



Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

conpeex



ANAIS DO IX CONPPEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

Economia verde, sustentabilidade e desenvolvimento social

22 a 26 de outubro de 2012

**PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE
BOLSAS PARA ALUNOS DE LICENCIATURA**

PROLICEN



Apoio:



Realização:



ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ALEXANDRE CAMPOS BUTENCO	VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE IGUALDADE, EQUIDADE DE GÊNERO E IDENTIDADE CULTURAL DE NÃO VIOLÊNCIA
ALINE MARTINS FERREIRA SILVA	PROGRAMA UFGINCLUI: IMPACTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS JATAÍ
ALINE RODRIGUES BERNARDO	GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS, AMPLIANDO E PLURALIZANDO O DIÁLOGO DA DIVERSIDADE
ANA LUISA NEVES OTTO	DARWIN PARA CRIANÇA! USO INSTRUMENTAL DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PARA PROMOVER A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
ANA PAULA PEREIRA PEIXOTO	SOFTWARES DE SIMULAÇÃO: ESTUDANDO A MATEMÁTICA E COMPREENDENDO A SOCIEDADE DE CONSUMO.
ANDERSON ALMEIDA DIAS	GRUPO DE ESTUDOS ENTRE ALUNOS INGRESSANTES (CALOUROS) E VETERANOS DO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UFG: ANÁLISE DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO
ANDERSON IURY NUNES BARROS	AS TIRAS DA MAFALDA: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DE QUADRINHOS
ANGÉLICA RODRIGUES LIMA	A FOTOGRAFIA EM ARTE EDUCAÇÃO: UM ACERVO PARA A ESCOLA.
ARIEL SODRE DIAS	ROBÓTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE QUÍMICA
ARTHUR RODRIGUES PAPACOSTA	REVIVENCIANDO O COLMEIA: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS TRÊS CELULAS
BRUNO VIANA ULHOA SANTOS	AS ABORDAGENS DA QUESTÃO DA TERRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E EM NARRATIVAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE CATALÃO-GO NA ÚLTIMA DÉCADA.

Aluno	Trabalho
CARLA DE GODOY	ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE QUÍMICA A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS VESTIBULANDOS: EM FOCO AS INTERAÇÕES ATÔMICAS E MOLECULARES
CARLOS ROBERTO OLIVERIO JUNIOR.	ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DA FEF/UFG PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
DANILO FERREIRA REZENDE	O ENSINO DE CLIMATOLOGIA UTILIZANDO MATERIAL ALTERNATIVO
EDSON BENEDITO SANTANA	GEOGRAFIA E CIDADANIA NO TERRITÓRIO VIRTUAL DAS REDES SOCIAIS
FERNANDA MESQUITA DA SILVA	UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
FERNANDA PIRES DE PAULA	PÁGINAS DELAS E DELES: IDENTIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.
GUILHERME DE SOUSA FRANCISCO	A ARTE DE ENSINAR FÍSICA: O ENSINO POR PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO/SABERES EM FÍSICA
HAYANI CARDOSO DOS SANTOS	GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O USO DA FOTOGRAFIA PARA O ESTUDO DA PAISAGEM EM CATALÃO – GO
JEANN CÁSSIO BALDOINO MONTEIRO	OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA
JOANA DARK LEITE	SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM UM CURSO DE LICENCIATURA
JOSÉ BARBOSA LIMA	A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: OS GÊNEROS ACIONADOS NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR UFG (DE 2001 A 2011)
JULIANA ANDRADE SILVA	CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS/PROGRESSISTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Aluno	Trabalho
JULIANA BARROS FARIA	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2012 PARA O ENSINO DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL
KAMILA KARLA MARCELLUS PEREIRA	IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DO AFRO-DESCENDENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL EM GOIÁS PARA O 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
KAREM NACOSTIELLE EUFRASIO	A PRÁTICA DA LEITURA NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O(S) LETRAMENTO(S) DO FUTURO PROFESSOR E DO SEU ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
KÁSSIA PAULA SILVA FONTENELE	A VERTICALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DO PIBID.
LARISSA MESSIAS MORAES	ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE O TEMA VIOLÊNCIA NA ESCOLA POR PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
LENNON CUNHA LUSTOSA	O ENSINO DAS DINÂMICAS SOCIOECONÔMICAS
LEONARDO MARTINS MACHADO	COLEÇÃO CARTOGRÁFICA DO SUDOESTE DE GOIÁS: FATORES SÓCIO ECONÔMICOS.
LILIAN RIBEIRO CAMARGO	CURSOS DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, POLÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE
LIRA MATOS MARTINS	A FORMAÇÃO DE PROFESSOR À DISTÂNCIA NA UFG: UM ESTUDO SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA DE LIBRAS.
MALU ÍTALA ARAÚJO SOUZA	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE CLIMATOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO APLICADO NO COLÉGIO ESTADUAL MARIA DE FÁTIMA SANTANA – APARECIDA DE GOIÂNIA.
MARESSA LAGO	E O QUE EU SINTO, VALE ALGUMA COISA? FATORES AFETIVOS QUE INFLUENCIAM A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Aluno	Trabalho
MARIA DO ROSARIO TELES DE FARIAS	HOMEM, MUNDO E CUIDADO NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA – O ATO DE EDUCAR E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM QUESTÃO
NAIRA CRISTINA VAZ	GEOMETRIA TOPOLÓGICA NOS ANOS INICIAIS: A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DE SUA COMPREENSÃO
NAYARA CRISTINA TEIXEIRA GOMES	HISTÓRIA E VIDA EM NIETZSCHE: A HISTÓRIA A SERVIÇO DA VIDA.
PAULA FRANCIELI BAMBERG SCHNEIDER	SENTIMENTOS E EMOÇÕES ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
PEDRO HENRIQUE ANDRADE DE FARIA	SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DA TEORIA E DA PRÁTICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA
PEDRO PAULO SIQUEIRA ARRAIS	ESTRATÉGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA NO ENSINO DE FÍSICA
PRISCILA AFONSO RODRIGUES DE SOUSA	PERCEPÇÃO DOS PRIMEIROS FORMANDOS DE QUÍMICA DA UFG/CA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL
RAFAELLA OLIVEIRA SILVA	O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: O OLHAR DOS ACADÊMICOS
RAYSSA SOUSA BARBOSA	DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
ROSINEIDE EVANGELISTA RAMOS	OS CONCEITOS ESTRUTURADORES DA GEOGRAFIA: UM ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.
SARA LIZ GOBBES CARARO	AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO MUNDO INFANTIL: UMA OBSERVAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS E NOÇÕES ANTROPOLÓGICAS NOS PARATEXTOS DE LIVROS DIDÁTICOS E AUDIOVISUAIS.
SILVESTRE BARBOSA FERREIRA	COSPLAYERS E MANGÁS GRUPOS SOCIAIS DENTRO DA ESCOLA

Aluno	Trabalho
SINOMAR SILVA DOS SANTOS	AS DINÂMICAS POPULACIONAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA E A CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ESPACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL
TAIANE FREITAS LIMA	A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE AS 400 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR REVELAM SOBRE A IMAGEM DE PROFESSOR QUE SE BUSCA?
TALITA CASTRO OLIVEIRA	ÍNDICE ATITUDINAL DE INGRESSANTES E FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFG RELACIONADO À ESCOLHA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE
VANESSA MARIA PEREIRA CALAÇA	GEOGRAFAR, VIVER E PLANTAR ECOLOGICAMENTE NO CAIC- SÃO FRANCISCO DE ASSIS
VÂNIA RODRIGUES DE CARVALHO	A RELAÇÃO DA FINALIDADE E DO OBJETO DE ENSINO COM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR
WANESSA CRISTINA MANHENTE ROCHA	LER E ESCREVER: DISCUSSÕES LINGÜÍSTICAS E DISCURSIVAS
WASHINGTON JACÓ JÚNIOR	CAMINHOS E DESAFIOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL
WELLYNA KÉSIA FRANCA DE SOUSA	O DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO GÊNERO TEXTUAL

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE IGUALDADE, EQUIDADE DE GÊNERO E IDENTIDADE CULTURAL DE NÃO VIOLÊNCIA

Alexandre Campos BUTENCO; Augusto Campos BUTENCO; Fernanda Luiz
RIBEIRO; Fernando César PAULINO-PEREIRA - Campus Catalão;
alxcb@hotmail.com

Palavras-chave: Violência; Identidade; Gênero; Violência de Gênero

Apresentação

A violência doméstica é, segundo a 49ª Assembleia das Nações Unidas, um problema de saúde pública, e, como tal há a necessidade buscar alternativas que vão além do acompanhamento das vítimas de violência doméstica. É importante o cuidado as mulheres vítimas de agressão, porém tão importante quanto isto é criar mecanismos capazes de romper o ciclo de violência doméstica.

As origens das agressões devem ser conhecidas de forma mais globalizada e não simplesmente por discursos, principalmente das vítimas. Trata-se de conflitos entre gênero, e, por tanto, é uma questão correlata a identidade de cada ator envolvido no processo. Quando falamos em conflito de gênero temos que levar em conta toda a subjetividade produzida em um processo dialético *sociedade x individuo*.

A proposta do trabalho é, primeiramente, buscar a identidade que cada individuo que participa do projeto carrega em relação as categorias de gênero, com a identificação dessas marcas podemos definir como ocorre o processo subjetivo em relação ao que é ser homem e ao que é ser mulher. Assim poderemos definir como ocorrem os conflitos de gênero, ou seja, a manifestação destes conflitos em violência doméstica.

Justificativa

Os estudos de gênero buscam dar conta de algumas questões como explicar as (dês)continuidades das desigualdades existentes, nas experiências socialmente diferentes; perceber as relações de trabalho historicamente, marginalizando essa disciplina em relação as mulheres; entender e analisar as relações entre as experiências masculinas e femininas no passado entendendo a ligação entre as práticas históricas e as práticas atuais. (Casagrande & Correia, 2002).

A sociedade espera da mulher um ser dócil, gentil, que tenha sensibilidade e que seja obediente, além de cumprir o papel social de gerir e cuidar dos filhos, com isso é esperado que ela cuide do lar e, conseqüentemente, do marido. Enquanto que se espera do homem a dureza, a força, a coragem e a manutenção da casa, assim foi e, mesmo que por uma nova ordem político-econômico tenha mudado um pouco, ainda é o papel social tido como masculino.

A violência doméstica se configura segundo a Lei Maria da Penha por ser "qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica (...) II - no âmbito da família (...) III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Brasil, 2006, p. 1 e 2). A violência domestica pode variar entre: física; psicológica; sexual; patrimonial; e moral

No âmbito do lar é costume, por questões patriarcais, haver uma hierarquia onde o homem ocupa o cargo mais alto, havendo uma subordinação pela mulher e seus filhos, qualquer fator que altere essa ordem ou desagrade o homem pode gerar algum tipo de violência. É normalmente iniciado o processo de agressão quando não há mais argumentos lógicos em relação a determinado ato. Podemos perceber claramente que o discurso usado para agressão pelo homem reflete essa idéia de hegemonia patriarcal. Segundo Rosa et al. (2008) a agressão "foi relacionada com a identificação de atitude inadequada por parte da mulher que, segundo o homem, agia de maneira autoritária para com o companheiro." (p.155).

Partindo da premissa que a violência doméstica deve ser não só remediada, com o cuidado as vitimas de agressão, como também deve ter um acompanhamento com os agressores, e, para além disso há que criar mecanismos de prevenção. Pensando nisso foi elaborado um plano para a atuação do projeto em escolas em

Goiandira já que é através da educação é que podemos inserir noções de equidade de gênero e igualdade nesses jovens que estão em formação de uma identidade. Sabemos que a adolescência é um período crítico quanto a formação ética. Quando um professor aponta suas impressões do mundo o jovem têm uma maior capacidade de absorção deste pensamento, já que o professor é visto como uma referência. A identidade é construída e reconstruída o tempo todo, é importante que reconstruamos uma identidade de não agressão, é necessário criar um novo tipo de cultura para que jovens influenciados por uma cultura patriarcal não carregue para o futuro características opressoras quanto à outros gêneros.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação que pressupõe uma pesquisa participativa, onde o pesquisador é modificado ao mesmo tempo que modifica uma intervenção, neste caso terapêutica-educativa. Os dados foram coletados através dos diários de campo, o que permite que o pesquisador descrever os acontecimentos do decorrer da pratica e através destas descrições é possível criar outros tipos de recursos para a intervenção.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral introduzir noções de equidade de gênero, igualdade e identidade, criando uma cultura de não violência em alunos, professores, pais e funcionários da escola na cidade de Goiandira; desenvolver estudos sobre gênero tendo como foco sempre a escuta e orientação dos sujeitos inseridos no projeto; atuar em parceria com os pais de alunos para uma melhor eficácia no projeto, além de discutir com professores e coordenações a melhor maneira de explorar o tema da violência doméstica e equidade de gênero nas escolas; criar grupos com meninos com o objetivo de orientar e auxiliar os jovens quanto à equidade de gênero e violência doméstica, assim como inserir no contexto social destes uma cultura de não violência em qualquer âmbito; aproximar os pais, professores e funcionários da escola ao projeto, e dentro do possível a comunidade e orientá-los a uma (re)educação em parceria ao projeto; buscar, estudar e

sistematizar dados e instrumentos que auxiliem na prevenção da violência doméstica.

Resultados

O que pode-se dizer deste trabalho é a satisfação de intervir (em pesquisa-ação) com algo que realmente acreditamos que pode dar certo, sendo um objetivo que acreditamos possuir grande relevância social e oportunidade de diversos aprendizados no que se refere à nossa atuação na área do conhecimento que estudamos e no campo social.

Percebemos durante a coleta de dados e intervenção que o grau de envolvimento entre os alunos e os pesquisadores é grande. Foi produtivo ver que os alunos conseguiram reproduzir novos conceitos para aprendidos nas oficinas. Foi notório também a abstração de conhecimento, um exemplo desta abstração foi em uma atividade a qual todos os alunos tinham bastante interesse em realizar foi posta uma condição, a de que eles fizessem um resumo do que foi debatido na aula anterior, então, resumidamente os alunos enunciaram cada tipo de violência debatido na oficina anterior além de citar a característica de cada uma.

Quanto aos debates percebemos que os que envolvem uma personalidade maior, o apoio e respeito aos outros alunos foi maior, é claro que cada turma é diferente e responde de uma forma particular ao que é proposto no dia. O tema que envolve a violência doméstica é percebido na fala dos alunos (homens); estes trazem de casa que a principal função da mulher no lar é o cuidado com as crianças e com a casa, além de ter que cuidar do marido. Muitos alunos acreditavam que o modo mais efetivo de argumentação era a violência, já que a força é quem define quem manda no lar. Neste caso, foi necessário um discurso de desconstrução desta “cultura”, o que tem sido eficaz ao final dos encontros.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. *Lei 11.340 (Maria da Penha)*, Brasília, 2006.

BEIRAS, A.; LODETTI, A.; CABRAL, A.G.; TONELI, M.J.F.; RAIMUNDO, P., 2007, "Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma" Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000300010&lng=pt&nrm=iso Acessado em: 02/08/12

CARLOTO, Cássia M.; O Conceito de Gênero e Sua Importância Para a Análise das Relações Sociais. *Serviço social em revista*, Londrina, 2001.

CASAGRANDE, Lindamir S.; CORRÊA, Ronaldo de O. Definindo Gênero. 2002. Disponível em: <http://www.ppgte.cefetpr.br/grupos/genero/trabalhos/genero.pdf> Acessado em: 19/02/2012

GOMES, Nadielene. P.; ARAÚJO, Anne J. S.; COELHO, Tâmara M. F.; DINIZ, Normélia M. F.; Compreendendo a Violência Doméstica a Partir das Categorias Gênero e Geração., *Acta Paul Enferm*, 2007. p. 504-8

JONG, Lin C.; SALADA, Maria L. A.; TANAKA, Ana C. D. Desistindo da Denúncia ao Agressor: Relato de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica., *Revista Esc. Enfermagem da USP*, São Paulo, 2008. p. 744-751

LIMA, Daniel C.; BÜCHELE, Fátima.; CLÍMACO, Danilo de A.; Homens, Gênero e Violência Contra a Mulher., *Saúde Soc.* São Paulo, 2008. p.69-81

MELO NETO, José F. de.; Pesquisa-ação., *Coletânea de Cultura e Consciência Social*, João Pessoa, 2000. p. 65-72

PELISSARI, Maria A.; *O diário de Campo Como Instrumento de Registro*. S.l., mimeo., 1998.

ROMANELLI, G. . Autoridade e poder na família. In: Maria do Carmo Brant de Carvalho. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 1ª ed. São Paulo: Educ-Cortez Editora, 1995, p. 73-88.

ROSA, Antonio G.; BOING, Antonio F.; BÜCHELE, Fátima; COELHO, Elza B. S.; OLIVEIRA, Walter F.; A Violência Conjugal Contra a Mulher a Partir da Ótica do Homem Autor da Violência., *Saúde Soc.* São Paulo, 2008. p.152-160

SILVA, Luciane L.; COELHO Elza. B. S.; CAPONI, Sandra N. C.; Violência Silenciosa: Violência Psicológica Como Condição da Violência Física Doméstica., *Interface*, 2007. p.93-103

TRIPP, David; Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira., *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2005. p. 443-466

PROGRAMA UFGINCLUI: IMPACTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS JATAÍ

Aline Martins Ferreira SILVA; Angela Rodrigues LUIZ; Cátia Regina Assis Almeida
LEAL - Curso de Educação Física; alinemartinsferr@gmail.com

Palavras-chave: Ações Afirmativas, Programa UFGInclui, Educação Física, Campus Jataí.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa preocupa-se em investigar o impacto da implementação do Programa UFGInclui (sistema de cotas) nos Cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) do Campus Jataí/UFG. Uma das preocupações centrais da pesquisa é compreender porque a universidade adotou o sistema de cotas em seus PS (Processos Seletivos), se e como essas vagas tem sido preenchidas, se os alunos ocupantes das mesmas tem tido dificuldades em permanecer na universidade. Identificando assim se a política de ação afirmativa de fato tem promovido a inclusão social das pessoas historicamente a margem das universidades.

Para melhor compreender o programa e sua implementação neste contexto universitário, fez-se necessário aprofundar em leituras específicas sobre ações afirmativas, políticas públicas e finalmente, sobre as políticas públicas brasileiras para implementação de ações afirmativas na educação. Em seguida nos detivemos em conhecer a trajetória institucional da UFG desde a adesão a tais políticas de ação afirmativa até a disponibilização destas em seus PS - vestibulares. Por fim, nos dedicamos a mapear situações acadêmicas no interior dos Cursos de Educação Física do Campus Jataí, com o intuito de identificar o impacto dessa política nos referidos cursos.

OBJETIVOS

A proposta de pesquisa apresenta como objetivos: Investigar o impacto da implantação do Programa UFGInclui (sistema de cotas) nos Cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) do Campus Jataí/UFG; Compreender como e porque a UFG aderiu à política de ação afirmativa; Identificar de que forma essa adesão tem se configurado nos editais dos processos seletivos desta universidade;

Levantar o número de vagas ofertadas pelo sistema de cotas (Cursos de Educação Física/Campus Jataí) e como essas vagas tem sido preenchidas/ocupadas; Identificar possíveis problemas de permanência e de acompanhamento acadêmico; Investigar se o aluno que ingressa nos Cursos de Educação Física pelo sistema de cotas tem conseguido acessar programas de assistência social para garantir sua permanência na instituição; Identificar quais tem sido as principais dificuldades encontradas por esses alunos nos cursos e que ações a instituição tem pensado para minimizar essas dificuldades que os alunos passam durante seu processo de formação. Muitos destes objetivos serão alcançados futuramente, tendo em vista a continuidade da pesquisa e o acompanhamento das turmas que não concluíram seu processo de formação.

METODOLOGIA

Utilizamos primordialmente a análise documental que toma como referência as resoluções internas da UFG, os editais dos PS dos anos de 2009 a 2012 e o extrato acadêmico dos alunos que compõe cada turma dos Cursos de Educação Física.

Pelos editais que regem os processos seletivos para ingresso nos cursos da UFG, pudemos dimensionar a oferta de vagas nos diferentes cursos e, de modo específico, nos Cursos de Educação Física do Campus Jataí. O extrato acadêmico nos possibilitou registrar as notas e frequências alcançadas pelos alunos ao término de cada semestre letivo, bem como registrar a média global do aluno e tecer comparações entre seus pares, a média do curso e estabelecer comparativo entre as turmas.

O compilado destes dados tem favorecido a elaboração de gráficos que viabilizam a interpretação quantitativa e qualitativa da realidade que vem se configurando, a partir da implementação do Programa UFGInclui, nos cursos de Educação Física ofertados pela UFG/Campus Jataí.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao confrontar os dados identificados nos editais do PS e a forma de ingresso registrada no extrato acadêmico do aluno, pudemos confirmar que 20% das vagas foram ocupadas por alunos com as características previstas no Programa UFGInclui, predominando o ingresso de alunos negros e oriundos de escolas públicas em detrimento de alunos indígenas e quilombolas.

Das 40 vagas ofertadas para o curso de Educação Física, tanto na modalidade Licenciatura quanto no Bacharelado, um percentual foi destinado ao Programa UFGInclui e, a partir de 2011, um outro valor destinado ao ingresso pelo SISU, sistematizado no quadro abaixo.

QUADRO 1 – Relação entre oferta e preenchimento das vagas ofertadas no PS para os cursos de Educação Física no período 2009-2012

	2009		2010				2011				2012			
	Lic		Lic		Bac		Lic		Bac		Lic		Bac	
	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing
Total de vagas	40	40	40	23	40	40	40	27	40	38	40	18	40	40
Sistema Universal	32	30	32	12	32	31	24	14	24	26	24	16	24	36
Programa UFGInclui	8	10	8	11	8	9	8	12	8	12	8	0	8	4
SISU							8	1			8	2	8	0

Legenda: Lic = Licenciatura; Bac = Bacharelado; Ofe = Oferta de Vagas; Ing = Ingresso/Matrículas Efetivadas.

Fonte: Editais do PS 2009 a 2012, relatórios SAG, Extrato Acadêmico dos alunos.

O quadro evidencia que nos anos de 2009, 2010 e 2011 o ingresso pelo Programa UFGInclui, no Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Jataí, ultrapassou a estimativa de 20% das vagas destinadas ao programa. Isso ocorre em função de os candidatos desta opção ter melhor desempenho no PS que os candidatos às vagas do Sistema Universal. Estranhamente, ainda no curso de Licenciatura, não houve nenhuma demanda por essas vagas no ano de 2012, fato ainda não investigado por nós.

Embora a demanda tenha sido decrescente também no curso de Bacharelado, no curso de Licenciatura houve uma queda considerável de demanda por vagas após a criação do curso de Bacharelado. Por isso, consideramos que tal fato (decréscimo na demanda de vagas) não está diretamente associado ao Programa UFGInclui, mas às condições sócio econômicas dos candidatos da região do Sudoeste Goiano, que optam por estudar no período noturno e manter-se trabalhador durante o dia, mantendo sua subsistência e, muitas vezes, da família.

Os gráficos abaixo (1 e 2) nos dão um panorama comparativo do aproveitamento dos alunos que optaram pelo Programa UFGInclui, com a média do curso e da turma. Agrupamos no gráfico 1 as turmas do Curso de Licenciatura e no gráfico 2 as turmas de Bacharelado pelo fato dos cursos terem entradas diferentes no PS e conseqüentemente sistemas acadêmicos diferentes. Isso interfere diretamente em indicadores como média de curso e média da turma, inviabilizando assim a comparação das médias entre as modalidades de curso, por isso a opção por apresentá-los separadamente.

Gráfico 1 – Comparativo das notas das três turmas do curso de Licenciatura

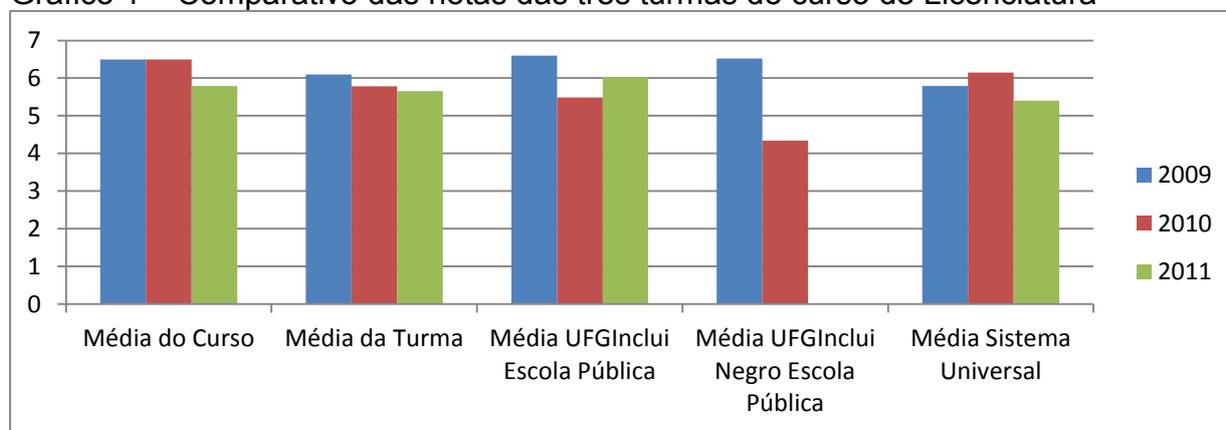
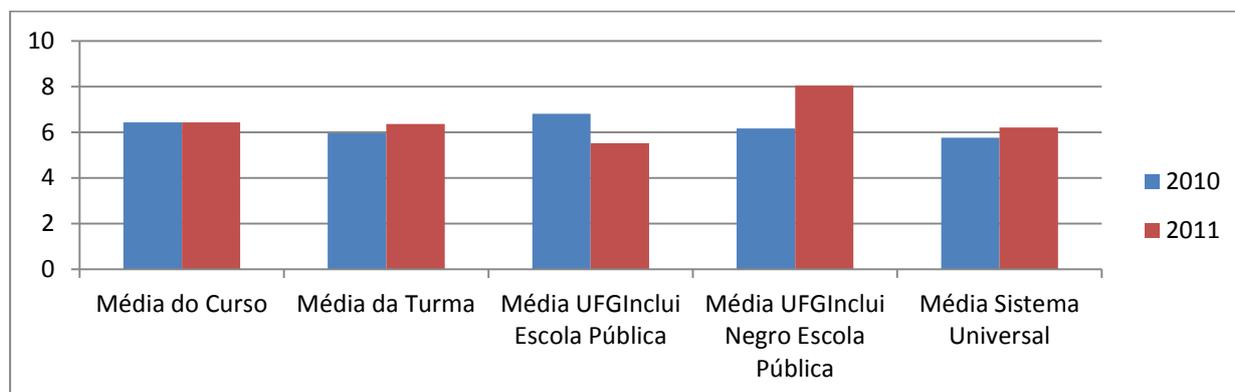


Gráfico 2 - Comparativo das notas das duas turmas do curso de Bacharelado



Os dados evidenciam que os alunos ingressantes pelo sistema de cotas apresentam médias equivalentes ou superiores à média do curso e da turma. Se considerarmos o aproveitamento acadêmico como um critério de inclusão social, podemos afirmar que, nos Cursos de Educação Física da UFG/Campus Jataí, o Programa UFGInclui conseguiu dar acesso aos estudantes pelo sistema de cotas e, via processo ensino aprendizagem, tem conseguido manter esses alunos na

universidade em função de seus aproveitamentos com grau de equidade significativo aos alunos oriundos do sistema universal. E em muitos casos, até superior.

CONCLUSÕES

Por enquanto é possível indicar que o impacto da implantação do Programa UFGInclui nos Cursos de Educação Física, do Campus Jataí, é positivo, pois tem permitido amplo acesso de pessoas oriundas de escolas públicas e negros oriundos de escolas públicas. Os dados indicam que o aproveitamento destes alunos tem se apresentado melhor do que os que fazem opção pelo sistema universal. Isso está comprovado pelo fato de ter ingressado nesses cursos, especialmente nos anos de 2009, 2010 e 2011, mais candidatos optantes pelas cotas do que o número de vagas disponibilizadas.

Ao finalizar esse período de concessão de bolsa, e não a pesquisa, reitero que dados conclusivos sobre essa pesquisa somente poderão ser emitidos quando a primeira turma do Programa UFGInclui do curso de Educação Física modalidade Licenciatura se formar, fato que acontecerá no ano de 2012.

Reafirmamos que o papel da universidade configura-se em lançar mão de políticas e ações inclusivas, no sentido de garantir a democratização do ensino superior, não somente no acesso, mas também no acompanhamento e permanência na universidade. Além disso, procurando cumprir seu papel de garantir uma formação de qualidade para todos os seus alunos, seja lá qual for sua origem, etnia ou classe social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Patrícia Pereira da Silva. **O Sistema de Cotas: uma política pública no ensino superior**. Rio de Janeiro, 2010.

MARCON, Telmo. Políticas de Ação Afirmativa no Contexto da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 233, p. 11 – 33, jan/abr. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Cria o programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências**. Resolução CONSUNI N° 29/2008, Goiânia, 1° de agosto 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS, AMPLIANDO E PLURALIZANDO O DIÁLOGO DA DIVERSIDADE.

Aline Rodrigues BERNARDO.

Faculdade de Educação Física, a.bernardo03@gmail.com

Aline da Silva NICOLINO.

