pesquisa está sendo possível uma maior aproximação com o objeto de estudo bem como uma maior familiaridade com o problema, pois ao associa-las temos maior eficácia e completude quanto aos resultados esperados.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Através desta pesquisa esta sendo verificada a importância de se incluir nos ambientes escolares conteúdos sobre grafite e pichação, uma vez que os mesmos estão presentes em todos os espaços sejam eles externos ou internos como muros, banheiros ou galerias de arte.

Percebe-se por parte dos educandos (as) o desconhecimento do que realmente se trata o grafite e a pichação e o que ambos querem ou desejam transmitir. Muitos associam o grafite e a pichação como mero ato de vandalismo e transgressão, para alguns o grafite se torna algo complicado de elaborar visto que exige maior habilidade com a forma, o desenho, e o jogo de luz e sombra, e com isso preferem a pichação, pois segundo alguns são mais fáceis de fazer e lhes proporcionam adrenalina.

Através de aulas teóricas e práticas está sendo possível desmistificar tais conceitos e mostrar aos educandos (as) que grafite também é arte e não vandalismo, que a pichação tem seu marco na história, porém é uma transgressão visto que o pichador

não possui objetivos maiores do que testar e enfrentar seus próprios limites arriscando muitas vezes sua vida ao pichar lugares cada vez mais incomuns.

CONCLUSÕES

A educação estética visa proporcionar ao educando (a) a aprender a olhar, a ouvir, a sentir para que se possa criticar, refletir e com isso compreender e propor soluções para eventuais problemas que vivenciam. Duarte Júnior reforça ao dizer que:

Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições de ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas mas podem permitir alargamentos. É preciso, para tanto, que nos reorientemos, que aceitemos e reconheçamos como saberes e conhecimentos muito mais do que aquilo fornecido pela ciência. E ainda, que estejamos dispostos a alterar a nossa escala de valores, que ora coloca em primeiro plano tanto a instrumentalidade dos meios quanto os egoístas ganhos materiais que ele nos possibilitam, em detrimento de uma série de qualidades vitais a nós e à natureza. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.205).

Existem inúmeras possibilidades de se praticar a arte-educação com conteúdo e sensibilidade desde que o educador (a) juntamente com a escola estejam dispostos a percorrer estes caminhos.

Estamos rodeados por formas de expressão e linguagens que exigem de nós um olhar crítico e reflexivo, somos bombardeados diariamente por inscrições em muros, fachadas de prédios, calçadas, etc., que insistem em nos transmitir algo. O papel da arte na escola se torna de suma importância para que isso aconteça visto que é através dela e por ela que podemos desenvolver a percepção e a imaginação do educando (a) (BARBOSA, 2003).

O grafite e a pichação estão presentes em nossa sociedade e a cada dia invadem novos espaços, é importante que o assunto seja discutido nas escolas visto que é nesse espaço que se constroem agentes ativos de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Alcyus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

DUARTE Júnior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos.** Curitiba: Criar, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

GITAHY, Celso. **O que é graffiti.** São Paulo. Editora Brasiliense, 2002

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & Cia.** São Paulo : ANNABLUME, 1994.

TAVARES, Jordana Falcão. **Construções, desconstruções e reconstruções [manuscrito]: histórias do grafite contemporâneo goianiense.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado. Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

TAVARES, Jordana Falcão. **Seguindo o grafite pelo Centro de Goiânia.** Discente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado – FAV/UFG

FONTE DE FINANCIAMENTO

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

Autora do projeto:

¹ Francisca Kaline S. Santos

Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
kalinesyan@hotmail.com

Co-autores:

² Luciano Guimarães da Conceição

Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
sober.gui@live.com

³ Lorrana Laurence de Araujo

Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
lorranalaurence@hotmail.com

⁴ Neri da Silva Teixeira

Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
neri.dasilvateixeira@gmail.com

⁵ Graziela Carneiro Santana

Bolsista PIBID – Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
grazipsy@hotmail.com

Orientadora:

⁶ Profa. Dr. Edna de Jesus Goya

Faculdade de Artes Visuais – UFG / Campus Goiânia
ednagoya@yahoo.com.br

Supervisora

⁷ Nívia Maria das Neves Costa

Escola Municipal João Brás / Goiânia – GO
aevin_any@hotmail.com

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

GABRIELA SILVA BRAGA BORGES; SIMONE ALMEIDA DOMINGOS DINIZ;
ADRIANA APARECIDA PEREIRA MAGALHÃES; DÉBORA KOMANID DA SILVA
ALMEIDA GOMES; JISÉLIA APARECIDA EVANGELISTA; SANTINA ROSA DE
OLIVEIRA; MARIA MARTA LOPES FLORES, DULCÉRIA TARTUCI.

Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UFG - Campus Catalão
gabysbborges@hotmail.com; simonealmeidadiniz@hotmail.com;
dutartuci@brturbo.com.br; mmlopesflores@brturbo.com.br,

Palavras-chave: Educação Infantil. Necessidades Educacionais Especiais. PIBID. Inclusão.

1 JUSTIFICATIVA

O presente texto busca discutir o tema inclusão na Educação Infantil tendo como referência o trabalho que esta sendo realizado por alunas bolsistas do PIBID na Creche Municipal Irmã Yolanda Vaz com uma turma de jardim I. Na turma tem 23 crianças matriculadas, sendo uma destas com necessidades educacionais especiais.

A ideia de que o mundo é feito de diversidade tem sido cada vez mais difundida nas escolas brasileiras e a inclusão vem crescendo, com maior ênfase no Ensino Fundamental, já na Educação Infantil o número de crianças com necessidades especiais ainda são bem modestos.

As pesquisas sobre a inclusão (MENDES, 2010) tem apontado a Educação Infantil como a fase ideal para iniciar a inclusão, ou seja espaço propício para o início do atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais. Conforme Mendes (2010) este nível de educação é o marco zero, defesa da tese que esta seria o primeiro a intervir na porta de entrada da criança no sistema educacional, a Educação Infantil. Os estudiosos que defendem essa posição tomam como referência a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que é garantido a matrícula na rede regular como um direito de todas as crianças. Assim,

todas as creches e pré-escolas deveriam estar com as portas abertas para receber crianças com ou sem necessidades especiais.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RECNEI(1998) as pessoas que apresentam necessidades especiais apesar de representar 10% da população brasileira, menos de 3% recebem algum tipo de atendimento e, que muitas dessas pessoas sofrem algum tipo de discriminação e exclusão no seu convívio social.

Incluir implica principalmente o não ser excluído e pertencer a determinado grupo ou sociedade. Já a inclusão escolar consiste em não excluir de modo algum a criança do âmbito escolar e para isso ocorra a escola deve, além de garantir o acesso via matrícula, precisa desenvolver práticas que valorizem o potencial do aluno em questão para uma educação sem discriminação.

Uma prática educativa voltada para a inclusão, na Educação Infantil, tem como objetivo estabelecer o convívio com a diferença, com habilidades e competências diferentes, sempre buscando o desenvolvimento de valores éticos, respeito ao outro, igualdade e solidariedade. Santos compartilha destas ideias e ressalta que o desenvolvimento acontece a medida que as pessoas atuam e interagem em uma realidade social de diversidade “e de enriquecimento com o heterogêneo. Torna-se, portanto, imprescindível o convívio com a diferença, e os processos de ensino e aprendizagem não podem ser pasteurizados e homogeneizados sob a ameaça de formação de identidades prejudicadas pela pobreza de estímulos e de situações” (1998 ,p.49).

Segundo o RECNEI - Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais – “Escola inclusiva é aquela ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais” (2000, p. 23). Para construção de uma escola inclusiva que atenda as crianças com necessidades especiais precisa desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças, ou seja, uma escola que dê conta da diversidade e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades solicitando apoio de instituições e especialistas quando for necessário.

O processo de inclusão implica várias condições, entre elas a necessidade de se valorizar a diferença como um elemento que não impede o desenvolvimento, mas enriquece o desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2000). Apesar da

necessidade de um trabalho multidisciplinar, na construção da escola inclusiva a atuação professor é fundamental no “planejamento, implantação e implementação dos programas de atendimento especializado e na inclusão das crianças nas creches e nos centros de educação infantil” (2000, p. 38), pois a ele cabe, entre outras atividades, a organização do tempo, espaço e seleção de material, bem como a avaliação.

Dessa forma cabe problematizar o modo como vem se dando a educação e inclusão da criança na turma de jardim I e de que modo o estágio docência pode contribuir para a inclusão dessa criança, através da atuação das alunas bolsistas PIBID, e para formação de professores de Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva.

2 OBJETIVOS

O objetivo desse trabalho é apresentar o projeto: Estágio Docência na Educação Infantil e a Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais que visa compreender a realidade da educação inclusiva numa sala de jardim I, de uma creche municipal de Catalão-GO, e quais mudanças implantadas para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham não apenas o direito à matrícula, mas tenham a sua disposição um currículo adequado, métodos, recursos e profissionais capacitados especializados para atendê-las.

Sabemos que hoje as escolas devem se adaptar para atender as necessidades educacionais especiais de todos. Para os professores o impacto da inclusão é grande, sendo necessário que as secretarias de educação invistam em formação específica dos docentes e desenvolverem material de apoio e parceria com escolas específicas.

Assim, partimos do pressuposto que a presença das alunas do PIBID – Curso de Pedagogia nessa sala apresenta-se como mais uma ferramenta de auxílio ao trabalho com a criança com necessidades especiais, bem como possibilidade de uma formação docente que contribua com a inclusão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, o trabalho com o PIBID permitiu a aproximação e o contato com a instituição de Educação Infantil. A partir deste período de observação participativa foi possível problematizar e analisar o trabalho que já vem sendo desenvolvido na turma de jardim I que tem a criança com necessidades especiais.

O procedimento utilizado foi a observação participativa com registro em diário de campo. Este registro é retomado para discussão e reflexão no âmbito do grupo de professoras coordenadoras de área, professoras supervisoras e alunos bolsistas PIBID.

4 RESULTADOS

A aluna bolsista encontra-se integrada no grupo, em que a criança com necessidades educacionais especiais está integrada. Observamos que a professora regente não conta com profissionais que possam auxiliá-la com as tarefas do cotidiano da Educação Infantil, como acompanhar a criança ao banheiro e auxiliar nos cuidados de higiene e alimentação e no maior acompanhamento das atividades desenvolvidas.

O trabalho vem sendo desenvolvido pela aluna bolsista com grande satisfação. Neste primeiro momento, a observação participativa nos permitiu conhecer as crianças, o trabalho da professora, a estrutura e organização da creche e a proposta da instituição.

O estágio docência tem propiciado as alunas bolsistas à participação em brincadeiras e jogos e permitido a ampliação do conhecimento sobre a sala de aula e entender um pouco os desafios e as dificuldades da prática docente. As crianças se mostraram receptivas com a presença dos integrantes do PIBID na sala de aula e demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas.

Enfim, o trabalho até o presente momento está sendo bastante positivo e há expectativa que o mesmo contribua para melhor desenvolvimento das crianças, seja a com necessidades educacionais especiais ou aquelas sem deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que criar condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, e não se trata apenas de garantir a matrícula, que apesar de ser uma forma de cumprir a lei, é importante oferecer a essas crianças práticas criativas em sala de aula para incluí-las e ofertar serviços complementares.

A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante. Assim, na escola inclusiva não se espera que a pessoa

com necessidades especiais se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela.

De acordo com o RECNEI(1998,p.37) o processo de inclusão depende da estrutura organizacional da escola, que deve ter em consideração o grau de deficiência e a potencialidade de cada criança, idade cronológica, disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade, condições socioculturais e econômicas da região e o estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado no Estado.

Portanto, para a inclusão acontecer efetivamente, há que se envolver toda a comunidade escolar (pais, professores, alunos, diretores, coordenadores e outros) e a reestruturação do projeto educativo da instituição.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, VOL 1.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O que é Educação Especial**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtml>. Acesso em: 14/08/2012.

MENDES, Enicéia G. **Inclusão Marco Zero** - começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2010.

SANTOS, M.T.C.T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? **Temas sobre desenvolvimento**, 1998.

FISCHER,J; MICHELLI,C.R.P. **Infância na creche**. Um olhar inclusivo. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/78-infancia-na-creche-um-olhar-inclusivo>. Acesso em: 14/08/2012.



Fonte de financiamento:



O CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO: CONSTRUINDO O CONCEITO DE DENSIDADE

GEISA LOUISE MARIZ LIMA, ALINY GOMES SILVA, DAYANE GRACIELE DOS SANTOS, SIMARA MARIA TAVARES NUNES

Curso de Química – Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão

geisalouise@gmail.com

Palavras-chave: experimentação, investigação e observação.

Justificativa / Base teórica

A Química é uma ciência eminentemente experimental. Portanto, o uso de atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem de Química tem sido foco de muitas discussões entre os pesquisadores da área de Ensino de Química (GIORDAN, 1999). As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (BRASIL, 2006) sinalizam que a experimentação é uma importante ferramenta para a construção do conhecimento.

Segundo Hodson (1988), os experimentos devem ser conduzidos visando a diferentes objetivos, tal como demonstrar um fenômeno, coletar dados, testar hipóteses, desenvolver habilidades de observação ou medidas, adquirir familiaridade com aparatos, entre outros. Porém o que se observa é que este recurso é muito pouco utilizado em sala de aula, pois muitos professores ainda a consideram uma mera atividade de motivação e manipulação, se esquecendo de promover discussões, questionamentos e investigações. Por outro lado, existem aqueles que fazem da experimentação uma comprovação da teoria, onde o aluno recebe um roteiro e deve segui-lo como se fosse uma “receita de bolo” e o docente guia seus alunos a um resultado já conhecido. Estas ações tornam a experimentação pobre e fraca por não haver raciocínio e questionamentos e, conseqüentemente, não levam o aluno a construir saber científico significativo.

Guimarães (2009) afirma que para que ocorra uma aprendizagem significativa, as aulas experimentais não podem ser conduzidas como uma “receita de bolo”, mas sim de forma investigativa, onde os alunos possam testar hipóteses.

Na experimentação investigativa o aluno se mostra mais participativo, pois, naquele momento, ele se torna um agente ativo no processo de aprendizagem, exercitando e colocando em prática as três categorias de procedimentos experimentais: habilidades de investigar, manipular e comunicar (PRO, 1998). Segundo Francisco Jr et al (2008): “

A experimentação investigativa é empregada anteriormente à discussão conceitual e visa obter informações que subsidiem a discussão, a reflexão, as ponderações, e as explicações, de forma que o aluno compreenda não só os conceitos, mas a forma de pensar e falar sobre o mundo por meio da ciência.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo relatar os resultados de uma atividade experimental desenvolvida durante o primeiro semestre de 2012 pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, na qual foram procedidas mudanças metodológicas de forma a se problematizar a atividade em três turmas do 1º Ano do Ensino Médio. Este trabalho traz o relato do desenvolvimento e avaliação de uma experimentação investigativa com o intuito de avaliar a utilização deste recurso para a melhoria na qualidade do Ensino de Química.

Metodologia

As aulas experimentais foram realizadas com três turmas de 1º Ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Catalão- Go, onde as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (PIBID/Química/UFG/CAC) ministraram aulas contextualizadas trabalhando com a temática “Propriedades Específicas da Matéria”. Em seguida, foi aplicada uma atividade experimental com o intuito de se construir o conceito de densidade de forma investigativa; o experimento adotado foi separação de diferentes plásticos. Após as aulas contextualizadas e a atividade experimental foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com o intuito de verificar as percepções e as concepções dos alunos acerca das aulas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizando-se

opinários como instrumento de coleta de dados. Os opinários (também chamados de “Escala de Likert”) são capazes de captar as impressões dos pesquisados, variando do totalmente de acordo ao totalmente em desacordo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para a experimentação os alunos foram divididos em grupos com aproximadamente cinco pessoas e os materiais foram disponibilizados na bancada. Com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios dos alunos, antes da realização do experimento as bolsistas questionaram os mesmos sobre os plásticos existentes em seu cotidiano. Durante as aulas anteriores foi trabalhada a conscientização para a separação adequada do lixo e explicado que apesar dos plásticos serem provenientes de uma mesma matéria prima eles possuem características distintas. Solicitou-se então que os alunos avaliassem os plásticos dispostos sobre a bancada e escrevessem suas características físicas e pensassem em uma forma de separá-los. Em seguida e com a mediação das bolsistas foi solicitado que os alunos colocassem os plásticos primeiramente em um béquer contendo água; aqueles plásticos que flutuaram neste béquer foram retirados e inseridos em outro recipiente contendo etanol e logo após todos os plásticos foram colocados em outro béquer contendo uma solução salina. No decorrer do experimento os alunos comentavam que alguns plásticos afundavam “Porque pesavam mais”. Partindo desta resposta as bolsistas introduziram o conceito de massa e a sua relação com a propriedade específica da matéria chamada densidade. Diante disso os alunos foram levados a refletirem sobre essa propriedade e sua influência na separação dos diferentes tipos de plásticos durante o processo de reciclagem dos mesmos. Seguindo dessa forma as bolsistas procuraram construir o conceito de densidade.

Resultados /Discussão

A importância da utilização de metodologias diversificadas é bastante difundida por vários educadores químicos. Muitos dizem que a química não é apenas uma disciplina a ser cumprida no currículo do ensino médio: sua importância é a de formar um cidadão crítico e reflexivo diante das inovações tecnológicas e suas consequências no meio em que ele vive. Pensando nisso, as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (PIBID/Química/UFG/CAC) elaboraram uma atividade experimental que relacionava os conceitos trabalhados

em sala de aula com o cotidiano tecnológico vivido pelos alunos e o impacto ambiental desta tecnologia na sociedade. Depois do experimento todos os alunos responderam a um opinário com questões objetivas e subjetivas a fim de verificar a contribuição das aulas e qual a opinião dos mesmos sobre a aula diversificada.

De um total de 63 alunos investigados pertencentes a três primeiros anos de uma escola pública de Catalão- Go, 100% destes afirmaram gostar das aulas experimentais, pois: “ É uma aula diferente pois aprende-se mais e é interessante”; “Porque aprendemos que a química pode ajudar na separação dos plásticos”. Chassot (2004) defende que o ensino de Química deve ser útil para a vida do aluno, já que “os conteúdos de Química ensinados só assumem significado e se tornam relevantes à medida que se estruturam e se inserem na realidade da escola”.

Em outro questionamento, 95% dos alunos concordaram que o experimento possibilitou o entendimento de como a química pode ajudar na separação dos plásticos, enquanto 2% discordaram e 3% se manifestaram indiferentes.

Quando questionados se as aulas experimentais tornam as aulas de Química mais interessantes, 93% concordaram, 4% discordaram e 3% se manifestaram indiferentes. Segundo Soncini e Castilho (1990), as técnicas e atividades utilizadas pelos professores em sala de aula são recursos valiosos para o aprendizado dos alunos. Logo, se faz necessário que os professores busquem e incorporem em suas práticas alternativas metodológicas que efetivem os objetivos atuais do ensino de construção de uma aprendizagem significativa voltada para a formação cidadã.

Na ultima questão perguntou-se o que deveria ser melhorado nas aulas de Química e os alunos responderam coisas como “Mais aulas experimentais”; “Mais experimentos legais como esse”. A partir destas respostas percebe-se que o experimento desperta o interesse e a curiosidade dos alunos com esta disciplina que é vista por muitos como algo ruim. Essa percepção que aluno tem se deve ao fato de que muitos docentes ainda ministram suas aulas basicamente teóricas, esquecendo-se que a química é uma ciência experimental. Segundo Souza e Merçon (2003), o trabalho experimental possibilita ao aluno um envolvimento ativo, criador e construtivista com os conteúdos científicos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, uma reflexão crítica do mundo e a melhoria da qualidade do Ensino de Química.

Conclusão

Partindo desta abordagem investigativa percebe-se que os alunos passam a se interessar mais pelas aulas de Química, pois passam a ver significado nas aulas a partir do momento em que o docente faz uso de metodologias diversificadas em prol de uma aprendizagem significativa. A experimentação investigativa permite construir o conhecimento científico a partir do momento em que ela aguça a curiosidade dos alunos. Partindo de suas observações e mediados pelo professor eles formulam respostas e o professor irá conduzir e construir o conhecimento científico. É imprescindível a participação do aluno neste processo, pois, é a partir de suas ideias prévias que o professor confronta e debate e consequentemente tem-se o aprendizado significativo. No final do experimento percebeu-se que os alunos conseguiram entender o conceito de densidade, pois, quando questionados sobre porque alguns plásticos afundaram e outros flutuaram eles já não mais utilizavam o termo “pesa mais” e sim que os que flutuaram eram menos densos que o líquido em questão e, consequentemente, os que afundaram eram mais densos.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHASSOT, A. **A Educação no Ensino de Química**. Ijuí: Unijuí, 1990.
- FRANCISCO Jr, W. E., FERREIRA, L.H., HARTWIG, D.R. Experimentação Problematicadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a aplicação em sala de aula de ciências. **Química nova na Escola**, N° 30, p. 34 – 41, 2008.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química nova na escola**, n-10, 1999, p. 43-49.
- GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**. V. 31, N. 3, p. 198-202, 2009.
- HODSON, D. Experiments in science and science teaching. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.
- LAVILLE, C., DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- PRO, A. Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las classes de ciencias? **Enseñanza de las Ciencias**, 16 (1), 21-41, 1998.
- SONCINI, M. I.; CASTILHO, M. **Biologia**. Série: Formação de Professores. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- SOUZA, M. P., MERÇON, F. **A Química na Oitava Série do Ensino Fundamental**. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PROPOSTAS, 2., Rio de Janeiro, 2003.

Fonte de financiamento: Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil.

¹ UMA PERSPECTIVA CTS PARA INTRODUÇÃO DO TEMA NANOTECNOLOGIA NO ENSINO DE FÍSICA.

GERLINE TEIXEIRA DE LIMA
UFG/CAJ
gerlinelima@gmail.com

ISABELLA DE FREITAS NUNES
UFG/CAJ
isabelladefreitasnunes@hotmail.com

FREDERICO AUGUSTO TOTI
UFG/CAJ
toti.fred@gmail.com

SAULI DOS SANTOS JÚNIOR
UFG/CAJ
saulisantos@gmail.com

Introdução e objetivos

Os estudos CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade) visam estabelecer conhecimentos científicos e tecnológicos e sua interligação com as demandas sociais. Esta perspectiva, busca analisar as causas e consequências que este desenvolvimento traz à comunidade.

A proposta trabalhada neste artigo são os estudos da nanotecnologia, focando nos possíveis efeitos ao meio ambiente, benefícios e malefícios que esta nova tecnologia pode gerar.

Atualmente esta ciência vem mexendo com a sociedade e as perspectivas do futuro. *“A descrição linguística mais adequada de nanotecnologia, talvez seja aquela contida nas definições oficiais e que em geral coincidem no que se trata de uma tecnologia que opera a nano escala, quer dizer que trabalha em dimensões entre 10^{-6} a 10^{-9} de metros. (Royal Society, Nanoscience na nanotechnologies: opportunities and uncertainties. Londres, Julho de 2004)”*. Na Física, a nanotecnologia está presente de forma mais frequentes em sólidos (estrutura

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

material), semicondutores e na quântica, este estudo, entretanto é tratado em centros universitários e laboratórios bem preparados.

Este trabalho tem como objetivo relatar a construção de um material voltado para a introdução dos conceitos fundamentais da Nanotecnologia bem como suas as possíveis consequências do uso desse tipo de tecnologia pela sociedade. Este objetivo tem como base teórica o movimento Ciencia-Tecnologia-Sociedade (CTS), bem como estudos sobre currículo e estudos em nanotecnologia.

Desenvolvimento: Conteúdos para abordagem em sala de aula

A nanotecnologia é uma área interdisciplinar que envolve as três grandes áreas: Física, Química e Biologia. Muitos cientistas estão apostando em seus potenciais, como por exemplo, a nova perspectiva da Nokia em criar um celular que muda de forma, cor, e é carregável com a luz solar, também será possível identificar a poluição e cheiros, antes não identificáveis.

Ao se tratar de meio ambiente, há uma série de fatores que são necessários considerar, segundo Nora Savage da Environmental Protection Agency (EUA), *“Os compostos sobre os que temos dados toxicológicos, de destino/transporte ou de bioacumulação/ biodisponibilidade talvez necessitem ser reanalisados devido ao fato de que na nano escala, as propriedades químicas e físicas usualmente se alteram [...] estamos aprendendo que: 1) estes materiais necessitam ser [física e quimicamente] bem caracterizados; 2) pode não ser tão apropriado examinar o uso de nano materiais desenhados dentro dos produtos consumíveis em que esses são incorporados; 3) não é suficiente afirmar que os nano materiais fixados e inseridos em matrizes não implicam perigo ambiental ou humano algum – o destino final do produto deve ser considerado, se o produto é queimado, posto na terra com líquidos e gases reativos, reciclado, etc.”* tudo isso precisa ser ponderado.

Contudo, ao se tratar da nanotecnologia em sala de aula, há que se considerar também a questão econômica que ela envolve. A economia mundial está bem animada com os estudos nano tecnológicos, a previsão de investimentos ligados a esta área para 2015 são de US\$ 1 trilhão, segundo a National Science Foundation (NSF) dos EUA. Com os problemas climáticos e ambientais que o planeta está passando, as tecnologias e novos estudos ambientais são um dos maiores alvos de investimentos, responsáveis por esses montantes..

Atualmente, uma das maiores preocupações globais estão relacionadas ao meio ambiente: A degradação ambiental, o efeito estufa, aquecimento global, poluição das águas vêm trazendo alertas para esta questão.

Em se tratando de meio ambiente, a aposta é polêmica, os quadros de benefício e malefícios são equiparados. A criação de nano sensores é uma destas apostas, a partícula possui tamanho muito pequeno (menor que o tamanho de uma célula) e a sensibilidade destes é muito alta, logo a “veracidade” também é maior, em contraponto encontrasse uma grande quantidade de contaminantes específicos causando danos à saúde e ambientais. Por esta razão, o uso ainda é limitado, usa-se estes para monitorar doenças corriqueiras do dia a dia, como, por exemplo, doenças cardíacas, usando os biossensores.

No contexto de sala de aula, em atividades do tipo CTS, consideramos importante ser apresentado aos alunos dois lados no desenvolvimento e uso desse tipo de tecnologia:

- *Alguns benefícios no desenvolvimento e uso de nanotecnologia:*

1. Utilizar nano materiais para a degradação do lixo, desta forma, a vida útil do lixo juntamente a natureza é muito reduzido, e a degradação juntamente ao solo é mais eficaz.
2. Com o uso das nano partículas, pode-se combater as bactérias que contém nos alimentos, sendo esta usada nas lavouras e embalagens, podendo até mesmo, ser utilizado em roupas e higiene pessoal.
3. Descontaminação das águas, usando-se também das nano partículas, a eficácia é maior devido a grande sensibilidade e “precisão” das partículas em nano escalas.

- *Alguns malefício no desenvolvimento e uso de nanotecnologia*

1. Como está se utilizando de sensores em uma escala muito pequena, a riscos sobre o solo, como a contaminação através dos materiais que estes são compostos, pois, serão utilizados em uma grande demanda.
2. A eliminação total das bactérias pode trazer danos ao corpo, algumas bactérias são benignas e ajudam no combate de outras que podem causar danos a saúde, logo, sem estas o corpo fica sensível e “aberto” a algumas doenças, a medida seria muito bem adotada em hospitais, clínicas e materiais médicos, mas, na comida e higiene é um grande risco.

3. Assim como no caso dos solos, a água terá grandes quantidades de nano partículas, estas como mencionado, possuem tamanho menor que uma célula, pode-se até entrar no DNA e causar mutações genéticas no corpo, um grande risco.

Uma sequencia didática

Talvez o maior problema da perspectiva CTS seja o de relacionar temas tecnológicos para um entendimento geral da sociedade, com às raízes de um conhecimento já internalizado no indivíduo. Ou seja, se a perspectiva tem a intenção de propagar a informação científica para “todos”, teríamos que fazer um levantamento do quanto, e o quão bem essas pessoas conhecem sobre temas necessário para o entendimento do assunto específico. Se uma pessoa não conhece e não tem noção do “tamanho” da unidade de medida metro (m), como vamos apresentar a ela o nano (nm)?

Para iniciar essa perspectiva consideramos necessário realizar um estudo de campo primeiramente, para analisar o que as pessoas sabem dizer sobre o assunto, elaborar algumas perguntas básicas, como por exemplo “o que você entende por nanotecnologia” ou “conhece algum uso cotidiano da mesma”. Após esse estudo, levantaríamos os temas necessários para a introdução. Utilizando imagens explicativas, infográficos, esquemas, e vídeos com ênfase máxima de conceitos descomplicados e auto explicativos, onde “um completa o outro”. Essa introdução seria focada, no conhecimento das ciências que dentro da nanotecnologia são interligadas. O estudo das células na biologia, ligando esse estudo com os fenômenos bioquímicos de troca de energia que ocorrem nas mesmas, onde estaríamos também introduzindo a Física e a Química necessária para estes fenômenos. Não é impossível fazer cartilhas ou panfletos onde com esquemas e pequenos textos podemos explicar a história, o conceito, e a utilização no nosso dia-a-dia. A exemplo poderíamos usar utensílios básicos que usam produtos concebidos na escala manométrica que estão diariamente conosco: o creme dental que usa um nanocomposto de hidroxiapatita, o filtro solar, os preservativos, e até o band-aid. Mas também podemos apresentar alguns módulos para aqueles que tem um maior conhecimento, do uso da nanotecnologia em processadores, GPUs e várias áreas da informática, assim como na Medicina, na Química, na Física quântica, nas indústrias que criam protótipos aeroespaciais, indústria têxtil e etc. E por fim fazer um levantamento de grande parte dessas áreas e em um gráfico apresentarmos os

pontos fortes e fracos, assim como malefícios e benefícios. Permitindo assim que o cidadão/aluno possa tirar suas conclusões sobre o assunto e saber debater de forma coerente com fontes confiáveis e com uma informação que não tem o intuito de “puxar para um lado” mas sim de apresentar as diferentes áreas da ciência para a sociedade entender, conhecer e se educar para no futuro tomar decisões com relação ao uso/não uso dessa tecnologia em sua vida, levando em consideração o seu bem estar, e o seu conhecimento e capacidade de discernimento crítico.

Assim, propomos como atividade para o Ensino de conceitos e relações CTS da nanotecnologia: a elaboração de um debate em sala de aula sobre os benefícios e malefícios da nanotecnologia aplicada ao meio ambiente juntamente com os professores de biologia, física e química e elaborar uma pauta especial sobre este assunto juntamente à escola (em semanas de meio ambiente, feira de ciências, entre outros) mostrando as consequências que esta nova ciência invisível pode causar. Pode-se criar também uma série de simuladores representando o desenvolvimento dos nano condutores no ambiente, representando uma área com esta tecnologia e outra sem ela.

Conclusões

Nanotecnologia é um tema relevante e um conceito novo. Pela sua importância e pela sua característica controversa enquanto tema científica, se justifica a sua inserção no Ensino Médio, como tópico em aulas de Física. No entanto, todo o material didático e as estratégias de ensino precisam ser desenvolvidas para esse conteúdo. Não há materiais de natureza didática voltados para o Ensino Médio, nessa área. Propomos um caminho para o desenvolvimento de conteúdos ligados a nanotecnologia no Ensino de Física por meio de uma contexto CTS.

Bibliografia

MARTINS, Roberto Paulo; *Nanotecnologia, sociedade e meio ambiente no Brasil: Perspectivas e desafios*.

RAMOS, Gian Carlos Delgado; *Nanotecnologia e meio ambiente*.

SCHNAIBERG, Allan; VICTORIANO, José Manoel Rodriguez; LERMA, Ignácio;

MARTINS, Paulo Roberto; *Nanotecnologia, inovação e meio ambiente*. São Paulo – SP. Segundo Seminário Internacional, 2005. Páginas: 79-144.

OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

HELENA MARTINS MIKADO; ANA MAURA ALVES LIMA; DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA – FE/UFG – pibib2011@hotmail.com.br/ pibidfeufg@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Literatura; Produção textual.

A partir do subprojeto PIBID de pedagogia, “Os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de interações”, iniciado em agosto de 2011, na turma A do ciclo I da Escola Municipal Profº. Trajano de Sá Guimarães foram desenvolvidos os projetos de intervenção pedagógica “Produção textual” e “Literatura infantil: o cantinho da leitura”. Com base em observações realizadas no segundo semestre deste ano letivo foi possível apreender algumas dificuldades em torno do processo de aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças, o que subsidiou a construção dos referidos projetos.

O estado ou a condição de quem sabe ler e escrever pressupõe compreender todo um contexto em que as palavras se inserem (SOARES, 2010). Razão pela qual utilizamos a literatura no processo de alfabetização como um meio de possibilitar práticas sociais de leitura e escrita que englobem um trabalho que vai além do mecânico ato de codificar e decodificar símbolos linguísticos.

Concordamos com Teberosky e Colomer (2003, p. 60), quando afirmam que “mais do que um código, a escrita é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social”, logo não bastaria entender que a escrita é apenas uma transcrição dos sons da fala para o meio gráfico. Se entendêssemos a escrita desta forma transcritiva, bastaria ensinar às crianças as letras e as formações silábicas para que pudessem reproduzir suas falas no papel.

Para Andrade (2003, p.71) “motivar ou produzir motivos significa predispor a pessoa para a aprendizagem”, deste modo, ambos os projetos buscaram incentivar as crianças a ler e a escrever não apenas como forma de cumprir uma tarefa escolar

obrigatória, mas, por meio da criação de um ambiente de letramento, viabilizar condições para que o ato de ler e escrever tornem-se “uma necessidade e uma forma de lazer” (SOARES, 2010, p. 59).

Ao longo dos estudos realizados nas reuniões do grupo PIBID, buscamos ampliar nossos conhecimentos acerca do trabalho docente e compreender os fundamentos teóricos referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, para que pudéssemos elaborar uma proposta de intervenção que visasse o desenvolvimento da oralidade dos alunos, da leitura e da escrita, bem como a compreensão de sua função social. Esta intervenção objetivou, ainda, o desenvolvimento da capacidade de interpretar e produzir textos, notando a importância da produção de sentidos. Ambas as propostas buscaram, na literatura infantil, trabalhar a construção da leitura e da escrita de forma lúdica de modo que proporcionasse algum significado para as crianças.

O primeiro projeto realizado foi o de “Produção textual”, utilizando um livro literário infantil, apenas com imagens: A flor do lado de lá, de Roger Mello. Foi sugerido que, coletivamente, as gravuras fossem interpretadas e, em seguida, os alunos reconstruíssem a história na forma escrita. Para viabilizar a escrita a turma foi dividida em duplas para que cada dupla se responsabilizasse por uma página do livro. Com o receio de que no final o livro ficasse fragmentado devido a divisão da turma, foi reservada boa parte das aulas para a análise detalhada do livro como um todo, relacionando o que ocorreu na página anterior com o que poderia ocorrer na página seguinte.

Foi interessante notar a surpresa dos alunos ao saberem que iriam escrever um livro, como se isto não fosse possível. A preocupação geral pareceu girar em torno do pensamento “eu não sei escrever”, logo, foi importante demonstrar-lhes que não fariam isso sem o apoio das professoras pibidianas. Ao ser explicado que haveria um momento para a correção do texto, um aluno chegou a relatar que estava aliviado, pois, como ele não sabia escrever, o livro poderia ficar feio. Isto nos fez compreender que há tanto uma preocupação dos alunos em fazer um trabalho de qualidade quanto a consciência de que existe uma forma correta de escrever as palavras.

Para a primeira escrita foram disponibilizados rascunhos e, após a correção, as folhas que comporiam a reescrita do livro. A grande dificuldade dos alunos foi

o registro escrito, pois muitos já tinham em mente o que gostariam de escrever. Ao alegarem não saber como escrever corretamente as frases, sugerimos que escrevessem da maneira como acreditavam ser a correta. Tendo em vista que algumas crianças ainda não dominavam a escrita convencional foi necessário conversar com cada dupla para perguntar-lhes o que haviam escrito, trabalho este que se tornou viável devido a presença de mais de uma professora em sala de aula.

No momento da correção, foi necessário trabalhar com os alunos não apenas a forma de escrever as palavras, mas também a produção de sentido das sentenças e a coerência entre as páginas, buscando utilizar tanto o vocabulário que já dominavam como a aprendizagem de novas palavras. A produção final surpreendeu a todos, principalmente às próprias crianças, que faziam questão de assumir a autoria da reescrita produzida.

O segundo projeto realizado foi “Literatura infantil: o cantinho da leitura”, utilizando o livro *Flicts*, de Ziraldo, que conta a história de uma cor triste e solitária que sempre é rejeitada pelas outras. Este livro foi dividido em três partes e em cada dia era lida uma delas, com o intuito de provocar a curiosidade das crianças e, assim, criar expectativas a respeito da história.

No primeiro dia houve uma conversa com os alunos a respeito da literatura e leitura. Ao serem questionados sobre o gosto pela leitura a maioria disse não gostar de ler, embora todos apreciassem ouvir histórias. Ao terminar o primeiro fragmento do livro, contado com o auxílio do datashow, muitos alunos pediam para que a história continuasse, demonstrando que a curiosidade, de fato, havia sido despertada. Em seguida, foram entregues as atividades. Mesmo os alunos afirmando terem compreendido a história, muitos apresentaram dificuldades durante a resolução da tarefa, porque não dominavam plenamente a escrita, sendo então necessário auxiliá-los durante o andamento da atividade.

No segundo dia de desenvolvimento do projeto foram feitas algumas modificações no modo de contar a história. Os alunos foram convidados a fazerem uma roda e todos nos sentamos no chão. Foi perguntado a eles o que se lembravam da história, o que achariam que aconteceria, na sequência, pois para se tornar um bom leitor é preciso tentar antecipar o que está escrito, para depois verificar a veracidade da sua hipótese (BARBOSA, 1998).

Em seguida, a leitura do livro foi recomeçada desde o início até o final da parte selecionada para este dia. Percebemos que com o círculo houve mais participação e maior proximidade das crianças com o livro impresso. Ao terminar a leitura foi proposta aos alunos a segunda atividade, cuja pretensão era de que imaginassem e escrevessem o que possivelmente aconteceria ao personagem principal da história, a cor “Flicts”.

Semelhante ao segundo dia, o terceiro foi iniciado com o convite à roda. Após a organização do ambiente houve mais uma conversa sobre a história e finalmente, o livro foi contado da primeira página até a última. Foram realizadas atividades de interpretação e escrita sobre o final da história. Foi possível perceber que embora houvesse dificuldades na grafia das palavras, os alunos conseguiram demonstrar compreensão da história através de ilustrações. Ao término os alunos viram a história em vídeo e por a terem apreendido, muitos repetiam alguns trechos que iam aparecendo na projeção.

Ambos os projetos levaram em consideração que, embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, são também interdependentes e indissociáveis,

(...) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97).

Desta forma, é possível afirmar que a contemplação de apenas um dos processos não basta para que a aprendizagem da leitura e da escrita se concretize. As propostas de intervenção buscaram a articulação entre ambos os processos à medida que se utilizou de obras literárias para levar os alunos a ler e a escrever por um motivo, proporcionando oportunidades de aprendizagem através de novas experiências. De modo que, por meio da interação tanto com o que pode ser lido, quanto com o que pode ser escrito é que a criança aprenderá a ler, interpretar e produzir seus próprios textos, na perspectiva de que só se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo.

Conscientes de que as crianças estão em processo de alfabetização e letramento, acreditamos que precisam percorrer um longo caminho que não se

acaba instantaneamente, pois o conhecimento não se esgota em um ano letivo ou na primeira fase de um ciclo escolar. Porém, os resultados obtidos com os projetos permitem afirmar que as propostas desenvolvidas ajudaram as crianças a darem alguns passos a frente, pois cada intervenção pedagógica propiciou novas experiências e possibilitou às crianças compreenderem o quanto são capazes de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Ferreira. Aprender por projeto, formar educadores. In: VALENTE, José Armando (org). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: NIED-UNICAMP, 2003.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acessado em: jul 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹ UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DOS CONCEITOS DE FÍSICA RELACIONADOS COM O MOTOR ELÉTRICO, NO ENSINO MÉDIO

ISABELLA DE FREITAS NUNES
UFG/CAJ
isabelladefreitasnunes@hotmail.com

FRANCYS ASSIS DE FREITAS
Ufg/caj
francysufg_@hotmail.com

GERLINE TEIXEIRA DE LIMA
UFG/CAJ
gerlinelima@gmail.com

FREDERICO AUGUSTO TOTI
UFG/CAJ
toti.fred@gmail.com

SAULI DOS SANTOS JÚNIOR
UFG/CAJ
saulisantos@gmail.com

1. Introduzindo o tema.

O motor elétrico tem por finalidade, ou melhor, função, a transformação da energia elétrica em energia mecânica. A construção dos motores elétricos foi iniciada em 1813 por Michael Faraday que, introduzindo um ímã em uma bobina de fio de cobre, fez com que o mesmo girasse ao passar por uma corrente elétrica. A atividade proposta visa um motor elétrico simples de corrente contínua que utiliza o mesmo princípio de diversos aparelhos eletrodomésticos que utilizam motor em seu funcionamento, isto é, a corrente elétrica aplicada provoca o giro da bobina.

Um campo magnético é uma região do espaço onde se manifesta o magnetismo, através das chamadas ações magnéticas. Estas ações verificam-se à distância e apenas algumas substâncias são influenciadas pelo campo magnético. O

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

cobre, por exemplo, não tem propriedades magnéticas. Pelo contrário, os materiais ferrosos são fortemente influenciados. As substâncias que têm propriedades magnéticas chamam-se, por isso, ferromagnéticas. Chama-se ímã um objeto com propriedades magnéticas. Um ímã possui duas zonas distintas, que se chamam polos magnéticos. Designam-se por polo Norte e polo Sul. Se aproximarmos polos do mesmo nome, eles repelem-se. Se forem de nomes contrários, atraem-se.

Segue uma explicação da física que envolve cada passo do experimento.

- 1) A Pilha produz uma corrente elétrica utilizando reações de óxido redução para converter energia química em energia elétrica. A corrente produzida em pilhas e baterias é a chamada de corrente contínua, pois a energia gerada por ela, é usada nos próprios aparelhos que as carregam, não precisa ir longe.
- 2) Um condutor metálico, que tem a característica de ter elétrons livres, quando é conectado a um pólo positivo, e em sua outra extremidade a um pólo negativo, esses elétrons inicialmente livres e desordenados iniciam um movimento ordenado e em um sentido – a corrente elétrica. Toda corrente elétrica gera um campo magnético ao redor de si.
- 3) Uma espira é um fio condutor revestido dobrado em forma de círculo, uma bobina são várias espiras enroladas e unidas. Quando uma corrente elétrica circula em uma bobina, a mesma se comporta como um ímã com pólos definidos (as pontas que foram lixadas diferenciam os pólos). Sendo chamado de **ímã temporário**, pois só irá existir enquanto circular corrente elétrica no mesmo.
- 4) O ímã é um corpo de material ferromagnético que têm a capacidade de atrair outros materiais ferromagnéticos e também, mas muito fracamente, materiais paramagnéticos. O campo magnético envolve totalmente o ímã, de forma que qualquer ímã ou qualquer outro corpo ferromagnético seja submetido a uma força magnética. Quando os pólos diferentes se encontram a repulsão entre os campos magnéticos provoca o torque na bobina
- 5) Torque é uma força que tende a rodar ou virar objetos. Você gera um torque toda vez que aplica a força usando uma chave de

boca. Apertar as porcas das rodas de seu carro é um bom exemplo. Mas no caso do experimento ele é gerado pela repulsão entre os campos magnéticos. Quando os pólos diferentes se contrapõem a tendência é de ocorrer atração e o movimento se interromper. Nesse momento a corrente é interrompida através do eixo da bobina cujo isolamento é parcial e pelo princípio da inércia (um corpo parado tende a ficar parado se não for submetido a uma força) o giro da bobina se completa.