Faculdade de Educação Física, aline.nicolino@gmail.com

Palavras-chave (Gênero; Sexualidade; Formação Continuada)

Justificativa / Base teórica

Este resumo provém de uma pesquisa onde se realizou um levantamento do estado da arte dos grupos de pesquisa, referente às discussões de gênero, educação sexual e sexualidade presentes no trato pedagógico de Goiânia/GO, de forma a mapear e discutir ações e projetos desenvolvidos na escola, por meio da análise de registros das propostas e/ou ações implementadas, de grupos de estudo e pesquisa, bem como as produções e/ou projetos elaborados pelas Secretarias de Educação municipal e estadual da cidade.

A iniciativa partiu da avaliação de uma pesquisa anterior, financiada pelo CNPq nº 57/2008, com professoras/es e gestoras/es da rede, que evidenciou linguagens de preconceito, discriminação e sexismo, as quais se valiam de uma perspectiva científica biologicista para legitimar tais mediações. Na tentativa de dar continuidade a essas e outras discussões, este subprojeto identifica a necessidade de mapear, identificar e problematizar, as questões de gênero e sexualidade presentes nas propostas de educação de escolas públicas da cidade.

Objetivos

Realizar levantamento bibliográfico dos conhecimentos científicos (Estado da Arte) produzidos pelos grupos de pesquisa, referentes às questões de gênero, sexualidade e/ou educação sexual nas escolas públicas de Goiânia/GO. Expressos

nas formas de dissertações ou teses, projetos, publicações em periódicos e/ou comunicações em anais de eventos científicos, ações sociais, bem como na identificação dos aparatos legais de diferentes momentos e contextos. - Mapear, identificar e analisar as produções encontradas. - Contribuir na elaboração e desenvolvimento do grupo focal a ser realizado com os grupos de pesquisa. - Realizar entrevista com coordenadoras/es das Secretarias de Educação, municipal e estadual, de Goiânia/GO. - Participar e contribuir na elaboração e desenvolvimento do evento científico.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, mediatizada por pesquisas do tipo bibliográfica, “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002), e de campo, fundamentada em Freire (1980), com o objetivo de proporcionar ampla e explícita interação entre pesquisadoras/es, professoras/es, e coordenadoras/es, de forma participativa, construtiva, dialógica e interventora. As técnicas de coleta de dados se valem das análises de documentos, grupo focal e entrevista semiestruturada. O universo pesquisado refere-se aos grupos de pesquisas da cidade de Goiânia/GO que discutem gênero, sexualidade e educação sexual, voltando-se para essas questões com educadoras/es da rede pública de ensino, e coordenadoras/es da Secretaria da Educação municipal e estadual.

Procedimentos e Instrumentos de Investigação

Pesquisa do estado da arte dos grupos de estudos de Goiânia/GO; Entrevista semiestruturada; Elaboração e desenvolvimento de evento científico, como parte do processo de formação continuada com professoras/es, pesquisadoras/es e coordenadoras/es. A apreciação dos dados se valeu do método de análise de conteúdo, preconizada por Bardin (1979) como instrumento metodológico utilizado para reconhecer as contradições e desnaturalizar discursos presentes nos documentos e comentários dos sujeitos entrevistados. A seleção e sistematização dos dados estão sendo sustentadas em referenciais de estudos culturais e feministas, sob uma perspectiva pós-estruturalista, com a finalidade de desnaturalizar as possíveis questões de sexualidade presentes nas propostas das escolas públicas, visando ultrapassar o alcance descritivo da mensagem e atingir uma interpretação mais profunda (MINAYO, 2004).

Resultados / Discussão

Aspectos da elaboração e desenvolvimento da pesquisa

Para iniciarmos o mapeamento dos grupos e organizações não governamentais (ONGs) participantes da pesquisa, foram realizadas buscas na internet por grupos de estudos sobre a temática na cidade de Goiânia/GO, além da procura por grupos de pesquisa e estudo vinculados à Universidade Federal de Goiás pelo Catalogo de Pesquisas da UFG (2010). Onde pelo mesmo seguimos as determinações conforme o nome do grupo, as linhas de pesquisa, as ações e objetivos, sendo selecionados somente aqueles que correspondiam aos interesses investigativos do estudo.

Dessa forma, esta pesquisa apesar de se concentrar na produção acadêmica e científica vislumbrou contemplar ações e produções de grupos não vinculados a instituições de ensino superior e organizações não governamentais (ONGs), uma vez que muitos destes atuam de maneira expressiva no município de Goiânia, seja por campanhas ou movimentos sociais no âmbito escolar com palestras e cursos.

Assim, dentro da nossa busca dos grupos e ONGs de estudos e pesquisa sobre a temática em voga, foram mapeados 37 grupos, no entanto deste quantitativo, muito não existem mais, ou não lidam diretamente com a temática, enquanto outros não retornaram o contato estabelecido. Ao final, permaneceram apenas 8 grupos, dos quais 3 eram grupos de pesquisa vinculados a universidades e 5 compostos por organizações não governamentais (ONGs). Posteriormente entramos em contato por e-mail e por telefone com cada grupo para verificar o interesse e a disponibilidade em participar da pesquisa.

Para a elaboração, desenvolvimento e análise da pesquisa construímos quadros de análises a fim de identificar informações importantes acerca da gênese, intencionalidade, propostas sugeridas e perspectivas adotadas pelos grupos/ONGs participantes, além de analisarmos as entrevistas em grupo focal realizadas com coordenadores/as e participantes dos grupos/ONGs. A seguir, encontra-se um demonstrativo dos grupos que permaneceram e seu respectivo vínculo:

- **ONGs:**

- Casa da juventude Pe. Burnier (CAJU)
- Mulheres Negras Malunga
- Transas do Corpo

- Pela Vidda

- **Associação:**

- Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Estado de Goiás (ALGBT)

- **Grupos de estudo:**

- Ser-tão FCS/UFG

- Núcleo de Ações Interdisciplinares em DST/HIV/AIDS (NUCLAIDS) FEN/UFG

- Grupo de Estudos em Gênero, Etnia e Sexualidade (GEGES) CEPSS/SECTEC

Após, socializar os dados coletados, identificamos sete categorias de análises e são **Prevenção/Tratamento, Formação/Capacitação, Direitos Humanos, Identidades Sexuais e de Gênero, Educação Sexual na Escola, Políticas Públicas, Formação Continuada**. Contudo, para análise mais objetiva deste resumo nos ataremos aos aspectos da formação continuada.

Formação Continuada

Sobre o tópico Formação Continuada, os grupos e ONGs pesquisados indicam a necessidade de uma formação especial em educação sexual para os/as professores/as interferirem pedagogicamente nas escolas. Dado, a carência na formação do/da professor/a, somada a negligência do gerenciamento escolar e pedagógico, faz com que as escolas recorram aos especialistas sobre o tema para discutir, palestrar realizar uma oficina de formação para os/as professores/as ou escolares.

É um processo de educação permanente inicia na formação, assim como o professor tá sendo obrigado a entender a diversidade racial, o problema das pessoas com deficiências, a questão do gênero, ele também deveria obrigatoriamente a ser capacitado, formado e permanentemente ser requalificado, ou participar de cursos de formação pra entender e trabalhar a questão do respeito e da diversidade sexual nas escolas (Léo Mendes, ALGBT).

Para o grupo GEGES, a formação continuada seria uma boa opção porém sempre haveria um empecilho para a realização dos cursos de capacitação

promovidos, o preconceito e a dificuldade de alguns professores em discutir essas temáticas. Para a coordenadora do grupo Transas, Eliane, a mesma acredita que não seria possível a capacitação de professores/as em exercício devido a dificuldade de conciliar a carga horária da escola ao curso. Ao passo que, corrobora a necessidade dos cursos voltados para as licenciaturas repensarem/refletirem sobre seu currículo.

Conclusões

A análise apresentada pelos grupos na primeira parte da pesquisa nos permite enxergar no âmbito escolar, espaço que ainda se mantém permeado de preceitos morais e religiosos nas discussões sobre gênero, sexualidade e educação sexual. Onde a pesquisa mostra que a prática pedagógica necessita de mais subsídios concretos para se efetivar no mesmo, além de instrumentos teóricos metodológicos que lhe possibilitem compreender e lidar diretamente com os temas em sala de aula.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1979.

FERREIRA, N. S de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Sociedade & Educação**, ano XXIII, n 79, agosto de 2002.

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

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

Fonte de financiamento

Pesquisa financiada pelo CNPq, MCT/CNPq/SPM-PR/MDA N° 020/2010 – Seleção pública de propostas para pesquisas em temas de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

Darwin para criança! Uso instrumental da história da ciência para promover a compreensão do desenvolvimento do conhecimento científico

Ana Luisa Neves, **OTTO**^{1,3}; Larissa de Melo **EVANGELISTA**^{2,4}.

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

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

³ Bolsista PROLICEN – analuisaotto@yahoo.com.br

⁴ Professora Mestre Orientadora PROLICEN – larissamelloevangelista@gmail.com

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

JUSTIFICATIVA:

A maioria das crianças considera os cientistas como personagens de cabelo atrapalhados, que trabalhavam nos laboratórios, entre tubos coloridos e descobertas mirabolantes, extremamente envolvidos nas suas ideias e com pouco, ou quase nenhum, envolvimento social. Visões como essas são fortalecidas pelos desenhos.

A proposta passa a ser, portanto, possibilitar que as crianças construam uma imagem de Ciência e cientista por meio da compreensão da vida e obra de Darwin. O desafio será aliar a isso a construção das bases iniciais do princípio de evolução biológica por meio da seleção natural.

BASE TEÓRICA

O ensino de Ciências vem, há muito tempo, se baseando na forma tradicional de transmissão de conhecimento, descontextualizado da realidade do aluno, baseado em decorar conceitos, o que gera a desmotivação da maior parte dos estudantes. Uma proposta alternativa é a apresentada pela educação científica, que propõe ser investigativa e motivadora (UNESCO, 2005a).

A História da Ciência pode ter um papel importante nesta mudança, uma vez que, quando empregada, permite a construção da visão de Ciência como atividade humana, que elabora questões, promove debates e recria-se (SILVA et al., 2008), e o ensino de Ciência deixa de se limitar à apresentação de conceitos e produtos científicos é os alunos conseguem realmente entender como aquele determinado cientista trabalha.

A escolha de Darwin se deve ao fato dele ser um dos maiores personagens da História da Biologia. Ao propor um mecanismo para a evolução biológica, a seleção natural, ele revolucionou a forma de pensar a natureza (MAYR, 1998, 2005). A forma como Darwin construiu sua teoria é relatada em diversas biografias e o seu livro, a Origem das

Espécies (DARWIN, 2004) apresenta meticulosamente a construção do processo de seleção natural.

OBJETIVOS

Este projeto propõe dar continuidade à pesquisa sobre a utilização da HC como instrumento de educação científica, tendo como personagem o cientista Charles Darwin, de forma a contribuir para que as crianças superem visões equivocadas da Ciência e dos cientistas.

Para isso, são propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar uma pesquisa bibliográfica, para análise da vida e obra de Charles Darwin, com vistas a reunir informações históricas sobre este cientista que auxilie na escrita da história de Darwin;
2. Analisar livros de Ciências da 1ª fase do ensino fundamental, de forma a verificar como a inserção da biologia evolutiva e a incorporação de textos com conteúdo de HC.
3. Escrever uma história para crianças sobre Charles Darwin de forma a explicitar as suas contribuições para o desenvolvimento científico.
4. Desenvolver propostas pedagógicas, para tornar essa história ferramenta de educação científica;
5. Implementar essa proposta de uso instrumental de HC em turmas de alunos da primeira fase do ensino fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foi realizada uma pesquisa sobre biografias e livros que destacam o trabalho científico de Charles Darwin. Também foi feita a pesquisa sobre artigos que analisam sua vida, obra acadêmica e contribuições para o desenvolvimento da Ciência. Em seguida, aqueles de maior relevância para o projeto, foram utilizados como fonte histórica, de fatos e informações que foram utilizados como base para o desenvolvimento da história narrativa.

Também foram selecionadas seis coleções de livros de Ciências da 2ª fase do Ensino Fundamental (totalizando 24 livros) e realizada uma análise sobre o emprego da HC nessas obras, em especial as HC referentes à evolução. Essa análise procurou verificar a concepção de HC utilizada nos livros, bem como as estratégias empregadas pelos autores. Já nas que trabalhavam evolução foi realizada uma análise de modo a perceber se os autores conseguiam trazer esta para o cotidiano do estudante, e também qual parte da evolução os autores buscavam trabalhar: se costumam dar ênfase a teorias ou aos cientistas ou a trajetória do cientista na construção de teorias relacionadas à

evolução.

Para a elaboração da história narrativa foram utilizadas as informações historiográficas reunidas pelo levantamento bibliográfico, sobre Charles Darwin e com estas foi construído um livro que conta a história do mesmo desde o seu nascimento até a sua morte passando por todas as etapas no processo de elaboração de sua teoria da seleção natural.

Também foram realizadas práticas pedagógicas construídas a partir da história, que foram apresentadas em pequenas partes para os estudantes, nas aulas em cada turma. Após cada apresentação, era realizada uma atividade, que continha: análise e discussão do trecho; ilustrações; elaboração de hipóteses para uma determinada situação problema; levantamento de informações (de acordo com o contexto histórico); reelaboração das hipóteses; elaboração de texto escrito; jogos entre outras atividades pedagógicas diferenciadas.

A avaliação realizada buscou verificar os resultados alcançados. Para tanto, elaboramos mecanismos de avaliação processual (através de registro escrito das impressões após cada etapa da implementação por meio de um diário, onde os estudantes realizavam as suas impressões sobre o trecho da história que havia sido trabalhado naquele dia) e de efetividade (através de questionários, pré e pós-teste, que teve com principal função verificar a mudança da visão dos alunos a respeito da evolução e dos cientistas).

RESULTADOS/DISCUSSÃO

1. Avaliação dos livros didáticos

Contatamos que dos 24 livros analisados, pertencentes a seis coleções, 85,4% continham algum texto de HC, sendo a maior parte deles (50,9%) destinados a apresentarem algum cientista.

Os principais elementos de inserção de HC utilizados pelos autores foram textos (85,4%) e imagens (80%). Na maioria dos livros analisados a HC era apresentada a partir da história de uma descoberta científica (40%). Destes livros os que apresentavam a HC com assunto referente à evolução foram apenas 11%. Neste podemos perceber que a maior parte deles trata das teorias (83,3%) e dos conceitos (50%) acerca da evolução.

2. Elaboração do livro

Foi elaborado o livro “Charles Darwin. As aventuras de um cientista” que contava a vida desse cientista e seu trabalho para a elaborar a teoria da seleção natural. O livro possui 22 páginas, organizadas em 11 partes, desde a infância até a aceitação de sua

teoria. Sendo que ao final de cada parte havia uma atividade a ser trabalhada com os alunos.

3. Implementação das atividades

Foram realizadas aulas no primeiro semestre de 2012 em cada turma do 6º ano do CEPAE-UFG. Os estudantes ficaram responsáveis pela montagem dos livros, à medida que recebiam os capítulos. Eles eram convidados a interagirem com a história por meio da leitura e realização de atividades que foram compiladas juntamente com o livro.

As crianças se envolveram muito na leitura e realização das atividades. Elas sempre queriam saber com muita ansiedade o que aconteceria no próximo momento.

4. Análise do questionário

Os principais resultados da análise do questionário são apresentados na Tabela 1. De forma geral, observamos que os estudantes aumentaram a sua percepção sobre o trabalho do cientista e que o livro influenciou muito nas respostas do pós teste, já que muitos destacaram as questões das etapas de elaboração de uma teoria e dos métodos científicos.

Com esse projeto conseguimos despertar o interesse dos alunos do CEPAE para a compreensão do desenvolvimento do pensamento científico, e também para a construção de uma visão mais adequada da Ciência e cientista. Conseguimos também que eles buscassem novos conhecimentos a cada resolução do mistério, a partir da curiosidade e da imaginação. Também foi possível perceber que os alunos participaram ativamente de todas as etapas do processo e que eles realmente se apropriaram dos conhecimentos sobre Charles Darwin e sua atividade científica.

Tabela 01: Frequência das respostas no pré e pós-teste. (N=58)

	Variáveis	Ocorrência (%)	
		Antes	Depois
O que ouviram falar de Charles Darwin	Ouviram falar sobre Charles Darwin	8.62	94.82
	Teoria seleção natural	0.00	39.65
	História da viagem no Beagle	0.00	72.41
Ouviu falar sobre:	Seleção Natural	0.00	70.68
	Evolução	1.72	68.96

CONCLUSÕES:

De forma geral, observamos que os estudantes aumentaram a sua percepção sobre o trabalho do cientista Charles Darwin e que o livro influenciou muito nas respostas do pós teste, já que muitos destacaram as questões referentes à história dos animais.

Com esse projeto conseguimos despertar o interesse dos alunos do CEPAE para a compreensão do desenvolvimento do pensamento científico, e também para a construção de uma visão mais adequada da Ciência e cientista. Conseguimos também que eles buscassem novos conhecimentos a cada resolução da elaboração da teoria, a partir da curiosidade e da imaginação. Também foi possível perceber que os alunos participaram ativamente de todas as etapas do processo e que eles realmente se apropriaram dos conhecimentos sobre Charles Darwin e sua atividade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DARWIN, C. **A origem das espécies**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MAYR, E. **O desenvolvimento do pensamento biológico**. Brasília: Editora UNB, 1998.
- MAYR, E. **Biologia, ciência única: reflexões sobre autonomia de uma disciplina científica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- UNESCO. **Ciência na escola: um direito de todos**. Brasília: UNESCO, 2005.
- SILVA, C. P.; FIGUÊIROA, S. F. M.; NEWERLA, V. B.; MENDES, M. I. B. Subsídios para o uso da história das ciências no ensino: exemplos extraídos das geociências. *Ciência & Educação*. V. 14, n. 3, p.497-517, 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROAD - Pró-Reitoria de Administração e Finança.

SOFTWARES DE SIMULAÇÃO: ESTUDANDO A MATEMÁTICA E COMPREENDENDO A SOCIEDADE DE CONSUMO¹.

PEIXOTO, Ana Paula Pereiraⁱ; BARRETO, Maria de Fátima Teixeiraⁱⁱ

Palavras-chave: Educação matemática, software, sociedade de consumo, matemática nas series iniciais

JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Este estudo se insere no contexto das discussões acerca do uso de softwares no meio educacional em projetos interdisciplinares, partindo de estudos de vários pesquisadores, tais como Kenski (2007) que exalta o poder da linguagem digital ressaltando sua influência na constituição de conhecimentos, valores e atitudes; Piccoli (2006), que nos faz compreender a importância dos softwares para a construção dos conceitos dada à dinamicidade possibilitada pela simulação e variação de situações; Pierre Lévy (1996) que enfoca a sua possibilidade de captura de informações de diversos tipos, sejam no campo da escrita, leitura, visão, audição.

Além destes, Tenuta e Barbosa (2006) acreditam que o uso de softwares na sala de aula, proporciona aos alunos e professores novos recursos e também novas formas de trabalho, além disso, proporcionam a inclusão de todos aqueles não têm acesso à tecnologia fora do ambiente escolar. Mendes e Grando (2008), afirmam que aos se trabalhar com jogos computacionais o professor proporciona aos alunos a oportunidade de experimentar o saber matemático de uma maneira crítica, em um contexto tecnológico.

Para compreender a sociedade de consumo, trazemos Campbell (2007), para quem o consumo está ligado a subjetividade do indivíduo e está ligado diretamente a identidade do mesmo. Em muitos casos compramos um objeto para nos socializar e integrar um grupo em questão ao apenas para se destacar e assim nos diferenciar dos demais. A publicidade é a responsável pelo consumo, o consumo gera vendas que propiciam rendimentos e estes geram mais possibilidades de consumo. Os meios de comunicação são o caminho mais fácil para a publicidade.

¹ Texto vinculado ao projeto de pesquisa cadastrado na PRPPG, n.35242. Revisado pela professora orientadora Dr. Maria de Fátima Teixeira Barreto.

Kellner (2001) acredita que a mídia se “transformou em força dominante na cultura, na socialização, na política e na vida social”, devido o surgimento da televisão, um dos principais recursos de comunicação.

De acordo com Alonso (2006), o consumo é essencial e próprio de nossa sociedade e que ao consumir estamos nos comunicando e trocando significados. Desse modo o consumo está ligado a construção da identidade. “A pessoa que compra um produto ou recebe um impacto publicitário é a mesma pessoa que trabalha, lê, vota ou se preocupa com a sua velhice. Seria, pois, errôneo isolar a atividade específica de consumo e fazer dela uma espécie de abstração” (ALONSO, 2006, p.107).

Os softwares simulação de compras ao possibilitar a vivência virtual de adquirir bens de consumo e objetos de desejo, podem incentivar ao consumismo desenfreado e inconsequente e por isto constitui objeto de estudo deste trabalho.

OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo investigar “Como poderiam os softwares de simulação de compra e venda contribuir para discutir a sociedade de consumo e para a aprendizagem da matemática nas séries iniciais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, realizamos um estudo bibliográfico, e a compilação de softwares de simulação envolvendo situações de compra e venda, e a partir disso buscamos refletir acerca do conhecimento matemático e discussões sobre a sociedade de consumo na qual estamos inseridos, possibilitado por eles.

Durante a busca pelos softwares, utilizamos o site de busca Google, com as palavras chaves: *jogos de simulação - compra e venda*, o que nos levou a vinte e sete softwares, os quais foram vivenciados em sua proposta e considerando o critério de atratividade. Atratividade, que segundo Assis e Bezerra (2011) indicam a viabilidade de o software provocar sensações e interesse, para que assim o jogador tenha vontade de jogá-lo. Assim, foram classificados em A- aqueles que consideramos com ideais e imagens atrativas e que fossem de fácil manuseio e compreensão; com B - aqueles com ideias atrativas, mas imagens pouco atrativas e que apresentasse alguma dificuldade de manuseio; e C - aqueles com ideias e layouts pouco atrativos e com dificuldade de manuseio.

A partir do avaliado realizamos um estudo mais detalhado com os aqueles avaliados como A e B enfocando: a descrição fornecida pelo jogo; o ambiente em que se passa o jogo; a ação do jogo – o que acontece durante o jogo; e outros aspectos que se destacaram.

E finalmente, selecionamos, dentre os softwares analisados, dois para realizarmos uma proposta de trabalho envolvendo o proposto pelo software, reflexões sobre conteúdos de matemática e sobre a sociedade de consumo.

RESULTADOS

Seguindo a metodologia proposta, e atendendo ao critério de atratividade e facilidade de manuseio, chegamos aos softwares do quadro 01.

Quadro 1- software selecionados para analise

	Softwares	Endereço	Aval
1	Personal Shopper	http://jogos360.uol.com.br/personal_shopper.html	B
2	Personal Shopper 2	http://jogos360.uol.com.br/personal_shopper_2.html	B
3	Brain Spa	http://jogos360.uol.com.br/brain_spa_2.html	A
4	Desafio do Quarto2	http://jogos360.uol.com.br/o_desafio_do_quarto_2.html	B
5	Supermercado Virtual	http://siaiacad17.univali.br/supermercadovirtual/professor.html	A
6	Viciadas em Compras: Paris	http://www.ojogos.pt/jogo/Viciada-em-compras-Paris.html	A
7	Viciadas em Compras: Havai	http://www.ojogos.pt/jogo/Viciada-em-compras-Havai.html	A
8	Fanáticas por Compras: Nova York	http://www.ojogos.com.br/jogo/Fanatica-por-Compras-Nova-York.html	A
9	Viciadas em Compras: Natal	http://www.ojogos.pt/jogo/Viciada-em-compras-Natal.html	A
10	Mini Fazenda	http://www.vostu.com/pt/	A
11	Café Mania	http://www.vostu.com/pt/	A
12	Mega City	http://www.vostu.com/pt/	A
13	Compras da Zuzu	http://iguinho.ig.com.br/zuzu/jogo-compras.html	B

Os softwares selecionados ocorrem todos em ambientes de compra e venda, tais como supermercado, lojas, shopping, cafés; os compradores, ou são avatares escolhidos pelo jogadores ou não se personificam, possibilitando ao jogador sentir-se realizando as ações propostas; as ações envolvem escolha de produtos e aquisição dos mesmos, pagos com moeda fictícia, fornecida pelo próprio software como um bônus, sendo o jogador solicitado a controlar os gastos em função do valor concedido. Em todos eles há a possibilidade de discussão do tema transversal “Sociedade de Consumo”, sendo necessário estar atento à forma como a ação de comprar está sendo apresentada ao público que irá jogá-lo. Nos softwares o ato de consumir é interpretado, como hobby:

“O seu hobby é fazer compras” (jogo 1); como um vício: “Leva o teu vício das compras ao extremo numas ruas de Paris...” (jogo 6); como um passa-tempo: “...Aprecia o teu passatempo favorito (compras, claro)...” (jogo 8). É preciso que o professor explore outra dimensão do ato de comprar: um modo de se tornar pessoa e se relacionar com o outro.

Na maioria dos softwares analisados, por serem de compra e venda, existe a possibilidade de se explorar as operações de adição e subtração, ou uma combinação das duas, para que assim cheguemos a uma resolução, explorando as idéias de reunir e de comparar valores. Além desses conceitos o professor pode realizar atividades a fim de promover reflexões sobre sistema monetário e também medidas de massa, capacidade e de tempo, e multiplicação.

Escolhemos, por sua ampla possibilidade de trabalho, os softwares “Viciada em compras- Paris” e “Supermercado Virtual”, na intenção de responder o foco da nossa investigação e , seguindo Grandó e Mendes (2008), propusemos um trabalho em sala de aula em que o aluno vivencie dois momentos distintos com o jogo: jogo livre e jogo refletido. Buscando sempre uma reflexão sobre como o consumo é mostrado aos alunos através dos softwares e trazer situações dos softwares para aprofundar compreensões sobre a matemática.

CONCLUSÃO

Nosso estudo teve como base uma reflexão sobre o constante “incentivo” a aquisição de bens e serviços e apresenta um estudo contextual e analítico dos softwares de simulação de compra e venda.

O software com características de simulação que de acordo com Valente (1997), possibilitam ao aluno desenvolver ideias, testá-las e analisar os resultados, entretanto, como a simulação por si só não cria a melhor situação de aprendizado, torna-se importante a intervenção do educador.

Os softwares que simulam situações de compra e venda, são muito acessados pelas crianças e seu estudo em sala de aula, em projetos que enfoquem a formação do consumidor consciente e que promova situações de estudo de conteúdos de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para momentos significativos de aprendizagem e formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. E. **La era del consumo**. Madrid: Siglo XXI, 2006.

ASSIS, C. C. de; BEZERRA, M. da C. A. Formação continuada de professores de Matemática: integrando *softwares* educativos à prática docente. In: **Anais eletrônicos - XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/629>. Acesso em: agosto. 2012

BARBOSA, M. V. F.C.; TENUTA, L. **O projeto números em ação e o funcionamento do sistema didático. A vigência de um novo/velho contrato didático**. Revista de Educação e Informática, São Paulo, n.19, p.17 -20, janeiro de 2006.

BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. Rio de Janeiro; Lisboa: Elfos: Edições 70, 1995.

CAMPBELL, C. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, Livia & CAMPBELL, Colin (org). **Consumo, cultura e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

COUCHOUT, E.A era da Simulação. In http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-read_article.php?articleId=22, junho de 2007, acesso em 15 de junho de 2012.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o ritmo da informação** / Vani Moreira Kensi. – Campinas, SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Papyrus Educação).

MENDES, M. M. GRANDO, R.C. O Jogo Computacional Simcity 4 e suas potencialidades pedagógicas para as aulas de Matemática. In **ZETETIKÉ – Cempem FE – Unicamp** – v. 16 – n. 29 – jan./jun. - 2008.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na era da Informática**. 3. ed. São Paulo: editora 34, 1996.

PICCOLI, L. A.P. **A construção de conceitos em matemática: uma proposta usando tecnologia de informação**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre., 2006

VALENTE, José Armando. Análise dos Diferentes Tipos de *Software* Usados na Educação. In: **O computador na sociedade do conhecimento**/José Armando Valente, organizador - Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1997.

ⁱ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, Iniciação Científica Voluntária, PROLICEM-PROGRAG-UFG. naninhap3@hotmail.com

ⁱⁱ Professora Adjunta no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. fatofeno@gmail.com

GRUPO DE ESTUDOS ENTRE ALUNOS INGRESSANTES (CALOUROS) E VETERANOS DO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UFG: ANÁLISE DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO

Anderson Almeida DIAS (IC); Amanda Tavares NAVES (PG); Agustina Rosa ECHEVERRÍA (PQ) – Instituto de Química

andersonquimica87@gmail.com

Palavras-Chave: Grupo de Estudos, Elaboração Conceitual, Ensino Superior

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O presente trabalho se propôs investigar o processo de reconfiguração de uma atividade de formação complementar desenvolvida na Universidade Federal de Goiás (UFG) que corresponde a um Grupo de Estudos (GE) entre alunos ingressantes (calouros) e veteranos do Instituto de Química. O grupo foi criado em 2005 como um desdobramento das discussões dos professores, geradas, em parte, durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico deste instituto, notada a vulnerabilidade e a fragilidade conceitual dos alunos. O GE, que existe desde 2005 e é vigente até os dias atuais, tem como objetivo primeiro se configurar como um espaço propício e profícuo de discussões de questões conceituais, pedagógicas e epistemológicas relativas ao ensino de química, espaço este que consideramos ser de suma relevância na atualidade.

Vários autores vêm denunciando o aligeiramento da educação superior no Brasil a superficialidade das discussões presentes nas academias e a dimensão puramente técnica, porém ineficiente, que a universidade tem privilegiado em detrimento de uma formação cultural e profissional, ampla sólida e construtiva. NAVES (2012) Não devemos reduzir a universidade a lócus de produção tecnológica e profissionalização dos indivíduos (COELHO, 1999), pois esta universidade operacional acarreta em uma formação de indivíduos não críticos e passivos (CHAUÍ, 2001). Contudo vislumbramos uma educação que dê conta da formação de sujeitos que se reconheçam construtores e construtores dessa sociedade, sujeitos da história e da cultura. NAVES (2012) Nesta perspectiva foi criado o GE que vai na contramão de toda lógica produtivista e tecnicista instaurada nas instituições educativas.

Depois de cinco anos de existência e de pesquisas realizadas tendo o GE como objeto de análise, constatou-se certa descaracterização dos objetivos iniciais. NAVES (2012)

descreve tal descaracterização que podemos assim resumir: falta de sistematicidade nas discussões que se tornaram também pontuais; fragilidade metodológica e conceitual dos veteranos; ausência de participação institucional significativa e pouca contribuição dos veteranos com a aprendizagem, temendo reproduzir relações próprias de uma educação autoritária (OLIVEIRA et al). Desse modo, diante das questões apontadas pelas pesquisas, o GE carece ser reconfigurado com vistas ao reestabelecimento e potencialização dos seus objetivos iniciais, o que tem acontecido desde o segundo semestre de 2011.

É propósito deste trabalho relatar o efeito do processo de remodelamento do GE, especificamente, no que tange à sua dimensão didático-metodológica.

OBJETIVOS GERAIS

Contribuir para o enriquecimento didático – teórico dessa atividade que é tão necessária para se estabelecer uma nova formação superior na contemporaneidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propor alterações didático-metodológicas
- Analisar os efeitos gerais de tais alterações no GE.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter participante que se fundamenta na abordagem sócio-histórica, especialmente baseada em Vigotski (2001).

Metodologicamente este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa, em termos gerais, é um processo que segue um ciclo que pode ser resumido em ação, reflexão e investigação sobre uma determinada prática (COSTA, 2010) Segundo Elliot “La investigación-acción se describiría como reflexión relacionada con el diagnóstico.” (ELLIOT, 1997).

Quanto à dimensão prática foram sugeridas mudanças para a reformulação do GE que podemos citar: vinculação do cronograma de estudos à ementa de uma disciplina do currículo; participação de alunos vinculados ao PIBID no papel de veteranos; realização de estudos por parte dos veteranos de textos sobre a abordagem sócio-histórica; inserção de atividades escritas destinadas aos calouros de modo a promover outras formas de reflexão e implementação efetiva da atividade de estudos ao invés de somente discussão conceitual.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

No semestre que foi realizado o presente trabalho, 2011/1, houve 13 encontros dos quais o primeiro autor do trabalho participou em todos, tanto nas reuniões do GE quanto nas reuniões de planejamento. Todas as reuniões, exceto uma, foram filmadas e após uma análise geral das reuniões filmadas foram selecionadas quatro para transcrição devido à riqueza das discussões tanto no aspecto conceitual quanto nas interações dos participantes do grupo nesses encontros. Das reuniões transcritas foi selecionada uma para análise detalhada. A escolha se deu devido à riqueza de possibilidades de análise. Esta reunião foi o último encontro ocorrido em 2/12/2011 no laboratório 105 no IQ 1 da UFG (reunião 11) onde foi feita uma avaliação do GE tanto no aspecto conceitual quanto metodológico.

Uma característica que é peculiar do grupo do semestre analisado (2º semestre de 2011) se comparado aos grupos anteriores é uma intencionalidade pedagógica mais evidente que decorre da realização de estudos de textos sobre a abordagem sócio-histórica e, principalmente, pela participação de dois alunos do mestrado como veteranos do GE.

A reunião analisada encontra-se resumidamente no quadro 1.

Quadro 1:

Data	Número de Participantes	Atividades desenvolvidas	Principais conceitos/temas discutidos	Observações Gerais
2/12/2011	7 Calouros 2 veteranos	Atividade escrita e discussão dos aspectos conceituais lembrado pelos calouros de todos os encontros feitos no 2º semestre de 2011.	Avaliação dos calouros a respeito das atividades abordadas e estabelecimento de uma "rede" dos conceitos discutidos em todos os encontros do 2º semestre de 2011.	Participação efetiva de todos.

Quadro 1: Resumo do último encontro do GE

Tais modificações acarretaram em um decréscimo significativo de desistências de participantes (calouros), o que demonstra que a atividade despertou maior interesse após a reformulação. De acordo com relatos feitos por veteranos que participaram de semestres passados o número de calouros que permaneciam até o final do semestre no GE, antes da reformulação, era menor. Em 2010/2 participaram apenas 3 calouros, 2011/1 não houve formação por falta de calouros, em 2011/2 (após a reformulação), participaram 5 calouros e em 2012/1 o grupo conta com a participação de 8 calouros.

Na discussão sobre aspectos conceituais abordados no GE durante o semestre os veteranos perguntaram aos calouros quais conceitos eles lembravam e após anotar os conceitos lembrados no quadro, foi pedido para os calouros fazerem relações entre os conceitos com a ajuda dos veteranos. Esta atividade foi importante, pois os calouros, sem

conhecimento prévio da “avaliação”, citaram vários conceitos discutidos em encontros anteriores e, com ajuda dos veteranos, estabeleceram algumas relações conceituais. Portanto através desta atividade pode-se notar que os calouros significaram alguns conceitos, pois de acordo com Vigotski (2001) traços distintivos centrais dos conceitos científicos são: a sistematicidade, a consciência e a arbitrariedade com que se lida com tais conceitos.

Uma característica essencial do GE são as relações de assimetria menos acentuada se comparada à relação professor – aluno em sala de aula. Essa característica além de ser essencial para manter um caráter dialógico facilita uma proximidade para estabelecimento de novas relações afetivas o que, também, contribui para o processo de aprendizagem.

A análise da transcrição do último encontro e, também, geral do GE apontam para uma relação afetiva entre os participantes (calouros e veteranos), criando um clima amistoso durante os encontros.

Esta relação de amizade é importante para o processo de aprendizagem, pois tomando como referência a abordagem sócio-histórica de L. S. Vigotski o processo de aprendizagem envolve a introdução de um ser menos experiente em um mundo simbólico através das relações com indivíduos mais experientes (DRIVER et al 1999). E a afetividade que se manifesta na relação entre estes indivíduos (mais experiente e menos experiente) constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento (TASSONI, 2000).

Para finalizar é importante ressaltar a intencionalidade pedagógica que se destaca no grupo analisado devido, principalmente, à participação de dois alunos de mestrado como veteranos, uma vez que o primeiro autor deste trabalho teve dificuldades, principalmente na metodologia (de como abordar os conceitos) nos grupos do 2º semestre de 2011 e 1º semestre de 2012 sem a participação dos alunos do mestrado. E para Vigotski (2001) os momentos programados de ensino, a intencionalidade pedagógica e ação colaborativa têm papéis decisivos no processo de formação.

CONCLUSÕES

Os resultados da análise acima mencionada sugerem, por um lado, que o GE está caminhando no sentido de atingir os objetivos propostos pelo projeto. Demonstra a potencialidade de tal espaço de discussão para a aprendizagem de conceitos científicos e formação de futuros profissionais da Química.

Conclui-se que a participação no GE é muito importante, principalmente, para alunos de licenciatura, pois é um espaço profícuo de formação. Este espaço cria possibilidades de um estudo mais detalhado de conceitos científicos básicos e de metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001

COELHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade: memorial**. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

COSTA, L. S. O. **Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino-aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: Por uma formação integrada**. Goiânia: NUPEC/UFG, 2010 (Dissertação de Mestrado).

DRIVER, R. et al. **Construindo o Conhecimento Científico na sala de Aula**. Química Nova na Escola, n. 9, p. 31-40, 1999.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Pablo Manzano, 1997. 329p.

NAVES, A. T. **Formação entre pares na universidade: Análise das interações discursivas com vistas à aprendizagem de conceitos científicos em um grupo de estudos**. Goiânia: NUPEC/ UFG, 2012 (Dissertação de Mestrado).

TASSONI, E. C. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno**. Reunião Anual da ANPEd. Vol. 23. Ed. ANPEd, 2000

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) – UFG e CAPES.

AS TIRAS DA MAFALDA: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DE QUADRINHOS

Anderson Iury Nunes BARROS

andersoniury@yahoo.com.br

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG – Bolsista Prolicen

Camila Porto de CASTRO

Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG – Aluna voluntária

Eunice Isaias da SILVA

Profa. Dra./Orientadora – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação -
CEPAE/UFG

Elson Rodrigues OLANDA

Prof. Dr. – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação – CEPAE/UFG

Palavras-chave:

Quadrinhos e Geografia. Linguagem de quadrinhos. Tiras de quadrinhos. Ensino de Geografia.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa tem por objetivo principal a elaboração de recursos didático-pedagógicos, a fim de motivar e mediar às discussões e reflexões no ensino de Geografia. Desta forma, propor a leitura e a interpretação da linguagem dos quadrinhos, considerando o seu potencial para a compreensão de temas geográficos. Assim, mediante a análise dos livros didáticos de Geografia adotados no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás (Cepae-UFG), propormos outras atividades didáticas com o emprego de quadrinhos.

OBJETIVOS

- Analisar um tipo de produção cultural popular (quadrinhos), para propor a sua mediação como recurso didático-pedagógico, a fim de consolidar a produção

de conhecimentos geográficos.

- Analisar o uso da linguagem dos quadrinhos nos livros didáticos adotados, atualmente, no Cepae-UFG.
- Avaliar as tiras produzidas pelo argentino Quino, do livro *Toda Mafalda* sob o olhar da Geografia, como textos que podem se relacionar a outros para produzir conceitos geográficos.
- Propor a utilização de tiras de quadrinhos da Mafalda (QUINO, 2003) para o ensino de Geografia como possibilidade de leitura, compreensão, escrita de diversos aspectos do conteúdo geográfico.
- Propiciar o emprego de tiras de quadrinhos, uma linguagem que ainda pode ser considerada alternativa no ensino de Geografia e que apresenta potencial para mediar vários temas da Geografia escolar.
 - Auxiliar o professor a dinamizar e ministrar aulas mais criativas e críticas.
 - Ajudar o aluno na compreensão e apreensão do conteúdo estudado nas aulas de Geografia.
 - Incentivar os alunos no que diz respeito à leitura, cultura do cotidiano.
- Estimular a ação de pesquisa como ato contínuo de procura e descobertas de novas fontes e linguagens para se estudar-ensinar Geografia com mais dinamismo e criatividade.
- Desenvolver atividades relacionadas as tiras de quadrinhos da Mafalda e os conteúdos aplicados em sala de aula referente a cada nível e ano e série escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa iniciou-se com a orientação e retomada de leituras com a finalidade de efetuar uma breve revisão teórica sobre os aspectos principais dessa linguagem (BRACEL, 2010; SILVA, 2010a, 2010b; VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Consideramos, também, a especificação dos temas e categorias geográficas que nortearam a seleção das tiras de quadrinhos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma metodologia de cunho qualitativo e quantitativo, levando-se em conta a análise, a leitura, emprego e a interpretação das tiras de quadrinhos presentes nos livros didáticos de Geografia do Ensino Básico no

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás – Cepae-UFG.

Como seguimento da pesquisa, elaboramos um roteiro como proposta de análise da linguagem de quadrinhos empregada nos livros didáticos de Geografia adotados no Cepae-UFG. Foram propostos alguns critérios para a análise tais como: categorias de linguagem, assunto ou tema do conteúdo, personagem e autor, localização nos capítulos, qualidade gráfica das imagens, conceito geográfico abordado, nível da linguagem visual e verbal, escalas geográficas abordadas, abordagem do texto e da imagem na atividade, sugestões de atividades e outras observações.

Após a análise da linguagem de quadrinhos dos livros didáticos de cada série do Ensino Fundamental e de cada série do Ensino Médio, foram feitas as tabulações dos dados agrupados por primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a tabulação dos dados foram elaborados alguns gráficos para melhor visualização dos resultados.

A partir desta proposta de análise da linguagem de quadrinhos empregadas nos livros didáticos de Geografia, foram elaboradas atividades pedagógicas com a finalidade de complementar o conteúdo didático e mediar uma melhor aprendizagem, na medida em que este recurso possibilita o estímulo do senso criativo e crítico de cada aluno e a compreensão e apreensão do conteúdo estudado nas aulas de Geografia.

As atividades elaboradas tiveram como base o material de uma pesquisa anterior, a partir das tiras selecionadas do livro *Toda Mafalda*, do argentino Quino, onde foi feita a organização das tiras em quadrinhos por conteúdos geográficos. Tendo como base os conteúdos dos livros didáticos, foram desenvolvidas duas atividades com as tiras de quadrinhos indicadas para do 2º a 9º ano do Ensino Fundamental e para 1ª a 3ª séries do Ensino Médio. Além destas atividades foram elaboradas também outras que contemplem os objetivos comportamentais, valorativos ou atitudinais para cada fase de ensino.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados com as análises dos livros didáticos de Geografia utilizados no Cepae-UFG, observamos que os livros da primeira fase do Ensino Fundamental possuem mais tiras de quadrinhos do que charges e cartuns. O principal personagem utilizado nos livros é do Chico Bento, de Mauricio de Souza,

onde são tratados assuntos que envolvem o cotidiano dos alunos numa linguagem voltada e de fácil compreensão dos alunos de primeira fase do Ensino Fundamental. Observamos também que a linguagem textual e visual é adequada e compatível com a faixa etária dos alunos. Outra observação importante é de que a maioria das atividades dos livros que envolvem as tiras de quadrinhos foram identificadas como adequadas para os alunos.

Nos livros de Geografia da segunda fase do Ensino Fundamental, observamos que há mais charges do que tiras de quadrinhos. No que diz respeito a autores e personagens percebemos que nos livros da Segunda Fase é trabalhada uma literatura cotidiana envolvendo situações da realidade com uma linguagem voltada para os alunos da Segunda Fase do Ensino Fundamental, foram utilizados autores como Angeli, Vespucci, Pacho entre outros.

Assim como na análise dos livros da Primeira Fase as atividades dos livros foram classificadas como adequadas para os alunos. Uma observação relevante é de que o livro do 6º ano não possui tiras de quadrinhos, charges ou cartuns.

Tratando-se dos livros do Ensino Médio observamos que muitas das tiras utilizadas no interior dos capítulos em questão apresentavam uma abordagem superficial, dificultando a compreensão e a relação com os conteúdos presentes nos níveis de ensino analisados.

Semelhantemente à análise dos livros de ensino fundamental, notamos que a linguagem de HQs. Pode ser considerada nova, enquanto recurso de ensino e aprendizagem é tratada na maioria das vezes como complementação dos capítulos em questão, fazendo com que tal recurso seja subaproveitado, ocultando seu potencial e as possíveis interpretações para a compreensão do assunto abordado. Muitos personagens e autores são bastante presentes em alguns dos livros analisados por esta pesquisa, porém, podemos dizer que as tiras da Mafalda se encontram em maior quantidade em comparação há sua presença nos livros da primeira fase, uma vez que esta personagem apresenta um grande senso crítico, fator bastante trabalhado no Ensino Médio em muitas escolas.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa se desenvolveu pela análise da linguagem dos quadrinhos, como recurso didático-pedagógico, considerando o seu potencial para mediar o ensino-aprendizagem de Geografia, com destaque para a turma da Mafalda. Constatamos

que por mais rica que esta linguagem seja ela ainda não se encontra devidamente abordada dentro do ambiente escolar e nos livros didáticos. Esta realidade justifica a importância desta pesquisa com métodos para se analisar e avaliar esta produção cultural, para propor a sua utilização de forma ampla e proveitosa de todo o potencial desta divertida, crítica, sutil, instigante e importante linguagem.

No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas análises direcionadas ao emprego da linguagem de quadrinhos nos livros didáticos de Geografia adotados no Cepae-UFG, considerando a quantidade e a qualidade empregada enquanto recurso didático-pedagógico. Percebemos nos livros investigados, que nem sempre a proposta aproveitou adequadamente o potencial que esta linguagem oferece. Resultado este, que nos possibilitou apontar algumas vantagens e possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula, por meio de elaboração de atividades e complementação das já existentes nos livros didáticos adotados pelo Cepae-UFG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACEL, R. Entrevista in: Quino, J.L. *10 anos com Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, E. I. *A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade*, 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010a.

SILVA, E. I. A linguagem dos quadrinhos nos livros didáticos de Geografia. In: *CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 7; SEMINÁRIO DE PESQUISA DA UFG 2*, 2010, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia: UFG, 2010b. Disponível em: <<http://www.ufg.br/conpeex/2010/online/>>. Acesso em: 23 mar. 2011. p. 7788-7792.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na Educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Universidade Federal de Goiás – UFG (PROLICEN, 2011-2012).

A FOTOGRAFIA EM ARTE EDUCAÇÃO: UM ACERVO PARA A ESCOLA.

Alice Fátima Martins, (FAV/UFG)

profalice2fm@gmail.com

Angélica Rodrigues Lima, (FAV/UFG).

art.angelicarodrigues@gmail.com

Palavras-chave: Fotografia; arte; educação; memória.

A fotografia na escola, num âmbito geral, partindo de observações feitas no decorrer desta pesquisa que confirma também levantamentos feitos em outros momentos, é notório o grande o interesse dos estudantes, pela utilização de aparelhos que capturam imagens. “O aparelho é brinquedo sedento por fazer sempre mais fotografias. Exige de seu possuidor (quem por ele está possesso) que aperte constantemente o gatilho. Aparelho-arma.” (FLUSSER, 2002. p. 54.). No entanto, é possível notar também, que, ao capturarem imagens por meio de aparelhos fotográficos, os estudantes, geralmente, realizam registros que, na maioria das vezes, não têm por objetivo relacionar a fotografia com a possibilidade de aprendizagens quais quer que sejam. Tampouco construir novos sentidos com as imagens que produzem, imagens essas que poderiam ser trabalhadas e ou vinculadas também à construção de propostas artísticas.

As fotografias que sobre nós se derramam são recebidas como se fossem trapos desprezíveis. Podemos recortá-las de jornais, rasgá-las, jogá-las fora. Nossa práxis com a maré fotográfica que nos inunda faz crer que podemos fazer delas e com elas o que bem entendermos. (FLUSSER, 2002. p. 55).

Perceber que os estudantes, tanto quanto os professores e, de resto à própria estrutura formal de ensino, ainda entendem a fotografia produzida como atividade desvinculada de qualquer proposta de aprendizagem empurra a linguagem fotográfica para uma condição de menor importância, ou extingue a possibilidade de vislumbrá-la como forma de expressão e linguagem artística. E visto que, “o aparelho propõe jogo estruturalmente complexo, mas funcionalmente simples”. (FLUSSER, 2002. p. 54), as fotos são consideradas, quase sempre, imagens fáceis de serem produzidas. Por isso mesmo, a qualquer momento, podem ser descartadas. Essa é uma das características de

imagens e outras informações guardadas e veiculadas em “arquivos” eletrônicos ou digitalizados, desconsiderando até mesmo as experiências estéticas vividas através da imagem produzida. Ainda encontramos um distanciamento, que separa as práticas do ver em relação às práticas do fazer.

A mania fotográfica resulta em torrente de fotografias. Uma torrente-memória que a fixa. Eterniza a automaticidade de inconsciente de que fotografa. Quem contemplar álbum de fotógrafo amador estará vendo a memória de um aparelho, não a de um homem. (FLUSSER, 2002. p. 54.)

Por que a linguagem fotográfica se apresenta padronizada, formalizada e distante do pensamento e entendimento artístico no ensino de arte no ambiente escolar? Por que não utilizar a fotografia autoral dos estudantes para a construção de um acervo onde se percebam as experiências estéticas, por meio da diversidade de visualidades contidas nas imagens?

Num primeiro instante, quando pensamos a forma com que se apresenta a linguagem fotográfica (padronizada, formalizada e distante do pensamento e entendimento artístico no ensino de arte no ambiente escolar), relacionando essa idéia à escola campo eleita para a realização desta pesquisa, incorremos no erro de pensar que a fotografia é assim entendida nesse espaço por se tratar de um colégio militar, ao qual, no senso comum, podemos atribuir uma concepção de educação retrógada, que não permite um olhar liberto de formas e padrões conservadores. Pensar assim seria um equívoco, não somente tendo em vista minha própria experiência como ex-aluna de colégio militar (o que motivou o desenvolvimento da pesquisa ali), mas, principalmente por perceber que essa concepção não decorre somente da orientação pedagógica adotada pela escola: em outras escolas de orientação diversas a da escola campo, a linguagem fotográfica encontra-se na mesma situação. Na maioria das escolas, a fotografia cumpre apenas o papel de documentar e registrar os acontecimentos, inclusive os da área de artes, e mostras realizadas nesses espaços. Não se pensa a fotografia como prática artística, ou forma de expressão artística.

Objetivos

Esta pesquisa foi orientada pelo objetivo de estabelecer um projeto de arte que possa ser contínuo na escola, que se construa juntamente com a

história da escola, por meio da vivência de experiências com fotografia que possa contribuir para a construção de um acervo composto por imagens feitas pelos próprios estudantes de modo que possam participar ativamente deste processo significativo da produção de memórias através das imagens. Nessa direção, buscou-se, também, entender como a linguagem fotográfica pode integrar a produção artística nos espaços educacionais e nos processos de formação crítica dos estudantes.

Além disso, o projeto propôs identificar as formas com que a escola, num âmbito geral, (corpo docente e discente) faz uso da fotografia relacionada ao ensino de arte. Finalmente foi possível perceber a importância da pesquisa-ação para ensino de arte na escola, com foco na utilização da fotografia como meio que potencializa e contribui no ensino de arte e demais atividades da escola. Como um dos resultados inevitáveis do processo experimentado, foi possível constatar uma ampliação do repertório de atividades artísticas, plausíveis de serem produzidas através da utilização da linguagem fotográfica na escola, proporcionando a produção de imagens e reflexões no projeto, e com isso colaborar para a vivência de experiências estéticas no aprendizado de arte.

Metodologia, resultados e discussões

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação. O projeto contou com a formação de um grupo de estudantes da escola campo, que participou ativamente de atividades práticas e reflexivas durante a execução do projeto. A metodologia do projeto de pesquisa também seguiu uma linha teórica orientada pela cultura visual no tocante à educação, considerada a constante produção de visualidades na contemporaneidade, o que permite significativas experiências sociais para a construção de diferentes olhares.

Durante o trabalho de pesquisa-ação, foram apresentados ao grupo alguns conceitos sobre fotografia, materiais de forma textual/visual, e trabalhos de artistas que fazem uso da fotografia. Os livros e catálogos foram utilizados não como material de referência teórica ou conceitual, mas visaram ampliar o repertório visual dos alunos.

O grupo realizou ações explorando propostas artísticas através da fotografia de acordo com a ideia de cada um para seu cotidiano e seus

percursos naquele espaço/tempo, estimulando um olhar mais crítico, e outras percepções sobre que estão acostumados a ver através da produção fotográfica apresentada até então na escola. Num contexto em que “o universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra.” (FLUSSER, 2002. p. 61.)

A utilização dos recursos fotográficos pelos estudantes possibilitou a divulgação da compreensão que o estudante tem do ambiente que frequenta, diariamente na escola, através das imagens feitas pelos mesmos. Podendo assim proporcionar grande aprendizado para os estudantes, que foram responsáveis por apresentar uma visão particular em relação ao todo que é o espaço escolar e com isso tornar propício o aprendizado daqueles que se dizem responsáveis pela estruturação formal desse espaço. Ao final do período destinado à realização das oficinas, cada integrante do grupo selecionou uma série de fotografias que foram analisadas e discutidas criticamente por todos do grupo. Assim, puderam dar início à construção de um acervo fotográfico artístico onde se puderam perceber as vivências dessas experiências estéticas por meio da produção dos alunos na construção de uma memória visual que não se refere somente à escola, mas ao olhar daqueles que fizeram parte da construção dessa história.

Foi surpreendente acompanhar essa produção e poder me integrar de forma ativa nesse processo, afinal “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2008, p. 21).

Conclusão

A partir de simples idéias e do aproveitamento das tecnologias para novas finalidades, conseguimos construir formas mais interessantes de se pensar a arte em campos educacionais. São formas e meios diferentes de uma aproximação poética da arte, e a idéia de cada um sendo construída. Os estudantes podem trabalhar com as imagens e sua produção de forma lúdica, instigante, criativa. O projeto funcionou como uma brecha que abre possibilidades de criar, sentir, modificar e manipular, para com isso poder pensar um pouco sobre arte, imagem e fotografia.

Com este trabalho houve um aprofundamento em pesquisa que foi desenvolvida sobre as concepções e os processos de criação de um acervo fotográfico, a partir das produções fotográficas feitas pelos estudantes do grupo na escola, contribuiu não só aos novos aprendizados no ensino de artes por meio dessas atividades, mais para a construção de memórias visuais contidas nas fotografias de cada estudante para a escola. Com o intuito de buscar nesse projeto não só um período de trabalho de atividades desenvolvidas, mais que ao longo processo e dessas pequenas ações possa ter uma continuidade. Assim, os resultados desta investigação nos percurso da pesquisa-ação, poderão servir de base para projetos da área, tendo em vista que é escassa a produção de pesquisa ação relacionadas às temáticas da fotografia ligadas a escola e a educação nos espaços formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documentos e arte contemporânea*. São Paulo: Editora Senac/São Paulo, 2009.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

O desenvolvimento desta pesquisa contou com bolsa PROLICEN, referente ao período agosto/2011 a julho/2012, financiada pela Universidade Federal de Goiás.

ROBÓTICA EDUCACIONAL E ENSINO DE QUÍMICA

DIAS, Ariel Sodré
IQ-UFG, add.sodre@hotmail.com

SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa
IQ-UFG, Marlon@quimica.ufg.br

Palavras-chave

Robótica educacional, ensino de ciências, aprendizagem e tabela periódica.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

“Aquilo que escuto, eu esqueço.

Aquilo que vejo, eu lembro.

Aquilo que faço, eu aprendo.” (Confúcio)

Não é incomum que docentes se deparem com alunos questionando “Para que serve essa matéria? Qual a relação desse conteúdo com a minha vida?”. É natural que se perguntem isso afinal para que alguém se interesse pelo aprendizado do que quer que seja, se faz necessário o estabelecimento de uma relação entre aquilo que está sendo apresentado e o contexto no qual essa pessoa está inserida. Uma vez que essa “ponte” é feita, a assimilação por parte do aprendiz se torna algo quase tão natural quanto às perguntas que ele se fazia no início do processo.

Entretanto, em um mundo globalizado e envolto por tecnologias portáteis e interativas (como celulares, computadores, tablets) torna-se cada vez mais difícil prender a atenção dos alunos durante o período de aula através do método tradicional de ensino. A aula puramente expositiva, centrada no velho tripé professor-quadro-giz, está se mostrando cada vez mais obsoleta e ineficiente. O professor então busca desenvolver diversas maneiras e “artimanhas” que visam tornar o ensino mais atraente aos alunos, que tragam o aluno para participar ativamente da aula e demonstrem que tudo o que foi visto está interligado e aplicado na sua vida cotidiana, mesmo que muitas vezes ele não se dê conta disso.

Vivemos em uma sociedade que submete a todos, e de maneira mais enfática crianças e adolescentes, a uma série de estímulos rápidos, sucessivos e de caráter prioritariamente visual. E para ciências como a química, que abordam conceitos abstratos e “distantes” (segundo o senso comum) para a maioria da população, é primordial que se faça uso da visualização enquanto meio facilitador do entendimento e de representação de fenômenos.

Tendo em vista o contexto apresentado, a necessidade de renovação e atualização da atual metodologia para o ensino de química e buscando essa dinamicidade, procuramos desenvolver um projeto que envolva não apenas conhecimento em química, mas outros conteúdos como os da física e das artes.

METODOLOGIA

Com o objetivo de facilitar a aprendizagem e fixação do conteúdo de química, buscamos desenvolver um projeto no qual o aluno não apenas visualize, mas também interaja com a tabela periódica, de forma a potencializar a fixação do conteúdo. Foi elaborado um modelo interativo de tabela periódica, que abre uma série de possibilidades para que o professor trabalhe o conteúdo de forma dinâmica, divertida e contextualizada com o dia-a-dia do aluno. Esse modelo de aula abre várias possibilidades para que este objetivo se concretize e o apresentado em sala seja absorvido, e não simplesmente decorado para a avaliação.

Para elaboração da base da tabela foi utilizado um pedaço de compensado de forma retangular com apoios colocados de modo que ela fique em pé, e em seguida fixado o desenho da tabela periódica onde foram feitos furos para colocar uma lâmpada “Led” que representasse cada elemento químico. A partir disso, uma rede de malhas elétricas foi desenvolvida para levar corrente até as lâmpadas de maneira que todas as lâmpadas estejam ligas ao *CyberBox*. Graças a união programa superlogo e do Hardware *CyberBox* foi possível fazer acenderem as lâmpadas na ordem em que essa malha elétrica é ligada às saídas de corrente do *CyberBox*, de modo a iluminar na tabela as famílias, os períodos, os grupos de metais, semi-metais, apenas um elemento ou da maneira desejada pela pessoa que está montando a tabela.