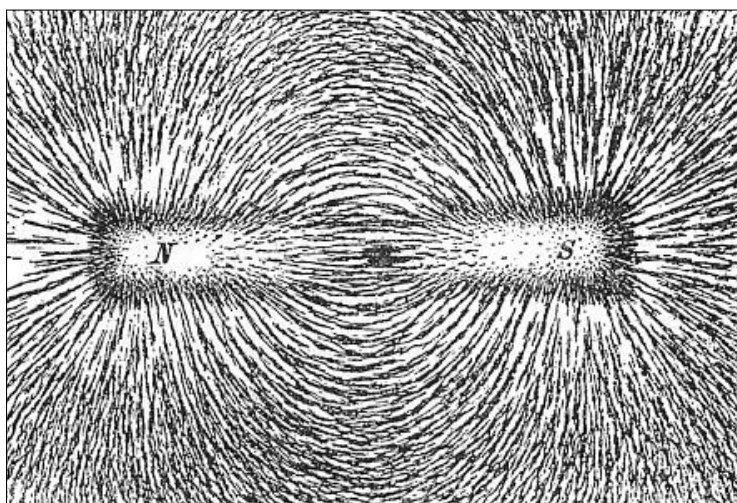


Figura 1 – Linhas de campo magnético formadas por limalha de ferro (os polos estão representados pelas letras N e S) - Fonte:
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/57/Magnet0873.png>.

É difícil a assimilação dos alunos com respeito a algo que não se pode exatamente ver. Afinal não é possível visualizar uma energia. É possível observar fenômenos que são resultantes da interação do corpo com tal e a sua detecção. Portanto um experimento assim mostrando algo extremamente simples e que se move, chama a atenção para que busquem o porquê do movimento. Através deste experimento é possível determinar o funcionamento de inúmeros eletrodomésticos em nossas casas, estudá-los e entender os conceitos físicos que ‘causam’ o funcionamento.

2. Organização e mobilização dos conhecimentos necessários para preparar o experimento e executá-lo

Material Necessário:

- 90 cm de fio de cobre esmaltado (fio 24).
- Dois pedaços de arame com comprimento de 20 cm cada um.
- Uma pilha grande de 1,5V.
- Ímã de aproximadamente 2,5cm x 2,5cm.
- Lixa ou palha de aço.
- Fita adesiva.
- Tabua retangular ou placa de isopor como suporte 15cmx10cm.

Montagem:

- Fazer uma bobina com o fio de cobre esmaltado efetuando 20 voltas (diâmetro de 4 cm) deixando 3cm em cada extremidade do fio.
- Montar as hastes de arame.
- Anexar as hastes à pilha.
- Lixar as pontas da bobina, sendo que uma ponta é lixada apenas um lado, enquanto o outro, dois lados.
- Apoiar a bobina nas hastes.
- Deixar o ímã próximo da bobina.

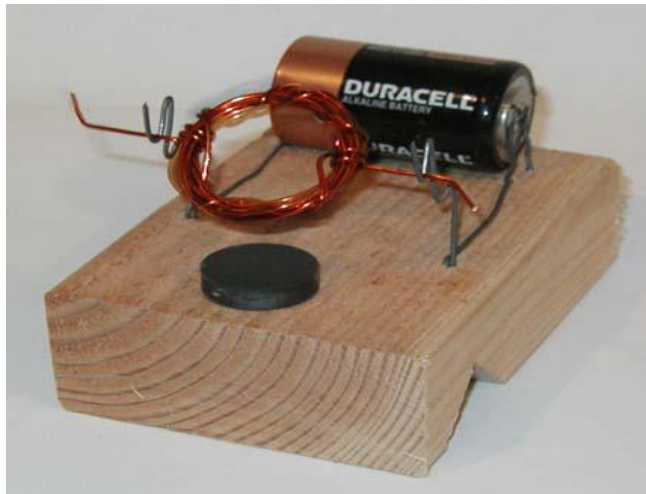


Figura 2- Esquema básico da montagem do motor elétrico - [Fonte: cienciamao.usp.br](http://cienciamao.usp.br).

3. Medidas (execução do experimento semi-quantitativo)

- Juntamente com esse material, inclui-se um anexo, um CD com um arquivo de vídeo, explicando de forma detalhada a construção do experimento.
- Abaixo, algumas imagens do momento da filmagem e da construção do experimento, sendo a última um frame do próprio vídeo incluso.



Figura 3 – Medidas para dimensionamento do experimento.

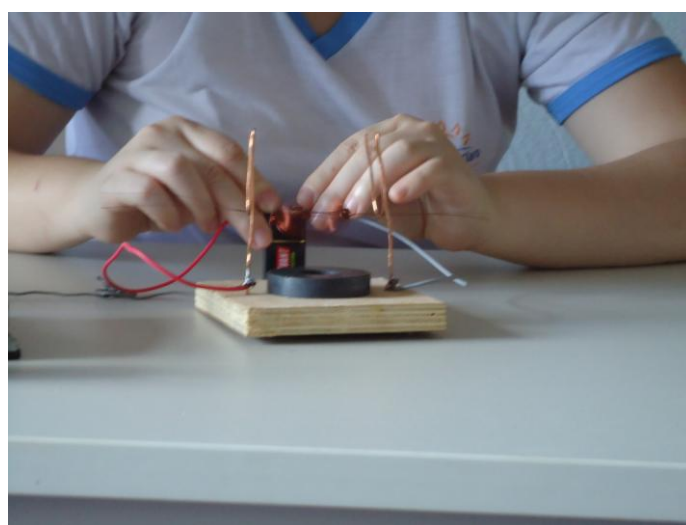


Figura 4 – Colocando o motor em funcionamento.

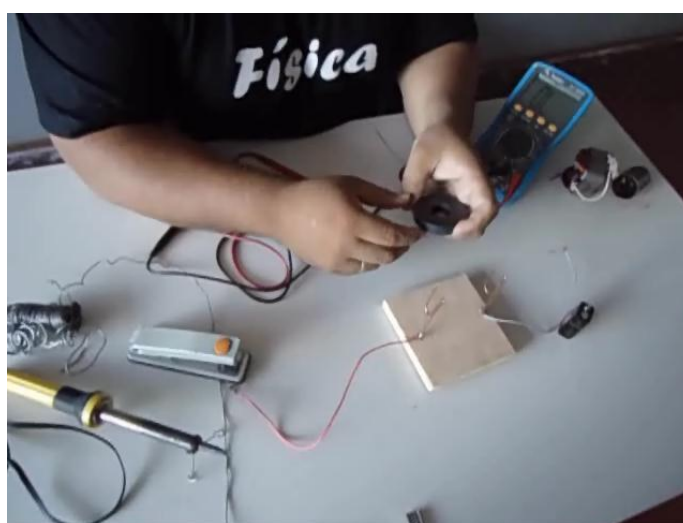


Figura 5 – Montagem do motor utilizando um ímã de alto-falante, fios e uma pilha de 1, 5V e plataforma de madeira para ficar o rolamento de cobre.

4. Proposta de atividade

Propor aos alunos explicar com conceitos de todos os campos da física o porquê existe movimento no momento que o ímã é aproximado do sistema. Propor também uma pesquisa onde os alunos descubram eletrodomésticos e eletroeletrônicos presentes em sua casa e que utilizam o mesmo conceito.

5. Considerações Finais

Esse é um experimento que pode ser muito útil durante as aulas de conceito do campo eletromagnético, e também de circuitos, corrente, e indução. Aconselha-se o uso dele em todos esses temas. Levantando a curiosidade dos alunos a explicar por exemplo: “Por que o movimento da bobina é alterado quando invertemos os polos” ou “qual é o papel do ímã ali” sendo que a maioria das pessoas acham que o que “movimenta” é a eletricidade. E por fim, usar também com alunos que estão iniciando o estudo da física no ensino médio com fins de interessar o aluno. Que a física não é só uma “matemática mais difícil” mas sim uma ciência que está ao nosso lado o tempo inteiro e não sabemos, e o quanto somos dependentes e o quanto ela é importante.

6. Bibliografia

Motor Eletromagnético. Disponível em:
<<http://pontociencia.org.br/gerarpdf/index.php?experiencia=330>>. Acessado em:
15. jun. 2012.

ENSINO DE FÍSICA CENTRADO NOS PROBLEMAS

ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS¹; PABLO JOSÉ DUARTE²; THAIANNE LOPES DE SOUZA³; JERÔNIMO ROSA DOS SANTOS JÚNIOR⁴; DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA⁵; LUCAS LIMA REÁTEGUI⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

¹Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

²Universidade Federal de Goiás/Catalão, pablojoseduarte@hotmail.com

³Universidade Federal de Goiás/Catalão, thaiannefisica@gmail.com

⁴Universidade Federal de Goiás/Catalão, juniordossantos89@gmail.com

⁵Universidade Federal de Goiás/Catalão, danielleguimaraes.o@hotmail.com

⁶Universidade Federal de Goiás/Catalão, lucas.reategui@gmail.com

⁷Colégio Estadual Dona Iayá/Catalão/Goiás, antonio10_66araujo@hotmail.com

⁸Universidade Federal de Goiás/Catalão, mauroandreatata@yahoo.com.br

Palavras-chave: Olimpíada brasileira de Física, método de problemas, ensino de Física, pensamento reflexivo.

Justificativa/Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão.

Nossas observações na escola-parceira mostram que no ensino de Física ainda predominam as práticas educativas da Escola Tradicional, a qual enfatiza a ação do professor e as matérias de ensino. Os métodos são dogmáticos, verbalistas e intelectuais. Quais são as consequências? “Como consequência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora problemas concretos da realidade em que vive” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 10).

Os alunos têm dificuldades em compreender os conceitos físicos e, quando se deparam com questões da matéria, por exemplo, em vestibulares, concursos, Enem, etc., seu desempenho é insatisfatório.

Visando sanar essas dificuldades e preparar os alunos para obter melhores resultados em provas que envolvam conteúdos relacionados à Física, adotamos o método de problemas, desenvolvido pelo filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952). Para desenvolver o método, selecionamos cuidadosamente problemas da Olimpíada Brasileira de Física (OBF).

A OBF é um projeto permanente da Sociedade Brasileira de Física (SBF) que teve início em 1999, é destinada a todos os estudantes do Ensino Médio (EM) e da última série do Ensino Fundamental (EF). Utiliza-se de competições intelectuais, em forma de problemas, como veículos capazes de despertar e estimular o interesse pela Física, melhorar seu ensino, incentivar os estudantes a seguirem carreiras científico-tecnológicas e prepará-los para as Olimpíadas Internacionais de Física (OIF) como forma de comparar, no nível do EM, nosso ensino com o de outros países.

Em que consiste o método de problemas do Dewey? “Consiste em propor *situações problemáticas* ao estudante, que terá de pesquisar para resolvê-las. O método de problemas faz ênfase no raciocínio, na reflexão, lidando preponderantemente com ideias ao invés de coisas” (NÉRICI, 1973, p. 292). Normalmente, o método de problemas é desenvolvido em cinco fases ou passos:

1. definição e delimitação do problema;
2. coleta, classificação e crítica de dados;
3. formulação de hipóteses;
4. críticas das mesmas e seleção de uma, julgada mais válida;
5. verificação da hipótese escolhida (caso esta verificação fracasse, pode-se experimentar outra, ou com os dados recolhidos do fracasso da verificação, pode ser elaborada uma nova hipótese, com maiores probabilidades de êxito. (NÉRICI, 1973, pp. 292-293)

E quais são as vantagens do método de problemas? “A resolução de problemas exercita o pensamento reflexivo, a iniciativa e a capacidade do aluno para organizar e executar por si o trabalho” (AGUAYO, 1970, p. 157).

Recordemos que, segundo Dewey, a melhor maneira de pensar “é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Escolhemos o método de problemas porque ele permite exercitar a melhor forma de pensar, ou seja, desenvolve o pensamento reflexivo. Além disso, “a

mudança e a contingência são traços genéticos da realidade, a vida apresenta, constantemente, problemas que necessitam de investigação. Em consequência, que método poderia ser mais apropriado ao ensino que o célebre método do problema de Dewey?” (BRUBACHER, 1978, p. 295).

Objetivos

- Aumentar a compreensão dos alunos de modo a diminuir suas dificuldades no estudo da Física do EM.
- Melhorar o ensino-aprendizagem de Física.
- Despertar e manter o interesse pela Física.
- Treinar o pensamento reflexivo dos alunos.
- Criar uma apostila com os problemas da OBF resolvidos e comentados.

Metodologia

Antes de desenvolver o método de problemas, fizemos uma breve exposição aos alunos, dizendo-lhes como seria nossa intervenção na escola-parceira. Explicamos nosso plano de trabalho, o que pretendíamos, quais as finalidades, quais os benefícios para os alunos e para nós.

Elaboramos listas de questões a partir dos problemas da OBF. Dividimos a classe em grupos e combinamos um prazo para a entrega. Os discentes puderam utilizar livros, artigos, internet, etc. Quer dizer, os alunos buscaram livremente os recursos necessários à resolução dos problemas. Dessa forma, os alunos de cada grupo estavam construindo o conhecimento juntos, discutindo ideias entre si, criticando de forma construtiva suas respostas, até chegar a um consenso.

Quando necessário, o aluno podia procurar o professor supervisor ou os bolsistas para receber esclarecimentos em relação aos problemas. Notemos, contudo, que nem o professor e nem os bolsistas forneceram soluções dos problemas, apenas deram instruções para que o aluno chegasse à solução por conta própria.

Recolhidas as listas resolvidas pelos alunos, nós as corrigimos e avaliamos. Em seguida, repassamos as notas ao professor supervisor. Nossa correção permitiu identificar as questões que causaram mais dificuldades para os alunos e, então, retornamos à escola-parceira para trabalhar as mesmas com eles, de forma a tirar toda e qualquer dúvida.

Resultados/Discussão

A correção das listas resolvidas pelos estudantes, de duas turmas da terceira série do EM da escola-parceira, mostrou que a maioria dos alunos obteve resultados satisfatórios.

As listas foram elaboradas a partir dos problemas da OBF, selecionamos dez deles. Concedemos doze dias para que os alunos nos devolvessem as listas resolvidas.

75% dos alunos devolveram as listas devidamente respondidas. Os 25% restantes alegaram não ter respondido pelo fato de que o prazo para a resolução foi curto.

Dentre os que responderam as listas, todos obtiveram pontuação acima de 50%, ou seja, todos acertaram mais da metade das questões. Cerca de 57% dos participantes obteve pontuação acima de 67% do valor total da lista.

Conclusões

A intervenção na escola foi muito proveitosa e satisfatória para todos os envolvidos. A participação dos alunos foi ostensiva. Destacamos o esforço deles para resolver todas as questões das listas. Mesmo as questões com maior nível de dificuldade foram respondidas pela maioria corretamente.

Constatamos na prática a exatidão da seguinte afirmação: “É notável que o método do problema forneça uma solução para a eterna questão da motivação do estudo” (BRUBACHER, 1978, p. 297).

Ao analisar as listas, vimos que os alunos ainda têm dificuldades em relação a certos assuntos da Física. Não nos surpreende, pois “a educação pede tempo. Por isso, o mestre que se inclina para os resultados rápidos de uma revolução, de preferência à longa sucessão dos resultados da educação, mostra falta de fé na disciplina da educação à qual ele próprio se consagrou” (BRUBACHER, 1978, p. 300).

Queremos continuar despertando o interesse dos alunos pelo estudo da Física, por isso elaboraremos mais listas a partir dos problemas da OBF. Sem dúvida, o treino em resolver problemas vai ajudar os alunos a superar suas dificuldades de aprendizagem, além de desafiá-los a aprender mais Física.

Nossa intervenção mostrou aos alunos do EM que a Física não é um bicho de sete cabeças e nem um amontoado de contas sem sentido, ao contrário, a Física permite compreender e participar em nossa realidade complexa.

Referências bibliográficas

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Didática da Escola Nova*. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1970.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRUBACHER, John Seiler. John Dewey. In: CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Nacional, 1978. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Baptista Damasco Penna.

DEWEY, John. *Como pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. Tradução de Haydée de Camargo Campos.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Metodologia do Ensino Superior*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

Agradecimentos

Agradecemos ao Colégio Estadual Dona Iayá pela oportunidade e ao professor doutor Paulo Alexandre de Castro pelas frutíferas discussões e sugestões durante o período em que coordenou o subprojeto do PIBID da Física/UFG-Catalão.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

GEOGRAFIA NA PONTA DA AGULHA

IZADORA MARIANO DA SILVA,
UFG/CAC - Geografia izadora_mari@hotmail.com
LAYDIANE CRISTINA DA SILVA,
UFG/CAC - Geografia laydianecristina2008@gmail.com
GUILHERME PAPINI DA SILVA,
UFG/CAC - Geografia, milleniun10@hotmail.com
CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO,
UFG/CAC – Deptº Geografia cbertazzo@gmail.com

Palavras-chaves: Ensino de Geografia, estratégias lúdicas, pesquisa.

Justificativa/base teórica

Identificamos durante nossas monitorias nas Escolas necessidades de serem trabalhados os conteúdos da Geografia através de metodologias que incluam aspectos lúdicos. Afirmamos isto diante da percepção de que os discentes ficam sem compreender conceitos básicos por dificuldade em abstrair, refletir e comparar. As Escolas Públicas, entretanto, desafiam os professores a serem motivados a trabalharem com diferenciados recursos didáticos para aperfeiçoarem o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos demoram a entender os processos que se realizam na Escola. Ocorre que aprender implica em fazer escolhas, como por exemplo, estudar, pesquisar e ir ao encontro dos saberes. Muitos estão desmotivados em construir seu conhecimento, até mesmo por conta de não terem ainda apreendido como se alcança o conhecimento. Estão na Escola por causa da obrigatoriedade. Mas nós queremos intervir nesta realidade. Nossas propostas para as aulas de Geografia encaminham-se no sentido de tornar esta Disciplina sedutora, atraente e prazerosa.

Tendo estes pressupostos, desencadeamos nossas atividades no âmbito do PIBID com o projeto Aprendendo Geografia pela pesquisa e confecção de bonecos de pano no mês de abril de 2012, logo após o regresso dos professores às aulas.

O boneco de pano enquanto recurso didático proporcionou aos alunos a compreensão da realidade através das relações que estabelece com seus semelhantes. Ao se apropriar de diferentes conhecimentos que virão do meio sociocultural e econômico no qual está inserido. Neste contexto, a escola, através da prática pedagógica contribuiu para a formação de sujeitos mais criativos e participativos, no meio em que vivem.

Segundo Kaercher (2006, p.169) ao utilizar atividades variadas nas aulas o professor poderá proporcionar um ensino “que não prioriza o conteúdo tradicional e que procura conciliar os conhecimentos do cotidiano aliando-o a reflexão acerca do espaço. [...] os alunos participam mais das aulas e mudam de ideia sobre a Geografia como uma disciplina maçante e restrita aos livros”.

A criança nasce e vive em sociedade. O ambiente em que nasce lhe garante as primeiras aprendizagens quanto aos valores, conceitos políticos, sociais, culturais, geográficos, dentre outros, importantes no processo de desenvolvimento, formação e socialização.

Este processo se amplia nas relações sociais e aprendizado que a criança constrói ao ingressar na escola. Esta, segundo Callai (2000) deve se responsabilizar-se formalmente pela educação, sem, contudo esquecer-se do conhecimento que as crianças trazem, ao ingressar na Educação formal. Esse conhecimento tem um papel importante na construção do conhecimento geográfico pelo aluno.

Autores como Callai (2010), Kimura (2008), Straforini (2008), dentre outros são a base para a discussão de que no processo ensino e aprendizagem da Geografia faz-se necessário que escola se conscientize que o contexto do aluno é de fundamental importância na busca da sua construção de noções geográficas.

Objetivos

A proposta do projeto promove a criação de um boneco-personagem. Esta se materializa em uma estratégia de ensino que leva os alunos perceber a necessidade de pesquisar e de buscar o conhecimento para compreender o espaço territorial, cultural, sócio- econômico, no qual estão inseridos. Tais saberes são incorporados à

personagem-boneco que criam. Portanto, cada um dos alunos terá de representar e interpretar um estado brasileiro, de sua livre escolha, mas que não poderá ser repetido por outro colega, o que é fundamental na concepção de sua personagem. Conforme o estado escolhido deve-se caracterizar e dinamizar o boneco através dos elementos e informações obtidos pela pesquisa.

A discussão do papel do professor neste contexto é importante, pois ele é o mediador das situações de aprendizagem. Através de sua intervenção crítica e criativa, contribui para que sejam acrescentados novos saberes.

Ao selecionar os conteúdos a desenvolver em suas aulas o professor pode contextualizá-los com os saberes trazidos do meio sociocultural e econômico pelos alunos. E, além de ampliar os conhecimentos de vida do aluno pode-se também introduzir novos elementos. Enfim, é preciso, de acordo com Callai (2000, pg. 94) “ler o lugar para compreender o mundo em que vivemos”.

Portanto, ao se elaborar a proposta da confecção dos bonecos de pano para a Geografia, a escola poderá reforçar ou lutar contra um ensino e aprendizagem que só leve os alunos a conhecer o que está posto em seu meio, ou reproduzir o que é colocado pelos livros didáticos, sem analisar se atende às suas expectativas.

Metodologia

Iniciamos a proposta do projeto com a confecção de um boneco de pano para cada bolsista do PIBID. Cada um de nós escolheu um estado brasileiro a ser representado, aprofundamos nossa pesquisa sobre escolha regional e a partir da agregação do conhecimento criamos a história de vida de nossos personagens. Enfatizamos sobre suas características regionais e culturais, especificamos os dados físicos sobre relevo, vegetação, clima e hidrografia de cada estado.

Apresentamos e interpretamos nossos bonecos para os alunos das turmas que iríamos trabalhar, explicamos como a dinâmica seria feita e como gostaríamos de desenvolver o projeto junto a eles no decorrer do semestre. No encontro seguinte nós levamos os moldes com os desenhos dos bonecos num pano recortado do tamanho devido, os alunos levaram o molde para suas casas e costuraram com a ajuda da família. Podemos observar que o envolvimento da família na criação do boneco foi um ponto positivo, pois a participação na vida escolar de seus filhos raramente acontece.

O próximo passo foi em sala de aula: na confecção do cabelo, utilizamos diversas cores de lã e cola quente, para o rosto, os alunos tiveram as opções de utilizar botões, olhos prontos, desenhar com caneta para tecido, para a vestimenta utilizamos o TNT e retalhos de pano, em alguns casos foi utilizado o EVA para a fabricação de acessórios. Todos os materiais foram disponibilizados pelo PIBID.

Após a confecção dos bonecos, a pesquisa e compreensão sobre o estado brasileiro escolhido, cada aluno criou sua personagem dando vida a ela, lhe dando nome, sobrenome, paternidade, criando sua história de acordo com as características regionais e estudo feito sobre o município. Esse trabalho escrito com os dados do boneco, nós chamamos de perfil do boneco.

Resultados e Discussões

A execução do projeto de confecção de bonecos de pano nos possibilitou induzir a pesquisa sobre todas as regiões do Brasil de maneira divertida, atraente e memorável.

No decorrer da metodologia identificamos maior interesse e compreensão dos alunos sobre os assuntos abordados. Eles demonstraram entusiasmo e dedicação na criação de cada boneco confeccionado. Usaram a pesquisa e a criatividade para criar a identidade de se boneco sempre com a preocupação de representar suas características regionais e culturais.

Na sala de aula durante o desenvolvimento das atividades, ouvimos expressões dos alunos que confirmaram o sucesso da metodologia, como por exemplo: “meu boneco, quilombo do Sergipe, sofreu para conseguir sua terra” (P.R.S., 2012), “nossa, coitada, como é frio no Paraná”(J.C.S., 2012).

Percebemos que a atividade aproximou os alunos da Geografia e possibilitou a reflexão sobre a disciplina não só como teoria, mas sua contribuição para o cotidiano das pessoas. Para Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia deve orientar o aluno na compreensão da realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade. Ou seja, o espaço Geográfico em que está inserido.

Busca-se desta forma, a troca de informações necessárias sobre o contexto do aluno, visando o melhor conhecimento do mesmo e, portanto, uma maior qualidade para o trabalho pedagógico, em busca de uma aprendizagem significativa, que contribua para o desenvolvimento destes alunos.

Conclusões

A escolha da opção metodológica pode facilitar no ensino daquilo que contemple o estudo do espaço geográfico, através de um tratamento didático e pedagógico que ofereça condições para que todos os alunos tenham chances de ter uma educação que lhes possibilite conhecer e analisar não só o seu espaço como outros espaços geográficos, distantes de si. Esta compreensão induz o aluno criar e recriar, com base em determinados conhecimentos e nas relações que estabelece com o espaço no qual está inserido.

O lúdico tem muito a contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais dinâmico, criativo e estimulante, bem como para a formação da identidade do aluno, já que faz parte do mundo infantil.

Fazendo parte do PIBID estamos aprendendo como ser educadores capazes de produzir o conhecimento junto ao aluno. Por meios que tornem possível um aprendizado divertido, memorável e interessante. Desenvolvemos técnicas que ensinam a importância da Geografia para entendermos o mundo em que vivemos, despertando interesses sociais, ambientais e também estimulando o senso crítico. O contato com os alunos e com as escolas está sendo uma experiência fundamental para nosso crescimento intelectual e para a preparação real da profissão como educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003 (reimpressão).
CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas series iniciais**. 2 ed. São Paulo: Amnablume, 2008.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

FONTE DE FINANCIAMENTO

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA: interações humanas, diálogos e saberes na constituição do sujeito professor

ELYANARA MOREIRA MATHEUS¹; FERNANDA ARAÚJO DA SILVA¹; GREITON TOLEDO DE AZEVEDO¹; KATIUCY FREIRE DE OLIVEIRA¹; MIRIAN CRISTIANNE DA SILVA²; JANICE PEREIRA LOPES³
Universidade Federal de Goiás
E-mail: pibidmatematica.ufg@gmail.com

Esse relato pretende descrever parte das experiências desenvolvidas durante a atuação dos integrantes do subprojeto PIBID-Matemática IME/UFG na escola parceira e suas contribuições para a atuação e formação continuada da professora supervisora. São apresentados aspectos essenciais que norteiam as ações realizadas e que, ao possibilitarem novas roupagens às aulas de Matemática, oportunizam à professora supervisora envolvidas reflexões e releituras de sua prática docente. Temos crido que a oportunidade de vivenciar dinâmicas de ação e reflexão como as promovidas pelo subprojeto PIBID-Matemática tende a gerar nos envolvidos, em especial no professor supervisor, mecanismos que o capacitam a perceber e avaliar sua ação docente. As contribuições geradas ao ensino de Matemática e para a aprendizagem dos alunos cujas turmas são acompanhadas pelo subprojeto são indiscutíveis. Novas dinâmicas em sala de aula, novos modos de ver e conceber o conhecimento matemático a partir de estratégias metodológicas diferenciadas, são alguns dos aspectos trazidos à baila pelo trabalho desenvolvido no PIBID e que têm refletido, significativamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, em meio à diversidade de reflexões e frentes de trabalho geradas pelo subprojeto, temos nos debruçado com certo entusiasmo sobre questões que permeiam as posturas e análises empreendidas pela professora supervisora ao longo do trabalho. Por isso, temos observado tanto as posturas

¹ Alunos do curso de Licenciatura em Matemática (IME/UFG); Bolsistas PIBID.

² Docente do Colégio Estadual Waldemar Mundim; Professora supervisora do subprojeto PIBID-Matemática (IME/UFG).

³ Docente do curso de Licenciatura em Matemática (IME/UFG); Coordenadora do subprojeto PIBID-Matemática (IME/UFG).

adotadas nas aulas quanto as escolhas, sugestões e reflexões apontadas pela professora em nossos momentos de avaliação e planejamento.

As trocas de experiências e as inovações propostas, em termos de estratégias de ensino, vêm incentivando o uso de novos materiais e metodologias e um pensar permanente sobre a prática pedagógica. Isso porque, qualquer renovação efetiva no processo de ensino e aprendizagem está ancorada, antes de mais nada, no repensar e na mudança da prática docente, ou seja, quaisquer inovações materiais e metodológicas exigem cenários adequados a sua implementação. Nesse sentido, é ingênuo considerar que mudanças efetivas nos espaços escolares e, em especial, nas salas de aula ocorrerão sem a adoção de novos papéis, seja pelo professor, seja pelo aluno. Eis aqui, portanto, o cenário de mudança no seu sentido mais amplo, para o qual a formação permanente do professor é condição *sine qua non*, formação no sentido da transformação de práticas e, antes disso, dos sujeitos. Ou, conforme sugere Demo (2006a, p.35), “formação permanente passa a querer dizer que vamos nos fazendo, desfazendo e refazendo a vida toda, sem fim, com o objetivo maior de desenvolvimento pessoal e social”.

O Colégio no qual o Subprojeto PIBID/Matemática⁴ está inserido tem participado do PIBID desde a sua primeira edição, 2009, e, desde então, a professora supervisora do subprojeto em questão tem se envolvido com as atividades deste Programa. Segundo a professora, a cada ano as contribuições deste trabalho para a formação do professor, em especial para a sua, têm tomado mais vulto. São oportunidades de crescimento profissional e pessoal ancoradas em uma bagagem expressiva de experiências compartilhadas. As análises aqui apresentadas estão centradas, especialmente, nas ações realizadas pelo subprojeto em andamento desde o segundo semestre de 2011, o que, sem dúvida, não extingue as influências acumuladas pela professora supervisora ao longo das versões anteriores.

O trabalho realizado pelo subprojeto se subdivide em observações permanentes das aulas da professora na escola campo, reuniões semanais nas

⁴ Atualmente o grupo é formado por uma professora do curso de Licenciatura em Matemática, IME/UFG, cinco licenciandos deste curso e uma professora supervisora. As atividades dessa equipe tiveram início a partir do ano de 2011, em atendimento ao Edital 001/2011/CAPES.

quais são analisados os dados e registros obtidos pelas observações e planejadas, à luz destes, as estratégias de mediação que serão implementadas em sala de aula. Também são produzidos materiais e atividades que apoiam nossas intervenções e a ação docente da professora supervisora. De modo geral, esse momento tem-se constituído num espaço permanente de reflexão sobre e para a ação, e tem culminado na construção e desconstrução de saberes e crenças que implicam, nitidamente, em novos modos de percepção da professora em relação a sua própria prática.

Ademais, é mister ressaltar que a postura investigativa assumida por todos neste trabalho tornou-se a pedra angular destas mudanças. Sobretudo, porque percebemos a investigação, a pesquisa, como elemento essencialmente educativo e, portanto, constituinte da formação do professor. Nesta asserção, pesquisar “é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento de outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo” (DEMO, 2006b, p. 39).

Esta perspectiva de trabalho investigativo tem ancorado nossas reflexões e intervenções, sobretudo por concebermos a investigação como um processo de descoberta da realidade. Uma descoberta nunca plena, mas, do contrário, parcial, estreita e facilmente mutável tal qual a própria realidade o é. Assim, em face dessa premissa, o trabalho de acompanhamento e observação das aulas da professora supervisora e do cenário escolar, assumem um papel central nos desdobramentos de nossas ações e nas reflexões teóricas realizadas. É a partir dessa tentativa de compreensão da realidade, suas potencialidades e limitações, que temos tentado promover novos modos de tratar e conceber os conceitos matemáticos, a fim de que o aluno seja capaz de atribuir significado aos conhecimentos estudados.

Por outro lado, e não menos importante, é a partir da compreensão dessa realidade que o professor também gera sentido as suas ações, pois conforme Mendes (2009), conhecer o ambiente do aluno, da escola e da comunidade permite ao professor “lançar mão de uma situação concreta e real para preparar uma ação consciente, organizada e apropriada para gerar significado nas atividades docentes” (MENDES, 2009, p. 146). E, por conseguinte, gerar novos sentidos e significados para a sua própria ação e formação profissional.

Nosso trabalho mais recente está voltado para reflexões acerca da inserção de recursos didáticos variados, softwares educativos por exemplo, nas aulas de

matemática e, também, das implicações ocasionadas pela introdução destes recursos no cenário pedagógico. Essas preocupações têm sinalizado para, pelo menos, dois campos distintos, que estão interligados e para os quais outras análises, mais aprofundadas, são fundamentais. De um lado a adoção, planejada e reflexiva, de novos instrumentos pelo professor como promotora de melhorias no processo de aprendizagem, na medida em que afastam-se do modo cartesiano e linear como o conhecimento matemático costuma ser trabalhado, ou pelo menos favorecem isso. De outro, a evidente mudança de paradigma que estes novos recursos demandam e, simultaneamente, oportunizam. Esse paradigma, de certo, não está associado aos recursos em si, mas, a rigor, ao modo como é concebida a aprendizagem e o conhecimento, isso porque a diversificação desses instrumentos precisa ser pensada a partir de suas relações com as competências intelectuais e os saberes que a escola pretende formar.

A perspectiva de trabalho adotada pelo subprojeto e a realidade escolar com que temos nos deparado asseveram o quão mutável e complexo é o cenário da escola e suas dinâmicas. Dificuldades relacionadas às lacunas conceituais apresentadas pelos alunos, à complexidade de planejar aulas e trabalhar com turmas e contextos distintos e os problemas funcionais enfrentados na escola, são algumas das situações em que nossas percepções teóricas já não são suficientes, exceto se tomadas à luz do caráter flexível e inacabado que o processo de conhecer e, por consequência, de ensinar possuem. Em tempo, é mister pontuar que tudo aquilo que temos planejado e implementado em sala de aula tem como ponto de partida, além dos dados obtidos pela observação do ambiente escolar, as angústias e expectativas trazidas à baila pela professora supervisora. Não há, portanto, a menor pretensão de imputar às proposições elaboradas pelo grupo qualquer caráter prescritivo. Do contrário, ao acreditarmos na investigação e no diálogo como fatores fundamentais na construção de novos saberes e práticas, nossos planejamentos e reflexões têm sido, constantemente, alimentados por interações entre os sujeitos e suas percepções, bem como pelo diálogo permanente. É a partir deste diálogo que percebemos os resultados de nossas reflexões e ações, não só na sala de aula e na realidade escolar em que estamos inseridos, mas principalmente nas concepções e leituras que os sujeitos constroem e reconstróem ao longo do trabalho. Relatos da professora supervisora acerca das novas posturas adotadas em salas não atendidas

pelo PIBID, sobre o quanto as experiências compartilhadas com o grupo têm influenciado no seu modo de ver e conceber o planejamento de ensino, ou ainda, o quanto importante para sua formação profissional e pessoal tem sido o hábito da leitura e pesquisa, são constantes.

Neste panorama, ensinar assume um novo cariz, impulsionado pela superação de pré-conceitos e crenças e o engajamento coletivo na busca de novos conhecimentos e da transformação da prática pedagógica. Superação que exige a predisposição para o diálogo aberto, para entender bem o outro e, inclusive, incorporar quando necessário o seu argumento. Como já pontuou sabiamente Freire (1987, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Em suma, acreditamos que as práticas e espaços formativos promovidos pelo PIBID representam um marco para a revisão e valorização da escola, mas, sobretudo, para a constituição de novos saberes e práticas docentes que, no limite, implicam na reconstrução constante da formação destes sujeitos. Parafraseando Heráclito, quando este sugere que “você não consegue se banhar duas vezes no mesmo rio”, arriscamos dizer que aqueles que vivenciarem plenamente a experiência do PIBID e das reflexões por ele produzidas serão, de certo, transformados e suas práticas também serão.

Palavras-chave: PIBID-Matemática; Formação permanente; Diálogo; Investigação da prática.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006(a).

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2006 (b).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

O PIBID NA UFG: FORMAÇÃO DOCENTE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS¹.

JAUQUELINE ARAÚJO CIVARDI²
MOEMA GOMES MORAES³

Palavras-chave: formação de professores; prática docente; Iniciação à docência; PIBID

1. Justificativa

A proposta para a Formação docente, profissionalização e práticas pedagógicas na UFG da Universidade Federal de Goiás (UFG), surgiu no ano de 2011, momento em que foi submetida a proposta ao Edital nº 001/2011 da CAPES o qual foram contemplados 99 (noventa e nove) bolsas de iniciação à docência, 16 (dezesesseis) bolsas para coordenações de áreas, 16 (dezesesseis) bolsas para supervisão, 1(uma) bolsa para a coordenação de área de gestão de processos educacionais e 1 (uma) bolsa para a coordenação institucional, perfazendo um total de 133 (cento e trinta e três bolsas).

Na edição 2011 percebemos que dos 16 subprojetos aprovados 38% são da área das ciências humanas e 62% das áreas das ciências naturais e exatas. Destacamos ainda que as bolsas de iniciação à docência contemplaram 16 cursos de licenciaturas de quatro *campi* da UFG sendo eles:

- Campus Goiânia: Artes Cênicas, Biologia, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química;
- Campus Catalão: Biologia, Geografia, História, Matemática, Química;
- Campus Cidade de Goiás: Filosofia;
- Campus Jataí: Física e Química.

É relevante destacarmos que para o desenvolvimento das atividades previstas no projeto Formação docente, profissionalização e práticas pedagógicas foram previstas uma verba de custeio com a finalidade de suprir gastos que se referem a:

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Coordenadora institucional do PIBID-UFG, edições 2011 e 2012. Professora do Instituto de Matemática e Estatística da UFG.

³ Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID-UFG no 1º semestre de 2012. Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da UFG.

- Organização de atividades como peças teatrais, oficinas, mostras científicas e eventos;
- Compra de materiais para construção de *kits* com a finalidade de organizar laboratórios de ensino de matemática, física e química nos *campi* que abrigam esses cursos;
- Compra de materiais para construção de objetos manipuláveis, jogos, *softwares* educacionais e outras mídias para serem usados em atividades de ensino previstas em diferentes subprojetos;
- Fotocópias, *baners*, CDs, cartazes, panfletos e material para divulgação dos resultados das experiências de iniciação à docência do projeto PIBID 2011 nas comunidades escolares, em eventos científicos locais, regionais e/ou nacionais;
- Passagens e diárias para os bolsistas participarem de eventos locais, regionais e/ou nacionais;
- Pagamento de pessoas físicas e jurídicas para prestação de serviços com fins a atender demandas pedagógicas e de formação dos distintos subprojetos.

2. Objetivos

O objetivo geral do projeto institucional é o de promover a formação inicial e continuada de professores por meio da integração entre os saberes acadêmicos e aqueles produzidos nas experiências profissionais, pedagógicas e sociais, que configuram a cultura escolar.

A construção do objetivo foi feita a partir dos sete eixos de trabalho, construídos cooperativamente pelos participantes da Edição 2011. São eles:

- Formação inicial e continuada de professores: construindo um olhar investigativo sobre a prática docente;
- Formação de professores para o uso das TIC em atividades pedagógicas, concebendo-as como mediadoras no desenvolvimento das funções intelectuais dos estudantes;
- Análise, elaboração e produção de materiais pedagógico-didáticos, criação de *softwares* educativos, desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras;
- Incentivo à instalação e consolidação de laboratórios de ensino e à socialização de experiências educativas exitosas;

- Promoção de eventos acadêmicos e cursos de formação destinados aos alunos e professores da educação básica: feiras científicas e artístico-culturais, oferta de disciplinas ou vagas em disciplinas dos cursos de licenciatura, oficinas, *fóruns* e seminários de discussão acerca dos resultados do PIBID;
- Divulgação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no PIBID, por meio de publicações;
- Atividades interdisciplinares entre os grupos do Pibid no mesmo campus e intercampus.

3. Metodologia

Para o cumprimento dos objetivos estabelecidos no projeto, foi feita uma proposta metodológica constituída em três etapas que tiveram início em agosto de 2011 e serão concluídas em julho de 2013, como mostra a figura abaixo:

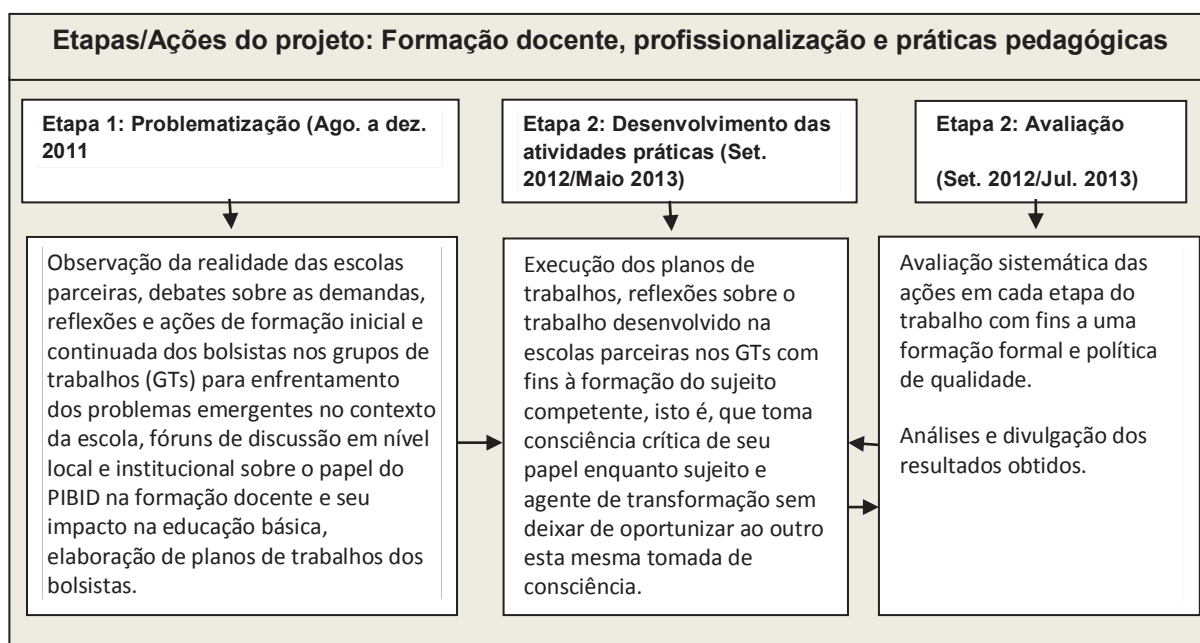


Figura 1: Esquema das etapas e ações do projeto PIBID/UFG – Edição 2011

4. Discussão

A partir das ações anteriormente delineadas obtivemos em oito meses de trabalho da Edição 2011 do PIBID/PROGRAD/UFG os seguintes resultados parciais de acordo com dados dos relatórios parciais apresentados pelos coordenadores de áreas e coordenações de gestão de processos educacionais e institucional do PIBID:

4.1. Produções didático pedagógicas

Os resultados deste indicador foram: análise do Projeto Político Pedagógico das escolas parceiras; Cinco (5) apresentações de *slides* sendo quatro desenvolvidos pela Coordenação Institucional e uma pela Coordenação de Área do PIBID/Química/Campus Catalão; Três (3) produções de *banners*; Criação de um *site* do PIBID/PROGRAD/UFG; Fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem *moodle* do PIBID da Física do Campus Catalão; Projeto da 1ª Feira de Ciências da Equipe do PIBID Catalão aprovado em dezembro de 2011 que receberá financiamento da CAPES e do CNPq; 16 relatórios parciais elaborados pelos coordenadores de área, 1 plano de trabalho elaborado pela supervisora do curso de Pedagogia e 69 planos de trabalhos produzidos pelos bolsistas do PIBID; Criação da logomarca PIBID/Biologia/Campus Catalão e da logomarca do PIBID/PROGRAD/UFG.

4.2. Produções Bibliográficas

Foram obtidas as seguintes produções: elaboração do Projeto de Pesquisa que trata de investigar as concepções manifestadas pelos bolsistas acerca do papel do PIBID na sua formação profissional; elaboração e apresentação de 6 resumos expandidos em congressos nacionais; elaboração de 22 resumos simples para apresentação na forma de painéis e congressos nacionais; duas produções artísticas culturais produzidos pelo curso de Artes Cênicas/Música/Campus Goiânia e Geografia/Campus Catalão.

Além dos resultados acima elencados, destacamos a organização de dois eventos. O primeiro evento foi o I Seminário Nacional do PIBID de 28 a 30 de novembro de 2012 que contou com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da UFG (PROGRAD). O segundo evento foi o IV Seminário Interno do PIBID no VIII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conpeex)/UFG no ano de 2011.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2012, podemos destacar os seguintes resultados: elaboração do calendário de atividades do PIBID; criação e acompanhamento de *fórum* de discussão pela plataforma *moodle* proposto pela coordenação de processos educacionais; elaboração do projeto do banco de atividades do PIBID/UFG pelas coordenações institucional e de área de gestão de processos educacionais; elaboração do projeto de avaliação das atividades da Edição 2011 (I Encontro de Grupos de Trabalhos do PIBID/UFG); aceite de um

trabalho completo para ser apresentado em evento científico nacional na Universidade de Passo Fundo, por pibidianos do curso de Matemática/Campus Goiânia; elaboração de *slides* pela coordenação institucional para palestras sobre o programa; atualização do *site* do PIBID/UFG; produção de recursos didático/metodológicos pelos grupos de trabalho; visitas de avaliação da coordenação institucional e de gestão de processos educacionais aos grupos de trabalho; elaboração da primeira versão do regimento interno do PIBID/UFG; elaboração de *blogs* relacionadas às atividades desenvolvidas no projeto PIBID do curso de Pedagogia – Goiânia (<http://pibidfeufg.blogspot.com.br/>); elaboração de página web relacionadas às atividades desenvolvidas no projeto PIBID do curso de Biologia – Goiânia (<http://www.icb.ufg.br/sites/icb/pages/35175>); reunião com gestores do Campus Catalão e Campus Jataí e seus respectivos diretores dos Centros de Línguas para o incentivo a programas de bolsas destinadas aos bolsistas de iniciação à docência.

5. Conclusões

Com base no exposto avaliamos que as metas têm sido alcançadas paulatinamente e de modo satisfatório evidenciando o potencial do programa PIBID para a formação dos licenciandos da UFG e o impacto positivo nas escolas que estão recebendo estes bolsistas.

6. Referências:

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9. Ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RELATOS de bolsistas do Pibid. Disponível em < <http://moodle.ciar.ufg.br/login/index.php>>. Acesso em 29 de abril de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-reitoria de Graduação. *Projeto Institucional: Formação de docente, profissionalização e práticas pedagógicas*. Goiânia, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-reitoria de Graduação. *Relatório Parcial de Atividades PIBID*. Goiânia, 2011.

A TEMÁTICA SUCOS ARTIFICIAIS NO ENSINO DE SOLUÇÕES QUÍMICAS

João Paulo Cardoso de Freitas (IC)*; Henrique Cunha Oliveira (IC); Samuel Chaves Cardoso de Matos (IC); Wesley Fernandes Vaz (PQ).

Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. <jpcf.uni2010@hotmail.com>

Palavras-Chave: Soluções, Rótulos, Temas Geradores.

Introdução

É comum no imaginário de alunos e na prática de muitos professores nos diversos níveis escolares e nos vários campos do saber a visão da sala de aula como um espaço de transmissão/recepção de conhecimentos elaborados e definitivos. Para Carvalho e Gil-Pérez (2009), essa prática escolar denominada ensino tradicional, desconsidera as concepções espontâneas dos estudantes, se limitando a aspectos conceituais e a aplicação de exercícios repetitivos.

Diante dos atuais objetivos do ensino de Química previstos na legislação educacional que é promover cidadania, Santos e Schnetzler (1997) chamam a atenção para o fato de que alfabetizar os estudantes em ciência e tecnologia é uma necessidade do mundo contemporâneo, pois a ciência e a tecnologia interferem em todas as esferas da sociedade.

Dessa forma, cabe ao professor a função de propor novas práticas que despertem o interesse e o senso crítico dos alunos e a busca do ensino e aprendizagem através de uma educação científica. Nesse processo, a contextualização por meio de temas geradores permite ao aluno relacionar a química com suas vivências sociais, a partir de um tema socialmente relevante.

Diante do exposto, esse trabalho fez uso do tema gerador sucos artificiais por se tratar de um produto muito presente no cotidiano da maioria dos alunos. Através desta temática pretende-se abordar o conhecimento químico de soluções, ensinando alguns conceitos como: concentração, proporção massa/volume, proporção massa/massa, coeficiente de solubilidade, diluição e calor. Partindo de discussões sobre a análise dos rótulos, é possível associar o conteúdo científico das questões sociais da saúde e da qualidade de vida.

Método

O desenvolvimento ocorreu em uma turma de segundo período do ensino médio durante três aulas com do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do Campus Jataí. A turma em questão era composta por 36 alunos. As coletas de dados foram por meio de um questionário, do diário de campo e da gravação de áudio e vídeo.

Foram formados grupos de quatro alunos, com o objetivo de analisar e comparar os rótulos de três sucos artificiais em pó das marcas: Tang®, Refreskant® e Saborelle® dos sabores laranja e abacaxi. No primeiro instante, os estudantes analisaram o rendimento do suco, ou seja, o quanto de massa em pó rende em litros. Em seguida foram esclarecidas dúvidas quanto: conceitos de misturas, soluções, acidulantes, edulcorantes, conservantes e aromatizantes.

As duas aulas seguintes consistiram na aplicação de uma atividade investigativa de preparação de duas soluções de suco em pó em água pelos alunos. Esta foi uma forma de valorizar e estimular a participação dos alunos, bem como aproximar a prática de medir quantidades da Química da realidade deles.

A avaliação dos dados qualitativos foi realizada através das categorias de análise de Bardin (1994), em que privilegia o agrupamento de dados considerando semelhanças existente entre eles. A categorização facilita a análise da informação, define com precisão o problema, os objetivos e aprofunda no processo de significação do material dos elementos utilizados na análise de conteúdo (BARDIN, 1994).

Resultados e Discussões

A abordagem da temática dos Sucos Artificiais deixaram os alunos interessados em aprender sobre o assunto, talvez pelo fato de se tratar de uma prática de ensino que envolva o cotidiano dos alunos. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais - OCN (BRASIL, 2006), são as interações sociais entre alunos e professores vivenciadas na escola, que permitem a construção de conhecimentos químicos contextualizados. Dessa forma, o mundo atual exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões, e seja responsabilizado por isso.

Depois do diálogo inicial com os alunos sobre a composição dos rótulos dos sucos artificiais, apresentamos um experimento investigativo de preparação de sucos. O experimento causou uma melhor interação aluno-aluno e aluno-professor como descrito nas seguintes falas:

“É bom fazer trabalho em grupo. Um faz a medida do suco em pó, aí outro coloca a água e outro faz a mistura.”

“Professor, é muito legal preparar os sucos!”.

Após a finalização do experimento, os alunos reunidos em seus grupos foram desafiados a encontrar justificativas para o observado. De acordo com Giordan (1999), a formação de um espírito colaborativo de equipe contribui em um processo de contextualização socialmente relevante, em que a atividade experimental ganha o papel de problemática, sendo assim o professor atua na aproximação da problemática com os conteúdos de ciências.

Ao questionamos os alunos sobre quais foram as conclusões que eles haviam chegado com base na preparação dos sucos nas duas diferentes situações. Surgiram então, alguns comentários que foram registrados durante a aula:

“Um suco teve muito pó pra pouca água e o outro muita água pra pouco pó”.

“Teve um suco que ficou muito forte e o outro fraco”.

Quando perguntado o que fazer nesse caso para que o suco tivesse um sabor mais agradável, alguns alunos se manifestaram:

“Pode aumentar a quantidade do suco em pó pra ficar igual o rótulo”.

“Deve diminuir a quantidade de água da jarra.”.

Essas afirmações se relacionam com o conhecimento prévio do aluno, além de demonstrar as diferentes formas de ver, falar e pensar sobre uma situação de suas vivências, na qual prevalece a linguagem cotidiana. De acordo com Machado e Mortimer (2007), as concepções trazidas pelos alunos na sala de aula, são diferentes daquelas “cientificamente aceitas”, no entanto, o conhecimento não é somente transmitido, mas construído pelos indivíduos, ou seja, aquilo que o aluno já sabe influencia na sua aprendizagem.

Desse modo, aproveitamos esse momento para abordar os conceitos químicos de soluções, suas propriedades, classificações relacionando com a experiência e as informações presentes nos rótulos dos sucos, em especial os edulcorantes artificiais que tem suas composições apresentadas em miligrama por mililitros. Neste momento, quando o professor fez comentários sobre o conteúdo, surgiram algumas afirmações, dos alunos, de maior relevância à aprendizagem dos conteúdos sobre soluções químicas. Algumas das falas dos alunos, registradas no diário de campo, são descritas a seguir:

“Soluta, então, é o que está menos presente na solução.”

“Se aumentar a quantidade de massa do soluto, aumenta a concentração da solução, e diminuindo a quantidade do soluto diminui a concentração”

Além do diário de campo e das gravações de áudio e vídeo foi utilizado para análise dos resultados um questionário contendo cinco questões discursivas. A primeira delas pedia que os estudantes apontassem quais eram as diferenças entre os sucos naturais e os sucos artificiais. A seguir estão algumas respostas dadas:

“Sucos naturais contém mais vitaminas, porém não se conserva por muito tempo. Sucos artificiais também têm vitaminas e elas se conservam por mais tempo.”

“Artificiais é mais fácil de preparar e menos saudável porque tem muito corante e o natural tem mais vitaminas e nutrientes.”

“Artificiais pode causar doenças, obesidade. Os naturais fazem bem pra saúde e são mais saborosos.

Para Cachapuz *et al* (2005), é necessário que o aluno consiga compreender o científico presente em seu cotidiano e saber tomar decisão consciente a partir desta compreensão. Neste sentido os resultados demonstraram que grande parte dos

alunos compreendeu os aspectos sociais envolvidos na temática, o que é de significativa relevância para o trabalho que visava à contextualização dos conceitos químicos.

Como o intuito deste trabalho era de ensinar soluções químicas, os alunos foram abordados, em outra pergunta, em relação ao que haviam aprendido sobre soluções químicas através das aulas. Algumas das respostas são relacionadas a seguir:

“Aprendemos a fazer misturas certas, fracas ou fortes e saber calcular a concentração das misturas, ou soluções prontas usando a fórmula $C = \frac{m}{V}$.”
“Eu aprendi que o suco forte é uma solução concentrada e o suco fraco é uma solução diluída, e também a calcular as concentrações de uma solução sabendo quanto de massa tinha por volume.”

Com base nas respostas dos alunos pressupôs-se que eles aprenderam os conceitos que o tema gerador procurava ensinar. No intuito de confirmar a veracidade desta aprendizagem havia no questionário aplicado questões avaliativas sobre os conceitos abordados na aula. Na primeira, destas questões, foi proposta aos alunos a seguinte situação-problema:

“Em um copo, adiciona-se 400 mL de água e em seguida, 10 g do suco em pó que representa a sua massa em gramas. Com estes dados, calcule a concentração em g/L. Na sequência, adicionou-se no copo mais 10 g do suco em pó. Calcule a nova concentração em g/L. Qual dos dois sucos é o mais concentrado?”

Foi possível observar que, dos alunos analisados, 67% apresentaram respostas satisfatórias. Foi percebido que a maioria soube utilizar de um raciocínio matemático (cálculo de concentração de soluções) aplicada a um problema do cotidiano. Já 8% tiveram um desempenho parcialmente satisfatório e 25% foram insatisfatórios em suas respostas.

A principal dificuldade dos alunos que não acertaram a questão se dá principalmente na conversão de unidades de volume (mL para litros). Neste aspecto, um estudo interessante foi realizado por Gomes e Macedo (2007), com o objetivo de avaliar os motivos da dificuldade encontrada pelos alunos na aprendizagem do conteúdo de Estequiometria. O resultado encontrado no artigo em questão mostrou que o principal entrave são as deficiências em conceitos básicos de matemática. O ideal para minimizar essas dificuldades seria uma parceria com o professor de matemática. Assim, em poucas aulas de matemática poderiam ser revisadas as regras de conversão de unidades de massa e volume, enquanto o professor de química iniciaria o conteúdo de soluções químicas a partir de uma abordagem mais qualitativa, iniciando a abordagem quantitativa após a intervenção matemática.

Por essa razão, entende-se que o ensino contextualizado dos conceitos químicos proporciona o desenvolvimento das habilidades de pensar criticamente, o

que facilita a aprendizagem dos conteúdos de soluções químicas, pois os alunos resolvem problemas lógico-matemáticos que estão inseridos em seu contexto social.

Considerações Finais

Este trabalho possibilitou perceber que a prática de um tema gerador, devido a contextualização presente, contribui com uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados alcançados permitem dizer que o conceito de soluções químicas foi, em grande parte, assimilado pelos alunos e que, mesmo com algumas dificuldades, estes puderam realizar os cálculos envolvidos no conteúdo de soluções e perceberam a importância de hábitos saudáveis de alimentação e o consumo consciente de produtos industrializados, como o caso dos sucos artificiais.

Com base nos resultados coletados pode-se afirmar, ainda, que o uso do tema gerador Sucos artificiais é bastante útil, pois se trata de um recurso didático alternativo, que torna o aprendizado mais dinâmico e estimula o interesse do aluno em aprender e buscar novos conhecimentos científicos inseridos na sua realidade.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A., *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo, SP. Cortez, 2005.
- CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Química. *Química Nova*, n.10, p. 43-49, nov. 1999.
- GOMES, R. S. MACEDO, S. H., Cálculo estequiométrico: o terror nas aulas de *Química Vértices*, v. 9, n. 1/3, jan./dez. 2007.
- MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. Química para o Ensino Médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, L. B. MALDANER, O. A. *Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a educação no Brasil*. Ijuí (RS): Unijuí, 2007.
- SANTOS, W.L.P.; e SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

O SUBPROJETO PIBID FILOSOFIA DO CAMPUS DA CIDADE DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

CRISTINA SILVA BRITO

cbcbrito@gmail.com,

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ISLANE VIANA DE SOUZA

slane_viana@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

JOÃO VICTOR ALBUQUERQUE

joao.victorcbjr@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. M^º. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Ensino, filosofia, atividades, PIBID

JUSTIFICATIVA:

O subprojeto PIBID do Curso de Filosofia do Campus da Cidade de Goiás tem contribuído de forma significativa para nossa formação como futuros docentes. Pois, o projeto PIBID tem nos proporcionado diversos embasamentos teóricos e práticos, por exemplo: informações sobre métodos de pesquisa-ação, estratégias didáticas, concepções pedagógicas entre outras coisas. No que circunscreve o projeto PIBID do Curso de Filosofia, houve uma concentração maior em grupos de estudos, desenvolvimentos de planos de aulas, atividade de monitoria, e análise de questionários sócio-econômicos, realizados pelos estagiários do curso de Filosofia, cuja intenção era descobrir o perfil dos alunos. Assim, o projeto PIBID está nos moldando, de tal modo, que acreditamos que estaremos preparados para interferir na realidade escolar de modo bastante consistente.

OBJETIVOS:

- a) Compreender realidade escolar;
- b) Valorização da disciplina Filosofia;
- c) Realização de atividade de leitura e escrita;

- d) Estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita;
- e) Contextualizar as discussões filosóficas com os alunos;
- f) Acompanhamento dos alunos em atividade de monitoria e oficinas;
- g) Aprender como se desenvolve um plano de aula e diários de classes;
- h) Aumentar as nossa media global;
- i) Melhorar o desempenho dos alunos na escola e nas provas do vestibular e no ENEM.

METODOLOGIAS

- a) Pesquisa etnográfica;
- b) Pesquisa em sala de aula;
- c) Aulas de expositivas e dialogadas;
- d) Acompanhamentos dos alunos em atividades (monitoria);
- e) Exercício de escrita.
- f) Análise de questionários aplicados aos alunos da escola parceira.

RESULTADO/DISCUSÃO

Até o presente momento, desenvolvemos atividade de monitoria juntamente com o professor orientador, desenvolvemos planos de aulas, fizemos um grupo de estudo de metodologias didáticas, fizemos estudos de campo e análise de questionários sócio-econômicos. Contudo, não foi possível realizar as atividades de oficinas de filosofia, leitura e escrita dos planos de aulas em razão da paralisação dos professores do estado de Goiás no semestre passado.

CONCLUSÃO

A realização das atividades neste primeiro ano de projeto não foi tão fácil. Mas a nossa expectativa em relação ao subprojeto PIBID é realizar juntamente com a escola parceira, o Colégio Estadual Alcide Jubé, oficina de leitura, escrita e monitoria com a orientação do professor coordenador e do professor supervisor, visando o aprendizado e a compreensão do aluno em leitura e escrita de textos filosóficos. Temos grandes expectativas. Como futuros docentes, nós esperamos despertar no aluno um maior interesse pela disciplina

de filosofia e, conseqüentemente, um interesse pela leitura e escrita em geral. Todavia, reconhecemos que nesse processo haverá alguns problemas que já podemos prever, como, por exemplo: falta de interesse dos alunos, falta de compreensão dos temas discutidos, perfil cognitivo baixo, entre outras coisas. Mas, de um modo geral, esperamos que tudo ocorra bem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da Filosofia: estudos gerais*. Série Universitária. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda Lousanene, 1987.
- CORNELLI, Gabriele; GALLO, Silvio; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.
- D'AMORE, Bruno. *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino: *A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica*. In. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28ª Ed. São Paulo Cortez, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.
- ROCHA, Ronai Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROCHA, Ronai. *Filosofia como educação de Adultos*. In.: GALLO, Silvio; Walter

Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Renê J. T. Silveira e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio– temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



A metodologia das Aulas Mais como Estratégia Pedagógica no PIBID Geografia - Goiânia

Johnathan dos Santos de Souza

Bolsista PIBID – Geografia – pelo IESA /UFG

e-mail: johnathan.geo@gmail.com

Bruno Martins Ferreira

Bolsista PIBID – Geografia – pelo IESA /UFG

brunomartins-2009@hotmail.com

Lívia Reis Mendes

Voluntária PIBID – Geografia – pelo IESA /UFG

liviamendes04@gmail.com

Miriam Aparecida Bueno

Professora Coordenadora do PIBID - Geografia – IESA /UFG

e-mail: miriam.cerrado@gmail.com

Palavras – Chaves

Currículo, Estratégias Pedagógicas, Aulas Mais.

Justificativa/Base Teórica

A Geografia como disciplina escolar, permite que os alunos questionem sua realidade existente, os processos dinâmicos da Terra, as transformações do espaço e principalmente as relações entre sociedade e natureza. Neste sentido, por meio da Geografia escolar, os sujeitos compreendem o espaço mundial em seu processo ininterrupto de transformação e constroem no seu imaginário conhecimentos espaciais (PONTUSCHKA, 2007).

Ao discutir a importância dos conhecimentos geográficos na escola é relevante salientar que atualmente a Geografia escolar encontra-se em crise, e um dos fatores refere-se às Políticas Educacionais impregnadas no Brasil (STRAFORINI, 2004). Para compreensão destas políticas é notório citar que diversos acontecimentos permearam o Brasil, dentre os investimentos do FMI até a construção do currículo. Porém, neste momento abordaremos apenas o currículo como um dos nossos objetos de estudo.

Para análise do currículo, acreditamos que o conceito defendido por Apple (1982) (APLPLE 1982, *apud* TONINI 2011, p. 160), seja viável ao perpassar a idéia de “tradição seletiva” a “aquela seleção de conhecimentos, métodos, ideologias etc, elaborada por alguém ou por algum grupo autorizado a dizer o que é ou não conhecimento legítimo”.

O currículo pode ser utilizado como estratégia governamental para deflagração do poder. É notório afirmar que atualmente em alguns estados brasileiros as secretarias de educação têm mudado as grades curriculares das escolas com o intuito de desenvolverem políticas educacionais meritocráticas. Nesse sentido SACRISTÁN *apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI, e CACETE, diz que o currículo é:

expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que sedimentou dentro de um trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Reflete o conflito de interesse dentro da sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. [...]. É na escola, em geral, que se concretiza no currículo que transmite, num determinado nível educativo ou tipo de instituição, um modelo de educação, uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura. (1998, p. 17).

Ou seja, para o autor o currículo escolar é fruto de interesses e forças que ao ser proposto é concretizado dentro das escolas. Em Goiás através do Pacto da Educação, programa criado pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) os currículos sofreram algumas mudanças, e uma delas foi a padronização dos conteúdos, ou seja, em todas as escolas são estudados os mesmos temas em cada bimestre, independente da disciplina.

Isso fez com que algumas delas tivessem sérios problemas, pois a padronização não leva em conta o contexto histórico, social, cultural, e espacial, e nem mesmo o planejamento feito em conjunto pelos professores.

O Instituto de Educação de Goiás (IEG), Escola Parceira do PIBID Geografia UFG, é um exemplo claro de instituição que sofreu problemas ocasionados pela mudança do currículo, os docentes são levados a seguirem a grade curricular imposta pelo Estado e não conseguem aplicar os conteúdos organizadamente.

Ao perceber as dificuldades existentes atualmente no currículo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia UFG em uma estratégia de ensino denominada Aulas Mais, propôs complementar os conteúdos geográficos ministrados pela professora supervisora.

As estratégias de ensino propõem ferramentas facilitadoras para que os estudantes apropriem do conhecimento (ANASTASIOU, 2006). Assim os mesmos poderão através de suas práticas sociais estabelecerem mecanismos mentais que contribuam na construção de conhecimentos. Neste âmbito, as estratégias pedagógicas constituem procedimentos metodológicos que visam melhorar o processo de ensino aprendizagem. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID-UFG) tem sido postas em práticas essas estratégias.

A metodologia utilizada foi a “Aulas Mais”, que se caracteriza pela complementação e continuação de um determinado tema ministrado durante o bimestre pela docente responsável pela turma, que no caso desse projeto, é a professora supervisora. Os bolsistas realizam o planejamento das aulas, levantamento bibliográfico acerca do tema estudado, ministram-nas, e por último passam as atividades para os alunos, sendo que essas atividades possui como objetivo a avaliação da aprendizagem por parte dos estudantes. Depois de realizadas, são feitas reflexões acerca das práticas docentes feitas em sala de aula pelos bolsistas.

Objetivos

Por meio das estratégias pedagógicas, levar os alunos a construírem novos conhecimentos em relação as suas praticas cotidianas, onde, os mesmos problematizem e questionem suas ações realizadas e desenvolvam a percepção critica e reflexiva dos conhecimentos geográficos.

Metodologia

O projeto Aulas Mais desse semestre teve como tema central as Fontes de Energias. Esse projeto foi desenvolvido no 2º do Ensino Médio do Instituto de Educação de Goiás, sob a orientação da professora Míriam, e sob a supervisão da professora

Cláudia. Os bolsistas Johnathan, Bruno, Lorryne, e Lívia foram responsáveis pela execução do projeto. Com esse tema principal escolhemos como o conteúdo a ser ministrado nesse projeto o sub-tema relacionado aos Biocombustíveis, e dentro desse sub-tema o conteúdo relacionado a Cana-de-Açúcar.

O objetivo dessas aulas foi permitir que os alunos conhecessem o histórico dos biocombustíveis, e o processo de expansão da cana-de-açúcar no estado de Goiás. Assim utilizamos a seguinte metodologia: organizamos em três aulas, sendo que na primeira foi exposto o conceito de Fontes de Energias, e de Matriz Energética, depois os tipos de energias que fazem parte dessa fonte, a matriz energética brasileira, e por último o de biocombustíveis e seus principais produtos.

Na segunda fizemos uma abordagem histórica do processo de expansão da cana-de-açúcar no Brasil, relacionando-o com a crise do petróleo na década de 1970 e com a criação do Proálcool, e em Goiás, tendo como análise espacial as mesorregiões do estado.

E na terceira explicamos sobre as usinas sucroalcooleiras, espacializando-as no mapa do estado, e explicando os seus principais fatores de localização. Por último, foi aplicado uma atividade para os alunos, em que foi entregue um mapa com todas as usinas de Goiás, que cada aluno teria que explicar o tempo e os motivos da instalação em determinadas mesorregiões.

Resultados e Discussões

Dentre os objetivos propostos pela Estratégia Pedagógica Aula Mais, acreditamos que alguns deles foram alcançados. A ideia de espacializar a produção da cana-de-açúcar em Goiás, utilizando o recurso do mapa foi satisfatório, porém concluímos que esse instrumento pode ser melhor explorado, elaborando melhores metodologias de trabalhos, podendo ser ainda uma opção para a verificação de aprendizagem do conteúdo ministrado. Muitos alunos demonstraram interesse na discussão do Código Florestal, tema tão recorrente nos últimos meses, o que prova a eficácia em inserir assuntos do cotidiano, e de grande divulgação às aulas.

Conclusão

Embora as Aulas Mais tenham trago bons resultados, vimos a necessidade de elaborar atividades que explorassem mais o poder de argumentação dos alunos, para que pudéssemos de fato verificar se o conteúdo ministrado nas aulas ocorreu de forma didática e com qualidade, e reconhecer se os alunos realmente entenderam o que

pretendíamos explanar.

A partir da experiência com as Aulas Mais, foram pensadas e elaboradas outras formas de melhorar o desempenho do PIBID Geografia no IEG, que foram as oficinas no contra-turno, pois as anteriores precisaram ser encaixadas em um cronograma de aulas obrigatórias para o cumprimento do ano letivo, de forma que a professora supervisora e os licenciandos do PIBID precisaram fazer um verdadeiro malabarismo para executar a atividade. Além do que estávamos em um ambiente escolar que vivenciou uma greve de professores, o que fez com que todo o calendário escolar fosse alterado.

Outra estratégia para melhoramento das Aulas Mais foi a aplicação de um Formulário de Dados Educacionais aos alunos do Ensino Médio do IEG, que entre outras questões procurou saber quais os conteúdos de Geografia os alunos tinham mais facilidade e quais possuíam maior dificuldade. A partir da análise destes formulários, foi possível a elaboração de temáticas a serem trabalhadas em oficinas com duração de 6hs, que foi intitulada de Ciclo de Estudos Geográficos. Até a elaboração deste relato, a primeira das oficinas do Ciclo de Estudos Geográficos com a temática Geografia da Amazônia já tinha sido encerrada.

Assim, propomos a melhoria da qualidade e da forma de verificação da aprendizagem a partir do planejamento das oficinas, sendo que diversos exercícios e atividades lúdicas, imagéticas e representativas (como vídeos e mapas), além de dinâmicas integradoras, são necessárias para esse o alcance desse objetivo.

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, Lea das Graças C. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula./ org. Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves. 6 ed. - Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. p 11 – 46.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. Coleção: Docência em Formação Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- STRAFORINI, Rafael. **Crise na Geografia Escolar**. In: STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004. p. 47-73

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

O PERCURSO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE

KAROLINA SANTANA PINTO; LILIAN PEREIRA DOS SANTOS; TEREZA RADHAKRISNA STEIL; WANESSA FERREIRA SILVA; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão - Curso de Licenciatura em Educação Física

karolgyn1@hotmail.com; lilian_vzt@hotmail.com; tereza_teca14@hotmail.com
wanessasilva2007@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; PIBID; Experiência formativa na contemporaneidade; Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física.

1) Introdução

Neste relato procuramos situar o percurso formativo e metodológico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Educação Física do CAC/UFG, iniciado em abril de 2010, referenciado no campo das Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física. Aqui, focamos a experiência realizada no ano de 2012, em que buscamos elaborar a ampliação da significação do trato com os conteúdos temáticos relativos ao universo da cultura corporal, como: Jogos e Brincadeiras Populares; Dança; Ginástica Geral e Cultura Esportiva na interface com eixos problematizadores pertinentes à contemporaneidade.

Devido à saída de oito dos dez bolsistas, pois estes haviam concluído sua graduação, ocorreu uma seleção para completar o grupo. Neste contexto, buscamos dar continuidade à perspectiva metodológica iniciada em 2010, tendo como desafio ampliar o significado do trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal na Escola Estadual João Netto de Campos.

Tal desafio foi desenvolvido através de um percurso marcado por leituras de obras da Pedagogia Crítica em Educação Física; pela realização de um diagnóstico da disciplina Educação Física nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão; pela observação participante na Escola Campo do PIBID; pelas sistematizações e produção de textos relativos as obras lidas e temáticas tratadas; por oficinas teórico-metodológicas com os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica; por experiências estéticas com vídeos e filmes; com o qual procuramos coletivamente dar fundamentação metodológica, conceitual e procedimental para o trabalho na escola/campo.

Durante o período da greve nas Universidades Públicas Federais houve a avaliação da demanda institucional (aprovada pelo comitê de ética do Comando Local de Greve do CAC/UFG) de continuidade parcial do trabalho dos grupos PIBID; neste sentido, os estudos, o diagnóstico, o trabalho de campo com observação participante e as elaborações metodológica continuaram a ocorrer. Em meados do mês de agosto, os encontros presenciais e coletivos aconteceram de forma menos intensa.

No percurso formativo mencionado, retomamos a leitura e sistematização em forma de fichamento do livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, publicado em 1992. Para isso, foi feita uma divisão de duplas e trios para um seminário acerca dos capítulos que compõem o livro. A partir desta base teórica, foram realizados debates e discussões acerca das questões conceituais e procedimentais das Pedagogias Críticas da Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do PIBID.

Neste processo houve um pertinente relato de experiência das bolsistas que permanecem no PIBID desde 2010 e 2011, em que foram expostos o acúmulo do percurso teórico-metodológico anterior, assim como a realidade da escola e os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Concomitante as leituras e discussões, o grupo foi para uma primeira visita a escola, a fim de realizar um diagnóstico da instituição, observação dos espaços físicos e materiais pedagógicos. Houve ainda um primeiro contato com a direção e coordenação, buscando o reconhecimento de como a disciplina Educação Física vem sendo tratada na escola.

Simultaneamente foi realizado um trabalho de diagnóstico local da Educação Física nas escolas estaduais de Catalão. Sendo que o município de Catalão possui 16 escolas estaduais; houve uma divisão de escolas entre os bolsistas, onde cada um ficou responsável pela entrevista e observação em duas escolas. Para a realização deste trabalho de campo, foi elaborado um roteiro de entrevistas com questões problematizadoras pensadas pelo coletivo PIBID/Educação Física. Estas questões foram direcionadas aos professores de Educação Física, aos alunos e à coordenação da escola. Em linhas gerais, as questões direcionadas aos professores foram: Há quanto tempo você leciona e, o que levou você a escolher esta profissão? Você acredita que a Educação Física tem a mesma importância, que as outras disciplinas? Os professores, os funcionários e os estudantes desta escola valorizam

a Educação Física? Como vem se dando a sua participação na construção do Projeto Pedagógico da Escola? Quais as características da disciplina Educação Física previstas no projeto pedagógico desta escola? Qual a sua opinião sobre o espaço físico e o material pedagógico que a escola oferece para a realização das aulas de Educação Física? Quais os conteúdos que você desenvolve nas suas aulas? Como é a aceitação e participação dos alunos diante deste conteúdo proposto nas aulas? Qual a metodologia de ensino desenvolvida em suas aulas? Como os conteúdos são trabalhados durante ao longo das series e do ano letivo? Há diferenciação no trato do conhecimento e desenvolvimento de uma serie para outra? Como você tem desenvolvido a avaliação em suas aulas? Você busca relacionar os conteúdos de suas aulas com as de outras disciplinas curriculares? Como você avalia o impacto da competição escolar nas suas aulas? Quais são os critérios para participação dos alunos nas equipes dos jogos escolares? Você desenvolve projetos extracurriculares? Há uma remuneração específica, uma gratificação por esses projetos extracurriculares? Quem organiza as festas comemorativas? Você tem acesso e participa de cursos voltados para a “Educação Inclusiva” e “Educação para diversidade e cidadania”? Como são trabalhadas as questões de violência, gênero, sexualidade e etnia em suas aulas? Você tem buscado participar de outros cursos de qualificação? Caso a resposta seja afirmativa, quais cursos? Esses cursos contribuem com a sua prática pedagógica? Você teria interesse em participar de Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física nesta escola?

Buscamos também diagnosticar como a Educação Física está sendo vista e trabalhada nas escolas a partir das concepções da equipe gestora da escola. Houve, também, um roteiro direcionado aos alunos, onde buscamos compreender e analisar a perspectiva e compreensão do aluno acerca da disciplina de Educação Física.

Assim, procuramos entender como vem sendo desenvolvida a prática docente e qual a compreensão de Educação Física pelos alunos e pela coordenação das escolas e percebemos que de forma predominante, a disciplina ainda privilegia o trato restrito com o conteúdo esporte.

Após a visita ao Colégio Estadual João Netto de Campos (escola/campo) houve uma divisão das turmas, assim cada bolsista ficou responsável por uma turma. Com isso houve uma continuidade no processo de observação mais específica.

A partir das leituras realizadas e das visitas à escola demos início a construção dos sequenciadores de aula dos conteúdos de Jogos e Brincadeiras Populares, Dança, Ginástica e Cultura Corporal Esportiva.

O sequenciador se insere como estratégia metodológica do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), é um instrumento utilizado para auxiliar na prática pedagógica, neste situamos os objetivos gerais, específicos, organização do tempo pedagógico, descrição da metodologia a ser trabalhada e também o relatório minucioso de cada aula realizada. O mesmo também nos permite pensar propostas pedagógica para a aula, vivenciá-las e, posteriormente realizar uma reflexão sobre o trabalho feito, podendo modificá-lo ou não num movimento contínuo de reflexão/ação/reflexão, devido o sequenciador ser flexível a possíveis mudanças.

Segundo SOARES et al (1992) há necessidade de pensar conceitual e procedimentalmente os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica pelo coletivo PIBID:

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum (p.20)

Compreendemos a necessidade de entender a realidade do espaço de intervenção, antes mesmo da própria prática pedagógica, para que assim possamos selecionar conteúdos que possam ter impacto formativo na realidade sócio-cultural dos alunos.

Tendo como eixo a apreensão e ampliação da cultura corporal frente aos nexos com as problemáticas da contemporaneidade, buscamos sistematizar conteúdos que levem os alunos a terem experiências corporais de forma crítica e reflexiva acerca da realidade social e cultural, assim demos início a intervenção pedagógica na escola campo do PIBID.

2) Considerações Finais

Com o trabalho que vem sendo realizado temos como perspectiva a ampliação o acesso dos alunos com experiências corporais relativas ao universo da

cultura corporal como o jogo, a dança, a ginástica e outros, por entendermos que estes podem ser instrumentos de contribuição para a formação intelectual e social dos mesmos.

Assim as intervenções vêm se dando de forma significativa, pois vem ampliando o acesso dos alunos aos elementos da cultura corporal não se limitando aos esportes como futebol, voleibol e handebol. Levando os mesmos a uma nova perspectiva da educação física escolar.

Ressaltamos também o papel formativo do PIBID que se faz instrumento importante de ensino/aprendizagem no ambiente acadêmico. A intervenção pedagógica, com vista a uma perspectiva de reflexão e enfrentamento de problemáticas da contemporaneidade (relativas ao campo das classes sociais, gênero, sexualidade, etnia) é uma das características fundamentais construídas no coletivo PIBID/Educação Física que a partir de um processo de construção do conhecimento se fazem imprescindíveis dentro de uma nova organização social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.
- KUNZ, E. et al. Didática da Educação Física. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- HELAL, Ronaldo. O que é Sociologia do Esporte. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- PARANÁ/SEE, Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica. Curitiba, 2007. (mimeo).
- SECAD/MEC. Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. Anais do XV Conbrace, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 9ª ed. 2000.
- UFG/PROGRAD, EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1.
- TUNES, Elizabeth. TUNES, Gabriela. O Adulto, a Criança e a Brincadeira. Brasília, Em Aberto, 2001.
- AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007. 141p.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE CIRCENSE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO TEATRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bolsista do PIBID/CAPES: LARISSA STTÉFANY DE PAULA GUEDES -
(Universidade Federal de Goiás/UFG)

perguntealarissa@hotmail.com

Orientadoras: Profª Dra. URÂNIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA -
(Universidade Federal de Goiás/UFG);

Profª Dra. FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO GUIMARÃES - (Universidade
Federal de Goiás/UFG).

PALAVRAS-CHAVE: CIRCO, ARTE-EDUCAÇÃO, TEATRO.

Este texto relata brevemente a experiência de uma estudante de licenciatura em Artes Cênicas, bolsista do projeto de extensão PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA), em torno do desenvolvimento e aplicação de atividades baseadas em conhecimentos adquiridos nos seus estudos da prática circense.

A partir dos preceitos aprendidos no âmbito circense, consegue-se enxergar a educação sobre outras perspectivas, uma vez que os envolvidos podem se tornar pessoas mais humanizadas. Embora essa mudança seja algo possível, pode-se salientar que, assim como o despertar da sensibilidade artística e/ou o gosto pelas artes, esse tipo de aproveitamento do que se pode chamar de *saber circense* se dá de forma subjetiva, ou seja, nem todas as pessoas conseguem

absorver e aplicar da mesma maneira esses valores em seus cotidianos, tampouco em suas aulas (no caso dos educadores). Contudo, considerando uma visão mais abrangente, torna-se cada vez mais importante, especialmente nos dias atuais, agregar tais valores ao ensino de artes e das demais disciplinas. Além de tudo o que foi dito anteriormente, a influência do circo também pode se refletir em aspectos motores e cognitivos, trazendo, portanto uma série de benefícios aos que experimentam tais abordagens.

A prática das artes circenses vem tomando novas configurações e tem se aplicado em diferentes esferas. Uma delas é o ambiente escolar. Levar o circo para a sala de aula pode ir muito além da aplicação dos exercícios físicos específicos das modalidades circenses, que inclusive já vem sendo inseridos nas aulas de vários professores de Educação Física em diversas instituições pelo país.

Pensar o circo nos dias atuais é ir muito além do picadeiro, neste momento estamos vivendo um processo histórico dentro das artes circenses, a Lona deixou de ser o único lugar onde o circo se apresenta. Uma nova visão sobre o circo se cria neste momento, o circo voltado para todas as pessoas, crianças e adultos, o circo utilizado de maneira educacional propondo uma atividade sadia para o movimento do corpo. A prática do circo se torna possível, a partir desse momento assistir um espetáculo circense não é mais o único modo de ter contato com essa arte. Se pendurar em um trapézio, jogar bolinhas, subir em um tecido e dar saltos passa a ser uma possibilidade para todos. (DIAS, 2008, p. 1)

O ambiente circense é uma escola à parte e poderia por si só, cumprir inúmeras funções de uma instituição de ensino. Além das competências específicas, também podem ser absorvidos pelos alunos preceitos para a vida. Aprendem-se valores éticos e sociais que refletem diretamente na forma com que o indivíduo se comporta e se relaciona. Esses valores são transmitidos de maneira natural, a partir do convívio entre as pessoas envolvidas nesse ambiente e a partir das atividades desenvolvidas, que em sua maioria exigem cumplicidade, cooperação e respeito. Portanto, em poucas palavras, pode-se dizer que o circo também é um formador de caráter.

Sobre a associação do circo com a educação como uma possibilidade pedagógica, Silva e Câmara destacam que:

O ensino da arte circense como atividade pedagógica possui valores imensuráveis, pois, além de um completo desenvolvimento corporal, agrem-se valores do conhecimento artístico e cultural. O saber circense

ultrapassa o conhecimento técnico, e, dentro de uma experiência itinerante e cooperativa, se transforma em filosofia de vida. (2004, p. 7)

A arte educação não é voltada para a formação artistas. É antes, um instrumento para a formação de seres humanos mais críticos, mais completos, e com um maior acesso à cultura. Inseridos no contexto pedagógico, e em especial no contexto da educação em artes - neste caso, teatro -, os valores ditos anteriormente proporcionam ao educador uma nova forma de transmitir o conhecimento ao aluno, uma nova e diferente forma de se alcançar objetivos almejados.

Participando do projeto PIBID, estou tendo a oportunidade de aplicar parte dos conhecimentos adquiridos durante meus anos de estudo e prática circense. Nesse sentido, acredita-se que uma gama de itens se desenvolve na prática circense, tanto no âmbito social quando pessoal. Quando se fala em “social” ressalta-se principalmente o trabalho em equipe (cooperação), o respeito, a interação. E em nível pessoal pode-se citar, dentre outras importâncias, a capacidade de escolha, a melhora na confiança em si e no próximo, a perseverança e a superação de barreiras individuais. A experiência circense ofereceu-me subsídios para que eu pudesse ser mais segura enquanto professora, uma vez que eu não possuía experiências anteriores.

Percebi que em uma sala de aula com aproximadamente trinta alunos de idade entre quatorze a dezessete anos, é preciso ter bastante “jogo de cintura” para lidar com todas as adversidades que habitualmente os educadores enfrentam em seu cotidiano. Flexibilidade e dinâmica são imprescindíveis na rotina do professor. E isso em muito se parece com o ambiente circense, pois tem-se que estar atento a tudo e todos que rodeiam o circense. No circo – seja na escola circense ou no circo tradicional (famílias) – não se aprende uma única coisa. Além das diversas modalidades, aprende-se a cuidar do ambiente comum, desde a limpeza do chão, a manutenção de aparelhos, passando por cuidados com os figurinos e adereços, e principalmente o cuidado com os colegas de picadeiro, sobretudo nos treinos, onde a atenção tem que ser redobrada para evitar qualquer tipo de acidente. Esses tipos de atitudes e valores acabam se tornando hábitos e ficam para o resto da vida, começam a fazer parte do cotidiano de quem os vive, e se refletem também na maneira como esse conhecimento é transmitido.

Quando se pensa no planejamento de uma aula, também é possível pensar em uma formação completa do ser humano e agregar tais valores éticos ao que se propõe ensinar.

Além dos aspectos éticos e sociointeracionistas, o saber circense se desdobra ainda de outras formas. Algumas atividades ajudam bastante a desenvolver e aprimorar as noções cognitivas. No caso do teatro, é possível aplicar exercícios diretamente ligados às práticas do circo. Como por exemplo, exercícios de solo que desenvolvem a lateralidade (cambalhota, estrelinha, ponte, parada de mãos, dentre outros). Outros, como a corda bamba, ou caminhar sobre a linha no chão; malabares com bolinhas que desenvolvem a coordenação motora, a atenção e a concentração.

Mais um aspecto importante, e que podemos considerar como fundamental, sobretudo para as aulas de teatro, é a relação que se pode estabelecer entre os exercícios de *clown* – ou palhaço, em inglês – com a perda da timidez dos alunos, ou dificuldade para falar em público.

O mote principal do palhaço é a constante lida com o ridículo, de si próprio perante os outros, e dos outros perante a sua presença, que pode muitas vezes ser, de certa forma, constrangedora. Tudo o que é vexatório interessa ao palhaço. Os tabus sociais, as crendices populares, o medo de não ser aceito, dentre outros dilemas, são exemplos de assuntos a serem abordados por essa figura tão emblemática. Sendo assim, porque não aplicar determinados exercício relacionados ao *clown*?

Contudo é importante salientar que é preciso fazer uma sondagem da turma como um todo, e também de cada aluno em particular, antes de aplicar qualquer exercício, pois em alguns casos pode-se expor o aluno a situações que sejam desagradáveis e até traumatizantes. Para tanto, é fundamental que o professor tenha tato para reconhecer casos assim e para antecipar reações, evitando que qualquer fato constrangedor e/ou coercitivo aconteça.

Esses exercícios podem ser importantes ferramentas para desenvolver a alteridade dos educandos, uma vez que sempre são propostas situações em que é preciso se colocar no lugar do outro.

A seguir, um exemplo de atividade relacionada à técnicas de *clown*, que foi aplicada em sala de aula para adolescentes de uma escola da rede estadual: o aluno é instruído a ficar parado apenas, de pé, ou sentado em uma cadeira, sem fazer nada, perante uma platéia (seus colegas de turma e o professor). O tempo vai passando, e ele deve continuar parado apenas, sem fazer nada. Parece simples, mas a grande maioria das pessoas não consegue ficar sem fazer absolutamente nada, só olhando para o público. Muitos ficam envergonhados facilmente e querem sair logo dali, outros ficam tentando fazer gracinhas para desviar as atenções recaídas sobre si, outros conseguem se aproveitar desse momento e descobrem coisas minimalistas que de fato arrancam risadas da platéia, muitos nem conseguem ficar mais que alguns segundos, etc. A grande dificuldade desse simples exercício é o fato de ser observado, e conseqüentemente, a reação que isso provoca em quem esta na berlinda. Esse tipo de experiência pode ajudar em situações como apresentações de seminários, provas orais, leitura em voz alta para a turma e circunstâncias similares.

Em frente a todos esses benefícios que as atividades e a vivência circense podem trazer para o cotidiano escolar, encerro este texto dizendo que é possível integrar o lúdico, o funcional e as questões éticas e sociais de maneira simples e eficaz. Sendo assim podemos tornar o ensino nas escolas cada vez mais humanizado e completo. Dessa maneira não estaremos formando apenas alunos, mas também cidadãos e seres humanos melhores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marcos Antônio Coelho. **Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v. 28, p.171-189, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/63/71>>. Acesso em: 12 set. 2012.