Após montar o projeto ele foi levado ao Espaço das Profissões da Universidade Federal de Goiás, um evento que atinge toda a comunidade, porém visa predominantemente alunos de cursinhos pré-vestibulares e de ensino médio, neste caso, o público que mais nos interessa.

OBJETIVOS

1. Desenvolver um equipamento para estimular a curiosidade e o contato do aluno com o ensino de um determinado conhecimento químico (no caso a tabela periódica);
2. Facilitar a relação ensino-aprendizagem;
3. Despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos Químicos;

4. Relacionar o cotidiano (tecnologias e equipamentos interativos) dos alunos com aprendizagem;
5. Apresentar um conteúdo que supostamente está estático, com certa dinamicidade;
6. Desenvolver a ideia de trabalho em grupo e socialização dos alunos;
7. Desenvolvimentos de aulas interdisciplinares entre os professores de química e física;

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Ao levar o experimento para o espaço das profissões podemos perceber que em sua grande maioria os alunos e professores que visitaram o ambiente de química demonstraram interesse neste projeto. Nos dias do evento foram realizadas filmagens com os depoimentos e reações das pessoas que visualizaram e interagiram com a tabela.

A maioria dos alunos se mostrou interessada, mesmo sem saber do que se tratava direito, por ser algo que ensinava química utilizando um computador, uma tabela periódica e algo que eles ainda não sabiam o que era (O CyberBox). Após perceberem que estavam aprendendo química (que é, em geral, considerada uma matéria chata e difícil) de maneira descontraída, através de perguntas eles demonstraram interesse ainda maior pelo que foi apresentado.

Um dos questionamentos mais frequentes era o porquê algo relativamente simples e interessante não estava disponível a eles nas escolas, e para surpresa de alguns professores que os acompanhavam, alguns alunos que até então demonstravam certa aversão ao conteúdo demonstraram grande interesse pelo projeto.

Muitos professores que visitaram o espaço de química também se demonstraram interessados no equipamento e nesta forma de “trabalhar” o conteúdo, por mostrar uma nova realidade tecnológica e uma nova forma de ensino que envolve vários meios de “transmitir” o conhecimento químico de forma divertida e interessante.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

A partir do visto, foi possível vislumbrar as portas que podem ser abertas com relação à inovação nos métodos de estudo da tabela periódica, tendo por base o projeto desenvolvido e apresentado neste trabalho. Ficou evidente que o “bloqueio” que alguns estudantes afirmam apresentar para o entendimento de química pode ser solucionado, ou pelo menos amenizado, utilizando uma metodologia de ensino que o atinja.

O professor pode trabalhar vários conceitos com os alunos, de forma a facilitar e fixar melhor os conteúdos, pois o aluno pode interagir com o material antes mesmo de sua montagem, desenvolvendo e montando ele mesmo a tabela que será estudada posteriormente, com o auxílio e mediação dos professores.

Desenvolvendo a ideia de trabalho em equipe, cooperação e interdisciplinaridade, os professores de química e de física durante a montagem do equipamento trabalhariam diversos conceitos da tabela periódica, juntamente com o de eletromagnetismo e correntes elétricas. Por estarem estudando de uma maneira diferenciada e de uma forma em que envolvidos no desenvolvimento do objeto de estudo, se torna mais agradável de lecionar e de se aprender também.

Houve aspectos positivos de grande relevância para o trabalho do ponto de vista da reação dos visitantes, na sua maioria alunos adolescentes e professores que estão buscando se reciclar quanto às metodologias de ensino e novidades a serem levadas para a aula. Interessados em novas formas de ensinar a disciplina que leciona de forma que atraia a atenção e o interesse de um público cada vez mais exigente, com uma infinidade de objetos para lhe distraírem em sala de aula, foram a prevalência de público durante todo o tempo.

Entretanto, encontramos também uma grande barreira com relação ao desenvolvimento de projetos desse tipo: um número considerável de professores que não se reciclam e que tem grande dificuldade de trabalhar com equipamentos relacionados a programas tecnológicos, incluindo alguns docentes que não dominam nem mesmo o básico de equipamentos de informática. Por falta de interesse na renovação da aula ou por ter grande dificuldade, muitos acabam desistindo de se envolver neste tipo de projeto.

Os grandes prejudicados com esse tipo de atitude são os alunos, principalmente aqueles que não apresentam facilidade para visualizar as falas realizadas pelo docente. O professor que vai na contramão do tradicional, do clássico, do “sempre foi assim”, acaba ganhando destaque entre os demais professores e, de maneira especial e mais intensa, entre os estudantes. Aquele que entende que uma aula deve ser pensada para e também pelo aluno, consegue entrar em seu mundo com mais facilidade e trazê-lo também para dentro do conteúdo. Uma vez envolvido, sendo ator e autor de seu próprio conhecimento, uma barreira se rompe e uma mente se amplia e abre suas portas. E, como disse Einstein, “uma mente que se abre para uma nova ideia jamais voltará a seu tamanho original”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D.; **Explorando a motivação para estudar química.** Química Nova, 23(2), 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v23n3/2827.pdf>>

CHASSOT, A.; **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação, Nº 22 Jan/Fev/Mar/Abr 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>

GRUPIONI, L. D. B.; **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. Disponível em <http://institutoiepe.academia.edu/LuisGrupioni/Papers/375756/Experiencias_E_Desafios_Na_Formacao_De_Professores_Indigenas_No_Brasil>

KRASILCHIK, M.; **Reformas e realidade: O caso do ensino das ciências.** São Paulo em perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>

LEIS, H. R.; **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas, n. 73, ago 2005. Disponível em <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>>

MELEIRO, A.; GIORDAN, M.; **Hipermídia no ensino de modelos atômicos.** Textos LAPEQ, n. 9, jun 2003. Disponível em <<http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/educ/pdf/quimica-multimidia.pdf>>

FONTE DE FINANCIAMENTO

PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROLICEN

Revivenciando o Colmeia: Análises e Reflexões sobre as três células

Arthur Rodrigues PAPACOSTA; Ana Kárita Ferreira PAES; Cleonice Rocha BRAGA; José Pedro Ribeiro MACHADO – Instituto de Matemática e Estatística; pedro@mat.ufg.br

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino e Aprendizagem. Formação Crítica. Formação Continuada.

Justificativa

A realidade das práticas de sala de aula dos professores de matemática no processo de ensino e aprendizagem, em especial na Educação Básica, é uma das principais inquietações do Programa de Educação Tutorial da Licenciatura em Matemática (PETMAT) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Inquietações estas que se evidenciaram com o projeto Revivenciando o Colmeia, no qual as reflexões e ações visam à formação continuada de professores da Educação Básica da rede pública de Goiânia.

Ao se propor atuar na sala de aula é importante que o fazer seja por meio da transformação de uma prática docente, de modo que a relação professor-aluno realmente se concretize e que o espaço educativo seja verdadeiramente dialógico. Por esse motivo, o eixo central do projeto é contribuir para que a prática docente se torne mais reflexiva.

Para aprender, necessita-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNANDEZ, 1991, p.41 e 52).

Diante da preocupação de mostrar aos professores a necessidade de estar em constante formação, o Projeto Revivenciando o Colmeia buscou construir parcerias com professores de escolas públicas de Goiânia. Neste sentido, a Universidade por meio do Programa de Educação Tutorial do curso de Licenciatura em Matemática (PETMAT), assumiu papel de interlocutor entre os professores e sua práxis.

Objetivos

Os objetivos que norteiam este projeto são:

- Capacitar os professores de Matemática e elaborar material didático-metodológico para aprimorar a prática dos docentes nas escolas da rede pública da região metropolitana de Goiânia;
- Envolver os alunos do curso de Licenciatura em Matemática na elaboração de um acervo de recursos didáticos a serem utilizados em atividades de ensino para os alunos das escolas-parceiras, buscando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados concomitante a sua aplicabilidade.
- Produzir conhecimentos acerca do campo de pesquisa em Educação Matemática;
- Auxiliar o professor durante sua reflexão, mostrando a necessidade e importância de desenvolvê-la;
- Incentivar e mostrar ao professor a necessidade de estar em formação constantemente;
- Promover novos estudos em busca da construção de técnicas de ensino e atividades para serem trabalhadas com os alunos da escola da Educação Básica;

Metodologia

Durante o período de planejamento do projeto para o ano letivo de 2009, 2010 e 2011, foram elaboradas uma sequência de ações a serem seguidas ao longo do desenvolvimento das Células.

- A escolha da escola: A escola da rede pública escolhida se localiza na região metropolitana de Goiânia.

- Apresentação da proposta do projeto à escola: Neste momento a proposta é apresentada, especificando os objetivos, ações e a importância de se promover a formação continuada ao professor.
- Observação das aulas: Durante todo o período letivo, os bolsistas, organizados em duplas, observam as aulas do professor parceiro. As observações oportunizam ao pesquisador, neste caso a equipe executora, uma visão sobre a prática do professor observado.
- Reuniões periódicas com a equipe executora: As reuniões (são de acordo a necessidade da equipe) tem a finalidade de discutir sobre as observações feitas em sala de aula e para reflexões acerca da prática do professor parceiro.
- Levantamento de categorias: Essas categorias são levantadas pela equipe executora em reuniões periódicas com o propósito de caracterizar as aulas do professor parceiro.
- Análise das aulas observadas: A análise das aulas é de suma importância para encontrar elementos que substanciem as discussões sobre a prática da professora. Em seguida, um mapeamento das observações, no qual foram levantados os pontos positivos e negativos de cada aula.
- Reuniões da equipe com a professora: Momento onde são apresentados ao professor os pontos positivos e negativos acerca de sua prática, para que tenha uma discussão de elementos importantes como norteadores da forma do ensino do professor parceiro. Nestas reuniões ocorrem também a apresentação da proposta de implementação do tema.
- Implementação do Tema: A equipe escolhe um conteúdo matemático, constante no plano de trabalho da professora, para ser elaborado uma proposta de intervenção na sala de aula do professor parceiro. Todas as aulas são planejadas pela equipe executora juntamente com o professor parceiro analisando as ideias e reflexões de todos e sendo as aulas são ministradas pelo professor e por membros integrantes da equipe executora. Todas as aulas são analisadas e a prática da professora é tomada com referência para o debate sobre as transformações que podem ocorrer na prática docente.

- Análise das mudanças na prática do professor: Momento de reunião com o professor onde é feito um levantamento de todas as ações desenvolvidas no ano letivo, para analisar suas mudanças e o quanto o projeto foi ou não significativo para transformar sua prática.

Análise dos dados

A primeira célula aconteceu em 2009, O projeto obteve sua primeira experiência prática. Com base em reuniões juntamente com a professora parceira do projeto, tendo como a modelo a metodologia sugerida pela equipe executora, obtivemos resultados muito significativos em relação à mudança da prática docente. A partir de relatos da professora parceira, ficou evidente a mudança na postura pedagógica após a implementação do tema.

A segunda célula aconteceu em 2010, Inicialmente foi estabelecida uma parceria com uma professora do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino. Semelhante ao ano anterior, foram realizadas reuniões que impulsionaram na busca de cumprir os objetivos propostos e a partir de observações nas aulas da professora parceira, obtivemos os dados necessários para que fossem levadas para as reuniões sobre a sua metodologia de ensino. Na ultima reunião, foi relatada sobre a satisfação da professora parceira em relação à aprendizagem no processo de desenvolvimento de todas as atividades. Ela relatou sobre uma variedade de jogos, métodos novos a serem utilizados dentro da sala de aula, contribuindo para sua prática docente.

A terceira célula aconteceu em 2011, esta célula possui características diferentes da primeira e segunda célula, pois estabelecemos uma nova parceria com outra escola da rede estadual de ensino. Ao estabelecer essa nova parceria, surgiram também algumas dificuldades. Os principais problemas enfrentados durante esse período foi à falta de organização e a não fixação de horários das aulas da professora parceira, esse fato levou a professora a mudar de turma e conseqüentemente o projeto teve que atuar em uma nova sala de aula. Devido a vários fatores, a ultima reunião não pôde ser realizada. Elaboramos um questionário para a professora pudesse relatar suas aprendizagens sobre a terceira célula, o que não houve, a partir de suas respostas, a evidência de suas satisfações sobre sua reflexão prática dentro de sala de aula.

Conclusões

A partir do desenvolvimento do projeto, constatamos que a formação continuada do professor é essencial para que ele se mantenha sempre atualizado, desenvolvendo uma atitude reflexiva em sua prática de sala de aula.

Compreendemos que há uma necessidade de buscar um meio de transformar a realidade da Educação Básica das escolas, situadas na região metropolitana de Goiânia, por meio de um espaço que oportunize reflexões para que o professor possa construir caminhos que venham modificar sua prática.

É importante que desenvolva no aluno criticidade e autonomia de modo que o professor de matemática deva assumir um papel significativo no processo de formação e reflexão mútua entre professor e aluno.

O Revivenciando o Colmeia proporcionou nos anos de 2009, 2010 e 2011 não só um ambiente reflexivo dialógico para os professores parceiros, mas também gerou um espaço de discussão sobre a futura prática de todos os participantes do projeto.

Há necessidade de se buscar meio de transformar a realidade da Educação Básica das escolas (da região de Goiânia) por meio de um espaço que oportunize reflexões para que o professor construa caminhos que venham modificar sua prática.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. **Projeto Colmeia**: Um modelo de aprendizagem para números inteiros. Goiânia: UFG, 1999.

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

Fonte de Financiamento:

- Prolicen/Prograd/UFG
- PET(MEC/SeSU)

AS ABORDAGENS DA QUESTÃO DA TERRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL E EM NARRATIVAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE CATALÃO-GO NA ÚLTIMA DÉCADA.

Bruno Viana Ulhôa SANTOS; Luzia Márcia Resende SILVA. Departamento de História e Ciências Sociais/CAC; luziamarciaufg@gmail.com

Palavras-chave: Livro didático, narrativa, terra, Ensino Médio.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Compreendendo o ensino de história como fundamental na formação de crianças, jovens e adultos no seu processo de construção como cidadãos, pois pode propiciar aos alunos condições de se posicionarem criticamente na sociedade, propusemos este estudo acerca de como a questão da terra, seus significados, usos e propriedade ao longo da História da humanidade, aparecem nos materiais didáticos utilizados no segundo ano do Ensino médio em escolas públicas, privadas e de EJA uma vez que a terra, seus significados, usos e propriedade atravessam boa parte dos processos que constituem as dinâmicas de organização das sociedades humanas. Propusemos ainda, perceber como alunos representam em narrativas escritas a questão da terra, antes e depois de realizarmos uma intervenção pedagógica nas turmas buscando perceber como o ensino de História participa na formação de suas consciências históricas sobre o tema.

Nos levantamentos realizados os estudiosos dos usos e significados dos livros didáticos no Brasil, nos dão conta de que o livro didático tem grande papel na formação letrada dos brasileiros, sendo em alguns casos os únicos livros com que parte da população tiveram acesso daí neste primeiro momento nossas análises incidirem sobre esses materiais.

Para a instrumentalização da análise dos mesmos e desenvolvimento do trabalho, três encaminhamentos de leitura foram escolhidos: 1º leituras sobre questões relacionadas ao livro didático, suas defesas e críticas por parte de alguns autores; 2º leituras sobre a questão da terra no Brasil, como se deu e como ainda se dá a luta pela terra; e 3º leituras sobre Educação Histórica e propostas de análise de narrativa. Em relação aos livros didáticos trabalhamos com autores como: Sérgio Nabarro (2009), em

seu trabalho “Questão agrária e o livro didático de Geografia”; Delweks Rodrigues (2009) em sua dissertação de mestrado “Livro didático de história do 5º ano: um elemento socializador da violência.”, Décio Gatte Júnior (2004), em sua obra “A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)” e Marco Antonio Silva “A formação leitora no livro didático de história”. Quanto às leituras relacionadas à questão da terra, lidamos com: Leonilde Servolo De Medeiros (2009) “A luta pela terra no Brasil e o MST”; Frei Sérgio Antonio Görden e João Pedro Stédille (1991) “Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária.”; Maria Conceição D’Incao e Gérard Roy (1995) “Nós, cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia” e Bernardo Mançano Fernandes. Para a análise dos textos didáticos partimos das perspectivas da Educação Histórica apoiados nos trabalhos de Maria Auxiliadora Schmidt e lidamos como conceitos fundamentais com a perspectiva de “narrativa” e “consciência histórica” de Rüsen.

OBJETIVOS

Refletir sobre como a questão da terra, na história geral e do Brasil vem sendo trabalhada nas redes escolares da cidade de Catalão; analisar material didático utilizado no ensino médio da rede pública e particular de Ensino com relação ao tratamento dado à questão da terra; perceber diferenças e semelhanças entre o tratamento dado à questão nas redes de ensino; analisar as produções de alunos da rede pública e privada visando detectar e compreender diferenças e semelhanças quando submetidos às mesmas condições didáticas; compreender como as aulas de história interferem no processo de construção do conhecimento dos alunos; realizar estudos sobre a questão da terra, do livro didático e da educação histórica.

METODOLOGIA

Levantamento e leitura de bibliografia sobre livro didático; Levantamento e leitura de bibliografia sobre “luta pela terra no Brasil”; Seleção de escola e estabelecimento de contatos para levantamento de material didático; Leitura dos livros didáticos acompanhada de marcação e escaneamento de todas as referências à terra neles existentes, tanto do ponto de vista da organização das sociedades humanas em geral quanto na história do Brasil; Elaboração do instrumento de produção das narrativas por parte dos alunos das escolas escolhidas; Recolha de narrativas produzidas pelos alunos acerca da questão da terra no Brasil utilizando-se de conhecimentos prévios, realização de uma intervenção didática sobre o tema da luta pela terra e nova produção de narrativas sobre o tema para fazermos uma análise qualitativa; Preparar o plano de aula e efetuarmos a intervenção didática; Nova coleta de narrativas após o término da intervenção didática.

RESULTADO/DISCUSSÃO

Considerando a importância e o lugar que, pelos mais variados motivos a humanidade tem efetivado renhida disputa pela ocupação, domínio (e/ ou) defesa de áreas de terra no globo e se computarmos o número de vezes que a palavra “terra” aparece no livro de Cotrim, e nas apostilas utilizadas pelos alunos da escola APROV, durante os período e temas tratados, poderíamos afirmar que a leitura produzida nos materiais analisados, não permite ao educando perceber que, por exemplo, as grandes conquistas, guerras, genocídios, ditaduras, revoluções das épocas moderna e contemporânea, são, em última instância, expressões das lutas da humanidade pela ocupação e domínio de terras. Podemos dimensionar isso quando vemos temas como a conquista da América onde a referência à terra só aparece de maneira explícita em um trecho da carta de Caminha. A ênfase é dada à viagem e a conquista da terra aparece como se fosse uma questão secundária; Quando trata a revolução Chinesa e Cubana revoluções onde a luta pela terra era a motivação central a palavra terra aparece apenas uma vez e as duas revoluções são abordadas como se nenhuma relação tivessem com as lutas pela terra; O Brasil contemporâneo onde a luta pela terra tem grande expressão, o problema aparece de modo secundário.

A Leitura dos materiais didáticos nos mostrou que a questão das lutas por terra na história da humanidade não recebem, no campo da disciplina história, nenhum tratamento que favoreça aos estudantes que terminam o Ensino médio, seja nas escolas públicas ou privadas, desenvolverem um grau de “consciência histórica” sobre o tema significativo o suficiente para que possam lidar com os conflitos em torno da terra no presente, ou defenderem perspectiva e/ ou projeto para encaminharem a questão na construção do futuro do país.

Para a efetivação de comparativos a fim de se reconhecer algum avanço, ou não, da “consciência histórica” (SCHIMIDT, 2009) dos alunos, nós dividimos as comparações em tabelas, sendo uma tabela de comparativo de Marcadores temporais, outra tabela de sujeitos e outra para os conceitos substantivos. Quanto aos marcadores temporais notamos que o número de marcadores não cronológicos aumentou de uma fase para outra, podendo assim dizer que a noção de temporalidade dos alunos para o problema proposto teve um ganho significativo após a intervenção realizada, pois passaram a expressar a questão da terra no Brasil como um problema histórico que se inicia desde o início de sua colonização. Na comparação entre o modo que os alunos da escola pública/privada utilizam-se dos marcadores temporais, o que se destaca é a ausência de marcadores cronológicos nas narrativas dos alunos da escola pública, e um foco na problemática no presente.

Quanto aos sujeitos que aparecem nas narrativas do colégio da rede privada, houve um aumento na quantidade de sujeitos, o que mostra que a compreensão dos vários sujeitos envolvidos na luta pela terra foi bem assimilada pelos estudantes. Sujeitos que não apareciam na primeira narrativa dos alunos aparecem na segunda, como é o caso dos quilombolas. Realizando comparação no que tange aos sujeitos notamos que alguns alunos, da escola pública, apesar de estarem terminando o ensino médio não faziam idéia de a que se referia a temática proposta, mas que os que sabiam expressavam uma compreensão da historicidade do problema, de suas causas e da necessidade de uma solução para o problema atual de distribuição da terra no Brasil.

Ao realizarmos a leitura dos textos produzidos após a intervenção didática que efetuamos conseguimos visualizar uma melhora significativa tanto do ponto de vista textual/redacional – os textos estavam com muito mais coerência, coesão, correção gramatical - quanto do ponto de vista da qualidade da narração construída sobre o tema – Os alunos alargaram, por exemplo, sua compreensão da temática no tempo abandonando a prática anterior de realizar uma leitura muito pontual no tempo cronológico e em um tempo cronológico situado mais distante na história do país, passando a uma construção que revelava uma clareza de que esta problemática se desenvolve “ao longo de toda a história do país”, ou seja, que era um problema no passado, que é um problema no presente e que precisa ser resolvida. Reconhecendo que as lutas contemporâneas são parte desse processo histórico de busca de estabelecer uma divisão de terras mais equilibrada, onde seja possível a quem trabalha com a terra ter possibilidade de acesso a ela.

Quanto aos conceitos utilizados notamos uma relativa repetição quando comparamos os quadros das primeiras e segundas versões de suas produções, porém saltou aos nossos olhos o quanto foram utilizados com maior propriedade nos textos produzidos após a intervenção didática por nós efetivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Partindo das análises das narrativas coletadas, tantas do livro didático quanto dos alunos, pudemos perceber que a questão da terra no Brasil não tem sido alvo de preocupação no ensino médio na cidade de Catalão. Sendo assim, os jovens catalanos terminam o ensino médio sem “consciência histórica” do tema.

Consideramos importante registrar que o método que utilizamos de leitura e levantamento quantitativo de marcadores temporais, sujeitos utilizados, conceitos e estrutura narrativa, precisa ser por nós melhor compreendido e refinado, pois da forma como fizemos apenas deu algumas pistas para mapearmos as diferenças e

semelhanças, mas não nos permitiu, como era nossa intenção, uma forma clara de darmos a conhecê-las. Especialmente, porque não conseguimos quantificar as diferenças/semelhanças nas estruturas narrativas e não conseguimos realizar, como tem feito os pesquisadores experientes no trabalho com a perspectiva da Educação Histórica, o caráter das narrativas, partindo do quanto cada uma delas, ao contar a experiência no tempo, envolvia interpretar e tecer perspectivas em relação ao problema da luta pela terra no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.
- D'INCAO, Maria Conceição. e ROY, Gérard. **Nós, cidadãos: autonomia e participação popular**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.
- DÉCIO, Gatti Junior. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- FARIAS, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDES, Berardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. In. Revista Cultura Vozes. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais N. L. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONTANA, Josep. **Introdução ao estudo de história geral**. Trad. Helóisa Reichel. Bauru, SP: Edusc, 2000.
- FREITAG, Bárbara et all. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. e STÉDILLE, João Pedro. **Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1991.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **A luta por terra no Brasil e o Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – SEF – Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NABARRO, Sérgio Aparecido. **Questão agrária e o livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de Ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR**. Londrina: UEL / Departamento de Geociências, 2009.
- REIS, José Carlos. **História & Teoria**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.
- RODRIGUES, Delweks. **Livro didático de história do 5º ano: um elemento socializador da violência**. São Carlos: UFScar, 2010.
- SILVA, Marco Antonio. **A formação leitora no livro didático de história**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.) **Aprender História: Perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/PROGRAD

ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE QUÍMICA A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS VESTIBULANDOS: EM FOCO AS INTERAÇÕES ATÔMICAS E MOLECULARES.

Carla de Godoy; Nyuara Araújo da Silva Mesquita – Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas /Instituto de Química (IQ) - carla.godoy@uol.com.br

Palavras-Chave: Livro Didático, Vestibular, Obstáculos Epistemológicos.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos tentam adaptar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível, gerando assim o conhecimento escolar. Este conhecimento é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização. Porém, muitas vezes, em decorrência da utilização excessiva de metáforas e analogias, ocorre um comprometimento do conhecimento científico, fazendo com que o conteúdo abordado no livro didático não tenha mais sentido em ser ensinado na escola. Deste modo, “o processo de medição didática, têm distorcido o conhecimento científico ao veicularem erros conceituais e visões da ciência conservadoras e equivocadas” (Lopes, 1997). Geralmente isso acontece porque os livros didáticos simplificam o processo histórico que deu origem a um problema estudado por um cientista, e conseqüentemente gerou uma teoria, uma fórmula ou um conceito, ou seja, o aluno ensino médio passa a ter acesso somente ao resultado de uma pesquisa realizada.

Em relação ao uso de metáforas e analogias em excesso e também a veiculação de erros conceituais nos livros didáticos, houve uma melhora significativa em termos qualitativos a partir do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que tem como objetivo principal selecionar os livros didáticos com conteúdos de qualidade para escolas públicas das redes federais, municipais e estaduais. Contudo, mesmo em livros aprovados de acordo com os critérios do PNLEM, alguns conteúdos de química apresentados continuam sendo abordados de uma maneira que compromete o processo de construção e apropriação do conhecimento e as situações de ensino aprendizagem.

Assim, o que se pode perceber é que o comprometimento do conhecimento científico, presente em alguns livros didáticos, está diretamente ligado ao processo de simplificação do conhecimento químico, o qual acaba por distorcer-se e

transformar-se em um obstáculo epistemológico para a construção dos saberes escolares, ou seja, se “tornam entraves inerentes ao próprio conhecimento científico que bloqueiam seu desenvolvimento e construção” (Lopes, 1992, p.255). Um exemplo desse aspecto pode ser observado na maneira como é apresentado o conteúdo de propriedades periódicas dos elementos químicos, que vem sendo didatizados sob a forma de diagramas, em diversos livros didáticos de química do Ensino Médio, inclusive em dois dos aprovados no PNLEM 2007.

Para compreendermos de que forma os estudantes do Ensino Médio se apropriam dos conhecimentos trabalhados na educação básica, as respostas obtidas em questões de vestibular se tornam um caminho interessante, pois os processos seletivos de vestibular abrangem um quantitativo significativo de estudantes que concluíram o Ensino Médio. Na Universidade Federal de Goiás o Centro de Seleção (CS) é o órgão responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas de vestibular, e de acordo com informações do próprio Centro de Seleção, a partir do ano de 2010, o processo de correção tem sido todo digitalizado, ou seja, as provas da etapa na qual os estudantes respondem questões discursivas são escaneadas e digitalizadas para que a correção seja mais rápida e gere menos custos.

OBJETIVOS

A partir da possibilidade de acesso aos arquivos das respostas dos alunos, a presente pesquisa foi desenvolvida em dois sentidos: na análise de livros didáticos aprovados no PNLEM 2007 e na análise das respostas de vestibulandos no processo 2011/, para poder investigar de que forma os conceitos relacionados às propriedades periódicas são abordadas em livros didáticos e de que maneira tal abordagem pode comprometer o processo ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho se apoiou nos pressupostos da pesquisa qualitativa sob o enfoque da metodologia da análise textual discursiva, a partir do conteúdo referente às propriedades periódicas presentes nos seis livros didáticos de química do PNLEM 2007 e das respostas de 3240 provas de vestibulandos a uma questão de química do processo seletivo da UFG 2011/1, segunda fase, referente ao mesmo conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos na análise dos livros didáticos de Química pode-se perceber que os seis livros apresentam o conteúdo de propriedades periódicas. Na maioria deles, os conceitos são apresentados de forma resumida, sem ser explicitada a questão relacional das propriedades, ou seja, o fato de que as propriedades dos elementos químicos só se configuram quando os elementos são comparados entre si. Isso pode ser interpretado como um obstáculo substancialista, pois as propriedades químicas são resultantes da interação entre as substâncias e não se constituem como aspectos independentes das relações estabelecidas (LOGUÉRCIO e DEL PINO, 1995).

Em dois dos livros didáticos analisados, um fator observado é que as propriedades dos elementos químicos são apresentadas como diagramas em forma de tabelas periódicas, com setas que indicam o crescimento/decrécimo e o sentido (direita / esquerda), de cada propriedade periódica. Essa simplificação do conteúdo de propriedades periódicas em forma de tabelas pode auxiliar os alunos do ensino médio somente na memorização.

A questão analisada do vestibular 2011/1 da UFG pedia uma explicação sobre porque os hidretos formados a partir dos elementos da família 14 possuem pontos de ebulição menores do que os da família 16. A resposta esperada para essa pergunta, divulgada no Centro de Seleção da UFG foi à seguinte: “Os elementos do grupo 16 são mais eletronegativos que os elementos do grupo 14, assim suas ligações com o hidrogênio são mais polares, formando interações intermoleculares mais fortes. Já os elementos do grupo 14 possuem interações intermoleculares mais fracas.”

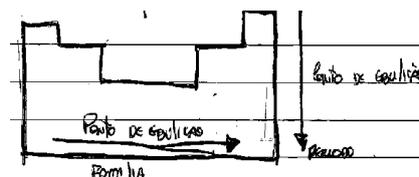
Nas respostas analisadas pode-se observar uma grande dificuldade de interpretação da questão por parte dos vestibulandos, pois cerca de 14,22% dos alunos do Ensino Médio que fizeram a prova deixaram completamente em branco a questão e aproximadamente 16,4% não responderam totalmente a questão, deixando uma das alternativas em branco. Este dado revela que a maioria dos estudantes que realizou a prova não conseguiu compreender que os conceitos em química são relacionais, ou seja, não podem ser estudados separadamente.

Outro dado importante obtido na pesquisa é que uma parcela significativa de estudantes apresentou de alguma maneira em sua resposta as propriedades periódicas dos elementos de acordo com os diagramas em forma de tabela periódica

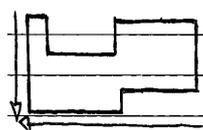
contendo setas que indicam a periodicidade dos elementos químicos. Isso pode ser visualizado em algumas respostas representativas, transcritas a seguir:

“Devido a sua composição química, quanto mais estiver para a direita e para cima na tabela, maior será o ponto de ebulição, logo os elementos do grupo 16 apresentam ponto de ebulição maior, sendo a água com maior potencial.”

“De acordo com a tabela periódica a temperatura aumenta quanto mais próximo da família 6A e mais próximo do período 7. Como irei apresentar no gráfico.”



“Os raios dos átomos da tabela periódica apresentam o seguinte padrão decrescente:



Seguindo esse princípio os átomos do grupo 14 possuem raio menor, exercendo assim uma atração maior, com conseqüentemente menor temperatura de ebulição.”

Nos exemplos apresentados, apesar de tentarem estabelecer relações de comportamento entre os elementos, os alunos centraram suas explicações nas posições que os elementos ocupam na tabela sempre remetendo aos diagramas apresentados em livros didáticos. Dessa forma, problemas conceituais encontrados nos livros didáticos refletem-se no processo ensino aprendizagem causando uma “deformação conceitual” (TAVARES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados e discutidos percebemos que uma parcela significativa de alunos prioriza a memorização em detrimento dos aspectos conceituais, desconsiderando a relação existente entre os conceitos químicos. Esse processo se configura como uma simplificação conceitual sobre as propriedades periódicas apresentadas nos livros didáticos de química, o que compromete o significado do conhecimento científico distorcendo-o e transformando-o em um obstáculo epistemológico à construção dos saberes escolares.

Outro aspecto relevante diz respeito à condução das aulas ministradas nas escolas, tanto da rede pública, quanto da rede privada, nas quais os professores

utilizam o livro didático como um único instrumento de estudo para a preparação de suas aulas não envolvendo uma discussão epistemológica a cerca do conhecimento científico. Como conseqüência, o professor acaba por não identificar possíveis erros conceituais que estão presentes nas formas de figuras ou diagramas nos materiais didáticos, que podem representar um obstáculo para a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECHEVERRÍA, A. R.; MELLO, I. C.; GAUCHE, R. **Livro Didático: análise e utilização no Ensino de Química**. IN: SANTOS, W. L.; MALDANER, O. A. Ensino de Química em Foco. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para O Ensino Médio. Secretaria da Educação Média e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

___ **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LOGUERCIO, R., DEL PINO, J.C. **Livros didáticos: mais que uma simples escolha, uma decisão que pode orientar os trabalhos em sala de aula: Área de Educação Química- UFRGS**. Porto Alegre, 1995.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

___ **Conhecimento Escolar em Química: Processo de Mediação Didática da Ciência**. Revista Química Nova, V. 20, n° 5, p. 563-568, 1997.

___ **Livro Didático: Obstáculo ao Aprendizado da Ciência Química**. Química Nova, V. 15, N. 3, p. 254-261, mar., 1992

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAVARES, L. H. W. **Possibilidades de deformação conceitual nos livros didáticos de Química brasileiros: o conceito de substância**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v.8, n.3, 2009.

ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DA FEF/UFG PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Roberto OLIVÉRIO JUNIOR; Aneleyce Teodoro RODRIGUES –Faculdade de Educação Física; teodoro.fef@gmail.com

Palavra chave: educação física, escola, organização do trabalho pedagógico.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O trabalho desenvolvido junto às escolas, das redes públicas, municipal e estadual, tem possibilitado o diálogo entre a produção acadêmica, as escolas e os professores. Desse modo, o curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UFG exerce o papel fundamental de democratizar o saber produzido no âmbito acadêmico ao valorizar a interação entre escolas e universidade no sentido de questionar e superar as limitações impostas à formação cultural dos educadores.

Tal projeto de formação de professores de Educação Física tem como desafio o processo de conscientização no sentido de ampliar o campo da ação e do pensamento a fim de superá-los como simples continuações da vida cotidiana ligadas ao senso comum. Cabe à formação universitária elevar as ideias e atividades cotidianas do campo da educação física no sentido de *práxis*, ou seja, atividade de natureza teórico-prática e humano-genérica consciente. (Heller, 1970, p. 31-32). Todas as dificuldades que fazem parte da realidade material da escola e do professor acabam distanciando ainda mais pensamento cotidiano e teoria, ação cotidiana e *práxis*. Ou seja, os professores se encontram ainda presos no pragmatismo, muitas vezes orientando sua ação pela utilidade prática imediata.

OBJETIVOS

Identificar e analisar as contribuições que as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos alunos do estágio supervisionado, realizadas em escolas da rede pública de Goiânia, no período de 2008 a 2009, apresentam para elaboração de material didático de apoio ao ensino de educação física no ensino fundamental.

METODOLOGIA

A construção desta pesquisa passa por cinco momentos: (a) a problemática a ser investigada é um recorte que se situa dentro de uma totalidade; no caso é o recorte de atividades realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado I e II; (b) no

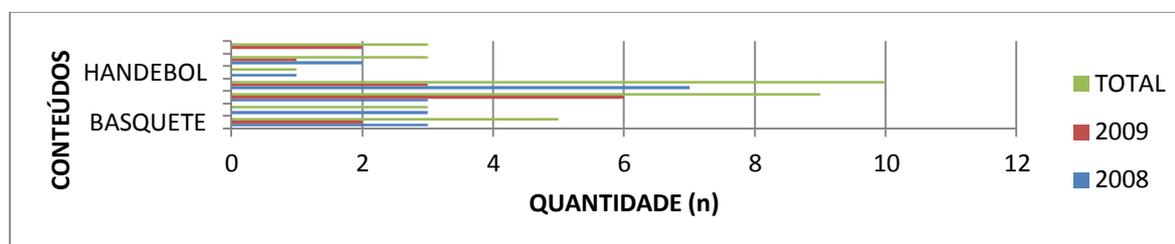
trabalho propriamente dito de pesquisa, far-se-á um primeiro esforço de elaboração de um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento produzido sobre a problemática em questão; (c) levantamento do material a ser investigado, portfólios dos 6º ano de 2008 e 2009; (d) a análise dos dados representa um esforço dos investigadores em estabelecer a conexão, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada; (e) buscar-se-á formular a síntese de investigação que resultará em uma exposição das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira fase da pesquisa conseguimos analisar 33 portfólios de experiência de estágios supervisionados. Em escolas municipais, no ano de 2008 foram identificados 6 portfólios e em 2009, 18. Nas escolas estaduais só houve 3 portfólios no ano de 2009. No Cepae, foram analisados no ano de 2008, 4 portfólios e no ano de 2009, 2. Dessa forma podemos estabelecer uma comparação em percentuais, no período entre 2008 e 2009, no gráfico abaixo, que mostra que a maioria das experiências de estágios foram em escolas da rede municipal.



Dos 33 portfólios catalogados foram identificados os conteúdos de basquete, futebol, jogos/brincadeiras, dança, handebol, ginástica e voleibol. O gráfico abaixo representa a quantidade por conteúdo.



Podemos avaliar por meio dos gráficos que o conteúdo mais trabalhado em 2008 foi o conteúdo Dança com aproximadamente 36,8% seguido assim por basquete, futebol e jogos/brincadeiras. Já no ano de 2009, o conteúdo mais trabalhado foi jogos e brincadeiras, com 50% das experiências.

A tabela abaixo mostra a título de exemplo algumas propostas de ensino desenvolvidas pelos estagiários de educação física, com detalhamento da organização do trabalho pedagógico em objetivos gerais, procedimentos metodológicos, avaliação e observações.

CONTEÚDO: Futebol / 6º ANO / 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Apresentar fundamentos básicos; regras; suas relações sociais; suas influências históricas e econômicas tendo como conteúdos a serem vivenciados e compreendidos dentro dessa dinâmica do futebol. Compreender o futebol como forma de expressão social.
Procedimentos Metodológicos	Aulas práticas com demonstração das atividades; exposição de vídeos e figuras; textos relacionados ao futebol; discussão das atividades, textos e vídeos assistidos. Materiais esportivos: bolas, cordas, cones.
Avaliação	Processual e contínua, tendo como instrumento a participação, aprendizado e desenvolvimento dos alunos
Observações	Serão observados princípios como: participação; disciplina; cooperação; organização; autonomia; aprendizagem.
CONTEÚDO: Dança / 6º ANO / 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Estudar, vivenciar, analisar e compreender as características da dança em suas diferentes práticas sócias- culturais. Trazer o processo Histórico da dança e sua vivência. Vivenciar esta teoria da dança pra que seja colocado em pratica. Apresentar a expressão corporal que eles obtêm e não são utilizados.
Procedimentos Metodológicos	Participação ativa dos alunos. Diretividade da professora. Diálogo permanente com os alunos. Aulas expositivas e práticas. Utilização de imagens, vídeos e material reciclado. Ludicidade, criatividade integrar o aluno à realidade da escola para que o mesmo desenvolva os conhecimentos trazidos de sua experiência cotidiana. Instigar o questionamento dos alunos, problematizando a vivência de sua realidade sócio-histórica. Nortear a construção de um conhecimento científico através de praticas pedagógicas com intermédio do professor, resultando num conhecimento sistematizado.
Avaliação	Avaliação se dará de forma contínua e processual, utilizando de instrumentos como a participação, trabalhos em grupo, desenhos, avaliações formais e apresentação.
CONTEÚDO: Lutas / 6º ANO / 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Vivenciar algumas lutas buscando compreender aspectos históricos culturais e filosóficos de cada uma delas, compreender suas técnicas e regras básicas. Desenvolver uma visão critica acerca do conteúdo lutas e também de outras atividades desenvolvidas no seu cotidiano.
Procedimentos Metodológicos	Prática social inicial dos alunos, onde procuraremos sempre levantar os conhecimentos que estes já possuem acerca do conteúdo lutas. Dessa forma, sempre começaremos o estudo de cada luta proposta a partir das situações e regras que os alunos trouxeram. Problematizar estes conhecimentos, instigando os alunos a refletirem e agirem sobre os contextos que envolvem as lutas.
Avaliação	Avaliação de forma contínua e processual visando a participação e o respeito de todos. Buscaremos avaliar o desenvolvimento das capacidades de abstração e compreensão de regras e situações das lutas.
CONTEÚDO: Ginástica / 6º ANO / 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Conhecer o histórico da ginástica. Compreender a ginástica em suas várias modalidades. Melhorar suas capacidades coordenativas e habilidades motoras básicas e vivenciar de forma prática o conteúdo.
Procedimentos Metodológicos	Participação dos alunos, através do diálogo problematizado pelo professor e das vivências propostas; constante questionamento sobre o conteúdo proposto; conhecer, vivenciar e verbalizar o conteúdo.
Avaliação	A avaliação será processual e continuada, devendo subsidiar a construção dos resultados desejados. Serão utilizados como instrumentos avaliativos trabalhos em grupo e individuais no transcorrer das aulas práticas e teóricas, produção de textos, dentre outros.
CONTEÚDO: Jogos e brincadeiras / 6º ANO / 11 ANOS / 2009	

Objetivo geral	Vivenciar alguns jogos e brincadeiras, buscando desenvolver a capacidade de organizar suas próprias atividades, compreendendo-as a partir do histórico dos jogos e brincadeiras e bem como em relação à diferença entre estes e os esportes e as manifestações culturais folclóricas.
Procedimentos Metodológicos	As aulas acontecerão dentro e fora da sala de maneira expositiva, teórica e prática. Com o cuidado de resgatar o conhecimento que eles já possuem e fazê-los pensar sobre sua prática de forma crítica. Participação ativa dos alunos; diálogo permanente com discussões dirigidas; reflexão sobre a prática.
Avaliação	Avaliar o desenvolvimento das capacidades de abstração na criação e compreensão de regras e situações dos jogos. Avaliaremos também a realização das atividades propostas.
CONTEÚDO: Voleibol / 6º ANO/ 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Conhecer e vivenciar o esporte voleibol em sua realidade escolar. Vivenciar a prática do esporte nos seus diferentes espaços e variações. Formar indivíduos críticos e autônomos
Procedimentos Metodológicos	Dentro do voleibol iremos trabalhar, tipos de toques, recepção, levantada, saque, ataque, bloqueio e defesa, sistema tático e técnico do jogo. A utilização de aulas expositivas dialogadas, construção de textos, vídeos, revistas, jornais, Internet, trabalho em grupo.
Avaliação	A avaliação é contínua e processual, de acordo com os princípios estabelecidos por Freitas (1995) e vai ser realizada nos campos: instrucional : com provas, trabalhos e atividades. Disciplinar : leitura dos textos, participação nas aulas e realização das atividades. Hábitos e valores : respeito, cooperação, socialização, participação na aula e comportamento.
CONTEÚDO: Basquetebol / 6º ANO/ 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Aprender e vivenciar os conteúdos teórico-práticos acerca do basquetebol e futsal abordando os conceitos históricos, habilidades, técnicas, valores e atitudes.
Procedimentos Metodológicos	Participação e diálogo com os estudantes; aulas lúdicas e dinâmicas; discussão e avaliação das aulas práticas; apresentação de vídeos; leitura de textos.
Avaliação	A avaliação é contínua e processual, de acordo com os princípios estabelecidos por Freitas(1995) e vai ser realizada nos campos: instrucional : com provas, trabalhos e atividades. Disciplinar : leitura dos textos, participação nas aulas e realização das atividades. Hábitos e valores : respeito, cooperação, socialização, participação na aula e comportamento.
CONTEÚDO: Basquetebol / 6º ANO/ 11 ANOS / 2009	
Objetivo geral	Fazer com que os alunos compreendam a Educação Física, bem como suas manifestações como o esporte, aprofundando no handebol, possibilitando a partir disso um conhecimento inicialmente lúdico, até chegar ao jogo propriamente dito. Tendo sempre em vista a cerca dos assuntos tratados, fazendo um elo com a realidade vivida por eles.
Procedimentos Metodológicos	Utilizaremos aulas expositivas em sala e praticas na quadra. Utilizaremos também vídeos e materiais alternativos, para melhor aproveitamento das aulas.
Avaliação	Nossa avaliação será processual dinâmica continua, levando em contra o interesse, a participação ativa e a criatividade dos alunos. Também utilizaremos de questionários e redação sobre o Handebol.

Conclusões

Podemos afirmar em uma primeira análise que as propostas de ensino em geral expressam uma preocupação com a transformação da realidade da escola e dá grande importância às referências críticas no campo da educação e da educação física. Essa preocupação pode ser observada ao não enfatizar a modalidade somente com a execução técnica, mas também com a sua história e regras, suas possibilidades de adaptação à realidade dos alunos. Evidenciam também a

centralidade do planejamento como momento de estudo e seleção do conteúdo e das estratégias de ensino a partir de princípios político-pedagógicos comuns a todas as experiências do estágio. A ênfase em conteúdos como dança, ginástica, jogos e brincadeiras indica a possibilidade de construção de um currículo culturalmente mais diversificado no que se refere aos conhecimentos selecionados pelos professores de educação física que tradicionalmente os limitam ao esporte. As turmas/ séries que mais se repetiram foram “E” e “F” que equivalem ao quinto e sexto ano do ensino fundamental das escolas estaduais, fato que possibilita pensar e organizar uma matriz curricular diversificada para estas séries/ciclo. A maior parte dos objetivos é definida a partir dos conceitos de vivenciar e compreender os conteúdos selecionados, aspecto que indica uma preocupação em levar os alunos a pensarem sobre a experiência esportiva e corporal a ser ensinada, como tentativa de superar a concepção de educação física como atividade física desprovida de formação conceitual e saber teórico. Foram identificados princípios e valores de ação moral como elementos do plano de ensino para além das categorias tradicionais objetivo/avaliação e conteúdo/método. O referencial teórico que prevalece nos planos de ensino é o Coletivo de Autores (1992) que apresenta a proposta pedagógica para a Educação Física escolar intitulada “Crítico-Superadora” e Demerval Saviani (2008) com a Pedagogia Histórico-Crítica, além de Freitas (1995), que trata da avaliação e da organização do trabalho pedagógico e da didática.

Referências bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Fonte de Financiamento: UFG/Prolicen.

O ENSINO DE CLIMATOLOGIA UTILIZANDO MATERIAL ALTERNATIVO

Daniilo Ferreira REZENDE; Zilda de Fátima MARIANO – Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí; daniilo_7998@hotmail.com, zildamariano@hotmail.com

Palavras - chave: Clima, ensino, mudanças, alteração

Justificativa / Base teórica

O projeto Aquecimento global: mito ou realidade uma análise nos livros didáticos iniciou em 2009, financiado pelo PROLICEN-Programa de Licenciatura da UFG, com o intuito de analisar o conceito de aquecimento global nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas estaduais e privados de Jataí, do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, ou seja, fundamental II, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias, no ensino de climatologia. Dessa forma realizamos a análise nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Jataí, no primeiro ano (2009) nas escolas públicas estaduais e no ano de 2010, incluíamos as escolas municipais e depois realizamos metodologias de construções de materiais didáticos.

Silva (2004) aponta que a construção do conhecimento geográfico do livro didático não é completa em sua totalidade e que no processo de construção do conhecimento o aluno faz uma relação de conceitos do cotidiano com os conceitos científicos. Assim a construção do conhecimento ocorre pela prática diária, fazendo observações e experiências, proporcionando ao aluno não apenas como observador e sim como parte da construção do conhecimento.

Segundo Pinho e Silva (2011) a matéria de Geografia é ensinada nas escolas de uma maneira tradicional, baseando na memorização de nomes e fenômenos, desvinculando da realidade dos alunos, fazendo que os próprios estudantes questionem o motivo de estudar Geografia. O professor tem que conseguir passar a idéia que os fatores naturais sejam percebidos como parte da vida dos alunos, e que o homem é produto e produtor do espaço que está inserido.

Os trabalhos práticos segundo Neves e Sousa (2010) são uma boa maneira de exercitar as idéias dos alunos, transpondo a responsabilidade de análise para os alunos. Os trabalhos práticos com instrumentos didáticos estabelecem uma relação com o conteúdo e vivência, pois deixa a possibilidade de análise para os alunos,

exercendo assim um papel ativo no ensino, vendo aplicação do conhecimento adquirido na prática.

Como a climatologia estuda fenômenos naturais, que influencia diversas atividades humanas, como na alimentação, vestimentas, cultura ela está incorporada no cotidiano das pessoas. Então esta temática tem que ser ensinada de modo que os alunos percebam e compreendam esta ligação, e a utilização de materiais didáticos nos conteúdos de clima na geografia pode fazer a ligação entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos. Colocando eles como um elemento ativo na construção do conhecimento, levando-o a relacionar os fenômenos climáticos com sua realidade de forma crítica e reflexiva.

Objetivos

Os objetivos do projeto foram: a) proporcionar aos professores, material didático que os auxilie em suas tarefas como educadores, especificamente sobre o clima; b) estimular os alunos e professores ao interesse à pesquisa e pelo conhecimento em clima, tornando a sala de aula um local de reflexão, possibilitando aos alunos melhor compreensão de local/mundo, diminuindo as distâncias entre as teorias geográficas e a realidade cotidiana do aluno; c) possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino Fundamental com a utilização da construção de material didático para coleta de chuvas e sua espacialização estimulando a interação entre teoria e prática, dinamizando o processo de ensino aprendizagem e somando-se aos livros didáticos.

Metodologia

A metodologia fundamentou-se na construção de um aparelho meteorológico, pluviômetro, com os alunos de ensino fundamental e médio de Jataí, em 5 escolas da rede municipal (Escola Municipal Professor Luziano Dias, Escola Municipal Romoalda de Barros, Escola Municipal Antônio Tosta, Escola Municipal David Ferreira e Escola Municipal Professora Isabel Franco) e 1 da estadual (Colégio Estadual José Feliciano Ferreira).

A elaboração do trabalho foi dividida em quatro partes. A primeira foi a construção do pluviômetro em sala de aula, ensinando os alunos a construir um pluviômetro com materiais recicláveis como garrafas pet e cabo de vassoura; a segunda parte foi instalação do pluviômetro nas casas dos alunos; a terceira parte a

medição da chuva realizada pelos alunos em suas casas, as quais foram registradas numa ficha, assim o aluno aprende como funciona o aparelho e como faz a medição e a quarta parte foi a espacialização dos dados com a construção do mapa utilizando o Programa Surfer.

Resultados / Discussão

Construção dos pluviômetros

Para a realização das oficinas de construção do pluviômetro nas escolas, primeiro foi feita uma reunião em cada escola para apresentação da proposta, definição do dia da oficina com o professor de geografia e solicitação para os alunos da necessidade de duas garrafas pet. No dia da oficina, apresentamos uma aula sobre a estação meteorológica, apresentando os aparelhos meteorológicos, sua finalidade e como os técnicos fazem a medição. Depois que os alunos já estavam familiarizados com os aparelhos começamos a oficina de construção dos pluviômetros, onde cada aluno construiu o seu pluviômetro e depois explicamos como instalar e coletar os dados.

Construção do Mapa Pluviométrico

Realizamos as oficinas em cinco escolas, apenas duas entregaram os dados para a espacialização, uma na zona urbana a Escola Municipal David Ferreira e outra da zona rural, a Escola Municipal Romoalda de Barros.

Assim verificamos as fichas de coleta de chuva entregue aos alunos, como havia fichas incompletas e marcadas de forma equivocada foi realizada uma seleção para uniformizar os dados coletados pelos alunos. Depois realizamos a transformação dos dados coletados pelos alunos de ml para mm utilizando as formulas de transformação; em seguida realizamos a identificação das coordenadas das casas dos alunos, para isso foi utilizado nas escolas urbanas endereço dos alunos junto ao Programa Google Maps e na escola rural, utilizamos a carta topográfica de Jataí (Jataí SE-22-V-D-V), imagens do Google Earth e a ajuda de uma funcionaria da escola e depois espacializamos os dados produzindo os mapas. Os dois mapas pluviométricos foram de diferentes datas (Figura 1 e 2), a escola da rede urbana coletou a chuva no mês de outubro de 2011 e o outro foi feito com dados de uma escola rural no mês de março de 2012.

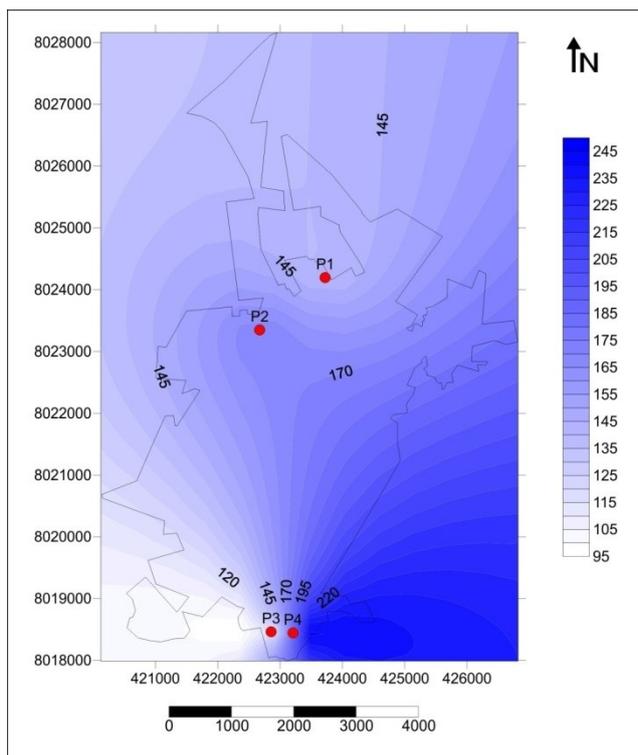


Figura 1: Mapa pluviométrico da cidade de Jataí-GO, (Outubro de 2012)

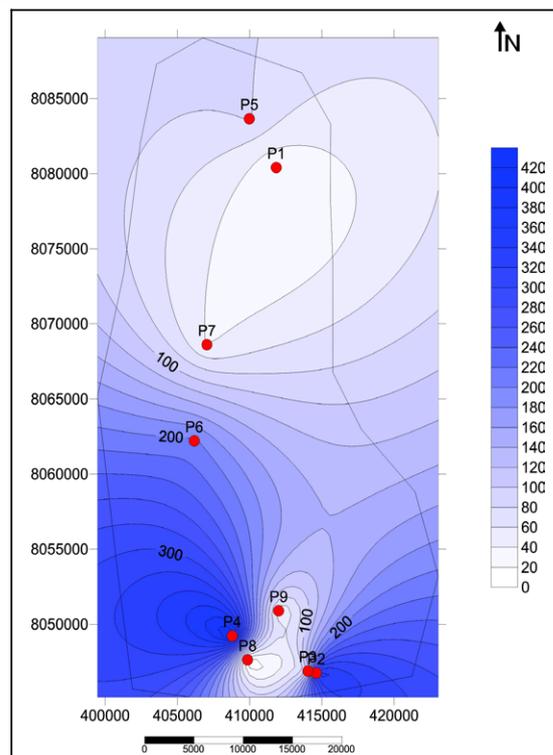


Figura 2: Mapa pluviométrico da região da Estância do município de Jataí – GO (Março 2012)

Conclusões

Na realização do projeto Aquecimento global: mito ou realidade uma análise nos livros didáticos realizamos:

a) Construção e oficina nas escolas de material didático, como o pluviômetro feito de materiais reutilizados;

b) Material de estudo cartográfico e pluviométrico com banco de dados feito pelos alunos;

c) Com este trabalho apresentamos uma metodologia de ensino de clima nas escolas, onde o aluno se posiciona como agente ativo da construção do conhecimento. Pois o aluno constrói o seu aparelho meteorológico (pluviômetro), aprende como fazer a medição do pluviômetro, a montar o seu próprio banco de dados, aprendendo assim a função dos aparelhos meteorológicos e como funcionam,

d) Outro ponto é o trabalho de interdisciplinaridade com conteúdo da própria disciplina de geografia com a cartografia, na montagem do mapa pluviométrico com o banco de dados os alunos utilizam de conhecimento de outras disciplinas como a matemática na utilização de fórmulas de área volume e transformação de unidade de medida.

Referências Bibliográficas

NEVES, S. R. A. SOUSA, C. C. A. A importância de trabalhos práticos no ensino de climatologia do 6o ao 9o Ano do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA, 9. 2010. Fortaleza-CE. **Anais...** Fortaleza: UFC e ABClima, 2011.

PINHO, D. R. SILVA, A. L. A. A influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos da geografia física. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 14. 2011, Dourados-MS. **Anais...** Dourados: UFDG, 2011.