BORTOLETO, Marcos Antônio Coelho et al. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

SILVA, Ermínia, **Respeitável Público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Editora FUNARTE, 2009. Disponível para download em <<http://www.funarte.gov.br/edicoes-on-line/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SILVA, Ermínia; CÂMARA, Rodrigo Sette; **O ensino da Arte Circense no Brasil. Breve Histórico e algumas reflexões**. I Encontro Funarte de Escolas de Circo, na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro 2004. Disponível em: <http://www.pindoramacircus.com.br/textos/textos.asp>.> Acesso em: 12 set. 2012.

DIAS, Fabu. **Textos do educador circense**. Disponível em: <http://www.fabudias.com.br/single.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

CASTRO, Alice Viveiros de. **Textos da pesquisadora**. Disponível em: <<http://centrالدocirco.art.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

**ESTRATÉGIA DO ENSINO DE LEITURA : ESTIMULANDO A
CRIAÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO EM ALUNOS DA ESCOLA
MUNICIPAL SANTA HELENA**

LÍDIA CARLA BORGES. DA COSTA (Faculdade de Letras/UFG)

FRANQUES LANIENI ALVES R. SAMPAIO (Faculdade de Letras/ UFG)

INGRID LORRANY C. SILVA (Faculdade de Letras/UFG)

LETÍCIA MOTA VASCONCELOS (Faculdade de Letras/UFG)

LUANA CASTRO A. PEREZ (Faculdade de Letras/UFG)

LUCIANA BATISTA VIEIRA (Faculdade de Letras/UFG)

NARA RÚBIA S. DE SOUZA FERREIRA (Supervisora E.M Santa Helena)

ALEXANDRE FERREIA. DA COSTA (Coordenador/ Faculdade de Letras/ UFG)

Palavras- Chave: Aluno, Leitura, ensino, estratégia

Este trabalho tem como principal objetivo relatar as estratégias utilizadas e experiências de estudantes da faculdade de letras (UFG) que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - um dos maiores projetos voltado à formação de professores. O programa do Ministério da Educação é gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que proporciona ao aluno de licenciatura vivenciar o cotidiano de escolas da rede pública, participando de planejamentos, experiências metodológicas e práticas docentes.

O subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID/UFG faz parte do programa desde 2009 e conta com 24 vinte e quatro bolsistas licenciandos(a) e estão divididos em três escolas de Goiânia. O presente relato aborda os trabalhos desenvolvidos na Escola Municipal Santa Helena que atende a Educação Infantil e ao ensino fundamental do 1º ao 6º ano, e que conta hoje com 350 crianças nos turnos matutino e vespertino. A referida escola aderiu ao projeto em 2012, portanto, as atividades desenvolvidas ali se encontram em estágio inicial.

O primeiro semestre foi marcado por reuniões na escola, reconhecimento do estabelecimento de ensino, suas instalações e espaços disponíveis ao desenvolvimento do projeto. E reuniões com o Coordenador do PIBID/Letras/UFG para as devidas orientações. No fim do primeiro semestre, juntamente com a supervisora, ficou definido como seria o desenvolvimento das atividades e em quais agrupamentos iríamos trabalhar.

A observação das aulas que antecede as atividades foi o primeiro contato com os alunos e professores. Essas observações foram fundamentais aos bolsistas para direcionar suas atividades, de forma que melhor atendessem as reais necessidades dos alunos. Os onze pibidianos Letras/ Português divididos em dupla ou individual desenvolvem diferentes trabalhos voltados, em sua maioria, ao letramento e alfabetização.

Na escola, uma dos problemas enfrentados é quanto à leitura, ou o aluno não gosta de ler ou tem dificuldades, e tem os casos de crianças que não são alfabetizadas, mesmo estando em séries mais avançadas. Pudemos constatar que a direção, juntamente com a coordenação, vem tentando sanar o problema através do reagrupamento de alunos com dificuldades e do atendimento individualizado. Porém,

há muito a ser feito e os pibidianos vem a somar, juntamente com os professores, para tentar superar essas dificuldades.

Os alunos bolsistas iniciaram sua prática docente com projetos variados, pondo em prática os conhecimentos teóricos que estão sendo adquiridos na graduação.

Os PCNs relatam que :

"Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. (...)" (PCNs, 1997, 20; 21p Língua Portuguesa)

Nesse sentido, as estratégias de ensino de leitura devem ser práticas regulares partindo das séries iniciais se estendendo até as séries finais. Entendendo que a leitura é um trabalho de linguagem e que deve levar o aluno a busca da produção de sentidos do texto, assim o entendimento é o primeiro passo, vindo depois a interpretação e a compreensão. Os trabalhos desenvolvidos na escola seguem essa lógica, pois procuramos levar para os alunos intervenções que, regularmente, não fazem parte de sua rotina escolar.

Os projetos individuais se dividem em: **Estratégias do Ensino de Leitura: estimulando a criação de sentido no texto, em alunos da rede básica de educação.** Esse projeto é desenvolvido com estudantes do 5º ano, duas turmas totalizando 58 alunos. Nosso principal objetivo é criar estratégias de ensino de leitura que leve o aluno a ter prazer de ler, assim ele não verá mais a leitura como uma obrigação e sim como fonte de prazer e conhecimento. Proporcionando a ele condições de desenvolver as habilidades necessárias de um leitor competente, ou seja, aquele que é capaz de realizar uma leitura global do texto para encontrar informações implícitas ou explícitas, ou que seja capaz de reconhecer alterações de significados decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão, e que consiga ainda reconhecer o assunto principal do texto.

As atividades estão voltadas para que o aluno tenha em sua disposição variados tipos de gêneros. Exemplo disso são as oficinas de leitura, é o momento em que ele terá a sua disposição , jornais, gibis, contos de fadas ou de aventuras, revistas etc. Outra estratégia é a leitura compartilhada, momento que aluno lê para o colega. Entregamos um texto para cada dupla e, após a leitura é feita uma roda em

que eles falam do texto que leram emitindo sua opinião, o que mais gostaram ou não. Além dessas atividades, em todos os encontros é feita a leitura do livro "O Pequeno Príncipe". Separamos dez minutos para que seja feita a leitura e depois uma reflexão, é o momento em que os alunos falam do que ouviram e fazem perguntas sobre alguma palavra nova fazem comparações trazendo para sua realidade.

Outro projeto em desenvolvimento é: **"Possíveis métodos de letramentos para alunos com dificuldades de leitura e escrita."** Esse tema foi escolhido devido à dificuldade apresentada por alguns alunos de nove anos que ainda não tem domínio de leitura e escrita. Os recursos didáticos são: o uso de trava-línguas para ensinar as sílabas, brincar com os fonemas, a repetição dessas sílabas para a memorização, jogo de memória feito com palavras, recortes de figuras com a letra ensinada e depois escrever o nome da figura recortada, trabalhar com poesias infantis de Elias José, atividades de interpretação, ou seja, está sendo trabalhado com as crianças uma série de atividades previamente selecionadas, na qual estamos acompanhado o desenvolvimento das crianças e passando para atividades mais difíceis.

Espera-se com esse projeto que o aluno seja capaz de não apenas decodificar sons e letras, e sim entender a significação que uma palavra tem. Desse modo, esse projeto é de extrema importância tanto para os futuros professores, quanto para a escola onde estamos desenvolvendo o projeto, pois alcançando os objetivos esperados, a escola poderá aplicar esses métodos em outros alunos que estejam na mesma situação. Assim, com essas atividades é esperado que o reforço dado a essas crianças que ainda não são leitores comecem a ler e vejam a importância da escrita e da leitura.

O projeto **"A sinfonia do letramento: o uso do repertório das canções populares no processo de letramento e descoberta dos gêneros textuais"** busca alternativas inteligentes no processo de letramento de três alunos, todos estudantes do Ciclo I. E tem utilizado a música como agente facilitador neste processo, abordando-a de maneira didática, divertida e eficiente para que seja um elemento importante na descoberta de alguns gêneros textuais, conduzindo os alunos de forma que se tornem sujeitos leitores.

Ademais, reconhecemos que as horas dedicadas na escola e todo o

processo de elaboração dos projetos individuais e seu desenvolvimento tem contribuído de maneira que nos faz repensar as nossas ações pedagógicas, tendo sempre a expectativa de nos superar para fazermos sempre o melhor para nossos alunos. Para que assim possamos contribuir com a qualidade do ensino nas escolas da rede básica de educação.

Referências Bibliográficas

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9º Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

O PERCURSO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE

KAROLINA SANTANA PINTO; LILIAN PEREIRA DOS SANTOS; TEREZA RADHAKRISNA STEIL; WANESSA FERREIRA SILVA; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão - Curso de Licenciatura em Educação Física

karolgyn1@hotmail.com; lilian_vzt@hotmail.com; tereza_teca14@hotmail.com

wanessasilva2007@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; PIBID; Experiência formativa na contemporaneidade; Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física.

1) Introdução

Neste relato procuramos situar o percurso formativo e metodológico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Educação Física do CAC/UFG, iniciado em abril de 2010, referenciado no campo das Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física. Aqui, focamos a experiência realizada no ano de 2012, em que buscamos elaborar a ampliação da significação do trato com os conteúdos temáticos relativos ao universo da cultura corporal, como: Jogos e Brincadeiras Populares; Dança; Ginástica Geral e Cultura Esportiva na interface com eixos problematizadores pertinentes à contemporaneidade.

Devido à saída de oito dos dez bolsistas, pois estes haviam concluído sua graduação, ocorreu uma seleção para completar o grupo. Neste contexto, buscamos dar continuidade à perspectiva metodológica iniciada em 2010, tendo como desafio ampliar o significado do trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal na Escola Estadual João Netto de Campos.

Tal desafio foi desenvolvido através de um percurso marcado por leituras de obras da Pedagogia Crítica em Educação Física; pela realização de um diagnóstico da disciplina Educação Física nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão; pela observação participante na Escola Campo do PIBID; pelas sistematizações e produção de textos relativos as obras lidas e temáticas tratadas; por oficinas teórico-metodológicas com os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica; por experiências estéticas com vídeos e filmes; com o qual procuramos coletivamente dar fundamentação metodológica, conceitual e procedimental para o trabalho na escola/campo.

Durante o período da greve nas Universidades Públicas Federais houve a avaliação da demanda institucional (aprovada pelo comitê de ética do Comando Local de Greve do CAC/UFG) de continuidade parcial do trabalho dos grupos PIBID; neste sentido, os estudos, o diagnóstico, o trabalho de campo com observação participante e as elaborações metodológica continuaram a ocorrer. Em meados do mês de agosto, os encontros presenciais e coletivos aconteceram de forma menos intensa.

No percurso formativo mencionado, retomamos a leitura e sistematização em forma de fichamento do livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, publicado em 1992. Para isso, foi feita uma divisão de duplas e trios para um seminário acerca dos capítulos que compõem o livro. A partir desta base teórica, foram realizados debates e discussões acerca das questões conceituais e procedimentais das Pedagogias Críticas da Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do PIBID.

Neste processo houve um pertinente relato de experiência das bolsistas que permanecem no PIBID desde 2010 e 2011, em que foram expostos o acúmulo do percurso teórico-metodológico anterior, assim como a realidade da escola e os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Concomitante as leituras e discussões, o grupo foi para uma primeira visita a escola, a fim de realizar um diagnóstico da instituição, observação dos espaços físicos e materiais pedagógicos. Houve ainda um primeiro contato com a direção e coordenação, buscando o reconhecimento de como a disciplina Educação Física vem sendo tratada na escola.

Simultaneamente foi realizado um trabalho de diagnóstico local da Educação Física nas escolas estaduais de Catalão. Sendo que o município de Catalão possui 16 escolas estaduais; houve uma divisão de escolas entre os bolsistas, onde cada um ficou responsável pela entrevista e observação em duas escolas. Para a realização deste trabalho de campo, foi elaborado um roteiro de entrevistas com questões problematizadoras pensadas pelo coletivo PIBID/Educação Física. Estas questões foram direcionadas aos professores de Educação Física, aos alunos e à coordenação da escola. Em linhas gerais, as questões direcionadas aos professores foram: Há quanto tempo você leciona e, o que levou você a escolher esta profissão? Você acredita que a Educação Física tem a mesma importância, que as outras disciplinas? Os professores, os funcionários e os estudantes desta escola valorizam

a Educação Física? Como vem se dando a sua participação na construção do Projeto Pedagógico da Escola? Quais as características da disciplina Educação Física previstas no projeto pedagógico desta escola? Qual a sua opinião sobre o espaço físico e o material pedagógico que a escola oferece para a realização das aulas de Educação Física? Quais os conteúdos que você desenvolve nas suas aulas? Como é a aceitação e participação dos alunos diante deste conteúdo proposto nas aulas? Qual a metodologia de ensino desenvolvida em suas aulas? Como os conteúdos são trabalhados durante ao longo das series e do ano letivo? Há diferenciação no trato do conhecimento e desenvolvimento de uma serie para outra? Como você tem desenvolvido a avaliação em suas aulas? Você busca relacionar os conteúdos de suas aulas com as de outras disciplinas curriculares? Como você avalia o impacto da competição escolar nas suas aulas? Quais são os critérios para participação dos alunos nas equipes dos jogos escolares? Você desenvolve projetos extracurriculares? Há uma remuneração específica, uma gratificação por esses projetos extracurriculares? Quem organiza as festas comemorativas? Você tem acesso e participa de cursos voltados para a “Educação Inclusiva” e “Educação para diversidade e cidadania”? Como são trabalhadas as questões de violência, gênero, sexualidade e etnia em suas aulas? Você tem buscado participar de outros cursos de qualificação? Caso a resposta seja afirmativa, quais cursos? Esses cursos contribuem com a sua prática pedagógica? Você teria interesse em participar de Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física nesta escola?

Buscamos também diagnosticar como a Educação Física está sendo vista e trabalhada nas escolas a partir das concepções da equipe gestora da escola. Houve, também, um roteiro direcionado aos alunos, onde buscamos compreender e analisar a perspectiva e compreensão do aluno acerca da disciplina de Educação Física.

Assim, procuramos entender como vem sendo desenvolvida a prática docente e qual a compreensão de Educação Física pelos alunos e pela coordenação das escolas e percebemos que de forma predominante, a disciplina ainda privilegia o trato restrito com o conteúdo esporte.

Após a visita ao Colégio Estadual João Netto de Campos (escola/campo) houve uma divisão das turmas, assim cada bolsista ficou responsável por uma turma. Com isso houve uma continuidade no processo de observação mais específica.

A partir das leituras realizadas e das visitas à escola demos início a construção dos sequenciadores de aula dos conteúdos de Jogos e Brincadeiras Populares, Dança, Ginástica e Cultura Corporal Esportiva.

O sequenciador se insere como estratégia metodológica do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), é um instrumento utilizado para auxiliar na prática pedagógica, neste situamos os objetivos gerais, específicos, organização do tempo pedagógico, descrição da metodologia a ser trabalhada e também o relatório minucioso de cada aula realizada. O mesmo também nos permite pensar propostas pedagógica para a aula, vivenciá-las e, posteriormente realizar uma reflexão sobre o trabalho feito, podendo modificá-lo ou não num movimento contínuo de reflexão/ação/reflexão, devido o sequenciador ser flexível a possíveis mudanças.

Segundo SOARES et al (1992) há necessidade de pensar conceitual e procedimentalmente os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica pelo coletivo PIBID:

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum (p.20)

Compreendemos a necessidade de entender a realidade do espaço de intervenção, antes mesmo da própria prática pedagógica, para que assim possamos selecionar conteúdos que possam ter impacto formativo na realidade sócio-cultural dos alunos.

Tendo como eixo a apreensão e ampliação da cultura corporal frente aos nexos com as problemáticas da contemporaneidade, buscamos sistematizar conteúdos que levem os alunos a terem experiências corporais de forma crítica e reflexiva acerca da realidade social e cultural, assim demos início a intervenção pedagógica na escola campo do PIBID.

2) Considerações Finais

Com o trabalho que vem sendo realizado temos como perspectiva a ampliação o acesso dos alunos com experiências corporais relativas ao universo da

cultura corporal como o jogo, a dança, a ginástica e outros, por entendermos que estes podem ser instrumentos de contribuição para a formação intelectual e social dos mesmos.

Assim as intervenções vêm se dando de forma significativa, pois vem ampliando o acesso dos alunos aos elementos da cultura corporal não se limitando aos esportes como futebol, voleibol e handebol. Levando os mesmos a uma nova perspectiva da educação física escolar.

Ressaltamos também o papel formativo do PIBID que se faz instrumento importante de ensino/aprendizagem no ambiente acadêmico. A intervenção pedagógica, com vista a uma perspectiva de reflexão e enfrentamento de problemáticas da contemporaneidade (relativas ao campo das classes sociais, gênero, sexualidade, etnia) é uma das características fundamentais construídas no coletivo PIBID/Educação Física que a partir de um processo de construção do conhecimento se fazem imprescindíveis dentro de uma nova organização social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.
- KUNZ, E. et al. Didática da Educação Física. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- HELAL, Ronaldo. O que é Sociologia do Esporte. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- PARANÁ/SEE, Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica. Curitiba, 2007. (mimeo).
- SECAD/MEC. Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. Anais do XV Conbrace, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 9ª ed. 2000.
- UFG/PROGRAD, EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1.
- TUNES, Elizabeth. TUNES, Gabriela. O Adulto, a Criança e a Brincadeira. Brasília, Em Aberto, 2001.
- AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007. 141p.

OS JOGOS COMO MEDIADORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

LÍVIA DE SOUZA LIMA SANTOS; TAINARA JOVINO DOS SANTOS; ADRIANA SOUSA DE OLIVEIRA; DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA; (FE/UFG – pibid2011@hotmail.com.br / pibidfeufg@gmail.com).

Palavras-Chave: Alfabetização. Jogos. Letramento.

O presente relato de experiência teve origem no subprojeto PIBID-Pedagogia “Os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de interações” iniciado em agosto de 2011, com o objetivo de auxiliar tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto no processo de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo I da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães.

As observações e reflexões sobre o cotidiano escolar indicaram os limites e possibilidades dos alunos na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como a necessidade de inserir procedimentos metodológicos diferenciados no processo de Alfabetização e Letramento. Assim, no primeiro semestre de 2012, foram elaborados e desenvolvidos os seguintes planos de trabalho: “O processo de construção das relações grafofônicas: o jogo como instrumento na alfabetização”; “Atividades Lúdicas no ensino da Matemática na Alfabetização”; “Jogos educativos em ciências: Meio Ambiente”. Os objetivos destes projetos foram contribuir com o processo de aprendizagem da leitura, escrita e construção de conceitos significativos em diversas áreas do conhecimento, como a Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, nos quais foram utilizadas atividades lúdicas.

Luckesi (2000) afirma que o lúdico significa jogo, faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado. Os

jogos são importantes recursos metodológicos que auxiliam no processo de construção da escrita. Segundo Kishimoto (2003, p. 37-38), “(...) a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico (...)”. Durante o desenvolvimento dos projetos pudemos constatar o quanto os jogos motivaram os alunos à aprendizagem dos conteúdos propostos.

Objetivou-se com estes projetos de intervenção pedagógica, que os alunos estabelecessem relações entre os fonemas e grafemas na produção da leitura e da escrita, compreendendo que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e identificando as sílabas como unidades fonológicas; que estabelecessem relações entre os conhecimentos cotidianos e os conceitos matemáticos sistematizados por meio de jogos; que desenvolvessem atitudes coerentes com o aprendizado sobre os cuidados com o Meio Ambiente quais sejam: descartar no lugar apropriado o que não pode ser reciclado e compreender a importância destas ações para a preservação do Meio Ambiente.

No projeto sobre grafema-fonema foram realizadas atividades contextualizadas por poemas, pois, concordando com Possenti (1996), o professor precisa partir de uma literatura para trabalhar o conteúdo, ensinando de uma forma vivencial e significativa para os alunos. Após a compreensão de cada temática os alunos brincavam com jogos que diziam respeito a rimas, formação e segmentação de palavras. Os jogos utilizados faziam parte de uma coletânea denominada “Jogos de Alfabetização” enviados à escola pelo Ministério da Educação (MEC) e disponibilizados aos alunos pela primeira vez.

Para trabalhar com a matemática desenvolveram-se atividades lúdicas no pátio da escola, como o jogo de boliche, para que relacionassem a quantidade ao número e no término da brincadeira registrassem todo o processo com desenhos e escrita espontânea. Também foram realizados bingos, visando o reconhecimento dos números e um jogo da memória, por eles confeccionados, para o desenvolvimento da atenção e concentração.

Já a metodologia utilizada na área de Ciências Naturais foi composta por atividades coletivas com jogos e contação de histórias. Foram apresentados vídeos, realizadas atividades de escrita impressas e produções independentes, que englobavam a temática Meio Ambiente, separação do lixo, reutilização e reciclagem. Por meio desta metodologia os alunos desenvolveram tanto a cognição, quanto a

metacognição. Houve também uma oficina para confecção de objetos com materiais reutilizáveis, com o fito de desenvolver noções sobre a reutilização de resíduos sólidos e estimular a criatividade dos sujeitos envolvidos.

A análise dos dados obtidos no ensino das relações grafema-fonema demonstra que foram obtidos resultados positivos, pois, o ensino foi contextualizado com literaturas e os alunos se mostraram interessados pelos poemas. Por se tratar de um tema complexo houve alguns alunos que apresentaram dificuldades, isso se justifica pelo fato de estarem em níveis diferentes de aprendizagem, passando por um momento de transição e buscando autonomia na escrita. Segundo Luria (1988), alfabetizar-se é atribuir significados aos signos e o desenvolvimento da escrita não é linear, é um ir e vir, onde o desenvolvimento não é igual para todos os alunos, há uma singularidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os jogos foram um importante aliado no trabalho com esta temática, uma forma prazerosa de aprender. Uma estratégia que possibilitou aos alunos o aprofundamento na aprendizagem das letras, das palavras e das correspondências grafofônicas. Os alunos puderam aprender a estabelecer relações entre as palavras e suas unidades sonoras enquanto jogavam e realizavam atividades de leitura e escrita.

A avaliação que se faz em relação ao projeto que envolveu o ensino da matemática é positiva, pois os alunos participaram com empenho e motivação. Envolveram-se nas atividades propostas ao mesmo tempo em que brincavam e se divertiam, cumprindo assim uma das funções dos jogos educativos. Foi possível verificar um avanço dos conhecimentos que já possuíam sobre os números e sua relação com a quantidade, bem como a apropriação de novos conhecimentos.

No que se refere à temática Meio Ambiente observou-se que os objetivos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e escrita e dos conceitos da área de Ciências Naturais foram alcançados. Compreende-se que o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para que o indivíduo compreenda o mundo e suas transformações, o que poderá melhor situá-lo como ser ativo em seu meio (PCN, 1997).

Os alunos se mostraram motivados e mobilizados para a aprendizagem dos conteúdos apresentados, este trabalho teve um retorno para além dos muros da escola, pois na reunião de pais os projetos foram mencionados por eles, afirmando que seus filhos estavam lhes ensinando os conteúdos aprendidos durante as aulas.

Pode-se afirmar que os resultados foram satisfatórios, pois pudemos perceber o interesse dos alunos em jogar e com isso aprenderem de forma prazerosa e dinâmica. Por meio do uso de jogos alfabéticos os alunos desenvolveram a consciência fonológica e habilidades de *lecto*-escrita necessárias para que o aprendiz se alfabetize e seja capaz de compreender o funcionamento das palavras escritas (MORAIS, 2006).

Os jogos utilizados e o trabalho, de maneira geral, promoveram uma contribuição efetiva no processo de alfabetização e uma evolução no nível de letramento dos alunos do Ciclo I, isto pôde ser verificado nas produções escritas posteriores e na avaliação da aprendizagem envolvendo as temáticas abordadas.

Durante a realização de todos os projetos foi valorizado o envolvimento dos alunos com as temáticas em estudo, pois, segundo Andrade (2003), o papel da educação é o de enfatizar a aprendizagem para que os indivíduos gerem conhecimentos por si próprios, para que assim o aprendizado se torne significativo e interessante para os mesmos, desta maneira o trabalho escolar deve ser um trabalho de conhecimento contextualizado, de modo a ser facilitador da aprendizagem significativa.

Fomos ao encontro da perspectiva da complexidade, que segundo Souza (2011), abre ao aluno possibilidades de questionamentos ou de produção de significados, criando caminhos para que a partir do processo educativo este participe da criação da cultura, uma vez que em um projeto o aluno e o professor compartilham da produção do saber.

A elaboração e o desenvolvimento dos projetos de trabalho foram relevantes para nossa formação uma vez que pudemos exercitar a reflexão, estabelecer relação entre a teoria e a prática, desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, a compreensão sobre os fundamentos teóricos relativos à alfabetização e letramento, a capacidade de elaboração de instrumentos para diagnóstico, de sistematização de dados e utilização dos resultados de análise na proposição projetos de ensino-aprendizagem.

A vivência no cotidiano escolar foi construtiva, pois nos ensinou a lidar com situações instáveis decorrentes deste contexto, mostrando novos caminhos para resolução dos problemas e necessidades observados e capacitando-nos para a elaboração de outras propostas de intervenção pedagógica significativas.

Em suma, o desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica mostrou que a função do professor é atuar como mediador do encontro do aluno com os objetos de conhecimento e não se limitar a “depositar” conhecimentos descontextualizados e sem sentido (LIBÂNEO, 1998). Pois, segundo Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, assim quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Ferreira de. Aprender por projetos, formar educadores. In: *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. p. 57-83.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação Infantil*. São Paulo: Pioneira - Thomson Learning, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

MORAIS, A. G. Consciência Fonológica e Metodologias de Alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 12, p. 58-67, 2006

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: 1996.

SOUZA, R. C. C. R. Trabalhar na perspectiva da complexidade implica a produção de significados. IV *EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2011. Disponível em: <<http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/208-455-1-SM.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

O PIBID COMO PRINCÍPIO ATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA UFG

LUCAS JOSÉ GUIMARÃES

lukaz_guimaraes@hotmail.com

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG – Bolsista PIBID

LORRAYNE VIEIRA

lorrayne_vieira@hotmail.com

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG – Bolsista PIBID

PROFA. DRA. MIRIAM APARECIDA BUENO

Miriam.cerrado@gmail.com

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG – Coordenadora PIBID

Palavras-chaves: PIBID; Formação de Professores, Geografia.

1. Justificativa/ Base Teórica

A educação brasileira está passando por mudanças rápidas e cada vez mais profundas. Por isso, precisamos de profissionais com espírito de iniciativa, que evoluam junto às mudanças na prática docente, entendam seus acontecimentos, e tragam instrumentos teóricos e metodológicos para analisar a realidade a fim de compreendê-la como presente.

Tendo em vista estas necessidades, o PIBID de Geografia configura-se na concepção de integrar licenciandos, professores e alunos da educação básica. Sua disposição baseia-se em aproximar o graduando da realidade escolar; contribuir para a atualização profissional do educador; e, paralelamente, desenvolver práticas com objetivo de demonstrar que uma nova Geografia Escolar projeta-se como modelo alternativo de ensino possível.

O programa é de profunda importância para a formação docente, pois além de cooperar para a construção teórica do licenciando, suas experiências vivenciadas

neste trabalho contribuem para o exercício da docência, preparando o futuro professor para o dia a dia no ambiente escolar.

O PIBID de Geografia da UFG tem o Instituto de Educação de Goiás - IEG como escola parceira. Tal Instituição possuía o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 3,4 ao início das atividades do projeto, sendo o menor do Estado de Goiás e, após intervenções do PIBID, teve seu índice elevado para 3,9.

2. Objetivos

O trabalho a seguir tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID de Geografia. Visando aperfeiçoar o ensino de Geografia na educação básica, os bolsistas têm como tarefa apresentar novas metodologias que façam com que os alunos do Instituto de Educação de Goiás - IEG (escola parceira) se interessem mais pelas aulas, consigam assimilar os conteúdos com mais facilidade e obtenham um pensamento mais crítico acerca da realidade vivida.

3. Metodologia

O projeto desenvolve diversas ações para conseguir alcançar o seu objetivo central. Entre elas, foi realizado com os alunos do Ensino Médio, um questionário Sócio – Econômico a fim de compreender a realidade dos estudantes do Instituto disposto a poder executar um trabalho de forma mais aprofundada com a comunidade escolar.

Ocorrerá também o “Intensivo de Geografia e História de Goiás” para pré-vestibulandos. Este teve como alvo preparar os alunos do terceiro ano para as questões relacionadas com a Geografia e História de Goiás no vestibular, já que o conteúdo é ministrado muito superficialmente nas aulas no decorrer de sua formação.

Além das duas propostas apresentadas anteriormente os pibidianos estarão concluindo até o final do ano o que fora chamado de “Estratégias Pedagógicas”, que são mensais, compostas por três aulas por tema, e sendo realizadas com um encontro por semana com os estudantes do ensino médio do IEG. Os conteúdos são: Geopolítica da Amazônia; Espaço Agrário Brasileiro; Geografia de Goiás;

Geografia Física e Cartografia. Todas as Estratégias serão ministrados até o final deste ano.

4. Resultados / Discussão

A partir dos resultados do questionário Sócio – Econômico buscou-se potencializar a construção dos conhecimentos geográficos. A autora Cavalcanti (2008), ressalta a importância da construção dos conhecimentos da Geografia escolar, que ao invés de ensinar, possa na construção se realizar. O trabalho de compreensão da realidade sócio – cultural dos alunos, fora pensada para que auxilie os professores na análise e identificação das diversas características dos alunos, como: renda média da família; região de moradia que os alunos residem, chegando ao motivo pelo qual os mesmos escolheram estudar no IEG.

A preparação do evento “Intensivo de Geografia e História de Goiás” para pré-vestibulandos deu-se através de inscrições dos alunos interessados, preparação de aulas, banner de divulgação, elaboração de exercícios, e ocorrendo nos dias 10 e 11 de novembro de 2011. Ocorreu também a realização de um projeto intitulado “Aulas +” com a proposta de aumentar a dinamicidade e ludicidade das aulas de Geografia, utilizando para isso, os conteúdos programados para o semestre de acordo com suas respectivas séries, assim não prejudicando o planejamento realizado pela professora supervisora.

Sobre tal adaptação de abordagem Tarfil, (2002), ressalta que a adaptação quanto à linguagem pela necessidade de cada faixa etária necessária para interpretação dos conhecimentos seja questão de atitude do professor. O trabalho das “Aulas +” possibilitou os alunos correlacionar conteúdos vistos em sala de aula com a sua realidade, percebendo o quanto a Geografia está inserida no seu cotidiano.

Além deste, os pibidianos estão realizando Estratégias Pedagógicas mensais, compostas por três aulas por tema, sendo realizadas uma vez por semana. Os conteúdos são: Geopolítica da Amazônia, Espaço Agrário Brasileiro, Geografia de Goiás, Geografia Física e Cartografia, a serem ministrados até o final deste ano.

Paralelo a estas atividades, os bolsistas se encontram semanalmente para a discussão de textos acadêmicos, organização dos projetos, criação de novas metodologias e participação em oficinas e seminários realizados no âmbito da Universidade com fins de atualização do conhecimento da didática e da Geografia.

5. Conclusões

Através dessas atividades já realizadas e tantas outras em andamento, o PIBID de Geografia da UFG espera contribuir para o aprendizado dos alunos do IEG, aumentando o IDEB da Instituição, criando nos alunos uma nova visão sobre a Geografia e possibilitando uma melhor formação docente aos bolsistas.

6. Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade - ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: SP- Papyrus. 2008

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

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

EXPERIÊNCIA CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL COM “JOGOS E BRINCADEIRAS” NO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG EM 2012

LUCIANA FELIPE BARBOSA, LEANDRO KENNER RODRIGUES DE CARVALHO MICHELE CHRISTINE BORGES, WELIDA CARLA SILVA DE JESUS; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA.

Campus Catalão / Curso de Educação Física (Licenciatura) - kennerclv@hotmail.com; lucianafelipe23@hotmail.com; michele_c_b@hotmail.com, welidacarla@gmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com,

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras; PIBID; Experiência, Educação Física.

1. Introdução

Este trabalho refere-se à sistematização da experiência formativa, conceitual e procedimental com o conteúdo “Jogos e Brincadeiras Populares”, realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da área de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

Tem-se reconhecido desde o início da intervenção da área de Educação Física do PIBID no CAC/UFG em 2010, a necessidade de abordar esses conteúdos temáticos da cultura corporal relacionando-os a uma perspectiva de formação cultural e intervenção pedagógica que enfrente os estados de preconceito, discriminação e violência que incidem na escola, em especial nas aulas de Educação Física.

2. O trabalho pedagógico na elaboração dos sequenciadores de aula com o conteúdo temático “Jogos e Brincadeiras Populares”

No registro conceitual e procedimental das Pedagogias Críticas, neste ano de 2012, com o ingresso de 08 novos/as bolsistas, sendo dez bolsistas no total e dois voluntários, delineamos um percurso de retomada e ampliação no âmbito dos estudos/leituras, da realização do diagnóstico da Educação Física nas Escolas Estaduais de Catalão e do planejamento, com vistas a potencializar a elaboração de metodologias de ensino com sequenciadores de aulas dos conteúdos temáticos da cultura corporal (Jogos, Dança, Ginástica Geral/Lutas e Esporte) em quatro unidades temáticas, distribuídas nos dois últimos bimestres letivos.

Assim, motivados pelo Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, desenvolvido por Palafox (2001), sistematizamos esses sequenciadores de

aulas dos conteúdos temáticos, também, inspirados em experiências formativas curriculares e orientações da coordenadora do programa.

No instrumento do sequenciador de aulas é possível delimitar os objetivos de ensino, a descrição pontual do conhecimento a ser tratado, o tempo pedagógico necessário para o seu desenvolvimento, bem como, apresentar um panorama geral das estratégias metodológicas e a demanda de sistematização do relatório minucioso das aulas realizadas no Colégio Estadual João Netto de Campos. Assim, elaboramos os sequenciadores de todos os conteúdos temáticos a serem realizados durante o 3º e o 4º bimestre letivo. No primeiro conteúdo a ser trabalhado, Focamos em Jogos e Brincadeiras. Dessa forma, cada bolsista apresentou ao grupo PIBID o sequenciador de Jogos e Brincadeiras populares, pensando na delimitação do tempo pedagógico de três semanas, distribuídas em 6 (seis) aulas. Posteriormente, realizamos, minuciosamente, a apresentação, análise e discussão dos sequenciadores, para adequações e avanços na sistematização dos mesmos.

Em seguida, construímos individualmente um paper (texto didático) para serem trabalhados pelos/as professores/as (bolsistas) nas suas turmas, situando a historicidade, a conceituação e o significado dos jogos e brincadeiras na Educação Física e na sociedade. Esses papers/textos foram apresentados aos alunos de todas as turmas, como ponto de partida nos primeiros momentos de nossa intervenção na escola.

Considerando o exposto, elaboramos coletivamente os objetivos da nossa proposta de intervenção com esse conteúdo temático, que de um modo geral visa: oportunizar aos/as alunos/as o contato com Jogos e Brincadeiras populares, a fim de que possam compreendê-la como fenômeno social e historicamente produzido pelo homem, constituindo-se como elemento da cultura corporal que deve ser apropriado por todos/as. Para isso, partimos do pressuposto de que ao trabalhar Jogos e Brincadeiras populares na escola, possibilitamos aos/as alunos/as criar e reinventar brincadeiras permitindo aos mesmos a invenção de outras formas de jogar e de como respeitar essas regras.

Especificamente, propusemo-nos em: apresentar e discutir histórica e culturalmente os jogos e brincadeiras; apresentar e discutir o conceito de Jogos e Brincadeiras populares; proporcionar e explorar vivências/experiências prático-reflexivas a partir de jogos de representação relacionados à Jogos e Brincadeiras populares estimulando o trabalho coletivo; relacionar os elementos de Jogos e

Brincadeiras popular e com situações da vida cotidiana dos/as alunos/as; ampliar a formação cultural dos/as alunos/as através do resgate da cultura;

2.1) A experiência conceitual e procedimental com o conteúdo “Jogos e Brincadeiras Populares”: retratando os *papers* e as vivências socioculturais

O interesse em trabalhar com o conteúdo Jogos e Brincadeiras populares na escola (campo do PIBID) se deu pela predominância do esporte enquanto conteúdo central das aulas de Educação Física e pela demanda/necessidade de possibilitar aos/as alunos/as experiências formativas com os demais elementos da cultura corporal.

Durante o terceiro bimestre letivo deste ano de 2012, na experiência do trabalho pedagógico com o conteúdo “Jogos e Brincadeiras Populares”

Em 2012, iniciamos nossa intervenção pedagógica na escola no terceiro bimestre letivo com o conteúdo Jogos e Brincadeiras, sabendo que seria um desafio tratar esse conteúdo na perspectiva da historicidade e da significação sociocultural, com possíveis resistências das turmas.

Primeiramente, buscamos trabalhar com uma dinâmica de apresentação para melhor conhecimento e aproximação entre alunos/as e professores/as (bolsistas). Assim, tentamos buscar um contato com os alunos para que pudéssemos conhecê-los e que eles nos conhecessem, e trazer e relembrar brincadeiras que antigamente se brincava com mais frequência e hoje vem sendo descartadas do dia a dia das crianças, através de desenhos, usando a imaginação e a criatividade.

A dinâmica de reconhecimento seria o ponto de partida para começar nossa discussão sobre a historicidade, os significados e pertinência dos Jogos e Brincadeiras populares no programa curricular da disciplina de Educação Física, que seria tratada e aprofundada com o conteúdo sistematizado nos papers/textos didáticos.

Nos textos didáticos retratamos o significado dos Jogos e das brincadeiras na constituição histórica filogenética, ou seja, no papel do lúdico na conformação sociocultural da humanidade; bem como, da importância desse elemento na formação da criança, e também, do jovem e do adulto. Mostramos que os jogos e brincadeiras fazem parte da nossa cultura; que passam de geração para geração. Mas, que de fato tem tendencialmente deixado de existir, devido ao progresso e às

mudanças dele decorrentes. Assim as brincadeiras e jogos populares estão sendo substituídos pela televisão, pelos jogos eletrônicos e pelo computador.

Elaboramos, também, acerca da realidade social e cultural das crianças hoje em dia. Mostramos que muitas não estão tendo tempo para serem crianças, começam a trabalhar muito cedo ou tem uma vida muito cheia de afazeres e responsabilidades, vivem uma vida de adulto antes do tempo. Assim, perdendo sua infância. Retratamos que a escola é um espaço onde devemos resgatar e criar cultura, e que as aulas de Educação Física devem ser um espaço privilegiado para essa perspectiva.

Em linhas gerais, nas experiências de aula, juntamente com a leitura, exposição e estudo do conteúdo dos *paper's* iniciamos a vivência de algumas brincadeiras tradicionais que passam de pais para filhos, como: pique-pega, escravos de Jó, morto vivo, queimada, dentre outras. Trabalhamos com fontes como filmes e literatura; solicitamos que registrassem as aulas na forma de desenho ou escrita. Despertando, assim, o ato de criar novas regras, de imaginar, propiciando o relacionamento social e desenvolvendo o espírito de colaboração, de sociabilização e ajuda a compreender melhor o mundo. Houve ainda, o desenvolvimento de trabalhos em grupo, onde deveriam apresentar a turma uma brincadeira popular tradicional com alguma modificação oportunizando-os a reinvenção. Para finalizar o conteúdo jogos e brincadeiras populares trabalhamos com a elaboração de um texto onde os alunos deveriam sintetizar a experiência e a importância dessa vivência na escola, e fazer também uma relação de Jogos e Brincadeiras com o conteúdo Dança sendo que este seria o próximo a ser trabalhado com as turmas.

3) Considerações Finais – Notas para a experiência com Jogos e Brincadeiras populares na Educação Física Escolar

Quando se opta por trabalhar Jogos e Brincadeiras populares nas aulas de Educação Física em uma escola com um caráter tão esportivizado, logo se imagina na dificuldade que encontraremos para o desenvolvimento de nossas aulas.

Nesta perspectiva buscamos criar e realizar aulas significativas com textos temáticos e ilustrativos, vivências, vídeos e slides sobre Jogos e Brincadeiras populares. Em algumas turmas não obtivemos grandes êxitos, pois o desinteresse marcado pela cultura esportivizada da escola, dificultou demasiadamente o cumprimento de alguns objetivos propostos. Entretanto, acreditamos que a nossa

tentativa de possibilitar aos/as alunos/as o contato com os Jogos e Brincadeiras populares não foi em vão. De algum modo, mesmo que, indiretamente, possibilitamos o conhecimento acerca deste conteúdo.

Todavia, é válido destacar que nem todas as turmas apresentaram muitas dificuldades e resistência, pois em algumas delas o trabalho com Jogos e Brincadeiras foi bem aceito pelos/as alunos/as e evoluiu muito bem. Pensando o conteúdo Jogos e Brincadeiras Populares, estimulamos a criatividade e a imaginação, incentivo do trabalho em grupo, a capacidade de compreender o outro, mas, principalmente, como forma de resgatar dentro da nossa cultura jogos e brincadeiras muitas vezes esquecidas por um mundo industrializado e orientado pelo trabalho e pelo lucro.

Em decorrência das experiências/vivências relatadas neste trabalho, é que vemos o quanto é significativo trabalhar todos os componentes da cultura corporal, ao invés de centrar as aulas de Educação Física em apenas um (o esporte), restringindo, assim, democratizando o acesso a experiências formativas junto aos alunos/as, que é direito de todos/as.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Cássia Santos; LIMA, Tamires; MENDONÇA, Paulo Marconi. **A importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico da criança**, 2009.<Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-dos-jogos-para-o-desenvolvimento-psicologico-da-crianca-739371.html>>
- ARIËS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BENJAMIM, W. Reflexões: **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- FUGIKAWA, Claudia Sueli Litz et al. **Secretaria de Estado da Educação, Educação Física Ensino Médio: jogos**. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **O brincar e suas teorias**. 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar** / Sanny S. da Rosa. – 4.ed – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 68).
- TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. **O Adulto, a Criança e a Brincadeira**. Brasília, v. 18, 73, p.78-88, jul.2001.
- VIEIRA, Gracilene Sousa, **A Linguagem do Lúdico no desenvolvimento da criança**, 2010.<Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-linguagem-do-ludico-no-desenvolvimento-da-crianca/51074/>>
<http://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>
<http://marlarenatajamilaednar.blogspot.com.br/2010/08/blog-post.html>

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA CULTURAL

LUCILIA CHAVES DE OLIVEIRA; CAROLINA ALVES LIMA; DALVA ETERNA
GONÇALVES ROSA (FE/UFG - pibid2011@hotmail.com.br/pibidfeufg@gmail.com).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Poesia. Artes plásticas.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as atividades realizadas no Campus Goiânia, no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), tendo como base o subprojeto de Pedagogia intitulado “os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de interações,” que se iniciou em agosto de 2011 e tem como objeto de estudo a alfabetização e o letramento da turma A do ciclo I da Escola Municipal Prof. Trajano de Sá Guimarães.

Com vistas a conhecer o cotidiano da escola e apreender como se dá o processo de ensino e de aprendizagem foram realizadas observações na sala de aula, no período de agosto de 2011 à abril de 2012, as quais estão registradas em protocolo. A análise destas observações sugeriu um diagnóstico para identificar os conhecimentos e a dificuldades apresentadas pelos alunos.

Por acreditarmos que “a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais” (BARBOSA, 2009, p. 33) e que a alfabetização não se resume em fazer com que as crianças apenas juntem letras desenvolvemos os projetos de intervenção pedagógica, denominados “Antônio Poteiro: vida e obras” e “A poesia como incentivo a leitura e a escrita”, na perspectiva de uma alfabetização cultural que leve em consideração a formação estética e proporcione o contato dos alunos com os conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade.

Segundo Barbosa (1991, p. 28) “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”, além disso, “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação

plástica visual muito ajuda a comunicação verbal”. Concordando com os argumentos da autora procuramos, com o projeto “Antônio Poteiro: vida e obras”, ressaltar a importância das artes plásticas, especialmente as regionais, na alfabetização, pois esta é uma etapa fundamental do desenvolvimento do ser humano.