SILVA, D. L. M. **A Geografia se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Fonte de financiamento

Programa Bolsa de Licenciatura - PROLICEN

GEOGRAFIA E CIDADANIA NO TERRITÓRIO VIRTUAL DAS REDES SOCIAIS

Bolsista: Edson Benedito Santana
Aluno de Graduação em Geografia – UFG/Catalão
Email. geovidaedson@gmail.com.br

Orientador: Ronaldo da Silva
Prof. Dr. Curso de Geografia – UFG/Catalão
Email. ronaldogeografia@yahoo.com.br

1 Justificativa/Base Teórica: Este texto busca compreender o papel do aluno, do professor e dos conteúdos de ensino como sujeitos centrais do processo de ensino/aprendizagem. Nenhuma mídia ou ferramenta da metodologia de ensino substitui o engajamento, a alegria, o esforço, a emoção, a interação e a participação de estudantes e professores no processo de aprendizagem. Todavia, não sendo a escola uma ilha em meio à sociedade, as ferramentas tecnológicas, o processo produtivo, a forma de veiculação do conhecimento (pergaminho, livro, radio, TV, internet) convida professores e escola a uma reflexão e a uma ação pautada também por vetores da modernização da comunicação no processo de ensino/aprendizagem. No dia 11 de Agosto de 2011 foi criada a página digital do Curso de Geografia Campus Catalão na maior rede social do mundo (Facebook), logo após sua criação, os seus administradores inseriram muitas imagens (fotos) dos laboratórios de Geologia, Cartografia, Pedologia e Sensoriamento Remoto, com o objetivo inicial de apresentar para a comunidade que se pretendia alcançar, toda a estrutura do curso de geografia disponibilizada no processo de formação de novos professores. As fotos permitiram uma visita virtual de alunos do Curso, da UFG e da sociedade Catalana aos laboratórios do Departamento de Geografia, onde profissionais da licenciatura e do bacharelado são treinados e formados em diversos conhecimentos. Já no dia 15 de agosto, após quatro dias de sua criação a página já contava com um número significativo de membros, e dando continuidade o bolsista e o coordenador do projeto fizeram mais algumas postagens, agora dos espaços das salas de aula, no dia seguinte a página disponibiliza o link para os alunos da UFG, com o último prazo para inscrição em novas disciplinas. Portanto, esse texto busca discutir a partir de um projeto de pesquisa realizado no âmbito do Prolicen/UFG a importância da internet e das redes sociais no processo de ensino, em especial da geografia. **Objetivos: 1** – Realizar

um levantamento com os alunos do Curso de Geografia sobre o uso da internet ou de mídias que convergem para a internet por parte de seus professores. Fazer semelhante levantamento com alunos das aulas de geografia no ensino médio; **2** – Analisar programas de ensino das disciplinas do curso de geografia como objetivo de buscar a interface mídia, internet e ensino; **3** – Em acordo com a coordenação do curso de geografia foram criadas páginas do curso de Catalão em redes sociais na internet como: youtube, facebook, twitter e Orkut; **4** – Alguns trabalhos de campo, eventos do curso, palestras, reuniões de cursos, foram documentados em vídeos e fotografias e em seguida postados na página do curso no facebook; **5** – Tornar essas páginas de redes sociais do curso um ponto de encontro virtual entre alunos e professores da geografia do Campus da UFG, mas também, entre alunos e professores de escolas do ensino médio que queiram aprender geografia, conhecer o curso e interagir com o ensino superior; **Metodologia:** – **1** – Realizar também um levantamento com os alunos do Curso de Geografia sobre o uso da internet ou de mídias que convergem para a internet por parte de seus professores; **2** – Analisar programas de ensino das disciplinas do curso de geografia como objetivo de buscar a interface mídia, internet e ensino; **3** – Em acordo com a coordenação do curso de geografia foram criadas páginas do curso de Catalão em redes sociais na internet como: youtube, facebook, twitter e Orkut; **4** - Alguns trabalhos de campo, eventos do curso, palestras, reuniões de cursos, foram documentados em vídeos e fotografias e em seguida postados na página do curso no facebook; **5** – As páginas das redes sociais transformaram-se em um ponto de encontro virtual entre alunos e professores da geografia do Campus da UFG, mas também, entre alunos e professores de escolas do ensino médio que queiram aprender geografia, conhecer o curso e interagir com o ensino superior; **6** – Estimular os professores do ensino médio das três escolas com os quais o projeto vai trabalhar para juntamente com os alunos também criar páginas de geografia da escola na internet; **7** – Estimular o uso de conteúdos e materiais disponíveis pela internet no curso de geografia em vários sites como IBGE, Google/livros/books, googlemap, INPE, PORTAL CAPES, Portal periódico CAPES, IPEA, YOUTUBE entre outros; **8** – Produzir material de divulgação, textos e vídeos refletindo sobre a experiência de páginas sociais do curso de geografia na internet; **Resultado/Discussão:** No decorrer deste projeto verificou-se que a utilização de diferentes ferramentas no processo de ensino aprendizagem contribui

muito para a educação, se usada de forma correta. Não se pode mais ignorar o papel da internet e nela, das redes sociais no processo de educação e da constituição da cidadania. A internet hoje se constitui, juntamente com a televisão, em uma das ferramentas comunicacionais de maior alcance. A diferença é que a internet é um espaço muito mais livre do que o da televisão controlada por poderosos grupos econômicos. A internet como praça pública digital oferece riscos e oportunidades. Via facebook por exemplo, a mais reconhecida e utilizadas rede social do mundo, um cidadão comum pode mobilizar outros em sua cidade, cobrar autoridades, debater temas relevantes da vida cotidiana da sua cidade ou do mundo todo. Moradores de um bairro podem postar fotos de ruas esburacadas, de crianças sem atendimento no posto de saúde local, falta de esgoto, enxurradas com chuvas fortes, assoreamento, problemas no saneamento e na coleta de lixo, escolas sem manutenção adequada. Enfim, as possibilidades são muitas. Não há limites para fotos, vídeos e textos que podem expressar desde um diário pessoal de um aluno na escola a problemas comuns da comunidade escolar, do bairro, da cidade e além. Portanto, esse projeto criou uma página do curso de geografia de Catalão/UFG no facebook para discutir vários interesses da comunidade acadêmica da geografia, da Universidade e da cidade de Catalão entre outros, afeitos à geografia e os diversos temas de interesse social, científico e da cidadania. De fato a página tornou-se um fórum de encontros, debate e temas diversos da comunidade geográfica de catalão. Professores, ex-alunos, alunos atuais de diversas turmas e períodos se encontram na página e de certa forma fazem dela um megafone, um lugar de encontro, de desabafo e de esclarecimento. Nota-se que o uso pedagógico e educativo das redes sociais poderia ser muito maior, mas muitos professores ainda não conhecem ou temem seu potencial. Os alunos poderiam reclamar de um professor, de suas práticas pedagógicas, de sua abordagem a um tema, se isto for feito nas redes sociais ou na blogosfera, toma uma dimensão muito grande. Debates fortes da cidadania, da cultura e do meio ambiente podem pular a janela da sala de aula e ganhar milhares de pessoas nas redes sociais. Os professores podem perder a autoridade pedagógica propiciada pela zona de conforto da sala de aula. Então, muitos preferem ignorar a internet e as redes sociais como poderosas ferramentas pedagógicas de aprendizagem, comunicação, informação e mobilização social. Esta pesquisa no âmbito do Prolicen/UFG ao mesmo tempo em que buscou investigar e

discutir o papel da internet e das redes sociais no ensino e aprendizagem de geografia construiu também parte de seu objeto de conhecimento. A página do curso criada no facebook(em breve também no youtube) tornou-se um fórum permanente de discussão, informação e mobilização de alunos, professores e ex-alunos do curso de geografia. Dos ex-alunos do curso, muitos são hoje professores do ensino médio. O projeto pretende atrair também alunos do ensino médio para a página. Através de mais informações e debates, mais alunos podem ser atraídos para o vestibular da geografia, ainda que este não seja um objetivo explícito da proposta, pode influenciar na conduta de vestibulandos com estímulos pedagógicos. Conforme foi exposto muitos temas da geografia, da cidade, do meio ambiente e de lutas sociais tem alimentado debates na página da geografia. Em função de duas longas greves, uma na rede estadual de Educação de Goiás(quase três meses), outra na rede federal do ensino superior (quatro meses) não foi possível coletar todos os dados a respeito do uso pedagógico da internet por parte dos professores do curso de geografia. Mas com a reedição do projeto entre 2012 e 2013, muito será feito para levantar mais dados sobre as práticas pedagógicas dos docentes e o concomitante uso das redes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAINARD, L. e MARTINEZ-DIAZ, L. **Brazil as an Economic Superpower?** Understanding Brazil's changing role in the global economy. Washington DC, Brookings, 2009.

CASTROGIONVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na Pós-modernidade in: **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. REGO, N., CASTROGIONVANNI, A. C. E KAERCHER, N. A. (Org). Porto Alegre, Artmede, 2007.

CASTELLS, M. A Galáxia da Internet: **Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2003.

LACOSTE, Y. **A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papiurus, 1989

SILVA, R. Formação Continuada, Geografia de Goiás e Prática Docente: Reflexão, Experiência e Perspectiva in: **Formação Continuada, Interdisciplinaridade e Inclusão Social**, MENDONÇA, M. R. (Org). Catalão: UFG/Campus-Catalão, 2008. p 241 à 275

SILVA, R. A Implantação da Mitsubishi em Catalão: estratégias políticas e territoriais da indústria automobilística nos anos 90. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002

Blogger disponível<[http: blogger.com](http://blogger.com) > Acesso em: 05 de abril de 2011

Facebook disponível<[http:facebook.com](http://facebook.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

Google disponível em disponível <[http:google.com](http://google.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

disponível<[http:facebook.com](http://facebook.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

orkut disponível<[http:orkut.com](http://orkut.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

skype disponível<[http:skype.com](http://skype.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

Youtube disponível<[http:youtube.com](http://youtube.com)> Acesso em: 05 de abril de 2011

Twitter disponível<[http:twitter.com](http://twitter.com)> Acesso em: 05 de abril de 2

Fonte de financiamento: PROGRAD/UFG PROLISEN

UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Mesquita da SILVA;
Maria Aparecida Lopes ROSSI
Campus Catalão.
fefemesquita19@hotmail.com
picidarossi@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: práticas de avaliação, língua portuguesa, ensino fundamental.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este trabalho foi realizado objetivando conhecer e analisar o modo como são construídas e planejadas as práticas de avaliação formal realizadas pela escola durante um ano letivo. Para tanto foi analisado o processo de elaboração dos instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar a aprendizagem dos alunos, a partir da conversa com professores e acompanhamento dos momentos de planejamento.

A relevância do trabalho está em observar se as atividades de avaliação contemplam os objetivos que vêm sendo colocados para o ensino de Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam: inserir o aluno nas práticas letradas de uso da língua, a partir de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a forma como esta define seu objeto específico, a língua.

Além disso, se colocou como fundamental perceber como os professores constroem suas práticas avaliativas, buscando perceber em quais concepções elas se ancoram e quais os estudos que embasam estas práticas.

Como explica Villas Boas (2004), na escola, a avaliação acontece das mais diferentes formas, e não só através da aplicação de provas, exercícios e outras atividades do gênero. Quando é aplicada a partir de instrumentos explícitos, cujo objetivo seja avaliar, é denominada de avaliação formal. Já aquela que se dá pela interação de alunos com professores e demais profissionais que atuam no ambiente escolar é chamada de informal.

É nesta perspectiva que se realizou essa pesquisa, que, à medida que voltou o seu olhar sobre as práticas de avaliação realizadas na escola e construção dessas práticas, produz conhecimento sobre o ensino de Língua Materna atualmente desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

OBJETIVOS

- Investigar junto a professores do 4º ano do ensino fundamental como são construídas as práticas de avaliação voltadas para a avaliação das aprendizagens do aluno no que se refere à Língua portuguesa buscando perceber os principais desafios enfrentados nesta construção.
- Vivenciar práticas de planejamento que permeiam o ensino de Língua Materna nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que se refere a avaliação;
- Aprofundar os estudos que discutem a avaliação no ensino da língua no sentido de pensar a formação inicial do aluno nesta área.

METODOLOGIA

A pesquisa se inseriu no paradigma interpretativo da pesquisa social sobre o trabalho com a linguagem, a partir de uma abordagem sócio-histórica, privilegiando a relação entre sujeitos, no caso o entrevistador e os professores, sujeitos da pesquisa, possibilitada pela linguagem. Neste caso, o professor foi entendido como uma pessoa com a qual dialogamos, e não como um objeto de pesquisa. Conforme Bortoni-Ricardo (2008) o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento dos significados que permeiam a rotina dos ambientes escolares, identificando processos, que muitas vezes, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

O processo de coleta de dados incluiu: revisão bibliográfica; entrevistas semi-estruturadas com dois professores de 4º ano do Ensino Fundamental: um da rede municipal de ensino e outro da rede estadual. Também fizemos acompanhamento e análise dos momentos reservados ao planejamento das atividades, tanto de ensino quanto de avaliação, na tentativa de perceber de que modo os dois processos se articulam na escola; seleção e organização do material coletado, compreendendo organização e análise dos dados coletados; elaboração de relatório final.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Para a coleta de dados foram realizados 4 encontros com uma professora da rede municipal de ensino que trabalha com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e um encontro com uma professora da rede estadual de ensino que também trabalha com 4º ano. Por questões éticas e com a intenção de preservar a identidade das professoras, nos referenciaremos a elas como P1 e P2. Trabalhamos com uma série de perguntas que tiveram por objetivo perceber: Qual o

papel da avaliação no ensino? Quais são os critérios de avaliação? Como é feito o planejamento? A escola auxilia nas atividades de planejamento? Quais as dificuldades encontradas ao ensinar a disciplina Língua Portuguesa? Entre outras.

Sobre o papel da avaliação no ensino, P1 nos responde que: “a prova é uma forma de ver se o que você transmite está tendo resultado. Quando você aplica a prova você pode perceber quais as dificuldades encontradas pelos alunos” (P1). P2 nos diz que a avaliação serve para mostrar as expectativas da aprendizagem do aluno e também as suas dificuldades: “Porque muitas vezes tem aluno que sai mal na avaliação, fica chateado, eu falo: - não mas espera aí, isso aí é pra gente ver em que estágio que você está pra gente ver o que aconteceu” (P2). Logo após a aplicação das avaliações P2 as refaz junto com os alunos para que eles possam perceber quais dificuldades tiveram e o que realmente aprenderam.

Nesse sentido, as respostas das professoras apontam para o papel da avaliação na direção discutida por Villas Boas, quando esta afirma que:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. [...] Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem (VILLAS BOAS 2004, p.29).

No que se refere à avaliação de um modo geral, as falas tanto de P1 quanto de P2 sobre os critérios de avaliação, se relacionam com a discussão dos autores que fundamentam o trabalho e também com os documentos oficiais que se colocam como referência para as práticas escolares como o PCN. Nesta perspectiva percebe-se que as professoras procuram ampliar seus instrumentos de avaliação, em consonância com a visão assumida pelo PCN de Língua Portuguesa de que:

[...] os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientam o ensino oferecido aos alunos. E se o propósito é avaliar também o processo, além do produto, não há nenhum instrumento de avaliação da aprendizagem melhor do que buscar identificar por que o aluno teria dado as respostas que deu às situações que lhe foram propostas. (PCN, 2000, p. 95).

No que diz respeito ao planejamento das aulas e das avaliações, P1 afirma que são dedicadas dez horas semanais nesta atividade, sendo cinco horas na escola e cinco horas em casa. Entretanto, ela ressalta que seu trabalho rende muito mais em casa do que na escola, uma vez que na escola não há um espaço físico destinado ao planejamento, que tem que ser feito no refeitório da instituição, onde há trânsito de alunos, professores e funcionários, o que dificulta o trabalho.

O que se pode perceber na maioria das visitas realizadas à escola, é o planejamento solitário, e que, segundo Luckesi (1995),

[...] O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê das variabilidades das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada. (LUCKESI 1995, p. 148).

O que podemos constatar na fala da P2, diferente da P1, é o uso do planejamento coletivo que para Luckesi, (1995 p. 147) “o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional”.

Nesse sentido, percebemos a necessidade das escolas oferecerem aos professores momentos e espaços específicos para a efetivação do planejamento coletivo. Entretanto o que se constata é que a decisão acaba sendo tomada individualmente. Há aqueles professores que preferem planejar sozinhos e aqueles que optam por realizar um planejamento mais em conjunto com os outros.

No que se refere às dificuldades que encontram ao ensinar a Língua Portuguesa, P1 conta-nos que a sua maior dificuldade é a parte da gramática, que diz ser complicada para as crianças entenderem, um item que tem que passar para eles, mas não pode cobrar muito. Complementa dizendo que, “na verdade eu acredito que nesta faixa etária eles têm muita facilidade, mas aquilo ali depois pra eles estudarem, pra eles colocarem em prática, eles se perdem um pouco no meio do caminho”. (P1).

P2 também compartilha desse assunto, uma vez que nos diz que uma das suas maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa é a falta da cultura da leitura. Afirmando que “a maior dificuldade é essa questão de valorização da leitura, as pessoas, nós ainda não contamos com essa valorização, sabe que é necessário e para inculcar isso para o aluno é um pouquinho difícil.” (P2).

O que se pode concluir dos depoimentos coletados e das observações realizadas é uma diferença na forma como as duas professoras, sujeitos dessa pesquisa, constroem suas práticas. Percebemos que P1, apesar de não ter formação específica na área em que atua, utiliza como material de pesquisa somente o livro didático e não realiza nenhum tipo de estudo sistemático sobre as disciplinas que ministra. Já as respostas de P2 nos levam a intuir que esta realizou estudos específicos para a sua área de atuação no início de sua carreira, mas que,

agora, diz não necessitar mais destes estudos devido à sua formação específica e aos seus vinte e sete anos de experiência em sala de aula.

A esse respeito cabe questionar: Porque um profissional graduado em outros cursos de licenciatura está apto a assumir uma sala de Anos Iniciais do Ensino Fundamental se este é um lugar de pedagogo? Que formação este professor recebeu de seu curso de origem para atuar nesta modalidade de ensino? Como lidar com a postura do professor que percebe o tempo de experiência como único elemento que garanta uma boa atuação? Estes elementos nos remetem a compreensão de que as escolas estão à mercê do descaso das políticas públicas em relação à atuação dos profissionais da educação, ao investimento em espaço físico das escolas e a formação continuada dos professores.

CONCLUSÕES

O que se pôde perceber é que, apesar de orientações oficiais como os PCNs, preconizarem uma mudança de foco nas práticas de ensino e avaliação no ensino da língua materna, ainda há um grande distanciamento entre as práticas vivenciadas na escola e os estudos e orientações que estes documentos fornecem. Com isto as orientações acabam ficando só no papel e os professores continuam planejando suas atividades de ensino/avaliação pautados, principalmente, nos saberes construídos no interior da própria escola, nos saberes adquiridos pela experiência e nos livros didáticos.

O contato com as professoras, percebidas como sujeitos nos proporcionou conhecer melhor a realidade da escola pública . Esta pesquisa possibilitou-nos também dar voz aos professores sobre suas dificuldades, limitações e as precárias condições de trabalho para construir suas práticas de ensino avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESERRA, Normanda. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997, 144p.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia(org). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004
- Fonte de Financiamento:PROLICEN** - PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA LICENCIATURAS

PÁGINAS DELAS E DELES: IDENTIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Fernanda Pires de PAULA; Silvana Augusta Barbosa CARRIJO;
Universidade Federal Goiás - Campus Catalão;
fernanda-.pires@hotmail.com; silvana.carrijo@gmail.com

Palavras-chave: Livros didáticos de Português; Literatura infantil e juvenil; Gênero e Identidade.

Justificativa / Base teórica

A escola é o ambiente responsável pelo ensino formal que precisa estar sob condições de igualdade e respeito para todos, amparado por atitudes inclusivas relacionadas a qualquer fator constituinte de diferença. Em consequência disso, apresenta-se a necessidade do estudo e análise sobre o modo como as representações de gênero (*gender*) e identidade vêm sendo repassadas às crianças e adolescentes por intermédio dos Livros Didáticos de Português (LDP), observando se isto é feito de forma a cultivar o respeito à diferença ou de maneira a fossilizar padrões pré-estabelecidos socialmente e assumidos pela escola.

“Gênero (*gender*)” é diferente de sexo, está para além de dois corpos sexuados e, de acordo com as reflexões propostas por Guacira Louro (1997), Daniela Auad (2006) e Dagmar Meyer (2010), este termo necessita estar associado à construção de um “caráter social do feminino e do masculino” (LOURO, 1997, p.23) que passa pelas diferenças biológicas, mas que não se restringe a elas.

Guacira Louro (1997, p.89) lembra que “a escola é *atravessada* pelos gêneros” e que, por isso “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”, de modo a nortear as ações a fim de que elas não contribuam para a segregação de minorias.

É preciso que a escola se (trans)forme no intuito de não ser mero veículo de preconceitos e estereótipos prefixados - postura que o LDP e qualquer material paralelo a ele devem também possuir - para se tornar formadora de cidadãos

conscientes dos direitos do outro e respeitosos para com a diferença e a diversidade.

O discurso escolar possui grande relevância na formação integral da criança e do adolescente, inclusive na constituição de sua identidade. De acordo com Kathryn Woodward (2011), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (p.39-40), aquilo que sou (identidade) está correlacionado àquilo que o outro é (diferença), depende dele para existir. A escola precisa assumir e propagar atitudes que celebrem a diferença, posto que ela é um espaço convencionado com a força de julgamento e apregoamento ideológico que perpassam a sociedade. O LDP, incontáveis vezes, acaba se tornando um dos instrumentos pelo qual a escola exercita esse processo:

A Escola produz seu discurso a partir dos valores da formação ideológica que representa. Os discursos transpostos para o livro didático devem possuir os mesmos valores que a Escola (...). Por meio desses procedimentos de produção, o texto didático se instaura como um lugar de reconhecimento e de apagamento de valores (GREGOLIN, 2001, p.146).

Deste modo é importante que o educador tenha clareza sobre os critérios utilizados quando da escolha de um material didático que ampare as discussões propostas em sala, visto que é também função da escola fomentar e problematizar, de uma maneira relevante, a reflexão sobre assuntos vitais a todo ser humano.

Uma das grandes responsabilidades do professor de português é a formação efetiva de leitores. Estes leitores precisam ser caracterizados por uma postura ativa diante do texto e se faz necessário aqui considerar que numerosa parcela da sociedade possui seu único contato com a literatura mediado pela escola, o que se dá, tantas vezes, somente por meio dos textos disponíveis nos LDPs.

Não raro, por saber que o texto literário se constitui como importante patrimônio cultural e estético apto a expressar simbolicamente questões caras ao ser humano e não passíveis de lição, a escola se apropria do texto literário, através do LDP e do lugar de reconhecimento de valor ele se torna, e o faz de pretexto para que os valores que ela busca veicular sejam legitimados: “A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir seu efeito literário” (BRANDÃO; MARTINS, 2008, p.259) fragmentalizando e descontextualizando os mesmos. O verdadeiro contato

com a Literatura é praticamente abolido para dar lugar às lições prático-pedagógicas que serão conduzidas pelo professor, (con)formando o leitor passivamente.

Na perspectiva dessas duas possibilidades diametralmente opostas entre si, quais sejam, da formação de alunos passivos de um lado e da formação de cidadãos críticos de outro, instaura-se a relevância de se analisar o enfoque dado às identidades e relações de gênero (gender) nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Objetivos

Investigar, com vistas à produção de conhecimento, como se dá a representação das identidades e relações de gênero em LDPs do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental utilizados em cinco escolas do município de Catalão-GO. A partir da inserção de tal temática nesses manuais, analisar o processo de escolarização de textos literários infantis e juvenis que também tematizem as identidades e relações de gênero e mediante as lacunas que, eventualmente, estejam presentes, oferecer uma lista de sugestões de livros literários potencialmente voltados para crianças e jovens.

Investigar se as propostas de trabalhos apresentadas por tais livros didáticos apontam para a conservação de valores pré-estabelecidos por uma sociedade androcêntrica ou se direcionam o jovem leitor para um processo de abertura de pensamento, para a aprendizagem de uma leitura crítica do mundo e a construção de novos valores, pautados na diversidade e no respeito às diferenças;

Metodologia

A principal metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa teórica por meio de aportes teóricos interdisciplinares, procedendo pelos seguintes passos metodológicos:

- Levantamento e seleção do *corpus* - 05 (cinco) coleções de LDP utilizados em escolas públicas do município de Catalão-Goiás – seguido de sua análise, tendo em vista a presença ou não da temática proposta pela pesquisa;
- Uma vez constatada a pouca ou, em alguns casos, nenhuma presença da temática pesquisada, foi feito o arrolamento e a seleção de obras literárias infantis e juvenis que contemplem o assunto;

Resultados / Discussão

A representação das identidades e relações de gênero expressa nas cinco coleções de livros didáticos analisados se dá de maneira a legitimar a maioria e segregar a minoria. Os gêneros textuais trabalhados (narrativas, dissertações, charges, cartuns etc) apresentam padrões de heteronormatividade, sendo que, em raros momentos, a questão da homossexualidade é contemplada. Isto é feito de maneira quase velada e pouco ou nada contribui para a desconstrução de padrões pré-concebidos e veiculados como únicos e verdadeiros, colaborando para a fossilização dos mesmos.

As atividades encontradas nos livros didáticos que possibilitam o debate e o questionamento desses padrões são raras e, além disso, exigem do professor a disposição de um olhar para muito além daquilo que o material didático oferece.

Vale acrescentar que estas atividades que são propostas nos livros didáticos, de fato, são apresentadas somente como “possibilidade” que pode ou não passar despercebida pelo educador.

Conclusão

De fato a Escola tem poder para formar ou conformar cidadãos e o intuito desta breve pesquisa foi resgatar essa responsabilidade social da qual esta instituição e seus profissionais são constituídos. A formação de uma sociedade mais justa e que garanta o respeito às diferenças passa pela formação de crianças e adolescentes capazes de reconhecer, problematizar, desconstruir e (re)construir estas e tantas outras situações, que dizem respeito ao preconceito, ao desrespeito, à injustiça e à violência, mesmo que verbal, que as caracterizam.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Os óculos que uso para olhar a realidade: gênero como categoria de análise. In: _____. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 17-23.
- BRANDÃO, Heliana M. B., MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: Pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”. In.: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008. P.253-275.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. O literário no livro didático: esse obscuro objeto de leitura. Itinerários: Revista de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, São Paulo, n. 17/18, 2001, p. 143-163.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: ____ (org) *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p.57 – 87.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.9–27.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.7-72.

Bibliografia prática

BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; BORGATTO, Maria Trinconi; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa*. Obra em 4 vol. para alunos do 6 ao 9 ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marco de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, Obra em 4 vol. para alunos do 6 ao 9 ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, Tania A.; GAVIOLI, Elizabeth; OLIVEIRA, Cícero de; ARAÚJO, Lucy. *Coleção Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.

PROJETO Araribá: Português, Ensino fundamental. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora executiva: DANELLI, Sônia Cunha de S. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

Fonte de financiamento

PROLICEN - PROGRAD / UFG.

A ARTE DE ENSINAR FÍSICA: O ENSINO POR PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO/SABERES EM FÍSICA

Guilherme de Sousa FRANCISCO, Felipe C. SILVANO, Pedro Henrique de OLIVEIRA, Paulo S. T. MARIANO, Ana Rita PEREIRA – Departamento de Física, Campus Catalão, UFG; guilhermesousa_f@hotmail.com; anaritapr@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Física, Estratégias Didáticas, Aprendizagem.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

As dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura no Brasil são bem conhecidas e amplamente relatadas, entre elas: a concepção do professor meramente como mediador dos conhecimentos veiculados pelos livros ou outras fontes junto aos alunos, a visão do estudante como um agente passivo, os processos mecanicistas de avaliação que condiciona o aluno a repetir questões prévias, a ausência dos conteúdos sobre tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, a desarticulação entre teoria e prática, o distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica, a infraestrutura deficiente das escolas, as condições precárias de trabalho (e salários insuficientes) dos professores, a resistência às mudanças curriculares, a quantidade de temas e conceitos a serem trabalhados no pouco tempo dedicado ao ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares [1-5]. Especificamente em relação à área de Física soma-se ainda o grande déficit de professores qualificados, obrigando os alunos a ficarem meses sem aulas. Na região de Catalão nenhum professor de Física da rede pública é licenciado (ou bacharel) em Física, e cerca de 7% dos docentes não possuem nenhuma graduação [6].

A abordagem adotada pelos os professores, em geral, desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos e a forma como estes apreendem e desenvolvem os conceitos e teorias físicas [2, 5], cuja aprendizagem exige uma alta capacidade de abstração. E o resultado é o quadro de fracasso que acompanham o ensino de física, com inúmeras reprovações, o que provoca em muitos discentes sentimentos de rejeição e repulsa e conseqüentemente desinteresse por uma carreira na área científica, e como conseqüência um esvaziamento dos cursos como a Licenciatura em Física.

O projeto **“A arte de ensinar física: o ensino por pesquisa na construção do conhecimento/saberes em física”** pesquisa as dificuldades encontradas pelos alunos do Colégio Estadual Abrahão André e Colégio Estadual João Netto de Campos em relação ao ensino-aprendizado da Física. E visando a superação destas dificuldades, realiza atividades utilizando estratégias e metodologias inovadoras na arte de ensinar e aprender física.

OBJETIVOS

O objetivo do projeto é despertar nos jovens estudantes o interesse, a curiosidade e o prazer de aprender física. Para atingir esse objetivo serão trabalhadas as diferentes formas em que os conteúdos da física são transformados em saberes escolar, observando também as questões relativas ao que, como, porque e de que forma ensinar cada conteúdo, procurando identificar e trabalhar os fatores que influenciam e contribuem para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de física.

METODOLOGIA

Em agosto de 2011 as atividades foram iniciadas com a apresentação do projeto às escolas, definindo junto aos os professores e gestores das escolas as atividades a serem desenvolvidas.

Logo após foram iniciadas as atividades nas escolas. Inicialmente foi aplicado um questionário com a finalidade de investigar qual o nível de satisfação ou percepção dos alunos sobre as aulas de Física. Simultaneamente os bolsistas começaram a acompanhar as aulas, procurando analisar o desempenho dos alunos e ajudando o professor em sala de aula.

Num segundo momento foram apresentadas palestras sobre vários temas visando a mostrar aos alunos a importância da física na sociedade moderna além de desmistificar a ideia de que Física é somente uma “coleção formulas matemáticas”. Para ajudar os alunos com dificuldades começou a realização de aulas de reforço, com atividades que relaciona tanto a parte matemática na abordagem dos conceitos físicos, quanto sua relação com as atividades cotidianas.