Para atender aos objetivos de desenvolver a criatividade da criança; desmistificar o fazer artístico, ampliar o repertório cultural e aproximar a vida e as obras de Poteiro da realidade da escola e dos estudantes, foi desenvolvido o primeiro plano de intervenção, em três dias 24 e 26 de abril e 3 de maio de 2012. No primeiro dia, estabeleceu-se um diálogo com os alunos, buscando apreender o que eles entendiam por arte e quais artistas conheciam. Muitos responderam que arte “é pintar” e artista “é quem trabalha em novela”. Argumentamos que há também outros tipos de artistas como pintores, escritores e cantores. Em seguida Poteiro foi apresentado aos alunos por meio de vídeos e slides. Dentre a vasta obra do artista escolhemos alguns quadros (Cidade no céu, Ciranda, Girassóis, Reis Magos), para que conhecessem o estilo da pintura de Poteiro. As crianças apreciaram as obras observando cores, formas, desenhos e ficaram livres para perguntar e opinar sobre o que viram.

Como atividade foi proposto que os alunos fizessem uma releitura de quadros. Para que compreendessem o sentido da releitura e não a entendessem como cópia foram apresentados a eles alguns exemplos de releituras, acompanhadas de sua obra original (Monalisa – Da Vinci, Abapuru – Tarsila do Amaral e o Quarto Arles – Van Gogh). Os alunos foram questionados sobre a semelhança entre as imagens reproduzidas e seus originais. Responderam que os quadros eram parecidos, mas que as cores eram diferentes. Após explicarmos o sentido da releitura foi feita uma votação para escolherem com qual dos quadros trabalhariam. A maioria dos alunos optou por fazer a releitura da obra “Girassóis”. Percebemos que os alunos compreenderam a proposta de releitura, pois mesmo que as pinturas fossem parecidas com as de Poteiro, utilizando cores vibrantes, tais como Poteiro utilizava as produções dos alunos não eram iguais às do artista.

Assim, preparamos a visita ao Instituto Antônio Poteiro. Criamos expectativas, questionamentos sobre o que poderia acontecer no dia da visita. Ao chegarmos ao ateliê os alunos puderam ver e apreciar pessoalmente as obras do artista. Eles se surpreenderam, ficaram bastante animados com a visita e fizeram muitas perguntas ao monitor do instituto. Quando retornamos à escola discutimos

sobre o que foi visto e quais suas impressões sobre os quadros e as esculturas. Os alunos ficaram ansiosos para falar sobre o que viram, dizendo: “ vimos o quadro no meio da sala, o vaso de barro pintado de azul na entrada da casa, o filho de Poteiro”. Neste mesmo dia os alunos que fizeram esculturas de argila, inspirados nas obras apreciadas durante a visita. No quiosque da escola, organizados em círculo, cada aluno recebeu uma barra de argila com a qual fizeram suas esculturas. Todos os trabalhos apresentaram traços das obras que apreciaram.

No último dia, com as esculturas já secas, os alunos pintaram-nas e as apresentaram a turma de Educação Infantil da própria escola. Foi escolhida uma aluna da turma que apresentou o artista Antônio Poteiro, falou de sua vida e das suas obras. Durante a exposição das obras por eles produzidas, os alunos falaram dos seus sentimentos, se gostaram da atividade. Como as obras foram feitas depois da visita ao ateliê os alunos apresentaram traços do que viram como, vasos e serpentes.

Para finalizar as crianças escreveram uma carta para as bolsistas que compõem o subprojeto PIBID-Pedagogia. Nesta carta contaram o que aprenderam sobre Antônio Poteiro, falaram sobre as atividades realizadas e do que mais gostaram neste projeto. A escrita foi espontânea, com nossa intervenção pedagógica. Embora os alunos tenham apresentado interesse pela atividade eles não tinham as competências de leitura e escrita necessária para a construção de um texto formal. Mesmo sabendo dizer a carta oralmente eles não conseguiam colocar as ideias no papel de forma que fizesse sentido.

O segundo projeto de intervenção “A poesia como incentivo à leitura e à escrita” foi desenvolvido nos dias 15, 17 e 22 de maio de 2012. Surgiu das observações sistemáticas realizadas em sala de aula e das discussões com o grupo PIBID, acerca dos métodos de alfabetização e da potencialidade de se alfabetizar por meio de textos literários. Seus objetivos foram: possibilitar aos alunos o contato com poesias de qualidade estética, do poeta Vinícius de Moraes, desenvolver a leitura e a escrita por meio de textos e trabalhar questões referentes ao gênero poesia.

A primeira aula foi iniciada com uma conversa informal com os alunos, quando perguntamos se eles sabiam o que era poesia e se conheciam algum poema, praticamente todos responderam que não. Diante disso, explicamos o que é poema, poesia e o que os diferenciam. Explicamos também o que é rima e verso.

Em seguida apresentamos a biografia do poeta e recitamos o poema “o pato”. Passamos um vídeo, depois propusemos algumas atividades referentes ao poema. Na primeira atividade os alunos deveriam enumerar segundo a ordem correta as imagens do vídeo uma animação da música “o pato”. Na segunda atividade os alunos foram organizados em trios. Cada trio recebeu uma imagem diferente do vídeo assistido. Os alunos deveriam identificar a qual trecho do poema as imagens correspondiam e escrever o referido trecho nas linhas existentes logo abaixo das imagens. Oralmente os alunos conseguiram fazer a correspondência entre o texto e a imagem, narraram os trechos quase que sem erros, provavelmente tenha sido mais fácil por causa da música, já conhecida por eles. Ao escreverem na folha poucos foram aqueles que olharam no texto para procurar o trecho correspondente, quase todos escreveram de forma espontânea.

Na segunda aula pedimos aos alunos, que fossem até a frente da sala e falassem aquilo que lembravam sobre o poema trabalhado. Depois fizemos um desafio: pedimos para que tentassem descobrir a qual objeto o poema que trabalharíamos nesta aula se referia. Para isso, uma de nós, recitou o poema “A porta” sem mencionar a palavra “porta”. Para descobrir, os alunos deveriam se ater às características mencionadas no poema, por exemplo: “sou feita de madeira”, “eu fecho a frente da casa”, “eu abro devagarinho pra passar o menininho”. O desafio foi rapidamente solucionado! Em seguida trabalhamos algumas palavras do poema, utilizando um cartaz em que constava todo o texto, especificamente as palavras “capitão”, “namorado”, “cozinheira” e “menininho”, que seriam usadas para responderem as atividades propostas. Entregamos aos alunos uma folha impressa constando o poema e duas questões. Na primeira questão os alunos deveriam completar a estrofe com as palavras correspondentes que estavam em um quadro na folha impressa, justamente as palavras que foram trabalhadas no cartaz. A segunda questão propunha a construção de rimas, com palavras que poderiam rimar com as do quadro. Nessa atividade os alunos apresentaram certa dificuldade, principalmente na primeira questão, pois ainda não dominam o uso da leitura e da escrita, grande parte dos alunos completaram as lacunas usando a mesma sequência em que as palavras apareceram no quadro. Na segunda questão eles não tiveram tanta dificuldade, pois primeiro os alunos falaram quais as palavras eles acreditavam possuir rima, depois as palavras foram escritas no quadro e eles

copiaram-nas. Durante a atividade atendemos os alunos individualmente, cada um em sua respectiva cadeira, dando a eles o suporte pedagógico necessário.

Na terceira aula alguns alunos foram à frente e falaram sobre Vinícius de Moraes. Quando questionados sobre o poema que mais gostaram “O pato” foi o mais lembrado. Posteriormente, o poema “A casa”, que a maioria dos alunos já conhecia, foi recitado. Dois alunos foram até a frente da sala para ajudarem a ler o cartaz, contendo o poema. Pedimos para que os alunos, em trios, fossem até o cartaz e circulassem as palavras: “engraçada”, “casa”, “rede” e “zero” e, em seguida, que circulassem essas mesmas palavras na folha que lhes entregamos com o poema impresso. Nessa aula ensinamos os alunos a fazerem o origami de uma casa, eles não só fizeram como pintaram e ilustraram. Em seguida perguntamos aos alunos o que estava faltando na casa de que fala o poema. Eles conseguiram falar todas as palavras, chão, parede, teto e etc. Pedi que escolhessem duas das palavras citadas e escrevessem na casa que fizeram. Quase todos os alunos conseguiram escrever as palavras na casa, pois primeiro eles falaram-nas e eu as escrevi no quadro, depois eles copiaram.

Durante os projetos de intervenção houve muita participação dos alunos, que se sentiram motivados, pois a todo o momento fazíamos perguntas a eles sobre o conteúdo trabalhado, considerávamos suas repostas, às vezes corrigindo, acrescentando algo, mas sempre valorizando o que eles respondiam. Essa participação intensa dos alunos torna a aprendizagem mais significativa, pois eles também se sentem detentores do conhecimento.

O desenvolvimento desses projetos foi importante para os alunos, pois oportunizaram uma aprendizagem com significado, que possibilitou não só o desenvolvimento da criatividade, da leitura e da escrita, mas também proporcionou o contato com a arte regional e com a poesia, que constituem conhecimentos fundamentais para a formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.M.T.B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG ENTRE 2010 E 2012 NOS MEANDROS DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

BRUNA KELLY DA SILVA PEREIRA; LUDIMILA ROSA PARREIRA; VALDOMIRO PATRÍCIO LUCENA; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA
Campus Catalão - Curso de Licenciatura em Educação Física
brnkeli@hotmail.com; ludimilaparreira@gmail.com; valdomiropatricao@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavras-chave: PIBID e Formação de Professores; Diversidade Cultural na escola; Pedagogias Críticas em Educação Física.

1. Introdução

O presente trabalho refere-se à sistematização da experiência formativa e metodológica desenvolvida no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Educação Física da UFG/CAC, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), a partir do projeto submetido ao Edital CAPES/DEB n. 02/2009. Neste relato procuramos situar os percursos realizados nos anos de 2010, 2011 e meados de 2012, com estudo, elaboração metodológica e intervenção pedagógica referenciados nas Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física na interface com o eixo temático Diversidade Cultural na escola, bem como, com outras problemáticas pertinentes à contemporaneidade.

2- Traços do percurso teórico-metodológico realizado em 2010: diagnóstico e objetivos da intervenção pedagógica do PIBID de Educação Física

Em 2010, no andamento do trabalho pedagógico realizado nos encontros semanais dos 10 bolsistas de Iniciação a Docência junto à coordenadora de área, realizaram-se leituras e discussões de obras do campo das teorias da pesquisa participante e pedagogias críticas da Educação e da Educação Física, como: Soares, *et al* (1992); Kunz, (1994); André, (1995); Löwy, (1988); Thiollent, (2000). Tais leituras se colocaram em articulação com o processo de diagnóstico da realidade escolar via elaboração coletiva de questões problematizadoras, que nortearam nossas observações da organização do trabalho pedagógico da escola e das aulas de Educação Física.

Naquele diagnóstico, constatamos que não havia um planejamento sistematizado dos conteúdos propostos e ministrados aos alunos, restringindo o ensino somente a quatro modalidades esportivas (basquetebol, futebol, handebol e

voleibol). Nesse sentido, entendemos que a Educação física era tratada como uma mera atividade esportivizada e não enquanto uma disciplina curricular.

A seleção e organização dos conteúdos se davam a partir da preferência e aceitação dos alunos, o que nos leva a entender que naquela formatação hegemônica encontrada na escola campo do PIBID, a Educação Física perde sua característica de componente curricular pertinente a formação escolarizada, cujo papel é tratar pedagogicamente temas da cultura corporal, como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, o esporte e outros (SOARES, *et. al*, 1992).

A partir do contato com a teorização das pedagogias críticas e com a problemática diagnosticada, elaborou-se coletivamente um conjunto de objetivos educacionais para a intervenção pedagógica (experiência de docência) com 10 (dez) turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual João Netto de Campos. Elegemos coletivamente como objetivo geral da nossa intervenção: - Elaborar uma prática pedagógica qualificada que busque garantir a organização do planejamento coletivo e do trato com o conhecimento no cotidiano das aulas, numa perspectiva que se distancie do modelo pedagógico tecnicista, realizando com os/as alunos/as uma Educação Física diferenciada, possibilitando a eles/as uma experiência formativa pautada na reflexão crítica.

Em seguida, procuramos selecionar estrategicamente os conteúdos referentes aos temas da cultura corporal esportiva, como o basquetebol (com um recorte no “basquetebol de rua”), o voleibol, o futebol e o handebol. Na organização dos conteúdos temáticos, utilizamos como estratégias de ensino a ação comunicativa através da linguagem verbal, vídeos, jogos de reconstrução, bem como aspectos técnicos e táticos que envolvem o esporte institucionalizado, procurando sempre ampliar as experiências dos/as alunos/as acerca da apreensão deste fenômeno. Em todas as turmas, os conteúdos da cultura corporal esportiva foram trabalhados tendo como eixo a historicidade, criticidade e a discussão cultural.

3- Trajeto conceitual e procedimental com o eixo temático “Diversidade Cultural e Violência na Escola em 2011”

Em 2011, dando continuidade a experiência docente no registro das Pedagogias críticas em Educação/Educação Física, delineamos uma trajetória formativa com a temática Diversidade cultural na Escola. Esse trajeto se deu

inicialmente com a indicação de filmes, como: “Assunto de Meninas” (Lea Pool), “A Onda” (Dennis Gansel), “A Má Educação” (Pedro Almodóvar), Tiros em Columbine (Michael Moore), “Escritores da Liberdade” (Richard Lagravenese) e “Entre os Muros da Escola” (Laurent Canet); e de textos do Curso de extensão “Gênero e Diversidade na Escola” da SECAD/MEC. Compondo esse procedimento, foram apresentadas questões norteadoras para a elaboração de um texto que deveria ser produzido por cada aluno/bolsista, referente ao diagnóstico acerca da “Diversidade e Violência na Escola”, fundamentado nos filmes e nas leituras indicadas, tendo como foco a experiência da intervenção na escola campo.

Tais procedimentos conceituais e formativos com o eixo diversidade cultural tiveram desdobramentos nos encontros de estudo, planejamento e oficinas teórico-metodológicas dos conteúdos temáticos: Jogo, Dança, Ginástica Geral, Lutas e Esportes, que foram organizados, tendo em vista a construção de Unidades temáticas elaboradas na forma de seqüenciadores de aulas. Foram sistematizados sequenciadores para quatro (4) Unidades Temáticas, com uma média de 14 aulas por bimestre letivo.

4- Percurso inicial da perspectiva da ampliação e significação da experiência de continuidade do PIBID da Educação Física do CAC/UFG em 2012

A princípio na UFG, os projetos PIBID aprovados no Edital CAPES/DEB n. 02/2009 se realizariam de abril de 2010 a abril de 2012. Com a prorrogação pela CAPES dos projetos deste edital para julho de 2013 e a conclusão do curso de graduação por oito bolsistas, houve a necessidade de realização de um novo processo seletivo.

Nos meandros de abril de 2012, com a reconfiguração do novo quadro de Bolsistas de Iniciação à Docência, realizamos uma retomada do percurso de estudos das Pedagogias Críticas em Educação Física, a partir da leitura e aprofundamento do estudo dos capítulos da obra “Metodologia de Ensino na Educação Física” (1992), em que subdividimos o grupo em duplas e trios para desenvolverem seminários dos capítulos do livro.

Nesta trajetória de retomada do que foi acumulado na organização do trabalho pedagógico realizada anteriormente no PIBID, houve os relatos de

experiência de três bolsistas de Iniciação a Docência que permanecem no Programa desde 2010 e 2011, em que foram apontados perspectivas, dificuldades e avanços.

Posteriormente, encaminhamos um diagnóstico acerca das condições e realização da disciplina Educação Física nas escolas estaduais da cidade de Catalão/GO. Nesta diagnose, realizamos uma pesquisa de campo através de questões problematizadoras e norteadoras construídas coletivamente pelo coletivo PIBID, compondo o roteiro das entrevistas realizadas com os professores, coordenação pedagógica e alunos, a fim de compreender a realidade da Educação Física nas escolas; cada bolsista realizou o trabalho de campo em duas escolas estaduais de Catalão.

Em seguida, fomos a escola campo do PIBID com intuito de observar as turmas/aulas e reconhecer as condições materiais e objetivas da intervenção, reestabelecendo o contato com o professor supervisor e a equipe gestora da escola, expondo e discutindo nossos objetivos e eixos conceituais e procedimentos do projeto de intervenção do PIBID na escola.

Cabe mencionar que de 17 de maio a 17 de setembro, o trabalho foi redimensionado considerando o contexto da justa greve dos professores das Universidades Federais, pautada nas reivindicações de reestruturação da carreira docente e de condições de trabalho no âmbito do ensino-pesquisa-extensão, que coadunam com a perspectiva de valorização e qualificação da docência na Educação brasileira proferida no projeto do PIBID (CAPES/DEB)

Paralelamente a observação foi iniciado o planejamento coletivo dos conteúdos a serem trabalhados no segundo semestre letivo de 2012. A partir daí, vem se dando a elaboração dos sequenciadores de aula dos conteúdos temáticos: Jogos e brincadeiras Populares, Dança, Ginástica Geral e esportes na interface com eixos problematizadores da cultura contemporânea. Tais sequenciadores têm dado fundamento e diretriz para a experiência de intervenção pedagógica no cotidiano das aulas deste segundo semestre de 2012.

5- Considerações finais

Iniciamos nossa trajetória pedagógica partindo de novos princípios educacionais, pautadas nas teorias críticas de Educação Física. No ano de 2010, em todas as turmas, os conteúdos da cultura corporal esportiva foram trabalhados tendo como eixo a historicidade e criticidade, com o propósito de possibilitar aos/as

alunos/as compreender o seu percurso histórico evolutivo, extrapolando a versão exclusivamente competitiva e esportivizada.

Em 2011, houve o deslocamento e ampliação dos conteúdos temáticos tratados com a inserção dos temas estruturantes da cultura corporal (Jogos e brincadeiras, Dança, Ginástica Geral e Esportes) tratados crítica e reflexivamente na interface com o eixo da diversidade cultural na escola. A abordagem dessa temática relaciona-se a uma necessidade conceitual e procedimental de formação cultural e intervenção pedagógica frente aos estados de preconceito, discriminação e violência que incidem na escola, em especial, nas aulas de Educação Física

O desafio para a experiência de 2012 coloca-se na intensificação da valorização do exercício docente, ampliando a formação cultural e desenvolvendo a responsabilidade social e política dos bolsistas; bem como, de ampliação da democratização do acesso corporal crítico e reflexivo da diversidade dos temas da cultura corporal e de seus nexos com as problemáticas contemporâneas.

6- REFERÊNCIAS

- ALMODÓVAR, Pedro. A Má Educação. Espanha, 2004.
- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.
- CANET, LAURENT. Entre os Muros da Escola. Imovision. França, 2009.
- GANSEL, Dennis. A Onda. Paramount Pictures. Estados Unidos, 2008.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- LAGRAVENESE, Richard. Escritores da Liberdade. Paramount Pictures. Estados Unidos, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- LOWY, Michael. Ideologias e ciência social. Elementos para uma análise marxista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MOORE, Michael. Tiros em Columbine. Alpha Filmes. Estados Unidos, 2002.
- PARANÁ/SEE, Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica. Curitiba, 2007. (mimeo).
- POOL, Léa. Assunto de Meninas. Warner Home Vídeo. Canadá, 2001.
- SECAD/MEC. Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. Anais do XV Conbrace, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 9ª ed. 2000.
- UFG/PROGRAD, EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1.

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO LYCEU DE GOIÂNIA

LUNA MELO

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
luna.borges.melo@gmail.com

GABRIELA SILVA SOUZA

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
gabsouz@hotmail.com

LUCAS DOURADO COELHO

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
lucashinta@yahoo.com.br

RAFAEL DE FREITAS

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
rafael.bolerage@hotmail.com

SALOMÃO MARQUES FERREIRA BORGES

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
salomaotbx@hotmail.com

TARLLEY RABELO DE CIRQUEIRA

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
tarlleyr@hotmail.com

RAQUEL OLIVEIRA

Lyceu de Goiânia
raquelyaza@gmail.com

NILCEIA PROTÁSIO CAMPOS

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG
camposnilceia@gmail.com

Palavras- chave: Ensino coletivo de instrumento musical, educação musical, formação de professores, educação básica.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências adquiridas por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Lyceu de Goiânia. O projeto de Música no PIBID teve início em abril de 2010 e conta com 18 acadêmicos matriculados no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás¹.

Conforme dados coletados nas pesquisas realizadas por Silva (2010) e por Batista (2011), mais da metade dos alunos declara gostar das aulas de música na escola, sendo que a preferência ficaria dividida entre aula de instrumento musical e aulas específicas voltadas ao que chamamos de teoria musical. Nesse sentido, vale ressaltar as ações do PIBID-Música no campo das aulas coletivas de instrumento.

Segundo Tourinho (2006), o ensino coletivo tem como característica promover a interação social, possibilitar a aquisição mais rápida de parâmetros musicais, além de permitir um maior acesso ao instrumento musical.

Uma pesquisa realizada por Cruvinel (2005) apresenta uma experiência com o ensino coletivo de instrumentos de cordas, constatando uma interação dos alunos não apenas com conteúdos específicos de música, mas deles com os pares e com a prática em conjunto. Para a autora, o ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o outro, além de estimular a independência, a responsabilidade, o senso crítico, a desinibição e a sociabilidade:

A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua auto-estima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento (CRUVINEL, 2005, p. 81).

Os instrumentos oferecidos nas aulas de ensino coletivo no Lyceu de Goiânia são violão e violino. Para os alunos que integram a Banda Marcial do Lyceu, dois bolsistas do PIBID acompanham as atividades nos instrumentos trompete, trompa, trombone, bombardino, tuba e o naipe de percussão.

Esta realidade da iniciação musical e do primeiro contato com a música e o instrumento *[sic]* intensificou-se ainda mais com a inserção

¹ Atualmente, 9 acadêmicos atuam no Colégio Lyceu de Goiânia, e 9, no Colégio Dom Abel do Setor Universitário.

da música na grade curricular das escolas, através da Lei 11.796/2008 que além da matéria em sala de aula, algumas unidades escolares utilizam-se como ferramenta também de musicalização, as Bandas Marciais. Com o intuito inicial de complemento educacional como a matemática, o português e as demais matérias, a música e as bandas em geral vem desempenhando o seu papel na formação educacional do indivíduo (ALVES, 2003, p. 4).

Portanto, optar pelo ensino coletivo de instrumento musical é uma estratégia que vem a somar muito nas escolas.

OBJETIVOS

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo:

- a) Investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música;
- b) Oportunizar aos alunos da escola pública a experiência de vivenciar o ensino coletivo de música através de oficinas de instrumentos lhes proporcionando uma melhor qualidade de educação.

METODOLOGIA

As aulas coletivas de instrumento musical no Lyceu de Goiânia são dirigidas para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Para os instrumentos violino e violão, alguns alunos são liberados do seu horário de aula de música em classe para participar da aula de instrumento. Deste modo, tanto a frequência do aluno quanto a sua avaliação passa a ser responsabilidade do acadêmico bolsista que ministra a aula daquele instrumento. Sobre o ensino de violão, Damaceno e Machado (2002, p. 8) afirmam:

O caminho deve ser um só: ensinar violão para quem quer aprender, não importa se é música clássica ou popular. A estratégia está pautada, inicialmente, em levar o aluno a manejar o instrumento buscando desenvolver-se de forma a ter independência na utilização de ambas as mãos e na leitura musical de forma progressiva e

agradável para não haver concessões, criando possibilidades para que ele possa fazer sua escolha no caminho da música popular e/ou erudita.

Para os alunos do instrumento violão, são ministradas aulas semanais com duração média de 1 hora. Os alunos freqüentam as aulas e são instruídos a estudar o conteúdo da aula durante a semana. Para os alunos de violino, além da aula semanal que dura em média 60 minutos, é ministrada uma aula coletiva semanal com duração média de duas a três horas – estas, dedicadas à apreciação musical, com atividades de audição e análise.

Como o Colégio possui uma banda marcial, a atuação do PIBID se estende no sentido de dar reforço aos alunos que tocam trombone, trompete e tuba. Nesse caso, as aulas acontecem duas vezes por semana no espaço do Auditório da escola. São utilizados métodos como Gagliardi – para trombone, e Arban's – para tuba e trompete.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Normalmente, o ensino coletivo lida com um grupo relativamente heterogêneo. Nesse aspecto, deve haver uma busca permanente por metodologias que atendam a interesses e necessidades distintas, que respeitem os diferentes ritmos e os modos diferentes de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, o trabalho atual de bolsistas do PIBID referente ao ensino coletivo de música no Lyceu de Goiânia vem trazendo contribuições que possibilitam ao aluno uma boa formação musical, por meio de conhecimentos básicos no que se refere à teoria musical e técnica no instrumento, e habilidades práticas que possibilitem a prática individual e em grupo.

CONCLUSÕES

Tomando por base o trabalho realizado até o momento, foi possível refletir sobre a importância do ensino coletivo para a iniciação no instrumento e para a motivação dos alunos na aprendizagem musical. A falta de instrumentos musicais traz algumas limitações, no entanto, pelos resultados obtidos, acreditamos estar desenvolvendo atividades produtivas. Muitos alunos estão realizando “o sonho” de

estudar um instrumento musical e em algum momento, podem decidir por uma carreira profissional nessa área. Independente desta decisão, os alunos, que antes não tinham acesso a aulas de instrumento musical, estão tendo a oportunidade de desenvolver suas habilidades e de compreender a linguagem musical a partir dos conteúdos e dos exercícios praticados no instrumento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo Eterno. **Os instrumentos de metal no choro nº 10 de Villa-lobos uma visão analítico-interpretativa**. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

BATISTA, Nágila Lemos. **Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAMACENO, Jodacil Caetano. MACHADO, André Campos. **Caderno pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão**. ADUFU 2002.

Sopro novo Yamaha: caderno de flauta doce soprano. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

SILVA, Karliene Araújo e. **Representações sociais da música entre adolescentes: uma abordagem a partir do contexto escolar**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de violão: proposta para disposição dos estudantes e atividade correlatas**. Disponível em < <http://artenaescola.com.br> >. Acesso em: 10 set. 2012.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O PIBID E A HISTÓRIA NA BIBLIOTECA: UMA VALORIZAÇÃO DO LIVRO E DA LEITURA

MARCOS VINICIUS DA SILVA (UFG/CAC)
marcos_vinicios554@hotmail.com

JACKELINE ALBUQUERQUE DA ROCHA (UFG/CAC)
jacke.albuquerque@hotmail.com

DÉBORA FLORIANO DE ANDRADE (UFG/CAC)
debora_floriano_99@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS (UFG-CAC)
marciasantoss@gmail.com

Palavras – chaves: Livros, Leitura, Bibliotecas, PIBID.

JUSTIFICATIVA

Estamos sujeitos ao tempo, processo inevitável da vida humana e da vida acadêmica, um processo sem interrupções do qual o curso de História/UFG/CAC foi submetido ao longo de seus 20 anos. Uma continuidade incessante de trabalho com a pesquisa histórica e com o ensino de história na cidade de Catalão, na busca por um ensino e aprendizagem de qualidade dentro da universidade pública. Em meio a esse universo, o PIBID (Programa de Incentivo à Docência) surge com a perspectiva de ampliar a formação do futuro professor e pesquisador de história, estreitando o contato entre este e seus pares, atuantes no ensino fundamental.

Se a história sofre constantemente uma desvalorização no ensino, é preciso constatar que isto é marca da cultura capitalista brasileira, que emprega a necessidade de se ter uma educação para o trabalho e, com isso, concebe a história mais como uma disciplina supérflua que uma necessidade. Prova disto é a desvalorização que se percebe em relação ao ensino de história, com uma quantidade mínima de aulas, de projetos de educacionais, entre outros. O que tornaria essa história interessante, aos alunos? Talvez fosse a apropriação dos meios que o sistema nos oferece, como a mídia seja ela jornalística musical ou cinematográfica. A apropriação destes meios abriria

um leque de discussões históricas, especialmente com enfoque cultural (CHARTIER, 2007), tomando como metodologia um pluralismo interpretativo, que deveria reger as discussões sejam elas quais forem, permitindo, dessa forma, aos estudantes pensarem-se como futuros cidadãos, cuja base de formação parta de estudos histórico-culturais nos quais a alteridade entre os diferentes seria prioridade.

Temos no plano teórico o objetivo de educar, na prática tentamos constituir cidadãos. Podemos afirmar que adquirir conhecimento não é algo natural, é algo conquistado e construído (SILVA;FONSECA, 2007). E uma forma privilegiada de vivenciar a aprendizagem é através da leitura. E a partir desse pensamento que o PIBID História/UFG/CAC elaborou o projeto “História na Biblioteca: revitalização do acervo bibliográfico do historiador Juarez Barbosa” que visa a articulação entre teoria e prática, universidade e escola parceira, leitura e interpretação, como preceitos básicos e fundamentais para alcançarmos os objetivos gerais do projeto.

OBJETIVOS

Os principais objetivos desse projeto foram:

- 1) Higienizar, catalogar, organizar e disponibilizar o acervo bibliográfico doado ao curso de História CAC pelo historiador Juarez Barbosa.
- 2) Realizar com bolsistas PIBID / História e demais alunos participantes reflexões sobre o cuidado necessário à conservação de livros, a importância do livro, da leitura e da biblioteca na educação em geral;
- 4) Socializar as experiências vivenciadas no projeto com a comunidade de forma a incentivar a leitura e a presença na biblioteca;
- 5) Promover visitas guiadas à biblioteca e palestras sobre livros e leitura, atendendo especialmente aos alunos do Colégio Maria das Dores Campos, que fazem parte do projeto PIBID/História;

METODOLOGIA

O projeto nasceu com uma doação do acervo bibliográfico à universidade. Naquele momento as escolas estaduais, inclusive a escola parceira na qual desenvolvemos nossos trabalhos, estava imersa em uma greve, a qual impossibilitava as ações na mesma. Sendo assim, reformulamos nosso calendário e começamos a restauração deste acervo riquíssimo. O projeto, que ainda está em andamento, foi dividido, então, em várias etapas, das quais foram descritas nos objetivos acima.

Na primeira fase do projeto tivemos a ajuda de vários voluntários, alunos do Curso de História CAC. O trabalho consistiu na limpeza minuciosa de cada exemplar presente no acervo, que por circunstâncias do tempo se encontravam em condições precárias, o que não podemos associar ao mau uso dos mesmos, mas sim a uma forma não adequada de guarda e conservação.

Uma ajuda fundamental durante todo o processo da restauração foi da própria Biblioteca – UFG/CAC que na verdade nos ajudou desde o momento inicial, nos oferecendo o espaço físico para a realização do projeto, instruções de manuseio com o acervo, formas de limpeza, entre outras dicas que foram fundamentais para o sucesso do mesmo. Dividimos o grupo geral em vários grupos menores, quando foi determinada uma função específica a cada um deles: limpeza superficial, limpeza das partes internas dos livros com trinchinha ou escova, limpeza da capa externa. Após esse processo efetuamos a catalogação dos livros e, concluímos a parte inicial do projeto, que era deixar o acervo em condições e uso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desenvolvimento do projeto realizamos muitas discussões e, mesmo leituras, que nos ajudaram a amadurecer a importância do livro e da sua conservação para o ensino. Nesse projeto, o fato de manusearmos os livros, muitas vezes aqueles que lemos no dia a dia da graduação e que se encontravam em condições ruins de conservação, nos permitiu refletir o que é a relação teoria e prática, pois nos abriu os horizontes para a história do livro e da leitura no mundo ocidental ao longo da história (ZILBERMAN, 2012) o que nos permitiu perceber que é preciso não apenas incentivar de forma ampla o exercício da leitura, mas também, um uso consciente de livros e bibliotecas.

Atualmente o projeto encontra-se na espera da visita guiada à biblioteca que foi planejada da seguinte forma: Os alunos da escola parceira serão recebidos por nós, bolsistas PIBID, para uma aula especial, sobre a história dos livros e das bibliotecas; em seguida, realizarão a visita guiada, conduzida pelas bibliotecárias da Biblioteca – UFG/CAC, conhecendo assim o funcionamento dessa instituição, bem como tendo contato com o acervo da mesma. Essas ações nasceram da ideia de apresentar a história dos livros para os alunos, de forma sucinta, percorrendo desde os primórdios da humanidade, passando também por momentos da história marcados pela perseguição a autores, proibição de edições e, mesmo, queima de livros, como, a Inquisição, o Nazismo e a própria Ditadura Militar Brasileira que são na verdade pontos de análise para fazermos a relação com a importância dos livros pra sociedade.

CONCLUSÕES

Assim, o projeto tem sido um processo de resgatar a importância de algo tão desvalorizado em nosso país. Na atualidade é desafiador realizar tal projeto, pois infelizmente o livro parece não ter a importância que tinha no passado ou mesmo em outros países. No entanto, é preciso perceber que estamos em pleno processo de evolução e desenvolvimento até mesmo da própria ideia de livro e leitura e, inclusive, dos novos tipos de elaboração, publicação e troca de conhecimentos e informação, mas é perceptível um desinteresse pela leitura que é quase senso comum entre os alunos, especialmente os adolescentes, o que é o maior desafio de todo o projeto: despertar o gosto pelos livros e motivar a leitura, associando assim a importância do livro físico bem cuidado e conservado e a aprendizagem de qualidade. Isso, a nosso ver, abre a possibilidade de uma discussão com esses estudantes, repassando a experiência vivida no processo de restauração do acervo em destaque e levantando, na discussão, os apontamentos e fatos históricos marcantes para a história da leitura e do livro em geral.

A possibilidade de termos acesso a leitura é para nós historiadores uma necessidade, pois é desse acesso que tiramos nossas interpretações e verdades sobre os mais diversos temas. Na licenciatura vivenciamos essa

constante percepção da importância da leitura para a interpretação dos fatos, histórias, acontecimentos concepções de mundo e de sujeitos históricos, frisando neste ponto que a leitura para nós historiadores é um preceito básico e fundamental, para a exercermos nossa profissão seja na pesquisa ou na sala de aula. Teorizamos sobre inúmeras interpretações, e no PIBID vemos a possibilidade da execução prática desses temas e debates. Estamos, assim, consciente da importância de projetos como este, frente à realidade do sistema educacional do Brasil, posta por uma sociedade que é reflexo do descaso que a educação recebe, seja por parte do governo, ou em certos casos, por parte da própria sociedade que, não raro, reforça esse descaso com a educação e com o professor. Assim, nos colocamos no combate a essa visão percebendo que as mudanças na educação e no ensino, especialmente o de história, se darão à medida que valorizarmos seus sujeitos, seu conhecimento (MORIN, 2007) e, claro, os suportes físicos desse conhecimento, livros e bibliotecas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. **Inscriver e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI – XVIII; trad. Luzmara Curcino Ferreira. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília. DF. UNESCO, 2007.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: <http://www.uff.br.ppgci/editais/zilbermann.pdf> acessado em: 10-04-2012.

FONTE DE FINANCIAMENTO:

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DA FEF/UFG

MARCUS VINÍCIUS DE ARAÚJO; NIVALDO ANTÔNIO NOGUEIRA DAVID

FEF/UFG, marcus.v.araujo@hotmail.com; FEF/UFG, ndavid@gmail.com

Palavras chave: Formação de Professores; Trabalho Coletivo; PIBID; Educação Física.

Justificativa

O PIBID é um programa voltado para as licenciaturas que se apresenta enquanto um espaço de formação que deve ser apropriado de forma competente. Seu objetivo maior é fortalecer a docência no país bem como as relações entre os ensinos básico e superior para elevar a qualidade da educação.

Entretanto entendemos que princípios críticos e metodologias comprometidas com a transformação e superação da realidade devem ser incorporadas nos projetos como elementos de intervenção-mediação para se alcançar maiores níveis qualitativos para a formação e a educação como um todo.

Como desdobramento do trabalho coletivo realizado desde 2009 na FEF/UFG surgiu a necessidade de o grupo sistematizar seus enfoques, princípios, metodologia e sua experiência coletiva em construção. Em 2011 foi redigido um trabalho monográfico abordando tais questões, aglutinando elementos para uma melhor compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido em conjunto com duas escolas municipais bem como formar memória e banco de dados para o próprio coletivo da FEF/UFG.

Objetivos

Este estudo visou:

1. Evidenciar o PIBID enquanto política de formação;
2. Analisar a experiência teórico-metodológica da FEF/UFG;

3. Evidenciar a experiência coletiva em construção.

Metodologia

Para compreender o PIBID foi necessário reunir publicações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, e do Ministério da Educação, da UFG e da FEF/UFG. A constituição do PIBID é evidenciada de modo expositivo nestes três âmbitos: CAPES, UFG e FEF/UFG.

Na sequência, sistematizou-se a experiência da FEF/UFG dada sua adesão ao PIBID destacando-se o Trabalho Coletivo (David, 1998) como princípio articulador na formação de professores e a Pesquisa-Ação (Thiollent, 2005) como instrumento de intervenção-mediação na realidade.

Como etapa ímpar deste processo foram sistematizados e evidenciados os desdobramentos do trabalho coletivo realizado, desde a concepção e formação do grupo até as atividades desenvolvidas até então ao fim deste estudo.

Resultados

Do observado e vivenciado, pode se afirmar que o Trabalho Coletivo - enquanto princípio educativo e articulador da formação o grupo da FEF/UFG - tem estabelecido um método diferenciado de intervenção nas escolas. Não se assenta em ações unilaterais, mas de uma forma de compreender que as relações entre as instituições Escola e Universidade se potencializam quando mediadas por processos dialógicos e de participação entre os principais responsáveis pela formação docente e o local de trabalho.

Sendo o Trabalho Coletivo um dos fundamentos da prática pode-se dizer que a formação educacional, que em face dos conflitos e do enfrentamento da realidade concreta, capacita mais adequadamente os sujeitos envolvidos na ação de intervenção-mediação-superação da realidade.

O conhecimento a ser tratado ao partir do chão da escola, da vida cotidiana, dos elementos mais próximos da relação ensino-aprendizagem,

constituindo assim a base empírica do real, tem orientado o projeto PIBID/FEF para a elevação da consciência política dos sujeitos envolvidos com a realidade escolar e da qualidade das ações no âmbito da sociedade.

O método de intervenção utilizado, baseado na Pesquisa-Ação, uma vez que se apropria da sua orientação metodológica e a redefine, segundo as necessidades e condições objetivas da realidade na qual se realiza a ação, parte do princípio de que as demandas das escolas e os professores que ali trabalham, fazem parte de parcerias e de novos canais de comunicação refletindo, ao final, na elevação da qualidade das ações. Neste sentido, o Trabalho Coletivo, confere à própria metodologia novas formas de organização do trabalho e dos estudos, organiza os processos tematizadores e as problematizações no grupo, ou seja, redefine o próprio método de intervenção-mediação, uma vez que os aspectos pedagógicos a realidade escolar concreta se tornam o ponto de partida para as reflexões e ações do coletivo restrito e ampliado.

Entendemos que a prática pedagógica do professor se potencializa quando está articulada com o princípio de totalidade, ou seja, no ambiente escolar as ações pedagógicas não estão desconectadas, mas intrinsecamente articuladas umas com as outras. Ao perceber a realidade desta forma, o professor com uma formação crítica, consciente da sua situação histórica, social e cultural e do tipo de escola que trabalha, provavelmente estará mais próximo de realizar uma ação transformadora da situação atual.

Acreditamos que esta forma de trabalho educacional deve ser absorvida pela instituição formadora bem como os objetivos de uma formação orientada por ações de mudança ou transformação social.

A FEF/UFG ao se apropriar de oportunidades como esta oferecida pelo PIBID/CAPES avança mais ainda na formação de professores críticos e comprometidos com mudanças da realidade e, assim, também passa a reconfigurar suas práticas – dentro dos limites e das condições objetivas possíveis – direcionando novas ações para a elevação da qualidade da educação e da formação de professores.

Conclusões

O PIBID/CAPES não deixa de ser um programa que beneficia e fortalece a formação de professores no Brasil, mas isto não basta, é preciso que além da bolsa exista um projeto alternativo ao que o próprio governo dissemina ideologicamente para melhoria da qualidade do ensino superior, especialmente as licenciaturas.

A oferta de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos e para professores da rede pública da educação básica é um incentivo a mais, todavia, alertamos as instituições de ensino de que uma apropriação simplista deste espaço de formação, desatenta de seus caracteres crítico-inovador, pode levar à reprodução de práticas de intervenção no ambiente escolar que reforçam o distanciamento entre a Escola e a Universidade, inclusive, podendo levar e até mesmo a confundir o espaço de formação com o campo de estágios curriculares.

O PIBID é mais um programa de governo que se situa no âmbito das novas políticas educacionais, e o êxito depende da forma como as universidades se comportarão na condução – autônoma – dos seus projetos pedagógicos e de formação de professores. As IES interessadas em abarcar tal programa precisam sair da ingenuidade de que o programa é bom em si mesmo, e compreender que serão as formas de trabalho e de compreensão da formação que poderão fazer a diferença no campo de formação de professores comprometida com a escola.

Referências

- ARAÚJO, M. V. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de educação física: a experiência metodológica da FEF/UFG**. Goiânia, 2011. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás.
- DAVID, N. A., N. **Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar**. *Revista Pensar a Prática*. Pp. 59-73. Goiânia. FEF/UFG. Disponível em: <http://www.fef.ufg.br> . 1998.

DAVID, N. A. N. **Subprojeto de Educação Física**. Projeto submetido ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Edital CAPES/DEB 2009. 2009.

DAVID, N. A. N.; DE MARCHI NETO, F. L.; CRUVINEL, B. P.; BATISTA, J. K. V.; CARVALHO, L. B.; PEREIRA, K. D. L. M. S.; XAVIER, J. F.; ARAUJO, M. V.; DOMINGOS, N. C.; BRITO, P. G.; FALCÃO, P. A. A.; BARBOSA, W. A.; SILVA, L. A. P.; DARQUES, G. **Formar professores em Educação Física: o pibid como espaço estratégico de trabalho coletivo**. XVII CONBRACE / IV CONICE. Anais. Porto Alegre, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

DISCUSSÃO CONCEITUAL E GRUPOS DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A AÇÃO DO PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FLÁVIA CARNEIRO GONÇALVES; ANA LÍDIA VIEIRA DE SOUZA; LAYLA
KAROLINE TITO ALVES; JOÃO PAULO SANTOS CARMO; KAMYLLA LIRA
CAVALCANTE; MURILO VIANA DE SOUSA; ÉLGIA PROCÓPIO DINIZ;
ANDERSON A. DIAS; AGUSTINA ROSA ECHEVERRÍA; NYUARA ARAÚJO DA
SILVA MESQUITA; MÁRLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES.

Instituto de Química – Campus II – Goiânia - Universidade Federal de
Goiás. marlon@quimica.ufg.br

Palavras-Chave: PIBID; Ensino de Química; Formação de Professores.

JUSTIFICATIVA

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (ZUCCO e ANDRADE, 1999). Neste contexto, o Ensino Básico ganha destaque já que, nos últimos anos o número de alunos tem crescido substancialmente nesse nível de ensino (LOPES, 1999). No entanto, esse crescimento não veio acompanhado pelo crescimento de professores específicos das áreas de conhecimento. No caso da química, no estado de Goiás, o déficit de professores de química no ano de 2010 em todo o estado foi de 442 profissionais. Um número alto e alarmante.

É preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e que a formação da juventude para enfrentar a nova realidade impõe-se como um desafio muito objetivo, sempre resguardada a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda do que aquela demandada pela produção. Desta forma, no mundo contemporâneo, o papel da formação de futuros professores torna-se cada vez mais decisivo.

Nesta perspectiva, torna-se imperativo ao mundo de trabalho contemporâneo, propostas que procurem atrair novos alunos aos cursos de licenciatura, seja pela excelência da formação, seja pelo incentivo financeiro durante o curso de graduação, como é o caso do PIBID. Todos esses aspectos, aliados ao incentivo da formação e financeiro, pode possibilitar um maior número de

profissionais na carreira da licenciatura, melhorando a ação docente e consequentemente o nível de formação do cidadão, o que ainda, pode se tornar um ciclo vicioso muito positivo.

OBJETIVO

Nesse trabalho, descreveremos duas ações do PIBID que se direcionam mais especificamente aos itens que descrevem novas metodologias de ação e também de formação do futuro professor. Assim, esse trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir a inserção na universidade e no grupo PIBID, de grupos de estudos de conceitos básicos de química, no intuito de instrumentalizar o futuro professor sobre o conceito e seus problemas de ensino e aprendizagem, além de mostrar outras ações que demonstrem a utilização direta dessas discussões. Tal ação se justifica pelo fato de que os professores de química recém-formados parecem cada vez mais distantes dos conceitos apreendidos durante a graduação, demonstrando um domínio de conteúdo insatisfatório relacionado à sua área de formação.