AValiação Qualitativa do Projeto

Uma das primeiras ações deste projeto foi verificar qual a percepção que os estudantes tinham em relação ao ensino de física, via aplicação de um questionário, sendo que alguns resultados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - O que você pensa das afirmações abaixo (Marque uma alternativa sendo que **A - Concordo totalmente; B - Concordo parcialmente; C - Sem opinião; D - Discordo parcialmente e E - Discordo totalmente**).

Questões	A	B	C	D	E	Análise
1 - Os assuntos estudados pela disciplina de Física são interessantes e importantes para o desenvolvimento da sociedade.	69	30	04	0	0	O estudo da Física é visto como sendo importante para o desenvolvimento da sociedade.
2 - Não vejo aplicação prática do que aprendo nas aulas de Física.	12	19	22	15	36	Cerca de 30% de alunos não conseguem correlacionar o que aprendem em sala de aula com o seu dia-a-dia.
3 - Sinto prazer em desenvolver as atividades na disciplina de Física.	35	26	14	15	11	Algumas das atividades desenvolvidas nas aulas de Física não são atrativas.
4 - Sinto-me completamente perdido nas aulas de Física.	16	26	16	20	26	Vários alunos ainda se sentem totalmente perdidos nas aulas de Física.
5 – Acho difícil aprender Física.	32	30	12	14	14	Aprender Física ainda é difícil para um número significativo de alunos.
6 – A Física desperta a minha curiosidade.	46	27	15	07	06	Apesar das dificuldades, a Física consegue atrair grande número de alunos.
7 – Aprendo Física com facilidade.	09	36	09	17	30	As várias dificuldades encontradas no aprendizado da Física são desmotivadoras para muitos alunos.

Após o período de adaptação na escola, conhecendo o ambiente escolar e os alunos e buscando correlacionar os conteúdos e teorias da Física com as atividades diárias dos alunos e as áreas de atuação de um Físico, foram apresentadas as seguintes palestras: O que é física? Um dia em função da Física; Você sabe quem é você? E áreas de atuação de um físico. E para ampliar o entendimento sobre conteúdos ministrados pelo professor em sala e enfatizar a relação entre a física e o cotidiano foram ministradas aulas de monitoria no período vespertino. Nestas atividades foram levados experimentos, que compõem o acervo da “Experimentoteca de Física”, para demonstrar os conceitos estudados. As atividades

realizadas têm sido bem recebidas e bem avaliadas pelos diversos atores envolvidos, conforme é visto na análise apresentada na tabela abaixo.

Tabela 2 – Análise das atividades realizadas na opinião dos participantes.

<p>A avaliação dos professores supervisores</p>	<p>- O professor do Colégio Abrahão André destaca o progresso observado não somente em seus alunos na escola, mas também na postura dos bolsistas como docente nas aulas. Segundo ele <i>“o projeto está sendo de uma importância gigantesca para os alunos e a comunidade do Colégio Estadual Abrahão André, e principalmente para a disciplina de física que está ganhando verdadeiros admiradores e quem sabe em breve futuros alunos da UFG do curso de física”</i>.</p> <p>- O professor do Colégio João Netto observa <i>“Os estagiários demonstram e desempenham uma produtividade excelente e observamos uma melhora significativa no processo ensino aprendizagem dos alunos, abrindo o mundo da física e sua importância para o desenvolvimento sócio econômico do país”</i>.</p>
<p>A avaliação dos gestores da escola</p>	<p>As atividades tem impacto positivo na escola, inclusive com melhoria nas notas dos alunos. Para a coordenadora do Colégio João Netto <i>“O projeto foi bom para colégio, à escola precisava de mais desses projetos para ajudar no ensino. Foi bom para os alunos trazer novas metodologias de ensino para melhorar a educação.”</i></p>
<p>A avaliação dos alunos da Educação Básica</p>	<p>Na visão dos alunos as atividades desperta o interesse e a curiosidade pela física, como se observa em algumas falas: <i>“Superinteressantes, deixa a gente meio que curioso pra saber mais e mais, consegue chamar a nossa atenção e deixa a gente meio que vidrados nas palestras/aulas”</i>; <i>“Nota 10, porque eles além de explicar super bem, não possuem “preguiça” de explicar outra vez quando alguém pede, atende sempre todo mundo, e o legal é que eles conseguem “interagir” com nós alunos”</i>; <i>“Sempre tive uma visão parecida da física, e depois do Prolicen, consegui compreender melhor o objetivo em si da Física.”</i>; <i>“Eu particularmente gostei muito das aulas, achei que foram produtivas, consegui superar algumas dificuldades e entender alguns conteúdos ali explicados”</i>.</p>
<p>A avaliação da equipe UFG</p>	<p>Para a “equipe da UFG” o projeto é uma oportunidade para conhecer e vivenciar a realidade da escola, conhecerem e utilizarem metodologias inovadoras e fazerem uso das mesmas nos processos de aprender, ensinar e fazer física.</p>

CONCLUSÕES

Segundo a percepção dos professores supervisores as ações que foram realizadas teve um impacto muito positivo, contribuindo para que os alunos assimilassem melhor o que não conseguiram fixar em sala de aula. Em relação aos

alunos que participam de todas as atividades é tem observado um aumento significativo nas notas não só em Física, mas também nas outras disciplinas.

Em relação ao bolsista (futuro professor) o projeto contribui para melhorar sua qualificação, pois proporciona ao mesmo a oportunidade de vivenciar a realidade da escola durante seu processo de formação, se envolver com as atividades de docência no ensino básico, conhecer os procedimentos e atitudes pertinentes a essa atividade profissional. Foi observado que participar do projeto contribui para que o licenciando adquira maturidade e desenvoltura, tanto nas suas atividades na escola quanto nas disciplinas do curso de física.

As atividades desenvolvidas mostram que articulação entre a formação superior (Universidade) e a educação básica (escola) possibilita a inserção de práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares, que contribuirá para formar profissionais mais críticos e cientes da sua responsabilidade social, habilitado a atuar de forma competente e consciente em sua carreira docente.

Ressaltamos também o interesse e a receptividade do projeto pela direção, professores e alunos das escolas parceiras, o que motivam mais ainda os participantes do projeto e é fundamental para o sucesso do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] – Moreira, M. A.; Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 22, p. 94 – 99, 2000.
- [2] – Da Rosa, C. W e Da Rosa A. B.; Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 4 (1), 2005.
- [3] – Rezende, F., Lopes, A. M. A., Egg, J. M.; Ciência & Educação, v. 10 (2), 2004.
- [4] – Gobara, S. T. e Garcia, J. R. B., Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29 (4), 2007.
- [5] Menegotto, J. C.; Rocha Filho, J. B. - Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 (2), 2008.
- [6] - Pereira, A. P.; Alves, J. P. G.; Dutra, J. C. B.; Ortiz, J. S. E., XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Vitória, ES, 2009.

AGRADECIMENTOS: Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG (PROLICEN/PROGRAD/UFG), ao Colégio Estadual Abrahão André e ao Colégio Estadual João Netto de Campos.

GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: o uso da Fotografia para o estudo da paisagem em Catalão – GO

SANTOS, Hayani Cardoso UFG-CAC
hay.cardoso@hotmail.com
ROSA, Odelfa UFG-CAC,
rosaodelfa@gmail.com

Palavras-chave: Geografia, Fotografia, Ensino, Paisagem

JUSTIFICATIVA/BASE TEORICA: A Geografia é uma ciência rica em seu conteúdo, e tem como disciplina escolar trabalhar com conceitos cartográficos (localização, orientação, proporção, símbolos, legenda, lateralidade) e conceitos geográficos (espaço, território, região, paisagem e lugar), importantes para a formação da consciência crítica do aluno em relação ao seu espaço de vivência. Logo o estudo da paisagem conhecida se torna fundamental para promover um cidadão consciente no sentido de favorecer mudanças da realidade em que se vive e de seu entorno. A pesquisa justifica-se em função do livro didático não trazer a realidade de cada estado, assim buscaremos outros recursos alternativos que auxiliem o professor na compreensão da paisagem conhecida, objetivando aproximar os conteúdos geográficos das necessidades dos alunos. Para melhor compreender os conteúdos da Geografia faz-se necessário o uso de diferentes linguagens e ou recursos didáticos pedagógicos. No entanto esses recursos nem sempre estão disponíveis a esses profissionais e nem os professores dispõe de tempo para preparar novos recursos didáticos. Outras vezes o fato do professor não procurar por novos recursos se deve ao desconhecimento de como trabalhar e explorar outros materiais, senão o livro didático distribuído nas escolas para ser seguido anualmente. Contudo o problema levantado da pesquisa refere-se a falta de recursos didáticos pedagógicos para complementar o conteúdo nas escolas municipais de Catalão-GO.

OBJETIVO: a pesquisa produziu material didático a partir de fotografias antigas e atuais de parte da área urbana do Município de Catalão – GO, e elaborou atividades para trabalhar a análise espacial da paisagem na imagem fotográfica. Com base em Kossy (1999) a imagem fotográfica torna-se um recurso cada vez mais disponível na sociedade visto os avanços tecnológicos e seu uso na Geografia e Cartografia são fundamentais para explicar os fenômenos espaciais em um determinado espaço de ação que queremos estudar, cabendo ao professor saber explorar os diferentes momentos que estão registrados na fotografia. É importante usar a imagem fotográfica, pois o espaço é constituído por formas visíveis, que podem ser naturais ou mesmo, construídas pelos homens. Neste sentido, a fotografia pode ser

entendida como uma fonte infinita de dados e informações, constituindo-se com isso um poderoso recurso didático representado na imagem, aquela realidade do momento. O uso da fotografia em sala ajuda o aluno aumentar a capacidade de percepção e valorização do que está a sua volta. **METODOLOGIA:** utilizamos para averiguar os objetivos propostos a metodologia com abordagem etnográfica, de caráter qualitativo e envolvendo o uso da fotografia para trabalhar conteúdos geográficos. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto e foi delimitada a área de estudo: o bairro próximo a UFG, com destaque a avenida Dr. Lamartine P. de Avelar. A escolha da área se deu em função da avenida servir de ligação entre vários bairros do norte da cidade como o São João, bairro das Américas, Ipanema, Setor Universitário e Vila Chaud, uma das mais antigas da cidade. Essa avenida se destaca entre todas as outras, pois é um dos lugares com uma economia acentuada. Paralelo a isso temos o crescimento do Campus Catalão revelando assim, grandes transformações na paisagem, devido algumas alterações em suas formas e funções como a criação de novos bairros antes despovoados. Essas transformações envolvem um conjunto de relações existentes entre os significantes (imagem) e seus significados, (representações) contribuindo para valorizar a paisagem transformada. Na sequência foram feitas pesquisas de fotografias antigas da paisagem e tomadas de fotografias atuais com o fim de registrar as diferenças entre os períodos de tempo. Após a coleta das imagens, estas foram analisadas buscando identificar as diferenças entre o tempo da fotografia antiga e da atual resultando na elaboração de sugestões de atividades para serem trabalhadas no ensino fundamental em Escolas Públicas de Catalão-GO. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** A pesquisa relata a experiência desenvolvida no Projeto PROLICEN com início em Agosto de 2011 e término em Julho de 2012. Nesta pesquisa, procuramos fazer uma análise de fotos antigas e atuais da Av. Lamartine Pinto de Avelar em Catalão (GO), bem como sugestões de atividades, enfocando principalmente o conceito de paisagem. A pesquisa visa oferecer ainda um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade vivenciada do aluno através do uso da fotografia para ser trabalhado em sala de aula na disciplina de Geografia. A interpretação da paisagem para a Geografia é uma busca de explicações científicas integrando aspectos físicos, biológicos e humanos, isto é a interação dos elementos trabalhados pelo homem. A paisagem é o resultado de uma relação entre natureza/homem e toma direções escalares diferentes aos nossos olhares. Ao olharmos uma paisagem podemos perceber que ela está repleta de detalhes que nos remetem a períodos históricos. A paisagem não é fixa, modifica-se e transforma-se de forma constante, apresenta idades diferentes e pode ser de forma natural ou artificial. A paisagem no geral é resultado entre natureza e homem, ora adaptada as suas formas naturais, ora adaptada

as suas formas artificiais ou transformadas, podendo ser representada através de uma imagem fotográfica. A imagem fotográfica pode ser utilizada como recurso para ampliar e enriquecer uma variedade de informações em suas diferentes leituras, que cada observador faz num dado momento, gerando inúmeras interpretações. Assim, a paisagem na fotografia pode ser uma forma de trabalhar o mundo ampliado. Então, como fazer a leitura da realidade? Como entender a paisagem transformada? Como conhecer histórias (memórias) de nossa paisagem conhecida? Tentando responder a essas perguntas faremos uma análise das fotografias a seguir.

Na sequência, teremos destaque a Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, local de escolha para análise e interpretação das fotografias antigas e atuais. Assim, na representação poderemos interpretar vários elementos, dependendo do olhar individual de cada sujeito.



Foto 1 – Vista parcial da Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, por volta de 1950, em Catalão (GO) **Fonte:** Museu Cornélio Ramos; Org. LIMA O.R. 2012

A foto 1, nos mostra a paisagem por volta de 1950, com destaque para o aeroplano antes de a rua ser asfaltada. Podemos visualizar ao lado da estrada vicinal, grandes extensões de vegetação rasteira e algumas residências que começam a desbravar parte da paisagem antes praticamente intocada. Na estrada vicinal torna-se bastante claro as formas de apropriação da paisagem com seus portes diferenciados que permeiam a vida cotidiana de cada sujeito. Enfim, destaca-se a horizontalidade na presença de uma vegetação de grande porte, e ao fundo encerra-se na imensidão do horizonte em contraste com o céu branco num determinado momento histórico.



Foto 2- Av. Dr. Lamartine (próx. antiga Subestação),
Fonte: Pref. Munic. De Catalão, disponível em
<http://www.catalao.go.gov.br/home> Org. LIMA O.R. 2011



Foto 3 – Av. Dr. Lamartine (próx. antiga subestação)
Fonte: SANTOS C.H.Mar.2012

As fotos 2 e 3 nos mostram o mesmo lugar, porém em épocas diferentes. Percebemos no canteiro central da foto 2 uma quantidade de arbustos de pequeno porte. Percebe-se uma pequena movimentação de carros, provavelmente que a fotografia tenha sido tirada fora do horário de pico. Fazendo comparações com a foto 3 observamos a paisagem transformada provocando mudanças, pois no canteiro central temos árvores de grande porte em destaque, bem como, placas de sinalização e um grande fluxo de carros. O que podemos identificar que não mudou foi o ponto de transporte coletivo indicando a palavra restaurante, bem como a árvore de porte acentuada mais conhecida como Pinheiros (*Araucária angustifólia*). Considerando que a paisagem é dinâmica podemos dizer que, ocorre a relação entre a organização espacial da paisagem com a sociedade que a constrói e reconstrói passando por um processo de transformação.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Pensando na prática como norteadora do trabalho pedagógico e como recurso necessário para que o ensino desperte a participação ativa do aluno, devemos associar a fotografia com o trabalho de campo. Foram elaboradas atividades que tem por objetivo auxiliar o professor em sala de aula tornando mais significativo o processo ensino aprendizagem na disciplina de Geografia. As atividades têm como objetivo mostrar aos alunos que o homem altera a paisagem onde vive ao longo do tempo e de acordo com as suas necessidades. O objetivo visa ainda, trabalhar a capacidade de percepção do aluno valorizando o ambiente em que vive e fazendo-os desenvolver uma visão crítica em relação à paisagem de seu entorno. Dessa forma, após a observação direta sob a fotografia da paisagem os alunos poderão reunir-se em grupos e responder as questões:

- ✓ O que é paisagem para você?
- ✓ Descreva alguns elementos geográficos que estão presentes nas fotografias?
- ✓ Por que as áreas de vegetação são derrubadas e ocupadas rapidamente?
- ✓ O que você entende como degradação?
- ✓ A paisagem representada nas fotografias possui grau de degradação ou não esta degradada?
- ✓ Quais são os elementos humanos mais significativos na paisagem representada nas fotografias? Por quê?
- ✓ Qual das fotografias mostra a paisagem natural?
- ✓ Quais das fotografias mostram uma paisagem onde esta sendo praticadas atividades econômicas? Qual é essa atividade?
- ✓ Qual paisagem da fotografia se parece mais com o lugar em que você mora? Explique:
- ✓ Faça comparações entre as semelhanças e diferenças que você consegue visualizar nos pares fotográficos.
- ✓ Construa um croqui identificando os principais elementos geográficos que mais lhe chamaram atenção e após elabore uma legenda.
- ✓ Compare o croqui com a fotografia explique e a diferença entre as duas representações.
- ✓ Fazer um trabalho de campo do lugar onde foi fotografada a paisagem geográfica, fazendo a interação entre teoria e pratica.

CONCLUSÕES: Tentando sanar as dificuldade existentes com alguns recursos como a fotografia em sala de aula, a pesquisa buscou despertar o interesse do aluno para o que esta sendo representado na fotografia, a fim de promover um ensino entre teoria e pratica, mostrando a realidade da paisagem local. Esperamos também com os resultados alcançar a diversificação das aulas e contribuindo para o entendimento da realidade e da apropriação dos lugares construídos e transformados pelos seres humanos. Portanto espera-se que o uso da fotografia possa estar presente na sala de aula com a finalidade de contribuir como uma linguagem capaz de revelar informações a cerca da realidade do aluno e representar os elementos estudados, isto é, ser um forte aliado na construção de conceitos geográficos e cartográficos visando estimular os alunos em suas aulas praticas com intuito de conduzir a teoria e a prática para um único caminho, procurando fazer existir um elo para construção do conhecimento geográfico local.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CALLAI, H. C. (org.) **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Inijuí, 1991.
KOSSY, B. **Realidade e ficção na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado**. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996 Fonte de financiamento: **PROLICEN**

OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA

Jeann Cássio Baldoino MONTEIRO¹; Alésio Clarete Isaac VIEIRA²;
Wagner Wilson FURTADO³

¹Curso de Licenciatura em Física/UFG, jeanncbm@gmail.com

²Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, avieirago@gmail.com

³Instituto de Física/UFG, wagner@if.ufg.br

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino de Física. Moodle.

Justificativa / Base teórica

Com a presença cada vez mais visível do computador na sociedade contemporânea, criam-se, conseqüentemente, meios para a utilização dessa ferramenta para o trabalho e para o aprendizado. No entanto, da concepção de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) até a real aplicabilidade e utilização no ensino, há um longo caminho que evidentemente leva à pergunta: De quais maneiras pode-se utilizar o computador, com seus inúmeros recursos, para auxiliar de fato no processo ensino-aprendizagem?

Segundo Valente (1993), precisamos de quatro ingredientes para a implantação do computador na educação: o computador, o software educativo, o professor devidamente capacitado e o aluno. Desse modo, entende-se que surgirão novas demandas ao professor que usar o computador e as tecnologias da informação a favor do ensino, pois de acordo com Valente (1993, p. 6), este passa a ser o “criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno”.

Nesse sentido, deve-se estudar e analisar profundamente como determinada metodologia e recursos empregados são realmente pertinentes para cumprir com o currículo escolar e com a formação ativa do aluno. Dessa maneira, a educação baseada na Internet torna-se possível, pois suas tecnologias permitem um aumento na interação entre os estudantes, e a geração do conhecimento ocorre por meio da cooperação e do compartilhamento da informação (COSTA & FRANCO, 2005).

No entanto, se estamos tratando de um aprendizado por meio do computador mediado pelo professor, não significa que há apenas uma transposição da rotina da sala de aula para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O

computador possibilita mostrar, por exemplo, por meio de animações e simulações, conceitos e efeitos difíceis de serem expressos apenas com quadro negro e giz. De acordo com Lévy (2010, p. 122): “Contrariamente à maioria das descrições funcionais sobre papel ou aos modelos reduzidos analógicos, o modelo informático é essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação.”

Com referência a isso, um software amplamente utilizado por diversas instituições de ensino é o Moodle, “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”. Este software é executado em AVA acessível pela Internet. Este ambiente permite a realização de uma série de atividades de aprendizagem (fóruns, bate-papo, questionários e disposição de conteúdos de diferentes mídias), que podem ser monitoradas pelo professor da disciplina. Dessa forma, o uso desse software facilita a articulação entre conteúdos e formas de avaliação, fazendo a ponte entre o que o professor deseja e precisa ensinar, com aquilo que o aluno precisa aprender, superando o processo meramente de transmissão de informações.

Segundo Valente (1999, p. 1), “[...] a utilização de computadores na Educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz.” Nesse sentido, a formação dos futuros professores deve prepará-los não apenas para enfrentar uma realidade que preza o computador para suas mais diferentes atividades (sejam elas de lazer ou de trabalho), mas também em saber orientar a utilização da tecnologia de forma a fazer valer os recursos que o computador dispõe, tomando o cuidado para que as TIC não sejam utilizadas como instrumentos de metodologias antigas, pois como afirma Lévy (2008, p. 169): “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”.

Objetivo

O objetivo principal desse trabalho foi analisar como a relação entre o aluno e o computador se concretiza e quanto ela o ajuda no processo ensino-aprendizagem, a partir do envolvimento do professor e alunos no aprendizado de conteúdos de Física por meio de um AVA, utilizando o software Moodle.

Metodologia

O percurso desenvolvido foi caracterizado por uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) enfatiza a

interpretação de um contexto, o qual requer o exercício da prática reflexiva e por ser um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa. A pesquisa ocorreu em uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás e desenvolvida, principalmente, em seu laboratório de informática. Foi usado um ambiente Moodle preparado e adaptado para as disciplinas a serem ministrada (“Ondas” no segundo semestre de 2011 e “Óptica” no primeiro de 2012). Os sujeitos da pesquisa foram alunos do ensino médio, totalizando 11 alunos de “Ondas” e 29 de “Óptica”. As aulas no laboratório ocorreram a cada duas semanas, sendo intercaladas com aulas tradicionais ministradas pelo professor regente das turmas.

Em cada aula no laboratório, os recursos de ensino relativos ao assunto a ser abordado (simulações, vídeos, textos e experimentos) foram disponibilizados no Moodle. As simulações e os objetos de aprendizagem foram escolhidos de tal forma a dar liberdade ao aluno, isto é, permitir a ele mudar padrões e variáveis e tirar conclusões a respeito dos fenômenos estudados.

Em todas as aulas que ocorreram no laboratório de informática, os alunos foram orientados em relação ao tema da aula, com uma breve introdução do assunto e dos recursos planejados para utilização. Em seguida, era dada liberdade para que os alunos explorassem as ferramentas disponibilizadas no ambiente, e a partir de interações com os colegas e com os professores, tirassem dúvidas e chegassem a conclusões. Ao final de cada atividade, os alunos eram convidados a responder um questionário que envolvia o tema estudado. Foram montados, também, fóruns para que os alunos participassem em horário extraclasse.

Resultados / Discussão

Analisando as participações dos alunos nas atividades virtuais propostas e pelos índices de acerto nos questionários virtuais e nas provas aplicadas pelo professor regente, concluímos que as atividades foram bem sucedidas, pois os alunos demonstraram aprendizagem da maioria dos conceitos abordados, fato verificado nas avaliações formais do professor regente. Analisamos, também, quais as impressões que os alunos tiveram de todo o processo de ensino a partir de um questionário final. Com as respostas, observamos que houve aprovação do uso do ambiente virtual (100%). Ainda, a maioria (85%) considerou que houve compreensão dos fenômenos a partir das ferramentas didáticas utilizadas, fato que observamos ser verdadeiro durante as atividades e com os resultados das avaliações.

Por outro lado, as respostas evidenciaram que, apesar de todos terem afirmado que o uso do AVA ajudou na compreensão dos conceitos, os recursos disponibilizados no ambiente não favoreceram a aprendizagem dos fenômenos físicos para todos os alunos, pois alguns (15%) declararam ter tido dificuldades mesmo com os recursos disponibilizados. Outro ponto importante é o fato de alguns alunos não se sentirem estimulados a participar do ambiente (39% às vezes e 8% quase sempre), sentido-se desmotivados com as atividades. Isso mostra que o ambiente preparado e adaptado para eles não possibilitou completamente a interação entre os participantes. Esse fato reforça o que Medeiros, A., e Medeiros, C. F. (2002) concluem quando afirmam que as simulações e outros objetos de aprendizagem podem oferecer limitações à aprendizagem.

Em uma pergunta discursiva do questionário, perguntamos que outras atividades os alunos consideravam como importantes para melhorar o aprendizado dos conteúdos de Física. Um dos alunos nos deu uma resposta que consideramos relevante, pois se relaciona ao desinteresse apresentado por alguns alunos e uma indicação para melhor motivá-los para o aprendizado:

Eu acho as aulas interessantes, no entanto poderiam melhorar, por exemplo com joguinhos isso pode aumentar o interesse, sem contar que aprender brincando é sempre melhor. Um exemplo é o do site da campanha da saúde auditiva tem um jogo legal... (Aluno participante do curso).

Outro tipo de atividade foram os fóruns dentro do Moodle para que os alunos discutissem os temas abordados, tirassem dúvidas e fizessem comentários gerais. O objetivo era proporcionar interação e troca de experiências entre os alunos, o que deveria se tornar mais uma fonte de aprendizagem para eles. No entanto, pelo que observamos durante toda a pesquisa, a participação foi muito pequena, se restringindo sempre aos mesmos e poucos alunos.

Outro resultado importante foi o de alguns alunos apontarem o ambiente virtual como cansativo (15%) o que demonstra a monotonia que um AVA pode se tornar para um aluno, tendo desdobramentos em seu aprendizado, pois ele acabará não utilizando as ferramentas ali disponibilizadas. Este, portanto, é mais um aspecto que deve ser pensado por quem planeja abrir espaço na Internet para o ensino.

Assim, acreditamos, a partir desses resultados, que a metodologia adotada no AVA proposto atingiu as metas de aprendizagem, não totalmente, mas em um índice que consideramos adequado para o perfil do curso e dos alunos.

Conclusões

Consideramos que o Moodle, assim como qualquer outra ferramenta de auxílio ao aprendizado, deve ser capaz de alcançar a aprendizagem por meio da interação entre os estudantes e o professor e também por meio da interação com os objetos disponibilizados no ambiente.

Um AVA deve ser dotado de certa plasticidade, pois a partir do acompanhamento do aprendizado do aluno, o professor deverá traçar novos métodos e novos recursos que deverão atender a uma parcela maior dos participantes do ambiente, atendendo ao interesse dos estudantes e contribuindo para os seus aprendizados.

Por fim, esperamos que essa pesquisa tenha apresentado uma forma de utilização do computador como suporte para o ensino e uma indicação para professores e futuros professores de como trabalhar usando o potencial que a Internet pode oferecer. Consideramos que um AVA é uma forma inteligente de uso do computador, que desperta nos alunos o senso crítico e construtivo, facilitando, assim, o processo ensino-aprendizagem de forma dinâmica e processual.

Referências Bibliográficas

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-10, maio 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010. 208 p.

_____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008. 264 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. **Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 77-86, jun. 2002.

VALENTE, J. A. Informática na educação do Brasil: Análise e contextualização histórica. In: _____. **O computador na sociedade do conhecimento**. OEA_NIED/UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. Diferentes usos do computador na educação. In: **Computadores e Conhecimento**: Repensando a educação. Revista do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da UNICAMP. Campinas, 1993. Disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

Fonte de financiamento: Pró-Reitoria de Graduação da UFG (PROLICEN).

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Alba Cristhiane Santana – Faculdade de Letras
UFG – albapsico@hotmail.com

Joana Dark Leite – Faculdade de Letras UFG -
joanadarkl@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação de professores – Prática Pedagógica – Teoria e Prática – Mediação Pedagógica

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A proposta deste projeto de pesquisa foi investigar como a prática pedagógica de docentes de um curso de licenciatura favorece a articulação entre as dimensões da teoria e da prática na formação de professores.

A prática pedagógica é constituída por diferentes fatores, abrangendo: os significados e as concepções que os docentes atribuem ao processo educativo e aos seus atores; os saberes teórico-práticos construídos pelos professores no seu processo formativo; a metodologia de ensino desenvolvida pelos docentes; as especificidades da mediação pedagógica que os docentes estabelecem com seus alunos; bem como aspectos relacionados à organização curricular e aos contextos socioculturais nos quais o docente está inserido. Neste estudo, nos interessou, particularmente, como as especificidades da mediação pedagógica dos docentes e a metodologia de ensino desenvolvida por eles contribuem com a proposta de articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

Nos contextos contemporâneos têm se intensificado as discussões e as cobranças acerca da necessidade de articular teoria científica e prática docente nos cursos de formação de professores, com vistas a favorecer a qualificação profissional dos sujeitos, a propósito esse é tema recorrente na área (BRZEZINSKI, 2008; PIMENTA, 2005). Também a legislação educacional em vigência, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica (BRASIL, 2002), reforçam a necessidade de que a

formação docente assuma como marco fundamental a articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

A prática pedagógica dos docentes de um curso de licenciatura pode contribuir (ou não) para o alcance da proposta de articular teoria e prática, a depender de suas concepções acerca dessa questão, das metodologias de ensino desenvolvidas e das especificidades de sua mediação pedagógica. Nossa fundamentação teórica acerca da mediação pedagógica parte dos estudos de Vygotsky (2000), os quais enfatizam a importância da relação dialógica estabelecida entre professores e alunos e o processo de significação vivenciado no contexto educativo.

Ao considerar as demandas contemporâneas na área de formação de professores, particularmente as relacionadas à proposta de articular teoria e prática, objetivando a qualificação desse processo formativo, se observam a relevância de estudos sobre essa temática.