MÉTODO

Desenvolvimento do Grupo de Estudo

Durante o segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012 foi montado um grupo de estudo. O grupo foi constituído por bolsistas, o professor supervisor e o coordenador do PIBID Química.

A ação do grupo estava relacionada à discussão conceitual a partir da leitura de artigos, apresentação de ideias, discussão dos problemas relacionados aos conceitos escolhidos bem como a melhor forma de apresentação desse conceito em sala de aula do nível médio.

Proposição de uma Disciplina Optativa

Nessa ação, todos os bolsistas, o professor supervisor e o coordenador elaboraram uma disciplina optativa a ser ministrada na escola escolhida pelo PIBID sempre considerando as discussões ocorridas no grupo de estudo formado na universidade. Essa disciplina foi proposta para o primeiro semestre de 2012.

Instrumento de Coleta de Dados

Em ambas as ações, tanto a de grupo como a disciplina ministrada foram devidamente filmadas em vídeo digital e adequadamente transcritas para posterior análise e discussão. Foram também utilizadas anotações em diários de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Grupo de Estudos de Conceitos

Foram realizadas 8 reuniões para discussão conceitual entre todos os participantes. Os conceitos discutidos surgiram das próprias dificuldades, tanto dos bolsistas quanto do professor supervisor da escola. Assim, nas reuniões foram discutidos os seguintes conceitos: Transformações Químicas e Físicas; Reações Químicas; Equilíbrio Químico e; Ligações de Hidrogênio e Peculiaridades da Molécula de Água.

Na discussão relacionada ao conceito do que seja Transformação Química ou Física foi possível notar que a visão de que tais transformações acontecem necessariamente isoladas da questão energética foram comuns. Tanto os bolsistas quanto a professora supervisora não consideravam que as transformações citadas perpassam por questões energéticas para que possam ocorrer:

“A primeira ideia parece ser de que tudo acontece de forma isolada. Acontece e pronto, isenta da termodinâmica, da energia” (**Bolsista 2**).

Com o andamento das discussões parecia ser consenso no grupo de que a ideia de transformações, tanto química quanto física poderia ser melhor explicada em nível médio de ensino se fossem colocadas discussões acerca de uma transformação apenas, isto é, uma transformação em termos de energia, que abarcaria a questão química e a questão física.

Quando o grupo se reuniu para discutir o conceito de Reação Química, as ideias pareciam estar mais claras quanto ao conceito, quando se entende que a própria reação não acontece sem a questão da energia, que novamente, perpassa os conceitos químicos.

“Essa questão da energia deveria estar presente em todas as discussões ou em todas as nossas aulas, não? Porque o que parece é que a gente vê tudo separadinho. Reações na Inorgânica, na Orgânica e energia lá da Físico Química.” (**Bolsista 1**).

“Os livros didáticos de nível médio trazem tudo separadinho também. Dificulta para o aluno enxergar isso.” (**Professor supervisor**).

Devemos nos atentar para o fato de que mesmo em alunos de final de curso e em professores de nível médio, a questão quantitativa do equilíbrio em detrimento de aspectos qualitativos é marcante, provavelmente ligada a forma com que esse conceito é trabalhado tanto em nível médio como no superior.

A Disciplina Optativa Ministrada na Escola

As discussões realizadas no grupo redundaram na proposição de uma disciplina optativa na escola que tinha o título de Experimentos em Química. Ela foi desenvolvida e ministrada pelos bolsistas do PIBID juntamente com a professora supervisora, durante o primeiro semestre de 2012.

As aulas experimentais realizadas na escola parceira tiveram como principal objetivo apresentar experimentos aos alunos, no intuito de evitar as consequências trazidas pelo desinteresse deles com a disciplina de Química, valorizando o mundo cotidiano do estudante, buscando uma ponte entre os conceitos estudados e suas aplicações no dia-a-dia. Foram utilizados para isso recursos pedagógicos lúdicos, além é claro de aprofundar e discutir os conceitos debatidos nos grupos de estudo com estudantes de ensino médio.

Nesse contexto, foram levados diversos experimentos com materiais alternativos, já que a escola não possui laboratório sendo necessário também levar materiais da universidade adquiridos com a verba de material de consumo do próprio PIBID.

De acordo com Guimarães (2009):

No ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação.

Durante as realizações das atividades desenvolvidas no projeto, os bolsistas acabaram por adquirir, mesmo que parcialmente, uma pequena experiência com o futuro ambiente de trabalho e os demais desafios da profissão. Os bolsistas ficaram entusiasmados com o contato em sala de aula e foi possível observar que eles estavam mais a vontade quando consideramos que o conteúdo o qual trabalhavam na disciplina havia sido discutido em grupo com os demais componentes.

“Essa é uma estratégia interessante. Estudar um conceito em grupo e depois trabalhá-lo em sala de aula. Talvez isso seja possível com professores de outras áreas quando eu estiver no mercado de trabalho”

(Bolsista 6)

A discussão, o debate, trazido pelos bolsistas para a sala de aula, nos mesmos moldes que experimentaram na universidade acabou também por romper com a passividade e o desinteresse dos alunos, estimulando a adoção de uma atitude de maior participação e integração e consequentemente influenciando em uma melhor aprendizagem na disciplina de química convencional da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de grupos de estudo de conceitos e sua consequência que é o desenvolvimento de uma disciplina optativa, planejada, gerida e ministrada pelos próprios bolsistas com a supervisão do professor da escola parece ser uma alternativa interessante e eficaz de formação, quando consideramos que o saber de conteúdo, necessário para a ação docente em nível médio pode e deve ser discutido em todos os momentos e assim, aplicar esse aprendizado diretamente na sua prática.

Pensamos que esse tipo de discussão conceitual deve ser incentivada para que o futuro professor crie o hábito do estudo e da discussão conceitual. Tal aspecto pode fazer com que ele não se guie necessariamente pelo livro didático pronto e que possa sempre repensar a sua prática a partir das próprias discussões e ideias em um movimento conjunto, que, nesse trabalho foi realizado na universidade, mas pode muito bem ser realizado por professores em seu próprio ambiente de trabalho, na escola. Logo, espera-se que esse trabalho contribua para que essa prática seja disseminada pelos bolsistas, quando começarem sua prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. Química Nova na Escola, Vol. 31, N° 3, 2009.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.
- ZUCCO, C.; PESSINE, F. B. T; ANDRADE, J. B. Diretrizes curriculares para os cursos de química. Química Nova, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 454–461, 1999.

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

¹UMA DISCUSSÃO CTS PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PETRÓLEO, NECESSÁRIO, MAS PERIGOSO.

NEIDA MACEDO FERREIRA
neidamacedo@hotmail.com
UFG/CAJ

MARCIO MARCELO G JUNIOR
UFG/CAJ
marciogontijo_jr@hotmail.com

SAULI DOS SANTOS JÚNIOR
UFG/CAJ
saulisantos@gmail.com

FREDERICO AUGUSTO TOTI
UFG/CAJ
toti.fred@gmail.com

Introdução

O mundo já passou por diversas crises, e umas delas foi a crise do petróleo, nas décadas de 1960 e 1970 o mundo era extremamente dependente do petróleo tanto que em 1973 ao apenas uns dos grandes produtores reduzir sua produção foi suficiente para gerar uma crise. A dependência do petróleo já chegou a mais de 50%. Desde a crise buscassem energias e combustíveis alternativos, não apenas por motivos econômicos, mas também por questões ambientais. Mas como o petróleo influencia negativamente no ambiente? Serão apenas motivos econômicos ou realmente esta havendo prejuízos ao planeta?

A energia em geral é algo extremamente necessário no nosso cotidiano, como manter essa necessidade sem prejudicar o meio?

Este trabalho tem como objetivo relatar a construção de um material voltado para a introdução dos conceitos fundamentais sobre o uso do petróleo, bem como as possíveis consequências do uso desse tipo de fonte de energia pela sociedade. Este objetivo tem como base teórica o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), bem como estudos sobre currículo do Ensino Médio.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

Ideias centrais sobre o tema: “uso de petróleo” para o Ensino de Física no Ensino Médio.

O petróleo é utilizado a muito mais tempo que se imagina, a 4000 A.C. Os povos da Mesopotâmia, do Egito, da Pérsia e da Judéia já utilizavam o betume para pavimentação de estradas, calafetação de grandes construções, aquecimento e iluminação de casas. Com o desenvolvimento tecnológico, novas utilidades foram atribuídas ao petróleo. O petróleo após ser purificado e processado, é usado como combustível primário em máquinas de combustão interna, sendo assim com o crescimento de veículos a combustão ocorreu um grande crescimento do consumo de petróleo ainda mais que inicialmente não se tinha meios alternativos, sendo utilizado como fonte de tal energia exclusivamente o petróleo.

O petróleo é uma fonte de energia não renovável, origina-se aparte da decomposição de matéria orgânica, principalmente o plâncton (plantas e animais microscópicos em suspensão nas águas), causada pela ação de bactérias em meios com baixo teor de oxigênio, e demora milhares de anos para se forma.

A utilização do petróleo com fonte de energia é puramente gerada a partir da combustão de seus derivados, motores e termelétricas são exemplos de máquinas que utilizam o petróleo como combustível, tem-se outros meios alternativos porém na maioria das vezes a utilização do petróleo é o meio mais viável financeiramente.

Existem grandes riscos desde a extração do petróleo, diversos acidentes já foram relatados e suas consequências na maioria das vezes são graves ao meio ambiente, principalmente ao mar. Diversos acidentes em plataformas durante a extração já foram relatados. Desde 1968 ocorreram mais de 25 grandes acidentes de derramamento de óleo no meio ambiente, onde a maioria desses ocorreu no mar, já que foi nesse ano que a Petrobrás iniciou a exploração de petróleo em águas marinhas.

As consequências à exploração e a modificação da natureza, ocorre em sua maior parte em longo prazo. Algumas modificações ocorrem de modos bem visíveis já outras são omitidas o máximo possível. Com a manipulação da mídia é possível passar uma boa imagem para algo que não necessariamente é, por isso sempre devemos estar aprimorando nosso conhecimento científico para podermos criticar e opinar de formas construtivas, principalmente em assuntos tão polêmicos. Devemos sempre buscar ser críticos.

Por se tratar de um produto com alto risco de contaminação, o petróleo provoca graves danos ao meio ambiente quando entra em contato com as águas de oceanos e mares ou com a superfície do solo. Quando os derivados do petróleo entram em combustão liberam CO₂ na atmosfera essa liberação intensifica o efeito estufa e sua dependência pode gerar uma crise energética. Os principais impactos da geração de energia elétrica a partir de derivados de petróleo decorrem da emissão de poluentes na atmosfera, principalmente os chamados gases de efeito estufa (GEE). Os mais problemáticos são o dióxido de carbono (CO₂), o metano (CH₄) e o óxido nitroso N₂O. Além disso, a atividade de extração do carvão mineral e por muitas vezes, realizada em ambientes insalubres e de alta periculosidade para os operários, o gás natural e a opção mais barata e mais "limpa". Representa 21% da matriz energética mundial e 10% da brasileira. Pode ser utilizado tanto na fabricação de energia elétrica quanto na indústria, porém, principalmente no Brasil, é mais utilizado no setor de transportes.

De acordo com teorias parte do aquecimento é provocado devido a uma camada de gases que é gerada impossibilitando a reflexão da maior parte do calor, de qual quer forma ocorre apenas uma reflexão parcial, pois grande parte do calor é absorvido, porém ao aumentar a camada de gases essa reflexão acaba se tornando menor. O CO₂ não é apenas prejudicial ao ambiente, o aumento da concentração de CO₂ pode ser benéfico ao desenvolvimento das plantas, pois há menor abertura de estômatos e, dessa forma, melhor aproveitamento da água na planta.

Ocorre consequências devido a vazamentos de petróleo, a composição em geral do petróleo é menos densa que a água e de diferente polaridade, por ser menos denso e de polaridade diferente o petróleo acaba por ficar sobre a água. A tensão superficial faz com que o líquido comporte-se como uma membrana, as membranas se atraem mutuamente. Ao ficar sobre a superfície o petróleo impede a água que faça trocas gasosas com o meio "impede que a água respire", além de entrar em contato com aves, sujando suas penas e impermeabilizando-as.

Existem energias alternativas que são menos prejudiciais ao meio ambiente, porém não tão financeiramente viável, deve-se manter e incentivar cada vez mais as pesquisas a energias limpas e a meios de tornar, as outras formas de energias, menos prejudiciais ao meio ambiente, com reaproveitamento dos lixos produzidos, com a criação de filtros mais eficientes, principalmente deve haver um grande

investimento na área de segurança, para evitar acidentes. Pesquisas e políticas devem ser implantados para uma melhor preservação do meio ambiente.

Atividades em sala de aula

Levar a sala de aula substancia de diferentes densidades e polaridades, com o fim de incentivar a buscar de conhecimento e tentar facilitar o entendimento sobre a densidade, pois ao misturar substancias pode se visualizar tais conceitos além de colocar os alunos em contato com demonstrações de tais conhecimentos.

Elabora trabalhos que façam os alunos pesquisarem sobre diferentes fontes de energias, fazendo com que eles escolham pelo menos duas e fale sobre suas vantagens e desvantagens. Assim o aluno terá um maior conhecimento sobre o assunto sendo capaz de argumentar suas ideias perante a sociedade.

Conclusões

O uso de petróleo é um tema que tem ganhado, a cada dia, mais atenção da sociedade. Por um lado, trata-se de uma tipo de fonte energética que já temos algum domínio tecnológico significativo, mas que quase nenhum controle em se tratando de prejuízos ao ambiente. Por isso, esse assunto ganha características controversa enquanto tema científico. A grande efervescência desse tema frente as questões ambientais e a questões de justiça social com regiões do mundo em esse tipo de recurso é escasso, se justifica a sua inserção no Ensino Médio, como tópico em aulas de Física. No entanto, o material didático e as estratégias de ensino precisam ser desenvolvidas para esse conteúdo. Não poucos materiais de natureza didática voltados para o Ensino Médio, quando falamos de tecnologia do petróleo. Falta ainda mais materiais, quando falamos na disciplina de Física (esse é um assunto mais comum em hidrocarboneto – Química), mas a Física no Ensino Médio tem importantes contribuições à formação de um cidadão crítico sobre o uso de petróleo frente a crise ambiental. Assim, propomos um caminho para o desenvolvimento de conteúdos ligados ao uso do petróleo como matriz energética, no Ensino de Física no Ensino Médio, por meio de um contexto CTS.

Bibliografia

BORGES, A. T., *Como Evoluem os Modelos Mentais*. ENSAIO-Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em:<
http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v1_n1/1_5.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2010.

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

<http://www.macroprograma1.cnptia.embrapa.br/climapest/efeitos-do-co2>

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

PÂMELLA GOMES DE BRITO;

Faculdade de Educação Física – UFG – Campus Goiânia

pamellagomezz@gmail.com

NIVALDO ANTÔNIO NOGUEIRA DAVID;

Faculdade de Educação Física – UFG – Campus Goiânia

ndavid@terra.com.br

Palavras-Chave: Educação Física – Infância – Perspectiva Histórico Cultural – PIBID.

1. Considerações Preliminares

O texto em questão tem como objetivo apresentar o estudo realizado acerca da educação física infantil, desenvolvido a partir da necessidade apresentada por escolas municipais no decorrer dos anos de 2010 e 2011 junto as atividades desenvolvidas na Faculdade de Educação Física (FEF), via o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID/CAPES. O projeto do PIBID/FEF baseia suas ações em fortalecer os processos de formação de professores de educação física em atividades de capacitação teórico-metodológica dentro de uma abordagem crítica da realidade escolar em nossos dias.

Para atender ao desafio levantado pelas escolas-campo, a necessidade e preocupação pedagógica acerca da educação infantil e, em particular, da pré-escola, três bolsistas do PIBID/FEF, para além de outras tarefas cotidianas do trabalho coletivo, assumiram a responsabilidade de aprofundar estudos nesta temática e retornar ao coletivo da escola como contribuições e reflexões sobre a pré-escola.¹

A partir desse demanda o que se percebeu foi a necessidade de refletir a educação na educação física infantil e a educação física nesse processo de

¹ Foi realizado em dezembro de 2011 uma reunião com os professores (as) de educação física e coordenadores da escola-campo, como um retorno à demanda levantada quanto à educação infantil e em 2012 será realizada uma segunda reunião, onde serão apresentadas as contribuições dos estudos quanto à problematização da educação infantil, a fim de refletir a prática docente junto aos professores da escola.

desenvolvimento, tendo em vista que estes dois processos estão inter-relacionados desde o primeiro momento de contato da criança com o mundo, o que significa que no envolvimento da criança com o meio social são desencadeados diversos processos internos (biológicos) de desenvolvimento que lhe permitirão um novo patamar de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito cultural e social.

Nesse sentido a educação física, enquanto disciplina responsável pelo conhecimento educativo e pedagógico acerca do corpo, sua cultura, seus movimentos e linguagem na escola deve, sobretudo, se atentar para o desenvolvimento infantil segundo novas possibilidades propondo ações pedagógicas que os auxiliem em seu desenvolvimento por meio da aprendizagem numa perspectiva do desenvolvimento psicointelectual como um todo.

2. Metodologia

Ao definir alguns autores que poderiam auxiliar na compreensão desta temática, buscamos em Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e em sua teorização os elementos que pensamos ajudar a responder algumas indagações quanto aos conteúdos e metodologias adotados nas escolas, assim como, quais seriam as suas perspectivas pedagógicas quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança segundo os parâmetros biológico-cultural para, assim auxiliar nos debates coletivos e nas proposições de uma nova educação pré-escolar.

Os enfrentamentos da prática nos cobrava uma teoria que desse conta de suprir a nossa necessidade de reflexão diante da realidade observada e das necessidades apresentadas pelas escolas campo, quanto a educação infantil e, mesmo, sobre as contribuições da educação física na fase de transição² da educação infantil para o ensino fundamental.

Buscou-se na perspectiva histórico-cultural elementos chaves para refletir as bases nas quais a educação física e o processo de ensino como um todo estão assentados, e como contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento humano.

A partir da experiência com a realidade escolar e da capacitação teórica oferecida pelo projeto, surgem algumas indagações no coletivo: Como se dá o

² Em 25 de janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº. 144/2005, definindo a duração do ensino fundamental que passa de oito anos para nove anos, sendo a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Dessa forma o município passa a atender as crianças de quatro e cinco anos de idade.

desenvolvimento e a aprendizagem humana? Como o ensino sistematizado contribui para os avanços nesses dois processos? E qual é a contribuição da Educação Física? É nessa tentativa de elencar elementos que subsidiam a compreensão e a reflexão acerca do desenvolvimento e aprendizagem que se pauta o estudo desenvolvido, para dessa forma propor reflexões que gerem novas ações com vistas a contribuir com o ensino na educação infantil.

3. Resultados da Experiência

Destacamos que a experiência adquirida e que culminou na escolha da temática para o estudo desenvolvido, foi de grande valia para a formação acadêmica, o que significou um abrir de olhos para a realidade da infância, da escola e da educação como um todo.

Trata-se portanto de um importante espaço de formação, de uma continua construção da realidade, fruto de uma nova percepção, transformada, complexificada e (re)significada, pois a temática surgiu de uma necessidade apresentada pela realidade concreta das escolas municipais hoje (em crise) e pelas necessidades dos professores em melhorar suas práticas pedagógicas na escola e, particularmente na educação infantil.

Significou também a aproximação com conceitos que tornaram mais simples a compreensão (ou aproximação da compreensão) da totalidade do ensino e da escola, e que nos provoca a reflexão sobre a inter-relação da educação física com os demais componentes curriculares, assim como, a valorização da participação efetiva na construção de novos compromissos político-pedagógicos do trabalho docente e do trabalho como prática social.

4. Considerações Finais

Ao se pensar na possibilidade de melhora da qualidade da educação básica, da formação inicial de professores e da prática escolar é preciso utilizar-se de mecanismos significativos de relação com os campos de intervenção educativa e pedagógica, estratégias que sejam capazes de proporcionar ao licenciando a compreensão desta realidade e a dimensão social do ensino escolar. Neste aspecto, sendo parte integrante e “fruto” desse processo, acreditamos que apenas o uso de metodologias – críticas – podem modificar qualitativamente tanto a formação inicial de professores quanto a realidade educacional básica.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, estabelece que a mediação social é o processo pelo qual se desenvolvem as funções psicológicas superiores, essas funções enquanto produtos da atividade cerebral têm um suporte biológico, porém o seu funcionamento se dá nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e o mundo exterior, em um processo histórico mediado por sistemas simbólicos.

No âmbito da educação infantil e da educação física, estes pressupostos ampliam os horizontes de conhecimento acerca da aprendizagem da criança, tanto nos aspectos técnicos, práticos, cognitivos e afetivo-sociais, se contrapondo a visão restrita e funcional do ensino, da aprendizagem motora e da sociabilização, pois o ponto de partida é a realidade das crianças, os seus interesses, as circunstâncias sociais, o seu desenvolvimento biológico e as suas relações sócio-culturais. Jogar bola tem significado multidimensional dentro da prática educativa das crianças quando brincam entre si, das crianças com o mundo adulto e delas no contexto social onde vivem. Brincar não é apenas gastar energia, queimar calorias, produzir esforço físico e ganhar dos outros, é tudo isto mais os elementos existentes no mundo simbólico da cultura e da linguagem, do afeto, da alegria - com significado individual e social.

Nessa perspectiva, a educação física é compreendida enquanto uma disciplina curricular, que contribui na ampliação de espaços para a construção de novas relações. Apesar das deficiências na formação inicial na área de educação física quanto à atuação na educação infantil, as quais têm favorecido posturas e ações questionáveis. A minha vivência enquanto bolsista PIBID/FEF e o aprendizado decorrente da construção desse estudo me fazem crer que uma nova educação física e um novo modelo de formação inicial de professores é possível, assim como entendo esse estudo apenas como um ponto de partida para refletir e propor intervenções transformadoras na realidade.

Uma educação física onde as crianças sejam compreendidas enquanto seres humanos em constante construção, e não apenas como futuros alunos do ensino fundamental. Para que a partir dessa concepção se possibilite por meio do brincar o descobri-se enquanto sujeito, enfim, uma educação física que não seja entendida como mera atividade de reprodução e sim um componente de formação humana que necessita de articulação com a realidade/totalidade escolar e com a prática social, para a construção de uma educação verdadeiramente humana.

5. Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1992.

FONSECA, Vítor da; MENDES, Nelson. **Escola, Quem és Tu?** Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. 4º Edição. Lisboa: Notícias, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, Isaak Asimov. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, Alexander Romanovich *et al.* **Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. 2º Edição. Lisboa: Estampa, 1991e.

LURIA, Alexander Romanovich; *et al.* **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem: As Últimas Conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Volume I. 2º Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Volume II. 2º Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Volume II. 2º Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Volume IV. 2º Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991d.

_____. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *et al.* (Orgs.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Estudos sobre a História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil

A ORDEM NA DESORDEM DO CAOS¹

PAULO HENRIQUE BORGES DE ALMEIDA², MARCELO BORGES NEIVA²;
 GEISSON FERNANDES NETTO²; ROSANE GONÇALVES FERREIRA²;
 SANDRA MARIA DA SILVA BRITO²; TAIZA DIAS RIBEIRO²
 WILLIAM BRAGA GOMES²; LUCIMAR PEREIRA DE ALMEIDA²;
 CRHISTIANE DA FONSECA SOUZA².

Universidade Federal de Goiás/*Campus* Catalão

paullohborges@yahoo.com.br, marceloborgesneiva@hotmail.com,
 geissonfn@gmail.com, rosannymat@hotmail.com, sandra-popy-13@hotmail.com,
 taiza_dias@hotmail.com, william.aguadoce@hotmail.com,
 lucimarcatalao@yahoo.com.br, crhisf.souza@gmail.com.

Palavras-Chave: Geometria Fractal; Ensino e aprendizagem de matemática, PIBID.

1. Introdução

Com o desenvolvimento do conhecimento, novas tecnologias e conceitos são criados e aperfeiçoados. Assim, o professor de matemática precisa ficar atento às transformações que a sociedade e a própria ciência vem passando para que possa complementar sua prática docente com novas formas e metodologias inovadoras, com o objetivo de dar significado ao conteúdo ensinado e desta forma, promover uma aprendizagem prazerosa e significativa para o aluno.

Nesta perspectiva, a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás/*Campus* Catalão (UFG/CAC) da área de Matemática procurou, durante a realização de um minicurso, propôs ao público participante, na maioria futuros professores, a proposta de utilizar a geometria fractal como um recurso didático viável para o ensino de matemática na Educação Básica. Utilizando os fractais, o professor pode ter como resposta aulas mais motivadoras, dinâmicas e interativas, onde situações do cotidiano servirão para contextualizar os conceitos trabalhados.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Brasil.

A beleza estética intrínseca, as imagens gráficas incomparáveis e a presença em estruturas naturais, tais como, nos vegetais, na natureza, no corpo humano, nos cristais e a possibilidade de uma abordagem multidisciplinar foi o que motivou a escolha da geometria fractal para este minicurso.

A ideia dos fractais teve a sua origem nos trabalhos de alguns pesquisadores, destacamos Cantor (1845-1918) com o trabalho conhecido como "Poeira de Cantor" e Gaston Julia e Pierre Fatou em 1918, com o trabalho chamado "Conjuntos de Julia".

A geometria fractal descreve muitas situações que não podem ser explicadas facilmente pela geometria clássica e nem tão pouco descritas pelas leis matemáticas tradicionais. Para Mandelbrot (1982, p. 1), *“as nuvens não são esferas, as montanhas não são cones, as linhas costeiras não são círculos, o som do latido não é contínuo e nem o raio viaja em linha reta”...“a casca das árvores não é um plano”,* isto devido as irregularidades das superfícies naturais. A geometria fractal é a que melhor descreve a natureza, pois sua *“irregularidade é fragmentada”* e possui *“diferentes níveis de complexidade”*.

A Geometria Fractal é o ramo da matemática que estuda as propriedades e comportamento dos fractais. Termo criado pelo matemático francês Benoit Mandelbrot, que nomeou, em 1975, o termo fractal a partir do adjetivo latino *fractus*, do verbo *frangere*, que significa quebrar. Segundo Mandelbrot (1982) "os fractais são formas geométricas abstratas de uma beleza incrível, com padrões complexos que se repetem infinitamente, mesmo limitados a uma área finita". Segundo Mandelbrot "um fractal é uma forma cujas partes se assemelham ao seu todo sob alguns aspectos", à saber, auto-similaridade e complexidade infinita.

Auto-similaridade quer dizer que um fractal costuma apresentar cópias aproximadas de si mesmo em seu interior. Um pequeno pedaço é similar ao todo e visto em diferentes escalas sua imagem ainda parece similar, ou seja, um fractal costuma apresentar cópias aproximadas de si mesmo em seu interior. **Complexidade Infinita** é uma propriedade que significa que nunca conseguiremos representar um fractal completamente, pois a quantidade de detalhes é infinita. Sempre existirão reentrâncias e saliências cada vez menores.

O meteorologista Edward Lorentz desenvolveu o estudo da desordem organizada, conhecida como Teoria do Caos, onde pequenas alterações provocam uma grande alteração no resultado final. Na matemática, a Teoria do Caos esclarece o funcionamento de sistemas complexos e dinâmicos. Assim, o Jogo do Caos criado por Michael Barnsley é um processo aleatório em que cada função iterada do sistema é aplicada aleatoriamente. A Geometria Fractal formulada por Benoit Mandelbrot é uma ferramenta extremamente utilizada em diversas áreas da Ciência, principalmente para descrever a geometria de grande parte dos fenômenos naturais.

Com os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o professor não será privado de introduzir ideias básicas sobre fractais. Assim os alunos conhecerão um novo ramo matemático e poderão compreender o que é um fractal, identificar as suas principais características, relacioná-las com objetos do seu cotidiano.

2. Metodologia

A equipe desenvolveu o minicurso intitulado “A Ordem na Desordem do Caos” durante os dias 23 a 24 de maio de 2012 no IV Simpósio de Matemática e Matemática Industrial (SIMMI) realizado pela UFG/CAC – Departamento de Matemática. Este foi pensado, planejado e executado pelos bolsistas sobre a geometria fractal – uma proposta para o Ensino Básico, cuja meta foi motivar os participantes para a utilização de metodologias diferenciadas no Ensino e propor uma reflexão sobre a abordagem dada à matemática no ensino atual.

Durante esta atividade, dividida em dois dias de apresentação, mostramos que a Teoria de Euclides não explica por completo as formas geométricas na natureza. Foi feita uma explicação da teoria principal envolvendo a geometria fractal, exemplos do caos, a história dos fractais, exemplos de fractais bem como suas características frequentes. Foi desenvolvida a atividade de construção de cartões fractais para visualizar um fractal e explorar suas características e propriedades.

Os alunos e professores que participaram do minicurso jogaram o jogo do caos, e o mais importante apreenderam alguns exemplos de como utilizar esta teoria na sala de aula e no nosso cotidiano.

3. Resultados/Discussão e Análises

Este minicurso explorou a geometria dos fractais através da construção dos cartões fractais, além dos conceitos básicos da geometria euclidiana a partir do uso da régua, do sistema de medidas, dentre outros.

O ambiente oportunizou um espaço propício para a melhoria da formação inicial de futuros professores, pois se trata de um tema atual, interessante e que une aspectos lúdicos da manipulação do cartão com a abordagem de conceitos matemáticos.

O público participante teve uma faixa etária e formação bem diversificada, num total de vinte e duas pessoas, sendo sete homens e quinze mulheres, um participante do curso de História – Licenciatura, quatro do curso de Matemática Industrial, dezesseis do curso de Matemática – Licenciatura e um professor do Departamento de Matemática da UFG/CAC.

Para avaliarmos a ação, utilizamos o instrumento de questionário ao final das atividades, com o objetivo de sabermos o que o minicurso trouxe de importante para área de matemática e para a formação dos participantes. No questionário havia perguntas relacionadas com a aplicação da atividade, se esta trouxe uma nova visão da disciplina, se gostaram da atividade desenvolvida, o que entenderam sobre os fractais, qual foi a diferença percebida entre a geometria euclidiana e a geometria fractal, e o mais importante, como esta geometria pode ser trabalhada na sala de aula. Os participantes foram convidados a responderem tal questionário a fim de contribuírem para a avaliação das atividades que estão sendo realizadas e também direcionar as futuras ações. Os dados obtidos evidenciaram que a maioria dos participantes considerou como válida a ação proposta sobre os fractais.

De acordo com as respostas dadas nos questionários, todos os participantes consideraram que a aplicação das atividades trouxe uma nova visão da disciplina matemática, pois fizeram com que eles ampliassem os seus conhecimentos, inclusive, afirmando que esta área (do caos e fractais) é bastante interessante que às vezes passa sem ser notada mesmo estando no nosso cotidiano. Os participantes perceberam que a matemática pode ter uma abordagem diferente da que vem sendo dada tradicionalmente. Isto mostrou que a equipe atingiu um dos principais objetivos do minicurso, o despertar o interesse do futuro professor para o uso de novas metodologias de ensino.

Segundo eles, esse tipo de atividade faz com que o aluno tenha um fascínio pela matemática e esta pode ser trabalhada de uma forma mais interessante, não ficando somente em cálculos. Obviamente, este tipo de atividade demandará estudo, planejamento e “um preparo adequado dos professores de (...) Matemática, para que a modernidade de seu conhecimento não tenha como contrapartida a superficialidade ou o empobrecimento cognitivo.” (BRASIL, 1999, p. 49).

Alguns participantes apontaram que esta atividade mostrou uma forma de se ensinar matemática, mais especificamente a geometria, com criatividade e motivação pois as atividades exploram o conteúdo apresentado desde a teoria até suas aplicações, com isso a disciplina é entendida e compreendida facilmente, e de forma interessante, pois é desenvolvida de forma prática aprimorando o que foi apresentado na teoria. A proposta trouxe de forma dinâmica o conteúdo, que é uma novidade para boa parte dos graduandos.

Para todos os participantes este conteúdo pode ser utilizado na sala de aula para despertar o interesse dos alunos para estudar matemática, podendo tornar a aula mais interessante e animada, pois é uma forma de chamar atenção dos alunos a aprender matemática de forma diferente.

4. Considerações Finais

A atividade desenvolvida no SIMMI pela equipe transmitiu para os participantes, futuros educadores, a proposta de um ensino inovador que permite estimular os alunos.

O minicurso contribuiu ainda para a formação dos ministrantes, pois mostrou que é possível fazer e ter aulas que atenda as recomendações dos PCN's. A grande contribuição profissional e também pessoal para a nossa equipe foi a possibilidade de planejamento e desenvolvimento das atividades em grupo, essa interação social é benéfica por permitir trabalhos com maior qualidade e rapidez na execução.

5. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, In: Conhecimentos de Química. Ciências da Natureza, Matemática suas Tecnologias – Parte III. Brasília, 1999.

MANDELBROT, B. B. *The Fractal Geometry of Nature*. rev. ed. New York: W.H.Freeman Company, 1982.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TABUADA PARA O APRENDIZADO DA CRIANÇA NO SEU DIA A DIA¹

ROSANE GONÇALVES FERREIRA², SANDRA MARIA DA SILVA BRITO²;
GEISSON FERNANDES NETTO²; MARCELO BORGES NEIVA²;
PAULO HENRIQUE BORGES DE ALMEIDA²; TAIZA DIAS RIBEIRO²;
WILLIAM BRAGA GOMES²; LUCIMAR PEREIRA DE ALMEIDA²;
CRHISTIANE DA FONSECA SOUZA².

Universidade Federal de Goiás/*Campus* Catalão

rosannymat@hotmail.com, sandra-popy-13@hotmail.com, geissonfn@gmail.com,
marceloborgesneiva@hotmail.com, paullohborges@yahoo.com.br,
taiza_dias@hotmail.com, lucimarcatalao@yahoo.com.br, crhisf.souza@gmail.com.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Tabuada; Alfabetização Matemática.

Justificativa / Base teórica

A sociedade hoje espera que a escola ao educar uma criança preocupe-se com o seu futuro e o da humanidade, que a criança saia da escola preparada para “problemas básicos” que ela encontrará em seu dia-a-dia, por exemplo, saber o troco exato ao pagar o ônibus.

Essas questões são de fácil solução, que se aprende na educação básica como a tabuada de adição e subtração, e posteriormente a tabuada de multiplicação e divisão, operações que serão usadas por todas as pessoas em seu dia-a-dia em diferentes situações enquanto “vida” tiver.

Se a tabuada tem tamanha importância, aqui a preocupação é qual a melhor forma de ensiná-la? Sendo assim, usaremos os jogos matemáticos como instrumento de ensino para a aprendizagem da tabuada, cujo enfoque serão as tabuadas de multiplicação e divisão visto que os alunos têm maior dificuldade.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Brasil.

Quando se propõe a utilização de uma metodologia educacional diferente da convencional é preciso ter cuidado com a forma que esta será apresentada para que não se torne algo maçante perdendo seu propósito real.

O jogo tem caráter lúdico e desafiador, através dele a criança aprenderá a trabalhar em grupo, vencer e perder, elaborar estratégia para vencer o jogo, e seu raciocínio lógico será estimulado.

Os jogos didáticos permitem que os alunos desenvolvam diversas competências e habilidades. Durante um jogo são trabalhados aspectos cognitivos, estimula-se a exploração e a resolução de problemas e a organização segundo regras. Quando um jogo didático é bem elaborado os alunos são levados a refletir sobre o que propõe o jogo e a traçar estratégias, ações estas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. (MIRANDA, 2001).

Objetivo

Atualmente, ouvi-se muito dos professores de Matemática que o ensino nesta área do conhecimento não vai bem, muitas são as questões apresentadas para justificar o fracasso escolar. Este trabalho tem como objetivo principal, apresentar uma reflexão preliminar sobre a importância dos jogos matemáticos, com enfoque na tabuada com visão na contribuição da alfabetização matemática dos escolares na educação básica nessa disciplina tão importante no cotidiano dos cidadãos.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança. Para compreender o que ocorre em sala de aula, devemos entender os contextos imediatos do aluno e professor, bem como os contextos mais distantes que influenciam de alguma forma esses dois campos.

Metodologia

O presente artigo apresenta uma das ações realizada pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG), *Campus Catalão* (CAC), da área de Matemática, em parceria com o Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, visando um trabalho

integrado entre os professores da Educação Básica, os professores formadores da Universidade, juntamente com licenciandos desta.

Com o PIBID os bolsistas têm obtido experiência com a realidade escolar, além de encontrarem meios que melhorem a educação básica, principalmente o ensino de matemática na escola que o projeto é realizado. Segundo Mizukami (2004), a Universidade e a escola devem ser consideradas como “espaço de aprendizagem e agências formadoras de professores” (p. 287). O professor supervisor é apresentado às novas metodologias educacionais para renovar sua prática de ensino.

Sendo assim, os pibidianos na tentativa de junção entre teoria e prática, propuseram aos alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola parceira, irem até a UFG para participarem de uma oficina dinâmica, onde seriam apresentados jogos que abordavam a tabuada de multiplicação e divisão. Esta proposta foi pensada por parte de todos os envolvidos no projeto, a partir da percepção da grande dificuldade dos alunos com as operações de multiplicação e divisão durante a resolução de exercícios e em outra ocasião quando a professora tomou a tabuada dos alunos, e a maioria destes teve dificuldade em responder.

O principal objetivo da oficina foi trabalhar a tabuada de forma descontraída e divertida, que fugisse da forma tradicional pergunta e resposta. Os jogos foram escolhidos respeitando a faixa etária dos alunos. Denominamos a oficina de "Tabuada Divertida", a mesma foi realizada em com cinco turmas, sendo uma de sétimo ano, duas de oitavo ano e duas de nono ano do Ensino Fundamental. Cada oficina teve a duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Contamos com a participação de um total de cento e cinco (105) alunos nesta atividade.

Os jogos escolhidos pela equipe foram: Loto Tabuada, Pega-Pega Tabuada, Dominó Educativo (divisão), Tabuada Divertida e Jogo da Bexiga. Todos os jogos, exceto o Jogo da Bexiga, fazem parte do acervo de jogos do Laboratório de Educação Matemática MATEMATECA da UFG/CAC, Departamento de Matemática, local de realização da oficina. O jogo da bexiga foi pensado pela equipe, sendo uma forma mais descontraída para encerrar cada atividade.

Resultados/Discussão e Análise

Após serem apresentados todos os jogos, foi aplicado um questionário, ao qual a equipe procurou escrever perguntas de maneira claras, objetivas e fáceis para os alunos responderem.

Analisando os questionários vimos que, Pega-Pega Tabuada e Tabuada Divertida foram os jogos que os alunos do 7º e 8º mais gostaram, sendo que estes também foram considerados por eles os mais difíceis. Os alunos do 9º ano também gostaram tanto do Pega-Pega Tabuada quanto da Tabuada Divertida mas, acharam o Dominó Educativo o mais difícil. O motivo da dificuldade certamente está relacionada à dificuldade que os mesmos tem em relação à operação de divisão.

Pelas análises, percebemos que a maioria dos alunos achou mais fácil aprender tabuada com os jogos conforme pode ser visto no Gráfico 1.

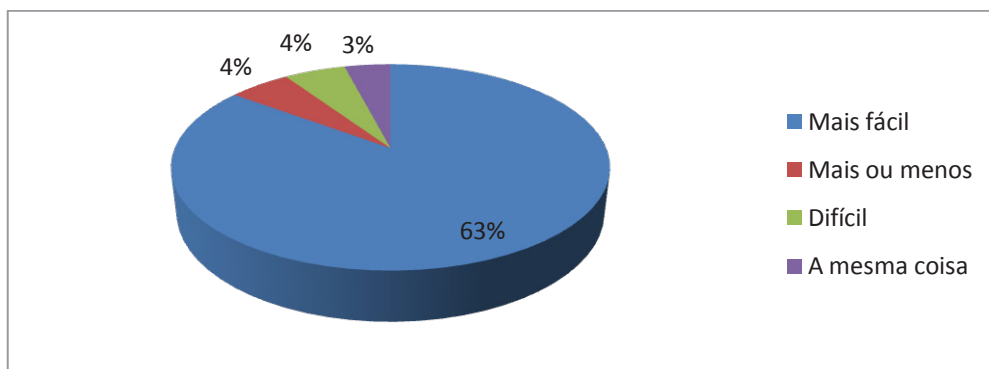


Gráfico 1: Respostas do item 3 do questionário.

Levar os alunos para a Universidade os tornaram mais atentos e interessados, uma vez que estes estão em outro ambiente diferente do de costume diário e por ser um trabalho diferente, uma “quebra” da rotina das aulas de matemática, motiva e envolve os alunos. O jogo é uma maneira lúdica de apresentar conceitos matemáticos, desenvolver o raciocínio lógico e o senso crítico do aluno. Durante um jogo são trabalhados aspectos cognitivos, estimula-se a exploração e a resolução de problemas e a organização segundo regras.

Conclusões Finais

Através do subprojeto percebe-se a importância da junção entre teoria e prática. O contato com a futura realidade docente nos incentiva, como professores

em formação, a aprimorar os conhecimentos para nos tornarmos bons educadores de forma dinâmica e aprender a ensinar aprendendo. A professora supervisora vem renovar suas práticas e adquirir mais experiência, melhorando suas aulas, e terá alunos cada vez mais motivados e interessados.

Constatou-se que o uso de jogos para o ensino se mostrou uma metodologia adequada e satisfatória no quesito interesse e participação. Além disso, os alunos se divertiram e aprimoraram o conhecimento de maneira lúdica, sem perda do caráter educativo, pois como diz Petty (1995, p. 11) “jogar é uma das atividades em que a criança pode agir e produzir seus próprios conhecimentos”. Além disso, “o ensino por meio dos jogos além de mudar a rotina da sala, faz com que o processo de aprendizagem se torne interessante, divertido, facilitando a aprendizagem de matemática”. (RODRIGUES, RICCI, 2008, p.2).

Referências Bibliográficas

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência Hoje, v.28, p. 64-66, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações Universidade-escola e Aprendizagem da Docência: Algumas Lições de Parcerias Colaborativas. In Barbosa, R. L. L., *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores* (p. 285-314). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2004.

PETTY, A. L. S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos Jogos de Regras: uma perspectiva construtivista**. São Paulo, SP, 1995. 133p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP.

RODRIGUES, J. O.; RICCI, S. M. **Jogos matemáticos com um recurso didático**. Disponível em:

<www.unimeo.com.br/.../jogos+matematicos+como+um+recurso+didatico.pdf>.

Acesso em: 19 jun. 2009.

DESAFIOS DO PIBID NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS DISCUSSÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

RÚBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA;

Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão

ruh.garcia@gmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavras-chave: Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola

1. INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se a uma investigação sistematizada na forma de “Trabalho de Conclusão de Curso”, no qual tratamos da temática “Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Física Escolar”, tendo como foco a experiência realizada pela área de Educação Física do PIBID/CAPES/MEC da UFG/CAC, desde abril de 2010¹.

Podendo perceber cotidianamente a forma como a sociedade e a cultura encontram-se carregadas e marcadas por questões discriminatórias, de preconceito, de violência e intolerância ao outro, ao “diferente”, ao aberrante, ao monstruoso, ao pecaminoso, e, de como estas questões incidem na escola, foi tornando-se forte a necessidade/desejo de tratar o tema

Cabe ressaltar a oportunidade de ingresso no Programa PIBID, em Abril de 2010, que me possibilitou a inserção no cotidiano escolar e com isso, particularmente nesta escola, pude ter uma percepção mais próxima e sensível de como são abordadas e vivenciadas as aulas de Educação Física, observando a intervenção pedagógica d@ Profess@r durante as aulas, com olhares direcionados a problemática de como as questões de gênero e sexualidade são tratadas no ambiente escolarizado.

Ao irmos ao reconhecimento da escola Campo, estando inserida e interessada nos estudos de gênero e sexualidade, busquei com as observações e observações participantes das aulas da disciplina de Educação Física, ter no contato direto com o cotidiano escolar, a percepção de como vem se dado as relações sociais, no campo do gênero e sexualidades. A partir deste contato e da construção

¹ O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, é um programa mantido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. De uma forma geral, este programa procura inserir os/as licenciand@s no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica a fim de contribuir com a elevação da qualidade da escola pública. Além de fazer com que estes/as futur@s professores/as estabeleçam contato tanto com a realidade atual do ensino, como também com novas práticas, ideias e metodologias que lhe permitam construir um perfil diferenciado de prática docente, capaz de transformar a realidade encontrada (MEC/CAPES/DEB, Edital PIBID nº 02, 2009).

de olhares sobre como vem se constituindo estas relações, tornou-se de suma importância pesquisar, problematizar e intervir acerca desta temática.

Em 2011, o trajeto formativo no PIBID privilegiou, em um primeiro momento, o eixo diversidade na escola, que se iniciou em Janeiro, com a indicação de filmes que perpassam a temática, e de textos do livro impresso do Curso de extensão “Gênero e Diversidade na Escola” da SECAD/MEC.

Assim, este texto traz a elaboração da pesquisa acerca da temática “gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física”, realizada em duas fases e momentos metodológicos distintos, porém, interligados: a primeira realizada em 2010 com a observação/investigação da prática pedagógica d@ profess@r da Escola Campo do PIBID; e, a segunda, realizada com a análise e auto-reflexão crítica da experiência individual e coletiva do percurso formativo e da intervenção pedagógica na turma do PIBID, em 2011. Esse trajeto metodológico encontra-se articulado ao objetivo de investigar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física marcam a construção da educação do corpo no campo da diversidade de gênero e sexualidades na escola.

A diversidade sexual e os deslocamentos do ser feminino e masculino não são inseridas nos currículos e contextos escolares. Como podemos notar a seguir:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2003, p.45).

A partir da problemática anunciada, o primeiro momento da pesquisa passou pelo diagnóstico acerca de como nas aulas de Educação Física se dá a conformação de gênero e sexualidade, no intuito de perceber como @s professores/as lidam com a discriminação e violência e se reforçam ou não preconceitos e estereótipos.

O segundo momento da investigação empírica na escola campo teve como objetivos específicos: - Retraçar o percurso formativo e teórico-metodológico do PIBID com o eixo temático Diversidade Cultural, enfocando as questões relativas à prática pedagógica no campo do gênero e sexualidade nas aulas de Educação

Física; - Expor os sequenciadores de aula, com os relatórios, das unidades metodológicas em que os conteúdos temáticos tiveram interface com o eixo Diversidade Cultural; Retratar episódios de aula em que as questões de gênero e sexualidade foram elaboradas de forma significativa; - Analisar as dimensões socioculturais e simbólicas de gênero e sexualidade na escola, levando em consideração a possibilidade de mediação em experiências metodológicas.

Para dar embasamento a esta pesquisa, percorremos leituras no campo das teorias críticas e pós-críticas da Educação e Educação Física, como fontes de inspiração e também conceituação, potencializando e ampliando as análises e discussões nos contextos encontrados no cotidiano da escola, autor@s tais como: Louro (2007; 2001), Goellner (2003) Altmann (2005), Wenetz et al (2010), Sohn (2008), Prado (2010), Hanna (1999)

Para construir fontes de dados para análise acerca de como se dá a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola campo, foram realizadas observações participantes, diálogos com alunos e o próprio professor e observações participantes; sistematizadas em forma de relatórios no Diário de Campo.

Já no segundo momento da pesquisa, para analisar como se deram os episódios específicos de aulas que foram desenvolvidos acerca da diversidade, tivemos como fonte de dados os registros dos encontros (atas redigidas pelos bolsistas) e, em especial, os sequenciadores de aulas das três (3) Unidades com os conteúdos temáticos: Jogo, Dança e Ginástica Geral na interface com a diversidade. No âmbito destes sequenciadores, selecionamos três episódios específicos de aulas, com os quais pudemos recorrer a sistematização dos objetivos, procedimentos metodológicos e aos relatórios das aulas, como fontes de análise e ilustração do objeto de estudo.

No percurso da primeira fase da pesquisa, deparamo-nos com muitos comentários, “brincadeiras”, chateações, irritações, ou seja, estranhamentos e violências, atualmente (expressão de um modismo acadêmico) denominados como Bulling, em praticamente todos os espaços nos quais eu acompanhava, ou observava os alunos, como por exemplo: portão/entrada da escola, pátio, durante o recreio, salas e quadras de aula (Diário de Campo, 2010, Aulas 1-8).

As aulas observadas cumpriam um ritual em que os alunos da turma chegavam à quadra, o professor os dividiam em times para que os jogos das modalidades esportivas pudessem começar. A divisão ocorria por meio do gênero

d@s alun@s, em que eram formadas duas equipes: a equipe feminina e a equipe masculina. Ocorria somente o jogo desportivo; durante o jogo da equipe masculina, a equipe feminina aguardava o termino do jogo sentada, em um banco ao lado da quadra, e vice-versa. Espaço em pudemos conversar odemos analisar os dados acima citados neste intervalo entre uma equipe e outra. (Diário de Campo, 2010, Aula 1 a 6)

Pudemos visualizar durante nossas observações que na Escola Estadual João Netto de Campos, não há discussão de diversidade cultural com os alunos, professores e nem ao menos algum trabalho relacionado a esta questão.

A abordagem do tema “Diversidade e violência na escola” pelo coletivo do PIBID, em 2011 da área de Educação Física, relacionou-se a uma necessidade conceitual e procedimental de formação cultural e intervenção pedagógica, frente aos estados de preconceito, discriminação e violência, especialmente, aqueles vivenciados nas aulas de Educação Física. Apontamos ainda, que as metodologias de ensino que tratam desse eixo temático é uma demanda colocada pela gestão do PIBID/CAPE/MEC.

Podemos ressaltar, em linhas gerais, que houve a elaboração coletiva das quatro Unidades com os conteúdos temáticos articulados ao eixo diversidade cultural (Jogos Populares na interface com a Diversidade e Formação Cultural; Dança na interface com a diversidade e formação cultural; Ginástica Geral e historicidade e produção cultural; e, cultura corporal esportiva), o que nos permitiu pensar, lidar e enfrentar situações e experiências de aulas de Educação Física direcionadas as questões de gênero e sexualidade.

2. - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso inicial da investigação, já pudemos diagnosticar vários momentos que se relacionam diretamente ao campo da moral normativa e da ética na construção da sexualidade, gênero e de corpos que estão impostos (ou dispostos) a exibir diversas marcas, signos e normas que estão/são construídos e colocados socialmente e como essas valorizações e significados da cultura local e da escola distribuem aos corpos as praticas e hierarquias que se estabelecem de acordo com sua anatomia.

Ao se tratar da Prática Pedagógica do Professor de Educação Física desenvolvidas nesse campo, podemos analisar que no decorrer das aulas

observadas, esta encontra-se um tanto quanto omissa na perspectiva de desconstrução e não reforço de preconceitos e estereótipos.

Neste contexto, é perceptível o papel da instituição escolar e principalmente das aulas de educação física, o qual se encontra em consenso de norteammento pelo padrão que seria socialmente “adequado”, ou seja, o da heteronormatividade.

Assim, em nossas considerações reconhecemos a necessidade de continuar investigações acerca das seguintes questões sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física da Cidade de Catalão- GO.

Garantir que estudos como estes possam contribuir para intervir no estado de preconceito e violência na escola, em especial nas aulas de educação física. Elaborando reflexões e auto-reflexão crítica que possam subsidiar a construção de experiências metodológicas na intervenção pedagógica, em especial do PIBID.

Reconhecemos também, a necessidade de avançarmos na análise das repercussões do silêncio, da falta de mediação e formação a respeito de gênero e sexualidade no reforço das diferenças normativas e padronizadas entre os gêneros e a homofobia, que promovem a exclusão de alun@s.

Nesta perspectiva, ressaltamos que essa pesquisa aponta à demanda da experimentação estética, do diálogo, da comunicação e auto-reflexão crítica nos processos metodológicos, formativos e identitários do corpo na escola.

REFERÊNCIAS

- DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física/ Lusirene Costa Bezerra Duckur.- Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (Coleção educação e esporte).
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO (Org) Corpo Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação- Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade/ Guacira Lopes Louro (org), tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva- 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, cap.1 Pedagogias da Sexualidade Guacira Lopes Louro.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista/Guacira Lopes Louro; 9ª ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade- O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In LOURO (Org) Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação- Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria método e
- SOARES, C., L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista Educação Física, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

**PERCEPÇÕES INICIAIS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO TEMÁTICO
“QUÍMICA E ENERGIA EM PROL DE UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”.**

SCARLET DANDARA BORGES ALVES; VALQUIRIA RODRIGUES DO NASCIMENTO; DAYANE GRACIELE DOS SANTOS; SIMARA MARIA TAVARES NUNES.

Universidade Federal de Goiás–Campus Catalão; scarletdandara@hotmail.com

Palavras chave: Formação cidadã, PIBID, Projeto temático.

Justificativa / Base teórica

Dentre as várias formas de se organizar o trabalho pedagógico o desenvolvimento de Projetos Temáticos de Ensino traduz uma concepção de conhecimento escolar que se coloca em oposição ao ensino conteudista e a favor do ensino de conteúdos que sejam científica e culturalmente significativos para a comunidade escolar. De acordo com essa proposta, o projeto temático é desenvolvido com a escolha de um tema relevante à necessidade da comunidade escolar. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (PIBID/Química/UFG/CAC) elaborou e está colocando em prática o Projeto Temático “Química e Energia em prol de um desenvolvimento sustentável.” Este objetiva incentivar os alunos a compreenderem as diversas fontes de energia sustentável e também o papel da Química dentro desta temática.

Esta temática, além de ser um tema importante para os alunos trabalha, em conjunto com um projeto já existente na Escola Parceira, que tem como temática o lixo. Este projeto foi baseado em reuniões e observações dos gestores da Escola Parceira, perceberam que era preciso uma maior atenção com o destino do lixo que é gerado na Escola Parceira. Portanto, este projeto tem como objetivo incentivar a compreensão das diversas fontes de energia sustentável, da necessidade de reaproveitar e diminuir a quantidade de lixo produzida e também de reconhecer o papel da Química dentro desta temática.

A fim de alcançar a formação cidadã defendida pelas atuais legislações de ensino optou-se pelo desenvolvimento de Projetos Temáticos de Ensino. Estes estão de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), que estabelece um sistema de

educação com seus fins na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente sua realidade social e que tenham desenvolvida sua capacidade de reflexão e criação.

Diante desse contexto de desenvolvimento de Projetos Temáticos pôde-se lançar mão da elaboração e desenvolvimento de aulas expositivo-dialogadas no modelo de ensino CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Acredita-se que os conteúdos dos currículos CTSA tem caráter multidisciplinar, o que possibilita contextualizar os conteúdos e relacioná-los com diversas áreas do saber. Contextualizar a química não é promover uma ligação artificial entre o conhecimento e o cotidiano do aluno é propor “situações problemáticas reais e buscar o conhecimento necessário para entendê-las e procurar solucioná-las” (BRASIL, 1999).

Objetivos

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência na elaboração, desenvolvimento e avaliação da Pedagogia de Projetos Temáticos no Ensino de Química.

Metodologia

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva incentivar a formação docente inicial e continuada, assim como promover a melhoria na educação básica. Nesta perspectiva, o PIBID/Química/UFG/CAC tem desenvolvido em uma Escola Pública de Catalão-GO o Projeto Temático “Química e Energia em prol de um desenvolvimento sustentável” desde abril de 2012. Este projeto está estruturado em três vertentes de ações: Sensibilização, Conceitos Químicos Contextualizados e Encerramento. Este trabalho terá seu foco voltado para a análise da Sensibilização desenvolvida em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, que constituiu o primeiro contato dos alunos com a temática químico-social Energia e Sustentabilidade pelo enfoque CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente); as demais etapas do projeto se encontram em desenvolvimento. Os conteúdos abordados nas aulas de sensibilização foram as problemáticas lixo, escassez energética e as diversas fontes de energias, onde se buscou oportunizar aos alunos que refletissem e opinassem criticamente sobre a temática Energia e

Sustentabilidade. Para avaliação dos resultados, procedeu-se a uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo-se questionários como instrumentos de coleta de dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Resultados e Discussão

O PIBID/Química/UFG/CAC tem desenvolvido em uma Escola Pública de Catalão-GO o Projeto Temático “Química e Energia em prol de um desenvolvimento sustentável” desde abril de 2012. Esta análise considerou as possíveis contribuições do desenvolvimento da etapa de Sensibilização do Projeto Temático na formação cidadã dos alunos de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola parceira.

Ao analisar os dados obtidos nos questionários prévios obteve-se que 85% dos alunos afirmaram gostar das aulas de Química porque as achavam interessantes. A partir de tal afirmativa pôde-se observar que a Professora Supervisora tentava dinamizar suas aulas, embora tivesse pouco tempo para o planejamento e desenvolvimento das mesmas. Após o desenvolvimento das aulas de Sensibilização o questionário posterior foi aplicado, e deste foi obtido que 97% dos alunos afirmaram gostar das aulas de Química, pois esta proporciona a compreensão sobre diversos eventos que ocorrem em seu dia-a-dia. Tal fato pôde ser evidenciado na citação dos alunos, como: “[...] Nós gostamos muito [das aulas de química], e aprendemos a nos informar melhor sobre o mundo em que vivemos”. Acredita-se que após o desenvolvimento de aulas expositivo dialogadas no modelo de ensino CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) os alunos começaram a perceber os aspectos positivos e negativos da Química em seu dia a dia, como a utilização de fontes alternativas de obtenção de energia e as consequências ambientais da grande utilização de combustíveis fósseis pela sociedade. A temática abordada proporcionou a problematização do ensino e aprendizagem de Química, os alunos saíram da posição de expectadores para agentes ativos na construção do seu conhecimento e por isso aprender Química passou ser uma experiência mais agradável.

No que se refere às questões relevantes à temática abordada no Projeto, no questionário prévio os alunos foram inquiridos se consideravam lixo tudo aquilo que jogamos fora. Cem por cento dos alunos disseram que nem tudo que jogamos fora é lixo; 87% destes afirmaram que alguns materiais podem ser reciclados; 13% dos

alunos não quiseram opinar. Nas respostas prévias à atividade os alunos não relataram a reutilização de resíduos orgânicos e também não conseguiram diferenciar reciclar de reutilizar. No questionário posterior 99% dos alunos afirmaram que através do lixo pode-se criar matéria prima para novos materiais através da reciclagem e ainda podemos reutilizar alguns materiais dando-lhes uma segunda função. Pode-se observar que no questionário posterior a turma demonstrou um domínio maior sobre o assunto, visto que foi possível evidenciar que suas respostas não continham conceitos decorados; os alunos ressignificaram os conhecimentos que tinham sobre a temática e a partir de então foram capazes de pensar criticamente sobre a problemática lixo. Tais respostas evidenciam que o conhecimento Químico não deve ter um fim em si mesmo, mas sim o objetivo de desenvolver as habilidades básicas que formam um cidadão: capacidade de participação e julgamento crítico sobre os eventos de seu cotidiano.

Quando questionados se existia alguma diferença entre as fontes de energia renováveis e não renováveis, 55% dos alunos não responderam ao questionamento no pré-atividade, pois afirmaram que não sabiam diferenciar entre as duas; 45% destes disseram que as fontes de energia renováveis não acabam e as fontes de energia não-renováveis podem se extinguir um dia. No questionário posterior à Sensibilização 83% dos alunos afirmaram que as fontes de energias renováveis são bem menos poluentes e possuem uma capacidade de renovação muito grande ao contrário das fontes de energias não-renováveis; 17% não responderam ao questionamento justificando-se que não estavam presentes na aula no dia em que o conteúdo foi desenvolvido em sala. Um ponto muito relevante a ser relatado é que a assiduidade dos alunos no início do desenvolvimento das aulas não era satisfatória. Com o desenvolvimento das aulas expositivo-dialogadas utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como vídeos e slides em power-point a assiduidade dos meninos foi melhorando gradativamente. Vale ressaltar que a abordagem dos temas químico-sociais quando realizada diante de discussões críticas onde também são abordadas suas implicações sociais, contribuem para a participação ativa dos alunos. Nesta perspectiva todos podem e devem participar com suas experiências cotidianas e conhecimentos prévios adquiridos com os meios de comunicações.

Ao questioná-los quanto ao que sabiam sobre a energia obtida através da biomassa, 60% dos alunos afirmaram que ainda não tinham estudado sobre o assunto, por isso não conseguiram responder. Isso deixa claro que apesar de toda repercussão social com relação a questões ambientais atualmente é necessário que os professores formalizem os conhecimentos necessários para que seus alunos consigam fazer uma leitura do contexto social no qual vivem. Os demais 40% disseram que se tratava da energia obtida através da decomposição de matéria orgânica. No questionário posterior, 94% da turma afirmou que a partir da decomposição de matéria orgânica é possível obter energia do tipo térmica, elétrica e mecânica. A argumentação dos alunos foi tal que não se esqueceram dos produtos obtidos a partir da biomassa como o biodiesel e o álcool. Assim, torna-se evidente que os temas químico-sociais permitem o desenvolvimento das habilidades básicas relativas à cidadania, como a participação e a capacidade de leitura do mundo, pois trazem para a sala de aula discussões de aspectos sociais relevantes, que exigem dos alunos posicionamento crítico quanto a sua solução.

Conclusões

Percebe-se que após a atividade observou-se respostas mais críticas e elaboradas dos alunos. Assim, um processo de ensino e aprendizagem que objetiva a formação de cidadãos necessita da abordagem de temas fundamentada na integração entre conceitos químicos e na discussão de seus aspectos sociais.

Referências

- BOGDAN, R. BIKLEN, S., *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CHASSOT, A. *A Educação no Ensino de Química*. Ijuí: Unijuí, 1990.

Fonte de Financiamento: Beneficiário de auxílio financeiro CAPES – Brasil.

SUBPROJETO PIBID DO CURSO DE FILOSOFIA DO CAMPUS CIDADE DE GOIÁS-UFG: PROBLEMAS, EXPECTATIVAS E DESAFIOS

ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS

alinefranciele01@gmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

SUELEN ROSA DE CASTRO

suelenmoreiraa@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. M^e. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Contrato didático, currículo, ensino, PIBID

JUSTIFICATIVA

O Projeto PIBID nos proporciona uma compreensão da sala de aula e nos possibilita uma conciliação entre a nossa formação prática e teórica. No âmbito do subprojeto PIBID do curso de Filosofia, estamos trabalhando duas vertentes que se diferem ao mesmo tempo em que se completam, por um lado enfatizamos a observação não só da sala de aula, mas de elementos éticos e comportamentais que compõe o contrato didático e o currículo escolar da disciplina de filosofia. Em outra vertente estamos trabalhando com oficinas de leitura, considerando as orientações dos PCN segundo as quais, nas aulas de filosofia, deve-se estimular a leitura filosófica de textos não filosóficos e também considerando o fato de que a reflexão filosófica tem um vínculo especial com a leitura e a escrita. Assim, o aluno é estimulado a ler e pensar e, posteriormente, a escrever o que compreendeu, a partir da reflexão sobre o texto, enquanto obtemos mais tempo para observação da prática escolar.

OBJETIVOS

- a) Analisar a forma como são oferecidas as aulas de filosofia na escola;
- b) Aperfeiçoar as capacidades didáticas através desse projeto;
- c) Adquirir mais conhecimento em relação à execução da profissão de professora de filosofia;

- d) No convívio com os alunos demonstrar que é imprescindível conhecer a história da filosofia, os filósofos e suas teses, além disso, estimulá-los a fazer suas próprias reflexões filosóficas;
- e) Demonstrar aos alunos a importância da filosofia na sua vida cotidiana;
- f) Despertar o gosto pela leitura de textos filosóficos;
- g) Realizar atividades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

- a) Pesquisa etnográfica.
- b) Pesquisa em sala de aula.
- c) Aulas expositivas e dialogadas.
- d) Acompanhamento dos alunos em atividades (monitoria).
- e) Exercícios de escrita.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Desde a inserção no Projeto PIBID, estávamos cientes da problemática envolvendo o ensino de filosofia de um modo geral. Mas, a realidade da sala de aula se mostra ainda mais assustadora e decepcionante. A falta de recursos, o desinteresse e a falta de capacitação são alguns fatores que levam os aspirantes a docência ao desalento. As relações sociais são frágeis e inquietantes e nos buscamos observar, anotar e discutir essas relações em nossos encontros buscando um horizonte melhor para o ensino. Uma das pesquisas que estamos desenvolvendo se volta para relação entre professores e sobre como as especificidades de cada aluno afeta ou não o trabalho do professor. Nesse trabalho de pesquisa, também foi observado como os professores lidam e discutem suas matérias, buscando um ensino interdisciplinar, que é muito falado, muito pregado, mas na prática dificilmente acontece. Um outro trabalho que está sendo desenvolvido diz respeito ao cotidiano da sala de aula, especificamente a relação entre o professor de filosofia e os alunos. Durante as atividades na escola parceira, tivemos a oportunidade de analisar como são oferecidas as aulas de filosofia e foi possível lançar um olhar crítico sobre os métodos e estratégias didáticas. Acreditamos que o PIBID não é só um projeto, mas, antes, um modo de

transformar a nossa formação enquanto futuros professores de Filosofia. O PIBID oferece a oportunidade de avaliar a prática do professor e discuti-las nas reuniões que acontecem. E, por meio destas discussões, podemos refletir e analisar o que é ser um professor, para além de um mero transmissor de conteúdos, e repetidor de ideias rudimentares e inertes.

CONCLUSÕES

Estamos muito otimistas com a realização das oficinas de leitura e os seminários que planejamos para este ano. Ainda encontramos grandes dificuldades em conseguir alunos para realizar essas atividades, pois o desinteresse é quase geral. Nos planos de trabalho as propostas são boas, temos bons planos, mas na prática a dificuldade é enorme. Planejamos um ensino descompartmentalizado, um ensino interdisciplinar, mas a resistência acontece até da parte dos professores. O maior desafio para nós seria despertar o interesse dos alunos pela reflexão filosófica em conexão com uma reflexão interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORNELLI, Gabriele; GALLO, Silvio; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.
- D'AMORE, Bruno. *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28º Ed. São Paulo Cortez, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

ROCHA, Ronai Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Renê J. T. Silveira e GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio – temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES PRÁTICAS COMO RECURSO DINÂMICO NO ENSINO DE BIOLOGIA

SUZANNE EVANGELISTA BORGES; KELY DAIANY GARCIA PORTO; LUAN
APARECIDO OLOCO DE OLIVEIRA; THIAGO ELIAS SANTOS; MAXWELLEN
CAMPOS FERNANDES; LORAINÉ FONSECA DOS SANTOS; KLAYTON
MARCELINO DE PAULA; ANA FLÁVIA VIGÁRIO

Departamento de Ciências Biológicas da UFG – Campus Catalão

suzanne.bio.borges@gmail.com

RESUMO

A renovação na educação é um assunto que sempre está em pauta, porém a sua prática é controversa, indicando, a necessidade do emprego de aulas diferenciadas onde os alunos se mostrem motivados e interessados no processo de aprendizagem. O estudo foi realizado no Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos em Catalão-Goiás, onde foi proposta a execução de uma oficina, com aula teórica e prática e a aplicação de um questionário. O questionário foi composto por dez questões de múltipla escolha com cinco alternativas cada. Dentre os resultados obtidos, verificamos que os alunos tiveram clareza sobre o conceito de célula, mas que outros conceitos relacionados a divisão celular, substância de reserva energética animal e outros já não tiveram tanta clareza e compreensão. Os resultados evidenciaram que oficinas pedagógicas favorecem a consolidação do conteúdo e o aprendizado do aluno e que outras alternativas diferenciadas para o ensino de Biologia são necessárias para auxiliar no processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Aulas Práticas, Ensino de Biologia, PIBID.

BASE TEÓRICA / JUSTIFICATIVA

A área de pesquisa em Ensino de Biologia, no Brasil, está em processo de fortalecimento e consolidação, demonstrando-se fundamental para atender o cenário educacional atual e exigindo reflexão sobre os conteúdos e os procedimentos metodológicos (TEIXEIRA, SILVA, ANJOS, 2009). No ensino de Biologia, a

problemática existente está focada na aprendizagem dos alunos. Esta disciplina precisa ser aplicada de maneira que contribua para o desenvolvimento do conhecimento científico (SILVA, MORAES, CUNHA, 2011).

Dentre vários recursos pedagógicos, a construção de sequência didática se destaca como importante ferramenta na consolidação da aprendizagem, contribuindo para que o aluno participe ativamente da sua própria aprendizagem. Além disso, esta prática assessora o aluno no desenvolvimento de conhecimentos científicos e encontrar soluções para problemas mais complexos, construindo o raciocínio e chegando a conclusões sólidas (CARVALHO *et al.*, 2010).

OBJETIVO

O objetivo do trabalho é analisar a dinamicidade das aulas expositivas seguidas de práticas para a melhor compreensão do conteúdo aplicado. Com isso, espera-se que os alunos consigam assimilar com maior facilidade a matéria exposta com seu cotidiano, alcançando assim um aprendizado significativo.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado nos meses de maio e junho no ano de 2012, no Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos, na cidade de Catalão, Goiás. Como proposta metodológica foi planejada uma sequência didática para ser executada em formato de oficina pedagógica, sobre o tema “Compostos Orgânicos e Inorgânicos que compõem uma célula”, para uma turma de 1º ano do ensino médio, composta por 25 alunos. O presente trabalho foi elaborado e executado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no colégio citado.

Para a implementação desta proposta, a oficina foi distribuída em três momentos distintos: a aula teórica expositiva, com duração de 50 minutos. No segundo momento, foi realizada a aula prática para rediscutir o assunto sobre outra perspectiva, mais dinâmica e voltada ao cotidiano dos alunos. Por último, foi aplicado um questionário avaliativo. Como material de apoio foram utilizados o data-show e o espaço e estrutura física do laboratório de ciências.

Na aula teórica houve a apresentação de slides com o referido tema, abordando aspectos conceituais e contextualizados. Na aula prática, houve a aplicação de uma atividade com a utilização de cartolinas e imagens de vários tipos

de alimentos e outros compostos com a finalidade de representar a classificação dos compostos orgânicos e inorgânicos de uma forma mais clara e auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo.

Os alunos foram divididos em grupos e os mesmos tiveram que associar as imagens às categorias de compostos orgânicos e inorgânicos, de acordo com o esquema apresentado em cada cartolina. Os temas foram expostos com a seguinte divisão: Compostos Orgânicos (Glicídios, Protídeos, Enzimas, Lipídios, Vitaminas, Ácidos Nucléicos), e compostos Inorgânicos (água e sais minerais).

Após a execução da aula teórica e da atividade prática, na semana seguinte, aplicou-se um questionário estruturado com 10 questões. O questionário foi composto por questões objetivas com cinco alternativas cada uma e se referiam a assuntos como conhecimentos sobre citologia e os componentes orgânicos e inorgânicos que compõem uma célula. Este instrumento de coleta de dados teve a finalidade de averiguar o aprendizado dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina aconteceu em três etapas: aula teórico-expositiva, aula prática e questionário. A primeira etapa teve como objetivo a apresentação e discussão do conteúdo proposto e obtivemos boa resposta dos alunos à aula diferenciada quanto à receptividade a esta. A aula teórico-expositiva foi realizada utilizando *slides* e data-show no laboratório da escola parceira. Os *slides* eram mais ilustrativos e dinâmicos visando à melhor compreensão dos alunos.

Na segunda etapa, foi proposto aos alunos uma rediscussão do conteúdo para maior concretização da aprendizagem por meio de uma atividade prática com a disposição dos alunos em grupos. Os alunos se mostraram participativos durante a oficina e conseguiram realizar a atividade com sucesso correlacionando corretamente os alimentos e compostos às suas respectivas categorias. Neste momento, notamos a participação das equipes em um trabalho conjunto, discutindo e apontando soluções a cada elemento a ser categorizado, utilizando seus conhecimentos e buscando o auxílio dos pibidianos frente às dificuldades encontradas.

E por último, como terceiro passo, houve a aplicação do questionário. Dos 25 alunos, 18 responderam o questionário, houve diferença no número de alunos

presentes nas aulas ministradas (25) e no número de alunos presentes na aplicação do questionário (18), pois os mesmos foram propostos em dias distintos, e na aplicação do último, alguns estudantes estavam ausentes, por motivos desconhecidos. No questionário continha questões sobre conceitos, constituição e história da ciência. Sete questões, das dez presentes no questionário englobavam o conceitos trabalhados durante as aulas.

Dentre estas sete questões, duas obtiveram alto índice de erro sendo uma delas relacionada à divisão celular de mitose e meiose com percentual de 67% de erros e a outra sobre o tipo de fonte (reserva) energética dos animais e fungos obtendo erro de 78%. A partir destes resultados, podemos inferir que tais questões tiveram alto índice de erros por falta de um estudo mais minucioso que tratasse estes conceitos com maior clareza. Este ponto de conflito foi unanimemente reconhecido pelos pibidianos e pelo professor supervisor da turma participante desta atividade.

Por outro lado, outras questões conceituais tiveram relevante índice de acertos, mas a questão que obteve maior êxito solicitava o conceito de célula com percentual de 89% de acertos. Este dado também foi obtido em outros estudos (Pedrancini *et al.*, 2007) corroborando esta pesquisa e isto está diretamente relacionado ao fato do conceito de célula ser mais trabalhado desde o ensino fundamental e ser tratado em vários conteúdos da Biologia. Contudo, os autores citados também inferem que a forma com que o conteúdo é ministrado, de forma fragmentada, dificulta a aprendizagem de temas relacionados à fisiologia celular. Conceitos de unicelular e pluricelular, identificação dos compostos orgânicos da célula e alimentos ricos em proteínas também tiveram maior índice de acertos.

As outras 4 questões do questionário obtiveram percentual equilibrado (50%) de acertos e erro, nestas foram solicitadas informações sobre aspectos históricos e específicos da Ciência que estuda as células. Podemos inferir que assuntos relacionados à história da Ciência necessitam de maior atenção na discussão das aulas para que os alunos compreendam o contexto histórico que gerou tal conhecimento. Notamos aqui a necessidade de incluir o enfoque Ciência-Tecnologia- Sociedade (CTS) com o objetivo de ampliar a formação do aluno além de um currículo rígido e compartimentado. Ideia esta também defendida por (Pinheiro, Silveira, Bazzo, 2007).

CONCLUSÃO

Concluimos que a utilização de aulas diferenciadas é extremamente motivadora para os alunos, que demonstram maior interesse além de estimular o envolvimento do mesmo com o conteúdo. Como visto na análise dos resultados, aulas alternativas favorecem a fixação do conhecimento do aluno e facilita seu aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Uelma Lourdes Rodrigues de; PEREIRA Danielle Dutra, MACEDO, Emily; SILVA, Karine da; CIBELI, Mônica; FOLENAZ, Monica. A importância das aulas práticas de biologia no ensino médio. In: X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão UFRPE. Recife, 18 a 21 de outubro de 2010. *Anais eletrônicos...* Recife, 2010.
- PEDRACINI, V.D.; CORAZZA-NUNES, M.J.; GALUCH, M.T.B.; MOREIRA, A.L.O.R.; RIBEIRO, A.C. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, Vol. 6, Nº. 2, 1579-1513, 2007.
- PINHEIRO, N.A.M.; SILVEIRA, R.M.C.F.; BAZZO, W.A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, V.13, Nº1, p. 71-84, 2007.
- SILVA, S. S.; MORAES, L. J. O.; CUNHA, R. P. L. DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA EM MINISTRAR AULAS PRÁTICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ (MA). *Revista UNI*, Imperatriz. v. 1, n. 1, p. 135-149, jan./jun., 2011.
- TEIXEIRA, P. M. M.; SILVA, M. G. B.; ANJOS, M. S. 35 anos de pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil: um estudo baseado em Dissertações e Teses (1972-2006). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), VII, 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/895.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Fonte de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

DEWEY E ENSINO DE FÍSICA

THAIANNE LOPES DE SOUZA¹; JERÔNIMO ROSA DOS SANTOS JÚNIOR²;
DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA³; ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS⁴; LUCAS
LIMA REÁTEGUI⁵; PABLO JOSÉ DUARTE⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE
ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

¹Universidade Federal de Goiás/Catalão, thiannefisica@gmail.com

²Universidade Federal de Goiás/Catalão, juniordossantos89@gmail.com

³Universidade Federal de Goiás/Catalão, danielleguimaraes.o@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

⁵Universidade Federal de Goiás/Catalão, lucas.reategui@gmail.com

⁶Universidade Federal de Goiás/Catalão, pablojoseduarte@hotmail.com

⁷Colégio Estadual Dona Iayá/Catalão/Goiás, antonio10_66araujo@hotmail.com

⁸Universidade Federal de Goiás/Catalão, mauroandreato@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino de Física, experimentos de baixo custo, iniciação à docência.

Justificativa / Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão. A atuação no Colégio foi realizada principalmente por meio da demonstração de experimentos de baixo custo para as turmas do Ensino Médio matutino.

Em nossas observações nas aulas de Física na escola-parceira, verificamos a necessidade de que todos os profissionais na área de ensino comecem a construir o conhecimento juntamente com os seus alunos, para que cada um saiba verificá-lo no seu dia a dia e se torne um ser crítico. Notamos também que os estudantes se mostram distraídos durante as aulas teóricas de Física, cabendo ao professor motivá-los sempre.

O filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952) acreditava que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos

ensinados, ou seja, atividades práticas relacionadas com a teoria facilitam a compreensão dos alunos estimulando-os a experimentar e a pensar por si mesmos (GROSSI, 2008, p. 62). Influenciados por Dewey, o qual insistia que a teoria e a prática devem estar sempre juntas e que as hipóteses teóricas só têm sentido se aplicadas no dia a dia, resolvemos intervir na escola-parceira desenvolvendo experimentos de baixo custo que instiguem os alunos a procurar o conhecimento, levando-os a observar e discutir os fenômenos físicos abordados.

Para melhorar a formação do docente, torna-se necessário que ele vivencie os reais problemas do ensino de Física, pois assim estará ciente das diversas dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos. Através dos experimentos, os alunos também podem identificar conceitos físicos presentes no seu dia a dia e tirar as suas próprias conclusões, pois a educação é “uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade”. (DEWEY apud GROSSI, 2008, p. 63)

Objetivos

Tencionamos desenvolver experimentos de baixo custo com o objetivo de tornar a aprendizagem da Física mais palpável e compreensível, ou seja, os experimentos têm a função de facilitar a visualização de determinados fenômenos físicos. Além disso, os materiais usados nos experimentos são módicos e fáceis de encontrar.

Queremos unir a prática e a teoria para despertar e manter o interesse dos alunos ao estudar os fenômenos físicos.

Desejamos diminuir a dissociação entre a Física ensinada na escola e a Física presente em nosso cotidiano.

Metodologia

Antes de desenvolver os experimentos, conversamos com o professor de Física da escola-parceira para saber se os conceitos físicos pertinentes já haviam sido apresentados aos alunos.

Preparamos miniaulas sobre os fenômenos envolvidos, para que os alunos pudessem relembrar os conceitos necessários ao completo entendimento dos experimentos. Por exemplo, levamos um experimento que envolvia a força

magnética sobre um condutor transportando corrente, o qual foi denominado “Experimento balança de corrente”. Retiramos tal experimento do livro de Física (GASPAR, 2011) adotado no terceiro ano da escola-parceira. Fizemos, contudo, melhorias para que o mesmo pudesse ser trabalhado em sala de aulas. Esse experimento também ilustra como trabalhar com a regra da mão direita. Inicialmente, explicamos aos estudantes em que consistia esse fenômeno físico, como funciona a regra da mão direita e fizemos esquemas, no quadro-negro, do funcionamento do experimento.

A seguir, mostramos aos educandos o experimento montado. Movidos pelo desejo de fazê-los interagir conosco, exibimos os componentes usados para preparar o experimento. Depois colocamos o mesmo para funcionar.

Durante a realização da experiência, pedimos aos discentes que nos dissessem o que estava acontecendo e aplicassem por si mesmos a regra da mão direita. Estávamos, em verdade, instigando a participação dos alunos, tentando levá-los a se questionar e expor suas possíveis dúvidas.

Depois da discussão em torno do experimento, para ver o quanto eles realmente entenderam da teoria, passamos uma lista de exercícios relacionados ao experimento. As resoluções foram premiadas com nota extra.

Resultados / Discussão

Experimentos são fundamentais em Física, são tão importantes que o cientista francês Blaise Pascal (1623-1662) chegou a declarar o seguinte: “Os experimentos são os únicos verdadeiros mestres que devem ser seguidos na Física” (KRASILCHIK, 1972, p. 113). São indispensáveis para o cientista, pois através deles consegue entender a natureza, descobre seus segredos. São essenciais também para o ensino de Física, porque fascinam, intrigam e podem produzir efeitos duradouros. Vejamos o testemunho do genial físico alemão Albert Einstein (1879-1955):

Quando eu tinha quatro ou cinco anos, meu pai mostrou-me uma bússola. Lembro-me – ou pelo menos creio que me lembro – que essa experiência causou-me uma impressão profunda e duradoura. Devia haver algo escondido nas profundezas das coisas. (EINSTEIN, 1982, p. 18)

Ao realizar os experimentos no colégio, percebemos que muitas vezes os alunos têm grande dificuldade em assimilar o conteúdo de imediato, no entanto, quando explicamos a mesma teoria com o auxílio do experimento, os estudantes conseguiram compreender de forma bastante simples o que antes lhes parecia excessivamente complexo.

Ao mostrar alguns experimentos, envolvendo a teoria ministrada anteriormente pelo professor, e relacioná-los com situações que são comuns em nosso cotidiano, fizemos uma constatação preocupante: a maioria dos alunos não consegue correlacionar o conteúdo que é apresentado no colégio com a sua vida real. Parece que existem dois mundos: aquele em que vivemos e o apresentado pelo professor durante as aulas.

Ao analisar os exercícios resolvidos pelos alunos, percebemos que eles têm grandes dificuldades em lidar com as unidades de medida. Apesar de usá-las de modo confuso, notamos que os estudantes conseguiram compreender o que foi ensinado na prática. Isso nos deu uma grande satisfação. É muito aprazível verificar que, unindo a teoria e a prática, os alunos conseguiram entender melhor os conceitos físicos. Além disso, os educandos se mostraram bastante entusiasmados e interessados por aulas mais dinâmicas, aulas teórico-práticas. Eles mesmos declararam isso espontaneamente e ficavam a perguntar: “Quando será a próxima experiência?” E acrescentavam: “Estaremos esperando ansiosos”.

Conclusões

A intervenção na escola-parceira tem sido muito gratificante e importante para a nossa formação enquanto alunos da licenciatura em Física, pois estamos ampliando nosso preparo pedagógico ao vivenciar o cotidiano da escola e, em especial, as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os alunos do Ensino Médio têm grandes dificuldades em compreender os fenômenos físicos apresentados em aulas teóricas e não conseguem relacioná-los com situações reais do nosso cotidiano. Todavia, esperamos que o desenvolvimento do nosso projeto continue contribuindo para minimizar as dificuldades supracitadas e para associar mais estreitamente o mundo escolar e o mundo real.

Em suma, a intervenção na escola-parceira foi interessante para todos os envolvidos: para os alunos que estão bastante entusiasmados e receptivos e para os bolsistas que estão melhorando a sua formação profissional. Estamos comprovando

que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 23).

Referências Bibliográficas

EINSTEIN, Albert. *Notas autobiográficas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GASPAR, Alberto. *Compreendendo a Física. Volume 3: Eletromagnetismo e Física moderna*. São Paulo: Ática, 2011.

GROSSI, Gabriel Pillar (org.). John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco. *Revista Nova Escola*, Edição Especial, São Paulo, n.19, pp. 62-64, jul. 2008.

KRASILCHIK, Myriam (org.). *Os cientistas*. Volume 1. São Paulo: Abril, 1972.

Agradecimentos

Agradecemos ao Colégio Estadual Dona Iayá pela oportunidade e ao professor doutor Paulo Alexandre de Castro pelas frutíferas discussões e sugestões durante o período em que coordenou o subprojeto do PIBID da Física/UFG-Catalão.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

SOBRE A FORMAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

O lugar da leitura e da escrita no projeto filosófico de Nietzsche educador

Autora: THAÍS RODRIGUES DE SOUZA¹; CARMELITA BRITO DE FREITAS FELÍCIO²

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Filosofia

thaisfilos@gmail.com

Palavras-chave: filosofia; ensino; textos filosóficos; banalização do ensino.

Justificativa / Base teórica

Sabemos que a educação formal habita instituições escolares de caráter massificador e utilitarista e, também, que a disciplina de filosofia retorna ao currículo da educação básica em meio a condições precárias de ensino. Somam-se a isso, as muitas dificuldades que os professores enfrentam diante da resistência dos próprios alunos à leitura e à escrita. Nesse contexto, a proposta de aproximar os estudantes do ensino médio das obras filosóficas pode parecer ingênua, no entanto, consideramo-la indispensável. Isto porque, tal como pensamos, uma proposta metodológica de ensino de filosofia para o nível médio deve estar assentada numa atitude contrária àquela que busca adaptar os programas escolares às deficiências do aluno. Assim,

diante de um estudante que não possui as qualificações requeridas para a apropriação do saber filosófico, compete ao professor produzir mediações pedagógicas capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências da reflexão filosófica. (RODRIGO, 2007, p.42).

Com efeito, o objetivo deste trabalho está diretamente relacionado com o campo da didática, o que implica situá-lo no âmbito da questão metodológica, isto é, ao lugar e à função que devemos atribuir à metodologia do ensino de filosofia. Entretanto, se não podemos perder de vista essa dimensão que perpassa a atividade de qualquer tipo de ensino, em filosofia, certamente, essa atividade requer algo mais. É esse “algo mais” que está em jogo aqui. Nesse sentido, partimos da hipótese de que, a didática filosófica está intrinsecamente relacionada com o modo

¹Licencianda em Filosofia na Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ CAPES.

²Orientadora e coordenadora do PIBID-Filosofia na UFG.

pelo qual o professor se apropria do acervo da filosofia para, assim, poder ensiná-la. “O filósofo lê. Lê, filosoficamente, o mundo, para poder tecer sua trama conceitual, mas também lê, filosoficamente, a tradição, os livros de filosofia, as obras de outros pensadores” (CRAIA, 2002, p. 213-214).

É dessa perspectiva que, como professores de filosofia, devemos ensinar a ler. Antes, porém, devemos aprender a ler. No contexto deste trabalho, debruçamo-nos na leitura de um pensador que se ocupou intensamente com o tema, objeto de nosso trabalho. Trata-se de Nietzsche e à importância que este filósofo atribuiu ao aprendizado da leitura e da escrita para a formação dos jovens de sua época. No que se segue, vamos nos ater às contribuições de Nietzsche para pensar essa questão.

Nietzsche constata as fragilidades do projeto educativo de sua época e propõe às instituições de ensino uma aproximação dos indivíduos com a cultura, com as obras e os homens nobres. Em sua crítica à educação de seu tempo, Nietzsche aponta para o enfraquecimento da cultura. Para ele, a cultura se tornou o cultivo da fraqueza, sua mobilização primeira é a debilidade e sua única força a racionalidade, que se impõe como único móvel, impedindo o desenvolvimento de outras faculdades, como é o caso da sensibilidade. É nesse contexto que surge uma cultura menor ligada ao “eu” e às necessidades cotidianas, que não permite que a produção de educação, arte e cultura sejam fins em si mesmos. Daí o alerta de Nietzsche:

Enquanto eles [os ginásios alemães] não considerarem como um dever sagrado a disciplina prática mais minuciosa da palavra e da escrita, enquanto tratarem a língua materna como se ela fosse um mal necessário ou um corpo morto, eu não poderei incluir estes estabelecimentos de ensino entre as instituições consagradas à verdadeira cultura. (NIETZSCHE, 2003, p. 74)

Com isso, o que Nietzsche propõe é, de um lado, fomentar o desenvolvimento de um homem que não tenha por princípio apenas a satisfação de suas necessidades imediatas e, de outro, uma cultura autêntica que “pressupõe a fusão da vida e da cultura, a partir da necessidade vital de um povo e do desenvolvimento, na ‘justa proporção’, de todos os seus instintos e dons, de modo que frutifiquem em ações e obras e criem, no estilo da obra de arte, uma unidade viva” (DIAS, 2003, p. 87).

Vê-se, então, que o projeto educativo de Nietzsche está comprometido com a criação de novas formas de vida e com uma educação que privilegia a singularidade

dos indivíduos. Cada um deve se apresentar ao mundo, não como um exemplar da espécie, mas como indivíduo único e singular. Por isso, em *Schopenhauer educador*, Nietzsche refere-se ao homem como “o milagre de uma única vez”. Fiquemos com as palavras do filósofo: “todo homem sabe muito bem que está no mundo somente uma vez, como um caso único, e que jamais o acaso, por mais caprichoso que seja, reunirá uma segunda vez uma tão estranha diversidade multicolorida num todo tal como ele é” (NIETZSCHE *apud* DIAS, 2003, p. 68).

Resta saber, à luz da situação do ensino atual e no contexto de uma escola de massa, quais seriam as condições de possibilidade de uma educação que afirme a diferença irreduzível de cada um? Teríamos que propor uma reforma radical de nosso sistema de ensino, para que isso pudesse acontecer. Entretanto, como lembra Sílvio Gallo (2007, p. 294), “se se vive em um tempo em que a ‘cultura’ encontra-se generalizada e a educação é um processo de massificação, então educar-se a si mesmo é educar-se ‘contra seu tempo’, para além de seu tempo”.

Chegamos assim ao problema central deste trabalho. De que modo a leitura e a escrita, e mais especificamente a leitura e escrita de textos filosóficos podem ser ativadas no processo de formação de nossos jovens, à luz das contribuições da filosofia e do projeto educativo de Nietzsche?

Objetivos

Diante do problema proposto, este trabalho tem por objetivo analisar a centralidade e a importância da leitura e da escrita filosófica para a formação dos jovens no ensino médio, além de compartilhar as nossas experiências ao longo da pesquisa, mostrando a viabilidade de seu uso como metodologia de ensino da filosofia. Se, de um lado, nosso trabalho busca problematizar as difíceis questões que se colocam a esta metodologia, de outro, procuramos mostrar a relevância do diálogo com os clássicos, com a história da Filosofia e com os diferentes gêneros discursivos presentes na tradição filosófica.

Metodologia

Nossas investigações, no plano teórico, vêm sendo desenvolvidas por meio de uma revisão bibliográfica, em especial os textos críticos de Nietzsche à educação de sua época e à cultura, e de autores contemporâneos que discutem a questão do ensino, da leitura e da escrita filosóficas. No âmbito das atividades práticas continuamos a realizar observações e intervenções no Colégio Estadual Pré-

Universitário – COLU, escola-campo de nossa atuação como bolsistas do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFG. Nesta escola pudemos perceber a necessidade de novas metodologias, técnicas e didáticas para o ensino de filosofia e, a partir destas observações, criamos em conjunto oficinas, minicursos, dentre outros, na tentativa de repensar o ensino e de produzir novas formas de se fazer filosofia no ensino médio, o que será exposto a seguir.

Resultados / Discussão

Tendo em vista os muitos problemas da educação básica brasileira e a necessidade de criação de novas metodologias de ensino, propomos e organizamos diversas atividades práticas na escola-campo, assim como na universidade, na tentativa de que pudéssemos dar novas contribuições ao ensino e aos professores de filosofia da educação básica

A diversidade de gêneros discursivos na história da Filosofia e a necessidade de pensar metodologias que permeiem o cotidiano dos alunos, dando ênfase à relação entre texto e imagem, são os eixos a partir dos quais nossas atividades vêm sendo desenvolvidas. Isto porque, pudemos ao longo da pesquisa perceber o desinteresse dos alunos quanto à leitura, e o quanto a imagem e os novos recursos midiáticos os fascinam. A partir desta constatação passamos a pensar em atividades e mediações que nos auxiliassem na tarefa de levar os alunos à leitura do texto filosófico, nosso principal foco. Pudemos dar continuidade ao trabalho da oficina de leitura e produção do texto filosófico iniciada no ano passado, buscando mostrar aos alunos a diversidade de modalidades de escrita na Filosofia, na tentativa de desmistificar a ideia de que a Filosofia é sempre um estudo rígido e sistemático. Da continuidade desta oficina propusemos a oficina “Estilos da escrita filosófica e modos de expressão do pensamento” oferecida no I Encontro de professores de Filosofia do Estado de Goiás, onde discutimos a diversidade de gêneros discursivos presentes na história da filosofia e a relevância de apresentarmos em nossas aulas a possibilidade de discussão deste tema. Este primeiro encontro teve também a participação dos integrantes do PIBID, assim como do *Kalós* - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia, vinculado à Faculdade de Filosofia, do qual os integrantes do PIBID também fazem parte. Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados por alguns dos integrantes no 1º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e 2º Encontro

Nacional das Licenciaturas, organizado pela UFG em novembro do ano passado. Outra importante conquista desta pesquisa conjunta foi a publicação em julho deste ano do livro *“Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaio de Formação”* (Edições Ricochete), no qual são apresentadas as pesquisas realizadas ao longo do projeto, por meio de uma diversidade de temas e interpretações que permeiam a pesquisa atual sobre o ensino de filosofia, hoje, no Brasil. A necessidade de pensar formas de aproximar a filosofia das novas mídias levou-nos a propor, na continuidade da oficina de leitura e escrita iniciada no ano passado, a utilização das novas mídias, como forma de mediação entre os textos filosóficos e a produção possível dos alunos do ensino médio, projeto que está ainda em andamento.

Conclusões

À luz do exposto e dos resultados parciais de nossa pesquisa, faz-se necessário pensar novas mediações pedagógicas no ensino de Filosofia sem abrir mão do texto filosófico, pois esse é o recurso didático do qual não podemos prescindir na atividade de ensinar e aprender filosofia. É o texto que pode

nos tira[r] do território da certeza, lançando-nos na desconfortável inquietude (...) É nessa inquietude que a filosofia nos lança, que a torna vivente, tensional, e que nos movimenta para lugares sempre diferentes daqueles nos quais nos encontrávamos. É nesse foco que a aula de filosofia não é passiva, não é transmissão de informação, mas é produção, é atividade filosófica. (DANELON, 2010, p. 192).

Referências bibliográficas

- CEPPAS, Filipe. Amor e morte no aprendizado da filosofia. In: *Anais do seminário de filosofia – filosofia: formação e transformação*. SILVA, P. R.F.; BELIZÁRIO NETO, J. e COSTA, V.P. (orgs.). Manaus: EDUA, 2011, p. 26-39.
- CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 19-42.
- CRAIA, Eladio C.P. Gilles Deleuze e a virtualidade: a passagem da história à cartografia no ensino da filosofia. In: PIOVESAN, Américo e outros (orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 211-225 (Coleção Filosofia e Ensino, 2).
- DIAS, Rosa. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003 (Pensamento e ação no magistério).
- GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche, Deleuze – imagem, literatura, educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007, p. 288-302.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003.

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

A TEIA VIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE BIOLOGIA

THAMIRES ALBINO AGUIAR

ICB/UFG, thamiresaguiar@gmail.com

LETICIA ALMEIDA SILVA

ICB/UFG, leticiabiologiaufg@gmail.com

ALESSANDRA BORGES DE OLIVEIRA

ICB/UFG, alessandraborjes789@hotmail.com

ROSANA ANDRADE CAVALCANTE DE CASTRO

ICB/UFG, rosanaacc09@gmail.com

RAISSA GOMES AMORIM

ICB/UFG, raissa.amorim23@gmail.com

KIVYA MÁXIMO DE ARRUDA

ICB/UFG, kivyamaximo@gmail.com

JORDANNA LEMES ROCHA

ICB/UFG, jordannalemes@hotmail.com

MARILDA SHUVARTZ

ICB/UFG, shumabio@uol.com.br

JOÃO BATISTA DOS SANTOS

SEE/GO, joaobiologia@hotmail.com

Palavras Chave: PIBID, Ensino de Biologia, Vivência.

JUSTIFICATIVA

O PIBID-Biologia da Universidade Federal de Goiás (2009-2013) é um programa desenvolvido de maneira conjunta entre alunos de graduação,

professor supervisor e professor orientador promovendo a aproximação da instituição acadêmica com o Ensino Básico e, assim, possibilitando o envolvimento dos graduandos com as atividades da docência desenvolvidas na escola.

A Escola parceira no programa Pibid Biologia é o Colégio Estadual Waldemar Mundim, localizado próximo à universidade, que em 2009 adere ao programa de Ressignificação do Ensino Médio, inserido na proposta do MEC do Projeto do Ensino Médio Inovador. Esta é uma mudança curricular que sugere a organização das disciplinas em semestres, onde os estudantes têm a oportunidade de escolher disciplinas optativas e atividades complementares para a sua formação.

Neste sentido, foi criada pelo PIBID-Biologia da UFG a disciplina *Teia Viva*. A disciplina é ministrada semanalmente em uma aula de 45 minutos, no período noturno no referido colégio e visa à compreensão das relações entre Ciência – Tecnologia – Sociedade e Ambiente – CTSA (FARIA; SHUVARTZ, 2010). Atualmente a equipe é composta por seis bolsistas e uma voluntária, todos cursando a Licenciatura em Ciências Biológicas, possui uma professora orientadora (professora formadora) e o professor supervisor (professor em exercício).

Desta forma, a disciplina vem sendo elaborada/planejada tendo como pressuposto o querer compreender a docência, de acreditar na possibilidade de mudança da realidade, de perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica, vislumbrando a possibilidade de realizar uma determinada ação (VASCONCELLOS, 2006, p. 36).

A disciplina compreende o aluno como construtor de seu próprio conhecimento e o professor como um mediador responsável por essa construção, que objetiva superar as aulas expositivas. São desenvolvidas rodas de conversa, sessões de filmes, leituras de textos, aulas em espaços não formais e o laboratório de informática, jogos, exposições e confecção de painéis temáticos.

Um dos objetivos da disciplina é contextualizar os temas referentes ao meio ambiente com o cotidiano dos alunos, a fim de promover uma discussão reflexiva a respeito das problemáticas ambientais, incentivando atitudes de preservação da vida, além possibilitar aos sujeitos envolvidos a construção de

uma aprendizagem significativa e a participação efetiva na solução de tais questões. Como afirma Jacobi (2003, p.189) “ A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar”.

A construção das aulas ocorreu no ano de 2009 por meio de rodas de formação, na qual foram elaborados cinco planos de aulas. Os conteúdos abordados são: Meio Ambiente: eu compreendo; A espaçonave Terra; Planeta Água (bacias hidrográficas, usinas hidrelétricas, ciclo da água, racionalização do uso e tratamento de esgoto); Terra, um depósito de lixo?; H1N1, na minha cidade. Em 2012 acrescentamos cinco novos planos: Perto da minha escola tem um rio?; As águas se movem?; Tem vida na água?; O que tira a vida da água?; Como manter o rio vivo?.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida pelo PIBID biologia de Goiânia no desenvolvimento da disciplina optativa *Teia Viva*.

METODOLOGIA

O resultado desta experiência vem através da Narrativa (Reis, 2008) dos atores que compõem o grupo Pibid e constroem e reconstroem as aulas da disciplina optativa *Teia Viva* são planejadas e desenvolvidas no caderno de registro de atividades e (b) as rodas de formação.

A elaboração de um registro escrito é uma representação da experiência vivida pelo autor deste, sendo o complemento da observação no exercício de aprendizagem, possibilitando a oportunidade de voltar à história vivida, sempre que essa for lida, e assim aprender com ela (BONER, 2007).

RESULTADOS/DISCUSSÃO

O projeto proporciona aos pibidianos experiências que os fazem perceber uma ancoragem de diversos conceitos teóricos estudados ao longo da graduação com as vivências no dia a dia da escola. Com isso há um maior aproveitamento por eles destas aprendizagens significativas tanto nas disciplinas pedagógicas quanto no desenvolvimento de seu fazer docente.

As anotações no caderno de atividades são oriundas das observações e intervenções feitas pelos pibidianos durante o desenvolvimento do projeto. Essas anotações são os temas geradores das Rodas de Formação que acontecem semanalmente no NECIMA - Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente. A dinâmica da roda de formação permite uma troca de vivências entre os seus participantes pelo ato de escutar e posteriormente expor suas considerações. Além disso, permite a construção de novos conhecimentos que possivelmente não seriam possíveis em um olhar individual (WARSCHAUER, 2001). Com tal atividade foi possível que os planos de aula fossem renovados, visando atualizá-los conforme o cotidiano dos alunos e quando verificado algum problema em sua estrutura, corrigi-los.

Durante a execução das aulas juntamente com o professor supervisor encontrou-se algumas dificuldades e oportunidades que emergiram nas rodas de formação as quais destacam-se: um dos problemas enfrentados é a falta de atenção dos alunos nas aulas, o que é fato constante e difícil de controle tanto por parte do professor da turma como pelos pibidianos. Para Tardif e Lessard (2008, p.154-155) este problema de indisciplina dos alunos em sala de aula ocasiona um confronto entre professor/aluno, o qual causa: “certa deterioração e uma tensão nervosa, que levam, às vezes, ao esgotamento profissional, e mesmo a dúvida sobre a capacidade de continuar a exercer essa profissão”.

A falta de material didático na escola assim, como locais para guardá-los tem ocasionado desconforto e até mesmo impossibilitado a realização de algumas aulas, como a falta de apoio na sala de informática.

Uma contribuição de destaque foi o processo de superação da timidez e medo que os pibidianos têm de enfrentar uma sala de aula, possibilitando conhecer o que compreende o ambiente escolar e o funcionamento da mesma e, principalmente desenvolver o sentimento de pertencimento de uma profissão, nascendo aí a identidade docente destes futuros professores de Biologia.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas proporcionam uma maior aproximação com a escola, e com isso pode-se observar que as problemáticas apresentadas e as atividades desenvolvidas contribuem para uma formação mais crítica para os

alunos da escola, e também para uma maior autonomia do docente em formação.

Desde já, observa-se a ancoragem dos conceitos teóricos estudados ao longo da graduação com as experiências do dia a dia da escola, portanto nota-se um maior aproveitamento tanto nas disciplinas acadêmicas quanto na nossa formação docente.

O PIBID-biologia oportuniza a participação e a criação de atividades, elaboração e testagem de materiais; vivência, conhecimento e reflexão sobre a docência de uma forma mais próxima com o professor supervisor; vivência da realidade do ensino de ciências e biologia nas escolas públicas e nos permite a participação em eventos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONER, E.M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G. do V. T & SOLIGO, R (orgs). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas-SP, Alínea, 2007.

FARIA, R. L.; SHUVARTZ, M. **Construção da disciplina teia viva em rodas de formação**. Revista **SBENBIO**, 2010.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.189 – 205. Mar. 2003.

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre educação, 15 (16), 17-34. 2008.
Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 16 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede – oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

O PERCURSO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/CAC EM 2012: O TRATO COM A CULTURA CORPORAL NA CONTEMPORANEIDADE

KAROLINA SANTANA PINTO; LILIAN PEREIRA DOS SANTOS; TEREZA RADHAKRISNA STEIL; WANESSA FERREIRA SILVA; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão - Curso de Licenciatura em Educação Física

karolgyn1@hotmail.com; lilian_vzt@hotmail.com; tereza_teca14@hotmail.com
wanessasilva2007@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavras-chave: Formação de Professores; PIBID; Experiência formativa na contemporaneidade; Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física.

1) Introdução

Neste relato procuramos situar o percurso formativo e metodológico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Educação Física do CAC/UFG, iniciado em abril de 2010, referenciado no campo das Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física. Aqui, focamos a experiência realizada no ano de 2012, em que buscamos elaborar a ampliação da significação do trato com os conteúdos temáticos relativos ao universo da cultura corporal, como: Jogos e Brincadeiras Populares; Dança; Ginástica Geral e Cultura Esportiva na interface com eixos problematizadores pertinentes à contemporaneidade.

Devido à saída de oito dos dez bolsistas, pois estes haviam concluído sua graduação, ocorreu uma seleção para completar o grupo. Neste contexto, buscamos dar continuidade à perspectiva metodológica iniciada em 2010, tendo como desafio ampliar o significado do trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal na Escola Estadual João Netto de Campos.

Tal desafio foi desenvolvido através de um percurso marcado por leituras de obras da Pedagogia Crítica em Educação Física; pela realização de um diagnóstico da disciplina Educação Física nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão; pela observação participante na Escola Campo do PIBID; pelas sistematizações e produção de textos relativos as obras lidas e temáticas tratadas; por oficinas teórico-metodológicas com os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica; por experiências estéticas com vídeos e filmes; com o qual procuramos coletivamente dar fundamentação metodológica, conceitual e procedimental para o trabalho na escola/campo.

Durante o período da greve nas Universidades Públicas Federais houve a avaliação da demanda institucional (aprovada pelo comitê de ética do Comando Local de Greve do CAC/UFG) de continuidade parcial do trabalho dos grupos PIBID; neste sentido, os estudos, o diagnóstico, o trabalho de campo com observação participante e as elaborações metodológica continuaram a ocorrer. Em meados do mês de agosto, os encontros presenciais e coletivos aconteceram de forma menos intensa.

No percurso formativo mencionado, retomamos a leitura e sistematização em forma de fichamento do livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, publicado em 1992. Para isso, foi feita uma divisão de duplas e trios para um seminário acerca dos capítulos que compõem o livro. A partir desta base teórica, foram realizados debates e discussões acerca das questões conceituais e procedimentais das Pedagogias Críticas da Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do PIBID.

Neste processo houve um pertinente relato de experiência das bolsistas que permanecem no PIBID desde 2010 e 2011, em que foram expostos o acúmulo do percurso teórico-metodológico anterior, assim como a realidade da escola e os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Concomitante as leituras e discussões, o grupo foi para uma primeira visita a escola, a fim de realizar um diagnóstico da instituição, observação dos espaços físicos e materiais pedagógicos. Houve ainda um primeiro contato com a direção e coordenação, buscando o reconhecimento de como a disciplina Educação Física vem sendo tratada na escola.

Simultaneamente foi realizado um trabalho de diagnóstico local da Educação Física nas escolas estaduais de Catalão. Sendo que o município de Catalão possui 16 escolas estaduais; houve uma divisão de escolas entre os bolsistas, onde cada um ficou responsável pela entrevista e observação em duas escolas. Para a realização deste trabalho de campo, foi elaborado um roteiro de entrevistas com questões problematizadoras pensadas pelo coletivo PIBID/Educação Física. Estas questões foram direcionadas aos professores de Educação Física, aos alunos e à coordenação da escola. Em linhas gerais, as questões direcionadas aos professores foram: Há quanto tempo você leciona e, o que levou você a escolher esta profissão? Você acredita que a Educação Física tem a mesma importância, que as outras disciplinas? Os professores, os funcionários e os estudantes desta escola valorizam

a Educação Física? Como vem se dando a sua participação na construção do Projeto Pedagógico da Escola? Quais as características da disciplina Educação Física previstas no projeto pedagógico desta escola? Qual a sua opinião sobre o espaço físico e o material pedagógico que a escola oferece para a realização das aulas de Educação Física? Quais os conteúdos que você desenvolve nas suas aulas? Como é a aceitação e participação dos alunos diante deste conteúdo proposto nas aulas? Qual a metodologia de ensino desenvolvida em suas aulas? Como os conteúdos são trabalhados durante ao longo das series e do ano letivo? Há diferenciação no trato do conhecimento e desenvolvimento de uma serie para outra? Como você tem desenvolvido a avaliação em suas aulas? Você busca relacionar os conteúdos de suas aulas com as de outras disciplinas curriculares? Como você avalia o impacto da competição escolar nas suas aulas? Quais são os critérios para participação dos alunos nas equipes dos jogos escolares? Você desenvolve projetos extracurriculares? Há uma remuneração específica, uma gratificação por esses projetos extracurriculares? Quem organiza as festas comemorativas? Você tem acesso e participa de cursos voltados para a “Educação Inclusiva” e “Educação para diversidade e cidadania”? Como são trabalhadas as questões de violência, gênero, sexualidade e etnia em suas aulas? Você tem buscado participar de outros cursos de qualificação? Caso a resposta seja afirmativa, quais cursos? Esses cursos contribuem com a sua prática pedagógica? Você teria interesse em participar de Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física nesta escola?

Buscamos também diagnosticar como a Educação Física está sendo vista e trabalhada nas escolas a partir das concepções da equipe gestora da escola. Houve, também, um roteiro direcionado aos alunos, onde buscamos compreender e analisar a perspectiva e compreensão do aluno acerca da disciplina de Educação Física.

Assim, procuramos entender como vem sendo desenvolvida a prática docente e qual a compreensão de Educação Física pelos alunos e pela coordenação das escolas e percebemos que de forma predominante, a disciplina ainda privilegia o trato restrito com o conteúdo esporte.

Após a visita ao Colégio Estadual João Netto de Campos (escola/campo) houve uma divisão das turmas, assim cada bolsista ficou responsável por uma turma. Com isso houve uma continuidade no processo de observação mais específica.

A partir das leituras realizadas e das visitas à escola demos início a construção dos sequenciadores de aula dos conteúdos de Jogos e Brincadeiras Populares, Dança, Ginástica e Cultura Corporal Esportiva.

O sequenciador se insere como estratégia metodológica do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), é um instrumento utilizado para auxiliar na prática pedagógica, neste situamos os objetivos gerais, específicos, organização do tempo pedagógico, descrição da metodologia a ser trabalhada e também o relatório minucioso de cada aula realizada. O mesmo também nos permite pensar propostas pedagógica para a aula, vivenciá-las e, posteriormente realizar uma reflexão sobre o trabalho feito, podendo modificá-lo ou não num movimento contínuo de reflexão/ação/reflexão, devido o sequenciador ser flexível a possíveis mudanças.

Segundo SOARES et al (1992) há necessidade de pensar conceitual e procedimentalmente os conteúdos temáticos a serem tratados na intervenção pedagógica pelo coletivo PIBID:

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum (p.20)

Compreendemos a necessidade de entender a realidade do espaço de intervenção, antes mesmo da própria prática pedagógica, para que assim possamos selecionar conteúdos que possam ter impacto formativo na realidade sócio-cultural dos alunos.

Tendo como eixo a apreensão e ampliação da cultura corporal frente aos nexos com as problemáticas da contemporaneidade, buscamos sistematizar conteúdos que levem os alunos a terem experiências corporais de forma crítica e reflexiva acerca da realidade social e cultural, assim demos início a intervenção pedagógica na escola campo do PIBID.

2) Considerações Finais

Com o trabalho que vem sendo realizado temos como perspectiva a ampliação o acesso dos alunos com experiências corporais relativas ao universo da

cultura corporal como o jogo, a dança, a ginástica e outros, por entendermos que estes podem ser instrumentos de contribuição para a formação intelectual e social dos mesmos.

Assim as intervenções vêm se dando de forma significativa, pois vem ampliando o acesso dos alunos aos elementos da cultura corporal não se limitando aos esportes como futebol, voleibol e handebol. Levando os mesmos a uma nova perspectiva da educação física escolar.

Ressaltamos também o papel formativo do PIBID que se faz instrumento importante de ensino/aprendizagem no ambiente acadêmico. A intervenção pedagógica, com vista a uma perspectiva de reflexão e enfrentamento de problemáticas da contemporaneidade (relativas ao campo das classes sociais, gênero, sexualidade, etnia) é uma das características fundamentais construídas no coletivo PIBID/Educação Física que a partir de um processo de construção do conhecimento se fazem imprescindíveis dentro de uma nova organização social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico: elementos iniciais. In: _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. P. 92-114.
- KUNZ, E. et al. Didática da Educação Física. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- HELAL, Ronaldo. O que é Sociologia do Esporte. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- PARANÁ/SEE, Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica. Curitiba, 2007. (mimeo).
- SECAD/MEC. Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. Anais do XV Conbrace, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 9ª ed. 2000.
- UFG/PROGRAD, EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1.
- TUNES, Elizabeth. TUNES, Gabriela. O Adulto, a Criança e a Brincadeira. Brasília, Em Aberto, 2001.
- AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007. 141p.

Filosofia e Literatura em diálogo: a escrita de si e o exercício do pensamento

Autor: WIGVAN PEREIRA¹; CARMELITA BRITO FREITAS FELÍCIO²

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Filosofia

wigvan@gmail.com

Palavras-chave: Filosofia da educação; escrita de si; literatura.

Justificativa / Base teórica

A pergunta por aquilo que alguém é capaz de fazer de si mesmo nos remete à noção de autonomia, um dos pontos centrais do ensaio de Kant, *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* (1985) – esclarecimento é a saída do homem de sua *menoridade intelectual*. O estatuto que Kant atribui à educação não poderia ser mais elevado: “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (p.15 [443]).” É o mesmo homem inclinado ao mal – Kant diz sobre uma perversidade enraizada na natureza humana e, portanto, insuperável – que deve ser educado para a maioridade intelectual, para que faça uso de sua própria razão e escolha apenas os bons fins (p. 26 [450]).

Uma linha de saída do estado de menoridade intelectual, para acompanhar Foucault em *O que são as luzes*, é assumir uma atitude de autoria, uma ontologia histórica de si mesmo. Foucault observa que se em outros textos a preocupação de Kant era perguntar sobre a origem e definição da finalidade interior aos processos históricos, no texto sobre a *Aufklärung*, o filósofo alemão se volta para o presente para compreendê-lo como uma diferença; a pergunta que se coloca é: “qual a diferença que ele [o presente] introduz hoje em relação a ontem?” (FOUCAULT, 2000, p. 337). Uma resposta só pode ser esboçada de maneira experimental. Talvez uma possibilidade perpassasse pelo acontecimento científico – em nosso cenário atual, os discursos científicos suprimiram a necessidade de uma escrita de si: um médico, um advogado, um astrônomo, um biólogo são agora as fontes às quais nos reportamos quando queremos saber quem nós somos. A subjetividade foi

¹ Licenciando em Filosofia na Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

² Orientadora e coordenadora do PIBID-Filosofia na UFG.

reduzida ao corpo – o corpo frágil da criança, o corpo imprevisível do louco, o corpo insignificante dos que existem às margens, o corpo robusto de quem está apto ao trabalho, o corpo que não aguenta mais; biografar um corpo esgotado representa algum interesse à filosofia?

Objetivos

Na esteira das discussões trazidas por Michel Foucault (1992) a respeito da noção de autoria no decurso da história, a presente pesquisa propõe repensar a aparente imobilidade conceitual do intelectual e do professor de filosofia. Para isso, serão propostos dois movimentos: o primeiro trata de investigar a figura do professor e seu papel no cenário atual, de abertura à comunicação e acesso à informação, a partir da história da filosofia; o segundo trata de problematizar a figura do professor de filosofia, dada a natureza peculiar dessa disciplina e sua recente inclusão em caráter obrigatório da grade curricular do Ensino Médio. Depois de feito esse diagnóstico, a pesquisa tem por objetivo propor um ensino de filosofia em diálogo com obras literárias, principalmente as que se inserem no gênero fantástico, que nos oferecem uma gama de modelos e relações, como linhas de acesso ao conteúdo programático. Por fim, pretende-se propor métodos avaliativos em que esse diálogo seja contemplado.

Metodologia

A metodologia proposta baseia-se em dois pilares complementares: a investigação rigorosa e execução de atividades experimentais. Se, por um lado, a leitura atenta dos filósofos e teóricos da literatura é necessária para nos acercamos do tema da nossa pesquisa, para os nossos objetivos, afinados com os interesses do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – a teoria serve como âncora para a experimentação prática na escola-campo, o Colégio Estadual Pré-Universitário. Nosso trabalho privilegia a criação de abordagens para o ensino de Filosofia, como por meio da leitura de contos “fantásticos”. Além de contribuir para o conhecimento literário dos alunos, a leitura dos textos escolhidos permite discutir as noções de vida, morte, desejo e temporalidade, como essas foram apresentadas por Epicuro, Michel Foucault e Hannah Arendt. Com isso, espera-se que os alunos desenvolvam um método de leitura filosófico dos textos literários. As atividades avaliativas também foram pensadas para que o profícuo diálogo entre literatura e filosofia seja mantido. Em vez dos tradicionais instrumentos com

perguntas a serem respondidas, os alunos deverão construir, em um grupo de cinco alunos, um conto a partir de uma premissa discutida em sala.

Resultados / Discussão

São os nossos corpos e seus interesses que narramos ao respondermos prontamente à exortação moderna sobre o falar de si. Da noção de escrita de si, como era entendida pelos gregos, foi mantida apenas a valorização do cotidiano em seus traços mais banais; o compromisso com um trabalho rigoroso de pensamento é substituído pela valorização de um divertimento superficial, o que não é de nenhum modo incompreensível quando nos lembramos de que a tristeza se tornou entre nós uma palavra obscena. Além disso, a *escrita de si* transposta como uma forma fácil de autoanálise para as redes sociais – outro traço distintivo da nossa geração e seu modo característico de sociabilidade – pretende atender ao desejo de se inserir em um mercado de personalidades, de aparecer no mundo por aquelas características que deveriam ficar reservadas à esfera privada. Como nos lembrou Arendt, “tudo o que vive [...] precisa da escuridão para poder crescer” (1988, p. 236). Expostas à luz do mundo público, as crianças não encontram mais no próprio lar o ocultamento da privacidade que lhes forneceriam as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

“A natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 1988, p. 223) talvez seja a maior diferença que o presente introduz em relação ao passado – tanto que Arendt a compreende como a essência da educação. A chegada da criança como uma criatura nova e ainda não concluída impõe aos adultos que a introduzam aos poucos no mundo público em vez de descerrarem todas as suas cortinas de uma só vez. O adulto humano tem uma responsabilidade para com os seus novos que os adultos de outras espécies ignoram; estes são solicitados apenas pelo imperativo biológico de preservação da espécie e assumem em relação aos seus filhos a função básica de treiná-los na prática do viver. O mundo no qual o jovem deve ser introduzido está em constante mudança e pode se tornar mortal como os homens que o fizeram; o adulto, antes de ensinar técnicas de si aos jovens, uma “arte” de viver, deve se perguntar se com isso não está a “arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista” (ARENDT, 1988, p. 232 e 247). Desse modo, o professor como a figura capaz de ensinar qualquer coisa deve ser destituído, como aquele que não é capaz de assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo precisa ser proibido de tomar parte em sua

educação (1988: 239); em seu lugar, um professor que não tente ditar sua aparência futura, que seja capaz ele mesmo de aprender algo e, principalmente, que seja capaz de decidir se ama o mundo o bastante para salvá-lo da ruína inevitável não fosse a vinda dos novos.

A presença da criança no mundo nos faz recordar que, em todas as civilizações, um projeto educativo carrega em seu seio a ideia do homem que se quer formar. Para Foucault, a partir do exemplo de Baudelaire, o homem moderno “deve tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura: [...] O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida; ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo” (2000, p. 344). Como essa invenção de si só é possível para Baudelaire através da arte, poderíamos pensar, a partir da noção de escrita de si, que a solução seria fazer de si mesmo uma obra de arte, o que sem dúvida parece inspirador, ainda mais porque *arte* é um conceito cuja definição é tão difícil que podemos preenchê-lo com as nossas mais belas esperanças. Com efeito, quando pensamos em alguém que vive como uma obra de arte, não conseguimos ir muito longe. Como Foucault nos alertou, não há um sujeito absoluto – sem a noção de um sujeito absoluto, não seria o caso de pensar a *escrita de si* a partir de outras possibilidades? Talvez seja o caso de colocar a pergunta sobre o que é ser um homem nos nossos tempos para assim termos condições de recusar o que fizeram de nós. Com essa pergunta recolocada, poderemos nos voltar sobre os pressupostos da educação e, depois, sobre qual é o espaço que a filosofia pode ocupar na escola: o professor, mais especificamente o professor de filosofia, deve assumir a tarefa de acompanhar os alunos em suas *escritas de si* ou mostrar-lhes o mundo como ele é e introduzi-los ao mundo do pensamento?

Conclusões

“A fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar [...], as obras de arte são coisas do pensamento” (ARENDT, 2010, p. 210-211). Para fazer de si mesmo uma obra de arte, portanto, talvez seja preciso se empenhar na atividade do pensar que permeia a existência humana e é incessante como a própria vida (ARENDT, 2010, p. 214). O professor de filosofia, se ele pretende ocupar um lugar definitivo na escola – nós sabemos, mesmo que nos doa admitir, que a incompetência dos professores e não a ditadura foi a responsável pelo exílio da disciplina Filosofia das escolas – precisa se atrever a percorrer com Heidegger o

caminho florestal. “Em alemão, a metáfora dos caminhos florestais”, nos explica Arendt (1987, p. 224), “exprime algo muito essencial”: não sugere apenas que a pessoa está engajada em um caminho que não levará a lugar nenhum e sim que cada um segue apenas o caminho que ele próprio desbravou. A lição de Heidegger que foi esquecida “em meio ao falatório acadêmico sobre a filosofia” (ARENDT, 1987, p. 222) de onde emergia como algo radicalmente filosófico é a de que nós precisamos aprender a pensar como pura atividade – “quem se interessava pela solução de todos os enigmas tinha à sua disposição um vasto sortimento no mercado das concepções de mundo [...]; para fazer sua escolha, não havia necessidade de nenhum ensino filosófico” (ARENDT, 1987, p. 222). A atividade de pensar é viva e tem, para Heidegger, uma qualidade de abertura: não se trata de pensar *sobre* alguma coisa, mas pensar alguma coisa; “um pensar *apaixonado*, onde o Pensar e o Estar-Vivo se tornam um” (1987: 225).

A poesia, “viva palavra falada” (ARENDT, 2010: 212), a arte que mais se aproxima do pensamento que a precede talvez seja uma das possibilidades para se colocar a escrita de si nos nossos tempos. Uma escrita de si para uma vida poética, entendendo a poesia em sua proximidade com o pensamento e a partir da proximidade entre pensamento e vida. Escrita que dispensa narrativas que têm algum interesse somente na esfera privada, a biografia de um pensamento que nasce e morre todos os dias a partir de cada uma delas.

Referências bibliográficas

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Adriano Correia. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mário W. Barbosa de Almeida. 2^a edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In: *Ditos & Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 47-59.
- _____. *O que é um autor?*. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Vega: Passagens, 3^aed., 1992.
- PEREIRA, Wigvan. Da Bioescrita ao mundo do pensamento. In: FELÍCIO, C. B. F. (Org.) *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – Ensaio de formação*. Goiânia: Edições Ricochete, 2012, p. 253-287.
- _____. *O ensino de filosofia e a linguagem esquecida da delicadeza*. Comunicação apresentada no “Simpósio Douta Ignorância 2011 – que filosofia na escola?”. Brasília: UnB, 28, novembro, 2011 (inédito).
- _____. *Sob o signo da juventude: pensar a educação e o ensino de filosofia a partir da figura do bárbaro*. Revista Inquietude (Goiânia), v. 1, n. 1, p. 111-131, 2010.

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

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA SALA AMBIENTE: A BIMESTRALIDADE DO CURRÍCULO*

WISLEY JOÃO PEREIRA; MARIANE MENDES TEIXEIRA; GLEIG DE SOUZA E
SILVA; PAULA NUNES FRANCO; ALEX BENÍCIO LEANDRO; THIAGO DA SILVA
ROSA; PAULO CELSO FERRARI

Instituto de Física, pferrari@if.ufg.br

Palavras-chave: sala ambiente, bimestralidade do currículo, política educacional, formação de professores.

Justificativa e base teórica:

A principal ação dos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, Goiânia, se concentra no apoio à escola parceira, o Colégio Estadual Waldemar Mundim (CEWM), diante do desafio de implementar um projeto pedagógico baseado na concepção de sala ambiente. Incentivados pela política educacional adotada pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC) no ano de 2009, denominada Ressignificação do Ensino Médio, cujo objetivo era “ressignificar o ato de ensinar e aprender, o ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, ressignificar o ambiente da escola” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 13), os gestores do CEWM de então investiram em uma ampla reorganização pedagógica que incluiu: a adoção de uma matriz curricular dividida em semestres e não em anos; a distribuição das aulas em períodos duplos de uma hora e meia; e a concepção de sala ambiente, um modelo pedagógico oriundo de escolas de ensino profissionalizante (GUERRA, 2007), que concebe a sala de aula como um ambiente personalizado contendo os materiais didáticos de uma determinada disciplina (MARANGON, 2003).

As dificuldades de implementação da sala ambiente vão desde sua própria ambientação, que prevê a participação dos estudantes na escolha dos materiais que permanecerão na sala sob a orientação dos professores (SÃO PAULO, 1997); a

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

mobilidade de mesas e carteiras para a adoção de metodologias de ensino diversificadas (PENIN, 1997); até a própria formação dos professores, obrigados a refletir sobre seus métodos, concepções de ensino e visão epistemológica (ROSA, 1997). Essas dificuldades levaram o CEWM a reivindicar à SEDUC o limite máximo de 30 estudantes por sala de aula, no que foram atendidos sem prejuízo no número total de estudantes, que até aumentou em função da criação de novos ambientes de aprendizagem (SOUZA et al., 2011).

No início do ano de 2012 novas dificuldades passaram a existir em função da mudança de gestão e conseqüente mudança na política educacional da SEDUC. Entre outras iniciativas, a SEDUC iniciou um programa denominado “Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem”, que, como o título sugere, tem como argumento principal a tentativa de garantir o princípio da equidade, compreendida como: “garantir direitos iguais a todos, mesmo em condições diferentes” (GOIÁS, 2012, p. 1). Outros argumentos constantes no documento levam em consideração “o grande quantitativo de estudantes transferidos de escolas, de municípios, durante o ano letivo, e por último, a rotatividade de professores nas unidades escolares” (GOIÁS, 2012, p. 2). Sob estes argumentos, especialistas da SEDUC elaboraram, propuseram e realizam o acompanhamento sistemático, por meio de tutorias, de uma proposta de organização curricular que impõe conteúdos mínimos para cada bimestre do ano letivo. Procurando preservar a autonomia do professor e considerar a diversidade e a realidade local, no documento se afirma que “... a escola e o planejamento dos professores devem considerar a possibilidade de ampliar esse mínimo onde e quando essa ampliação for possível e se fizer necessária” (GOIÁS, 2012, p. 2).

Objetivos:

Com este trabalho temos o objetivo de identificar a influência da proposta de bimestralidade do currículo na organização pedagógica do CEWM, particularmente no que diz respeito à implementação da sala ambiente, modelo pedagógico desenvolvido em resposta à proposta de Ressignificação do Ensino Médio.

Metodologia:

Para este trabalho desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e promovendo a análise de conteúdo das respostas (BARDIN, 2008).

Realizamos a entrevista com um dos gestores do CEWM procurando identificar suas concepções e preocupações atuais.

Discussão dos Resultados:

Para analisar as respostas à entrevista construímos três categorias: contribuição da sala ambiente para a escola, consequências da bimestralidade do currículo; e relação da escola com a SEDUC.

Na categoria “contribuição da sala ambiente para a escola” reunimos depoimentos que remetem a uma reflexão sobre a abordagem dos conteúdos e dos métodos pelos professores e a dificuldade de envolver todos os docentes. Sobre os conteúdos, o gestor afirma:

[...] tínhamos, [...], um avanço na questão pedagógica, já ultrapassados os limites, ou seja, saído daqueles conteúdos que eram orientados de políticas anteriores.(Gestor)

O gestor refere-se à liberdade de organização da matriz curricular proporcionada pela proposta da Ressignificação do Ensino Médio, oportunidade em que a escola desenvolveu um projeto pedagógico autêntico. Ao comentar sobre as mudanças que as novas orientações educacionais estão sugerindo revela que os métodos de ensino também vinham sendo diferenciados:

[...] os nossos professores já estavam acostumados a trabalhar a pedagogia mais moderna.(Gestor)

Mesmo sem esclarecer o que considera “mais moderno”, o gestor critica o modelo pedagógico da transmissão do conhecimento, porém, reconhece que este é um processo difícil devido à resistência das concepções tradicionais de ensino, que aponta como maior dificuldade para a implementação da proposta de sala ambiente:

[...] a maior dificuldade de trabalhar a sala ambiente é realmente trabalhar o professor [...] temos professores que ainda não conseguem ambientalizar a sua sala e trabalhar a sala como sala ambiente.(Gestor)

Trabalhar a sala como sala ambiente implica em mudanças nos métodos e nos conteúdos, uma vez que o objetivo é fazer com que o estudante se integre ao ambiente.

Na categoria “consequências da bimestralidade do currículo” analisamos a opinião do gestor em relação à proposta que vem sendo implantada pela nova política governamental. O gestor considera que não seria indicado para o CEWM seguir um cronograma rígido de desenvolvimento dos conteúdos:

[...] os conteúdos já vinham prontos de lá e a gente teria que seguir à risca esses conteúdos, então para nós foi um retrocesso muito grande.(Gestor)

Essa rigidez no cronograma restringe também as iniciativas dos professores:

[...] a gente achava que já estava bem à frente de ficar amarrado, preso a um conteúdo, o professor ficou muito limitado. (Gestor)

O cumprimento do currículo demanda tempo, limitando a abordagem de temas de relevância para os estudantes e para a realidade local:

[...] tira do professor a liberdade dele de trabalhar [...] com os acontecimentos do dia-dia, da vivência dos alunos, [...] daquilo que está vivendo naquele momento [...] como que nós vamos trabalhar estes temas vivenciados pelos nossos alunos se a gente está amarrado numa proposta? (Gestor)

Em função dessas críticas, o CEWM tem mantido um constante diálogo com a SEDUC, na tentativa de garantir sua autonomia e manter a proposta da sala ambiente.

Na categoria “relação da escola com a SEDUC” reunimos as principais considerações do gestor sobre o diálogo do CEWM com as instâncias administrativas da SEDUC. Uma primeira ameaça à proposta de sala ambiente surgiu com a orientação de ocupação das salas por 40 estudantes:

[...] no ano passado a subsecretaria tentou retirar a sala ambiente porque numa sala ambiente não da pra gente ficar com mais de 40 alunos e a idéia era de matricular mais de 40 alunos na sala [...] a gente lutou para conseguir essa sala ambiente e a gente não queria perder. (Gestor)

A decisão de reivindicar manutenção da sala ambiente foi tomada em conjunto pelos professores:

[...] nós lutamos e conseguimos junto à Secretaria permanecer com a sala ambiente a pedido da maioria dos professores que gostaram de trabalhar com essa modalidade. (Gestor)

Mesmo que esta luta não tenha resultado em um apoio explícito, o gestor reconhece que a SEDUC abriu uma concessão à escola autorizando a manutenção da sala ambiente:

[...] o único apoio que a gente teve para trabalhar com sala ambiente da Secretaria e da Subsecretaria foi a autorização pra gente poder manter a sala ambiente. (Gestor)

Quanto à proposta de bimestralidade do currículo, a escola, atendendo a diversos questionamentos levantados pelos professores, especialmente em relação à liberdade de seleção dos conteúdos, também encaminhou reivindicações à SEDUC no sentido de haver uma flexibilização:

[...] depois desse questionamento, [...] que os professores fizeram, que a escola chamou nossa tutora, mostrou vários pontos negativos, aí sim a Secretaria da Educação deu uma abertura, [...] para que o professor possa então ter essa liberdade. (Gestor)

Graças a estas constantes reivindicações, os pressupostos da sala ambiente tem sido preservados no modelo pedagógico do CEWM.

Conclusão:

A proposta de sala ambiente tem contribuído com os professores do CEWM no desenvolvimento de conteúdos e metodologias diferenciadas. A proposta de bimestralidade do currículo acrescenta alguns desafios para a implementação da sala ambiente uma vez que, na prática, a bimestralidade do currículo absorve um tempo escolar expressivo que pode levar o professor a desconsiderar a diversidade e a realidade local. A escola tem procurado, de diversas formas, junto à SEDUC, compatibilizar as duas propostas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

GOIÁS. **Bimestralidade do currículo**: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 2012.

GUERRA, V. P. **Práticas pedagógicas no ensino médio**: perspectivas da docência em salas-ambiente. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MARANGON, C. Sala-ambiente: aqui o ensino muda de figura. **Nova Escola**, Brasília, v. 18, n. 167, p. 48-51, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

PENIN, S. T. S. Sala ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 3, p. 20-21, 1997.

RODRIGUES, E. B. T.; MOREIRA, M. E. **Ressignificação do Ensino Médio um caminho para a qualidade**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2009.

ROSA, M. I. F. P. S. Conversando sobre sala-ambiente no Ensino de Ciências. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 3, p. 22-24, 1997.

SÃO PAULO. **A escola de cara nova**: sala-ambiente. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas, 1997.

SOUZA, P. G.; REIS, R. H.; GOMES, R. G. T.; SOUSA, W. F.; FERRARI, P. C. Ressignificando a sala-ambiente em uma escola estadual de Goiás. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XIX, 2011. Manaus. **Atas...** Manaus, 2011.