OBJETIVOS

Objetivo geral: compreender como a prática pedagógica de docentes de um curso de licenciatura favorece a articulação entre as dimensões da teoria e da prática na formação de professores.

Objetivos específicos:

- (1) Investigar a metodologia de ensino desenvolvida por docentes de um curso de licenciatura, por meio da análise dos procedimentos utilizados durante as aulas.
- (2) Identificar as características da mediação pedagógica dos docentes do curso, nas relações dialógicas estabelecidas com os discentes durante as aulas.
- (3) Analisar como a prática pedagógica de docentes de um curso de licenciatura, focalizando a metodologia de ensino e a mediação pedagógica, favorece (ou não) a articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

METODOLOGIA

Adotamos neste estudo uma metodologia qualitativa que concebe o processo investigativo a partir da indissociação entre a fundamentação teórica do estudo e os métodos de construção e análise dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). É um

processo de investigação que se caracteriza como: (a) construtivo-interpretativo na construção do conhecimento; (b) um processo onde o instrumento é visto de forma vinculada aos procedimentos, cujo papel é facilitar a expressão dos participantes, por meio de estratégias interativas planejadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Este estudo é um desmembramento da pesquisa de doutorado realizada pela coordenadora do projeto de pesquisa (SANTANA, 2010), a qual resultou em um significativo banco de dados que não foi totalmente analisado.

Foram analisadas as aulas ministradas a duas turmas do curso de pedagogia, em turnos diferentes. Analisamos quatro aulas de Literatura e três aulas de Psicologia.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

A análise de dados foi realizada a partir de estudos de caso. Segundo Santana (2010), esse procedimento proporciona uma investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, e que pode favorecer a construção de conhecimentos sobre o fenômeno estudado.

Baseados nas análises das aulas de Literatura e de Psicologia foram construídos dois eixos interpretativos:

a) características da mediação pedagógica - Os estudos sobre mediação mostram que na sala de aula a condição de mediação se dá principalmente pelo professor. Pois, ações como: a maneira como ministra a aula, o planejamento, as intervenções, a organização da sala, a aproximação com os alunos verificando a aprendizagem, entre outras, representam fatores de mediação do professor para com o sujeito-objeto (BARROS, 2006). Diante das características analisadas sobre a mediação pedagógica dos dois professores (Literatura e Psicologia), destacamos elementos principais que mostram a qualidade da mediação, a saber: a) pouca disponibilidade dos professores para aproximação com os alunos; e b) falta de investimento em uma boa relação afetiva entre os professores e os alunos.

b) procedimentos que favorecem (ou não) a articulação entre teoria e prática – Diante da análise dos procedimentos utilizados pelos dois professores podemos pensar que não favorecem a articulação entre teoria e prática, ou seja, os professores-formadores ministraram aulas para professores em formação, e deixam escapar reflexões acerca da teoria, o conhecimento com a prática, que transforma esse conhecimento em realidade (BORELLI, 2007). Os procedimentos utilizados

pelos professores são férteis para a articulação entre teoria e prática, contudo, não ocorrem intervenções que direcionem tal articulação. Por outro lado, os alunos não participam ativamente das aulas, situação que dificulta a possibilidade de diálogo e de articulação entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, assim como mostram outras pesquisas, há uma distância entre teoria e prática, tornando assim o assunto complexo, pois, para que o professor consiga relacionar a teoria com a prática diante de um determinado tema, é preciso também do envolvimento dos alunos, da participação. Se a interação entre os sujeitos não acontece temos aí uma mediação pedagógica frágil. Dessa forma, afirmamos que a qualidade da mediação influencia a relação afetiva que se estabelece entre sujeito-objeto (BARROS, 2006).

Notamos que os significados atribuídos por professores e alunos às dimensões da teoria e da prática mostram distância entre tais dimensões, como diz Lisita (2011, p.48) “algumas pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação... não têm contribuído com a articulação teórica-prática necessária à realização do trabalho docente”. Assim, compreendemos que a transformação de tais significados se dará a partir do momento em que os professores forem formados na perspectiva de que teoria e prática são indissociáveis, e de que a prática docente depende de uma mediação que possa favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa transformação na base formativa, esse professor formará outros professores conscientes que a teoria é o conhecimento e a prática a ação que transforma esse conhecimento para a realidade.

Diante da complexidade do nosso estudo, compreendemos que ele ainda é fértil para novos estudos que possam contribuir com a compreensão acerca das possibilidades que existem para a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente. Nosso objetivo é continuar com a pesquisa buscando investigar questões levantadas nesse estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, F.R. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S.A.S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.147-173

BORELLI, Julma D. V. Pereira. Pensando a relação teoria e prática na formação docente. In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 18, 2007 Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/18_Julma_Borelli.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 19 de fevereiro de 2002. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br>> Acesso em: 21 jun. 2010.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretarão sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 167-194.

LISITA, Verbena M. S. de Souza. Contribuições reflexivas para a formação de professores. In: BORELLI, Julma D. V. Pereira; PESSOA, Rosane R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 37-57.

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

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTANA, A.C. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934), 2000, 194 p.

A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: OS GÊNEROS ACIONADOS NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR UFG (DE 2001 A 2011)

José Barbosa LIMA – Faculdade de Letras – UFG
misterlima@gmail.com

Vânia Cristina Casseb GALVÃO – Faculdade de Letras –
UFG
vaniacasseb@gmail.com

Palavras-Chave: língua portuguesa, ensino, gêneros textuais, tipologia textual.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O campo de Língua Portuguesa desempenha funções muito importantes na sociedade. Pode-se dizer que é o campo onde os indivíduos adquirem aptidão primeira para a base de suas formações escolares. É por meio dos conhecimentos em Língua Portuguesa que o indivíduo consegue interpretar o mundo. É o meio pelo qual ele adquire um dos processos mais importantes de suas vidas, o da leitura. O indivíduo que detém o hábito de ler, certamente terá melhor desempenho na escrita, na interpretação, etc.. E foi pensando no contexto de ensino, disseminação, uso, prática de(a) Língua Portuguesa que foi desenvolvido este trabalho.

Trata-se de um trabalho que pretende contribuir para o Projeto Temático “Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos¹”, mais especificamente, pretende verificar como se deu a implementação de uma nova concepção de ensino proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio, de 1999, tendo como base as provas de língua portuguesa dos processos seletivos, dos vestibulares da Universidade Federal de Goiás (PS/UFG), referentes aos períodos de 2001 a 2011.

¹ É um projeto desenvolvido em uma parceria de pesquisadores, brasileiros e portugueses, da área de ensino de Língua Portuguesa. Tem como foco as bases epistemológicas, os objetivos e os conteúdos relativos ao ensino de língua portuguesa (LP) do ensino básico, no Brasil e em Portugal.

As propostas para o Ensino Médio constantes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 1998, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999, representaram, especialmente para a disciplina Língua Portuguesa (doravante LP), “a indicação de um *novo* fazer pedagógico, em que o estudo da gramática passou a ser uma estratégia para compreensão, interpretação, produções de variados gêneros textuais e a literatura integrou-se a área da leitura” (RAUBER (2005, p. 10).

Uma das consequências previstas para essa nova visão é que o ensino da gramática normativa e da história da literatura deixasse de ser o conteúdo privilegiado do Ensino Médio. Os PCNEM (1999, p. 144) preveem que os conteúdos tradicionais fossem incorporados a uma perspectiva maior, que é a linguagem em sua função comunicativa. Com isso, pretendeu-se romper com uma prática pedagógica reduzida ao estudo da palavra e da frase descontextualizadas e implementar uma perspectiva de ensino calcada no produto da atividade interativa, no uso da língua, os gêneros discursivos.

OBJETIVOS

Geral:

- Verificar, através de um mapeamento dos gêneros acionados nas provas de LP da UFG, como se deu a implementação da concepção sociointeracionista da linguagem nos processos seletivos UFG (PS/UFG).

Específicos:

- Reconhecer e identificar os gêneros discursivos constituintes das provas de língua portuguesa nos processos seletivos UFG de 2001 a 2011-2;
- Alocá-los em ordem cronológica de acionamento e segundo a ordem a que dizem respeito (do narrar, do expor e do argumentar etc);

- Formar uma amostra representativa desses textos, para a composição de uma base de dados do projeto temático *Ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos*;
- Reconhecer se há um gênero predominante para cada uma das provas que compõem o processo seletivo (prova objetiva e prova discursiva);
- Verificar se essa predominância tem alguma relação com o gênero que essas provas constituem e com a finalidade a que se destinam;
- Ampliar o conhecimento a respeito de gêneros do discurso e de sua constituição formal e funcional.

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA

No trabalho com a identificação dos gêneros tomamos como base as postulações sociointeracionistas de Jean-Paul Bronckart (1999 a 2006). Para esse autor, os textos são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes, independente dos gêneros que venham pertencer. Que são por meio de tais seguimentos que podemos identificar as regularidades de organização e de determinação linguísticas. Ele salienta também, que a maioria das disciplinas que abordam os fenômenos de texto e de discurso, associa a noção de gênero, à de discurso, e a noção de tipo, à de texto. E que a consequência disso é que, a dimensão textual ficará subordinada à dimensão discursiva (BRONCKART, 1999:138-139). Ele sugere que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de realização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. O que nos leva a crer que, os gêneros discursivos, e/ou textuais realizam em determinadas composições, como modos de justificação discursiva, uma vez que se colocam em relações sócio-históricas com informações e/ou textos justificáveis.

De acordo com Bronckart (1999), a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Segundo ele, no que tange ao procedimento metodológico geral, os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de

parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos de discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor. Ele faz alusão a certos autores dizendo que “...os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referencia estabilizado e coerente”. (Canvat, 1996; Chiss, 1987; Genette et al., 1986; Isenberg, 1978; Petitjean, 1989 et 1992; Schneuwly, 1987b APUD Bronckart, 1999-[73]).

Os dados que compõem o *corpus* foram coletados nos arquivos *on line* do Centro de Seleção da UFG, disposto no endereço www.cs.ufg.br. O *corpus* está composto por 28 provas, incluindo as provas de primeiras e segundas fases, dos processos seletivos, dos anos de 2001 a 2011-2. Como a UFG adotou, a partir do ano de 2009, o sistema de processo seletivo semestral, as provas de 2009-2 a 2011-2, também fazem parte do *corpus*.

Durante o período da pesquisa foi realizada a leitura de bibliografias consideradas muito importantes para o trabalho, tais como: Bakhtin (1997), *Estética da criação verbal*; Bronckart (1999), *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*; Bronckart (2006), *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*; Brasil (2006), *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*; Brasil (1997), *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, dentre outras. Além, da realização da composição dos dados, que compõe o *corpus* do trabalho.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Durante o período de contato com as provas percebemos que apesar de existir, na atualidade, o discurso ideológico de se utilizar os variados tipos de gêneros discursivos, ainda se prevaleceu, sobretudo, nas provas de redação dos anos de 2001 a 2005, a antiga trilogia: dissertação, narração e descrição. Durante esse período, quase não se houve relação (intertextual) nas temáticas abordadas entre as provas de primeira e segunda fase. É a partir do

processo seletivo do ano de 2005, que se percebe uma concepção diferente na elaboração das provas. Passaram a exigir dos candidatos, nas provas de redação, diferentes modalidades de textos. Como por exemplo, contos, crônica, artigo de opinião, etc.. Começaram a abordar nas provas objetiva/subjetiva/redação, temáticas quando não iguais, muito parecidas, tanto com textos verbais e não verbais.

CONCLUSÕES

Durante o trabalho com a análise das provas percebeu-se que já houve a partir do ano de 2001, certa preocupação por parte UFG em adequar às propostas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares ao que se diz respeito ao trabalho com os diversos gêneros textuais. As propostas das redações demoraram um pouco a saírem daquela trilogia: descrição, narração e dissertação. Preocuparam-se mais com os tipos e não se atentaram para as noções de textos, como sugere Bronckart (1999), onde diz que "...a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc.".

Mas, percebeu-se que durante o período de 2001 a 2011, sobretudo a partir do ano de 2005, começaram a se preocupar mais com a noção textual, ao invés de continuar com a noção tipológica de textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. IN: BUNZEN & MENDONÇA (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 163-180.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes. 1953/1997.

BARRICELLI, Ermelinda. *A representação pelos professores da proposta curricular de educação infantil, 2007*. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

_____. BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN & MENDONÇA (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 23-36.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira; CUNHA, Cleide Lúcia (Orgs.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel ; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). *O ensino e a aprendizagem dos gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 1ª ed. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROAD – Pró-Reitoria de Administração e Finanças.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS/PROGRESSISTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

SILVA, Juliana Andrade - Faculdade de Educação Física, bolsista, jujigyn@hotmail.com.

Silva, Hugo Leonardo Fonseca da - Faculdade De Educação Física, orientador, hgleofs@gmail.com.

Palavras-chave: Aprendizagem-desenvolvimento, Educação Física, concepções pedagógicas críticas

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A partir de meados dos anos 1980 a Educação Física inicia um processo de questionamentos acerca do seu real objetivo na escola e na sociedade. É nesse momento de grandes mudanças no cenário nacional que ela começa a ter um discurso mais crítico e político. Nesse momento a Educação Física aborda com mais riqueza as questões pedagógicas e o desenvolvimento sociocultural do homem, tratando-o como um ser histórico.

Outro elemento presente atualmente no debate acadêmico-pedagógico desse componente curricular são as teorias educacionais crítico/progressistas, que procuram contribuir para que o trabalho pedagógico da Educação Física articule o ensino-aprendizagem da Cultura Corporal com reflexões acerca dos processos sociais e da criticidade e autonomia do indivíduo. Essa reflexão pode ser vista através da influência de autores que pensam a prática pedagógica como, José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos), Paulo Freire (Pedagogia Libertadora), Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico Crítica), entre outros.

Dentre essas novas tendências e abordagens pedagógicas, assume certa centralidade no interior do debate educacional, das propostas de formação inicial e continuada, da produção acadêmica e das práticas educacionais o protagonismo das pedagogias críticas. Partindo das formulações das teorias críticas da educação, as pedagogias críticas da Educação Física procuram formular princípios norteadores da organização do trabalho pedagógico a partir da sistematização de categorias, tais

como objetivos/avaliação e conteúdos/métodos (FREITAS, 1995), necessárias às propostas curriculares comprometidas com um projeto emancipatório. Dentre as propostas desenvolvidas nesse cenário destacam-se, sobretudo, as abordagens conhecidas como crítico-superadoras (COLETIVO DE AUTORES, 1992), crítico-emancipatória (KUNZ, 2000) e dinâmico-dialógica (PALAFOX *et.al.*, 2000).

Apesar do fato de que essas propostas pedagógicas se caracterizem por um olhar ampliado acerca dos processos de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado na educação escolarizada, observamos que o eixo central dessas referências se situa predominantemente nas dinâmicas, técnicas e formas de organização da atividade de ensino. As metodologias de ensino assumem uma importância significativa em tais teorias. Diante desse fato, problematizamos a questão de que os processos educativos se produzem na relação de unidade contraditória entre a atividade de ensino e as formas, mecanismos e processos de aprendizagem. Nesse sentido, a seleção de conteúdos e a metodologia de ensino necessitam estar articuladas a uma determinada concepção de desenvolvimento e aprendizagem coerente com os pressupostos epistemológicos presentes em tais abordagens.

Embora essas contradições se apresentem na realidade, pode-se verificar no acúmulo da produção do conhecimento da área que os currículos atuais (sobretudo os de formação profissional) vêm pensando a Educação Física como uma área de conhecimento constituída por saberes e conhecimentos necessários ao processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem do aluno. Por outro lado, a renovação do pensamento pedagógico na área, em nossa avaliação, está centrada na questão do ensino (como fazer? quais procedimentos? inovação metodológica etc), secundarizando a problemática da aprendizagem.

Nesse sentido o presente trabalho buscou identificar se o projeto de formação da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), historicamente reconhecido na área com um dos pioneiros a adotar as teorias críticas da área como eixo teórico norteador da formação de professores em Educação Física, articula as teorias pedagógicas com as teorias da aprendizagem e desenvolvimento de forma orgânica e coerente.

OBJETIVOS

- Identificar e analisar as concepções teórico-metodológicas de aprendizado e

desenvolvimento humano nas teorias críticas/progressistas da Educação Física, a partir do currículo da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

- Realizar estudos sobre teorias educacionais, teorias pedagógicas e as teorias do desenvolvimento e aprendizagem; Identificar em documentos do curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UFG as teorias educacionais, pedagógicas e da aprendizagem que fundamentam tal proposta; Analisar a relação entre pedagogias críticas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento presente na proposta de formação de professores da FEF/UFG.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa educacional (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os procedimentos de investigação estiveram centrados na pesquisa bibliográfica e documental que, de acordo com Gil (2010) é materializada por meio da: identificação das fontes, localização das fontes; leitura do material; elaboração de fichas; construção da lógica do trabalho.

Fundamentalmente, a investigação tomou como objeto livros, artigos e documentos que tratam do tema proposto (teorias da aprendizagem, teorias pedagógicas, entre outros). A parte documental do trabalho foi feita através da análise de documentos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, documentos como ementas, Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, documentos eletrônicos e planos de estudo das disciplinas do currículo.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

A educação como prática social é discutida e compreendida através de diferentes especificidades que refletem no processo de ensino e aprendizagem. Saviani (2006) classifica as teorias educacionais em três grupos, as “teorias não críticas” que compreendem a escola de forma abstrata, entendendo-a como instituidora da realidade, as “teorias crítico-reprodutivistas” onde a escola é

entendida como um local de reprodução das relações sociais de dominação e a “teoria crítica”, que busca compreender as determinações reflexivas entre escola e sociedade, atribuindo-lhe um papel importante na luta pela emancipação humana.

Inspirado nos pensamentos de Saviani, Libâneo (1999) assevera que a escola deve ser um espaço democrático e de prática social, onde as experiências de vida e cultura do aluno devem ser consideradas como ponto de partida do processo educativo, pois se manifestam como formas espontâneas e relacionais de aprendizagem. No entanto, para esses autores, a escola deve criar condições de ensino-aprendizagem de forma que o aluno confronte esses saberes com o conhecimento sistematizado, a cultura elaborada. Nesse sentido, o processo educativo envolve o ato de produzir, de modo intencional, a humanidade histórica e socialmente produzidas em cada indivíduo, exigindo, portanto, as ações de ensino e de aprendizagem. Estes processos pressupõem determinadas teorias pedagógicas, responsáveis por formular princípios e diretrizes para o trabalho pedagógico (FREITAS, 1995)

No entanto, uma teoria pedagógica exige a síntese de outras contribuições teóricas (história, sociologia, biologia, filosofia, psicologia etc) para a compreensão e intervenção sobre o fenômeno educativo. No que diz respeito ao objeto desse estudo, Poppovic (1971 apud LIBÂNEO, 1999) observa que a pedagogia e a psicologia deveriam manter um trabalho em conjunto no sentido de se articular ensino e aprendizagem. Essa afirmação pode ser observada na fala do autor, “É de se lamentar em nosso panorama atual a falta de coordenação e entrosamento entre a Pedagogia e a Psicologia”. (Poppovic, 1971 apud Libâneo, 1999, p. 84).

Para que haja uma prática pedagógica integral deve-se existir uma relação entre as teorias pedagógicas e as teorias de aprendizagem e desenvolvimento, assim como deve haver uma relação professor-aluno de construção do saber. O ato pedagógico deve ser uma prática que pense não só no processo de ensino, mas também no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno conforme observam Scalcon (2002) e Davis e Oliveira (2010). Essas autoras identificam que há lacunas tanto no cotidiano escolar, quanto na formação de professores quando se questiona sobre a necessária relação entre pedagogia e psicologia, ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

Na Educação Física não é diferente, pois identificamos as mesmas lacunas nas chamadas pedagogias críticas/progressistas. Observando o objeto de estudo dessa pesquisa, isto é, o projeto de formação de professores da FEF/UFG e seu currículo, percebemos uma preocupação a respeito do assunto.

Ao tomar como referência o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura da FEF/UFG (FEF/UFG, 2005) e os planos de ensino das disciplinas do último ano letivo, observamos que das 36 disciplinas do currículo, 31 abordam em seus temas, conteúdos e conceitos as questões da aprendizagem. Comparecem nos documentos conceitos como: aprendizagem; desenvolvimento; comportamento; cognitivo; emocional/afetivo; psicomotricidade; comportamento motor; sóciointeracionismo. Verificamos também o recurso à referências bibliográficas que tratam do tema (autores como Vigotski, Piaget, Leontiev, Skinner e outros), embora tenhamos identificado-as em apenas dez disciplinas.

Como essa é uma investigação que exige mais mediações, a pesquisa ainda se encontra em processo como trabalho monográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. *Psicologia na educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- LIBÂNEO, J. C.. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- PALAFIX, G.H.M.; *et.al.*. *Intervenção e Conhecimento na Educação Física Escolar: planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP NEPECC/UFU*. Uberlândia: mimeo, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Apoio financeiro da UFG através de bolsa de Prolicen.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2012 PARA O ENSINO DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Juliana Barros FARIA; Lucielena Mendonça de LIMA
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás
Julis_bf@hotmail.com lucielenalima@gmail.com

Palavras-chave: análise de livro didático; atividades de compreensão leitora.

Justificativa/Base teórica

Hoje em dia, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), é crescente o número de iniciativas que buscam a utilização de materiais que proporcionam uma comunicação efetiva e atenta às questões culturais inerentes aos aprendizes de um novo idioma. Segundo Miquel López (2005), a língua é condição para que exista a cultura, pois é através dela que manifestações culturais acontecem. Para Mendes (2010), é trabalho do linguista aplicado, elaborar pesquisas que chamem a atenção para a criação de espaços nos quais a liberdade, o respeito mútuo e o diálogo entre as culturas sejam respeitados. Conscientes disso, analisamos como os conteúdos culturais aparecem nas coleções de livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD, MEC, 2011) para o ensino de língua espanhola no ensino médio. Neste documento, defende-se a importância da formação social do indivíduo, da construção da cidadania e do convívio social dos alunos e da promoção do respeito às diferenças.

Casal (2003) discute a perspectiva intercultural de educação a partir do conhecimento sobre crenças, conhecimentos e destrezas de um povo para a aquisição da competência intercultural. Desenvolvê-la, significa distanciar-se dos estilos familiares e habituais de olhar o outro e adotar pontos de vistas alheios, mas sem renunciar a sua própria identidade linguístico-cultural, sem generalizações ou particularizações, observando as diferenças entre culturas e aprendendo a respeitá-las, o que contribui para que a interação comunicativa dos alunos de uma LE seja mais eficiente e completa.

Fundamentam também a nossa pesquisa, investigações desenvolvidas por Miquel Lopez (2005), que trata a língua e a cultura desde uma perspectiva pragmática no ensino de línguas. Além disso, buscamos apoio, em alguns aspectos teóricos sobre critérios de análise de material didático destinados ao ensino do espanhol como língua estrangeira (FERNANDEZ LÓPEZ, 2005).

Documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-espanhol, MEC, 2006), defendem a formação de alunos críticos e cidadãos que sejam capazes de respeitar as culturas de seu próprio país e as dos países de língua espanhola, a partir do estudo de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Entretanto, Marcuschi (2008) considera que muitos livros didáticos se resumem a exercícios de perguntas e respostas do tipo cópia, sendo poucas as atividades que exigem inferências e reflexões que colaboram para a formação social e cidadã do aluno. Dessa forma, orientamo-nos também pelos pressupostos acerca do desenvolvimento da compreensão de leitura (Moita Lopes 2000) que destaca a necessidade que o aluno tem de interpretar o que lê para compreender o mundo e nele se inserir de forma crítica, respeitando assim as diferenças que nele existem.

Objetivos

Nessa pesquisa nos preocupamos em observar nas coleções dos livros didáticos (LDs), *El arte de leer en español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010), e *Síntesis* (MARTIN, 2012), o tratamento dado à cultura, à leitura e ao fomento à interculturalidade. Para tanto, nosso objetivo geral é analisar como os elementos culturais aparecem nestas coleções e se os textos e as atividades presentes nos LDs levam a uma prática intercultural. Buscando contemplar tal objetivo, as perguntas que norteiam nossa pesquisa são: como os temas culturais são mostrados nestes LDs para o ensino de espanhol como língua estrangeira? e como as atividades de compreensão de leitura presentes nos livros ajudam na formação do aluno como um cidadão crítico-reflexivo?

Metodologia

Esta pesquisa tem como base metodológica a análise dos dados através de uma investigação qualitativa e interpretativista. Dentro dos vários procedimentos que englobam a pesquisa qualitativa, nossa análise foi feita a partir de uma análise documental destas duas coleções. Para tanto, nosso estudo engloba a descrição, a análise crítica e a interpretação a partir do nosso *corpus* que se compõe de três fontes de dados: o Manual do Professor (MP), o livro do aluno (LdA) e o Guia do Livro Didático PNL D 2012 (MEC, 2011). Por fim, apresentamos os dados a partir das categorizações: atividades de compreensão de leitura e apresentação dos temas transversais presentes nos livros.

Resultados / Discussão

No que se refere ao tratamento dado à cultura, os resultados mostram uma variedade de textos voltados à questões sociais a partir dos temas transversais (pluralidade cultural, preservação do meio ambiente, saúde, cidadania, trabalho, consumo, educação sexual), constatamos que os autores oferecem um material centrado nestes temas que favorecem o desenvolvimento do sentido crítico e do respeito às diferenças, o que está de acordo com os princípios defendidos pelas OCEM-espanhol (BRASIL, 2006), no que diz respeito à importância da formação do aluno como cidadão crítico e autônomo. Entretanto, ainda que os textos sejam ricos, no que diz respeito aos temas transversais, constatamos que faltam atividades que propiciam uma reflexão crítica que levem os alunos a se posicionarem sobre os temas discutidos, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e da competência intercultural.

No que diz respeito à apresentação das atividades de compreensão de leitura, reconhecemos certa preocupação, por parte dos autores das duas coleções, de trabalharem a leitura como uma prática social. Para isso, apresentam diversos tipos textuais, gêneros discursivos referentes a várias esferas comunicativas relacionadas à vida do aluno e a diversidade cultural de diversas práticas socioverbais da língua espanhola. Entretanto, percebemos que mesmo com essa preocupação, os LDs apresentam atividades que pouco contribui para a formação crítica do aluno. Isso ocorre porque, a maioria das atividades de compreensão propostas segue basicamente os modelos ascendente e descendente de leitura, são

muitas as que enfocam a sistematização gramatical e são poucas as atividades que seguem o modelo interativo. Sendo assim, faltam atividades que provoquem os alunos a pensar e interpretar os textos, sendo capazes de reconhecer os efeitos de sentido, as intencionalidades dos autores e os contextos de produção. Portanto é difícil que os alunos se posicionem diante do que leem, pois não se sentem instigados a expressarem suas opiniões sobre os assuntos abordados no livro. Dessa forma é necessário que o professor elabore atividades a partir do modelo interativo de leitura, motivando e desafiando o aluno a ativar seus conhecimentos sistêmicos e socioculturais, inferir, questionar e, inclusive, pesquisar mais sobre os temas abordados de forma a possibilitar uma aprendizagem verdadeira, significativa e autônoma, transformando as informações recebidas em conhecimento.

Conclusões

Através da análise feita até o momento, é possível concluir que a leitura crítica não é prioridade nos materiais didáticos onde os textos são, por muitas vezes, trabalhados como meros expositores de conteúdos culturais e apresentação de estruturas linguísticas da língua alvo. Sabemos que o livro didático desempenha um papel básico para professores e alunos, mas é importante destacar que ele não deve ser o único recurso e instrumento a ser utilizado no ensino de línguas estrangeiras. Sobre esse ponto, as OCEM-espanhol (MEC, 2006, p.64) comentam que somente o livro didático é insuficiente para a formação de leitores autônomos e que cabe ao professor buscar outros materiais de ensino para que o aluno tenha formação profícua. Assim, podemos perceber que o professor tem autonomia para buscar outros meios de trabalhar para estimular o aluno a aprofundar seus conhecimentos sobre os temas culturais e transversais abordados e assim incentivar a leitura em sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural, constatamos que as duas coleções se limitam, em sua maioria, à exposição de conhecimentos socioculturais da L/E. Entretanto, acreditamos que os conteúdos culturais presentes nos livros podem, de fato, favorecer o desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos se trabalhados pelo professor de maneira mais ampla, com discussões críticas e debates em sala de aula sobre as diferenças culturais entre a cultura da

língua alvo e a cultura dos alunos. Isso porque os temas transversais e culturais presentes nas coleções são importantes para a formação social dos alunos, pois promovem o respeito às diferenças. Cabe ao professor de língua espanhola saber a melhor forma de elaborar e abordar esses temas visando contribuir para a ampliação dos horizontes dos alunos. Dessa forma, poderá ser desenvolvida a competência intercultural, a capacidade crítica e a reflexão em sala de aula, contribuindo enormemente ao processo de aprendizagem do aluno e fomentando a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Referências bibliográficas

CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: *Carabela* n. 54- La interculturalidad en enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003. p. 5-28.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Ed. Afiliada. São Paulo, 2008.

MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/Finatec, Pontes, 2007. p. 119-139.

MIQUEL LÓPEZ, L. La subcompetencia sociocultural. In: SANCHEZ LOBATO, S.; GARGALLO I. S. (Org.) *Vademécum para la formación profesores*. Enseñar español. Madrid: SGEL, 2005. p. 511-531.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Ed. Mercado Letras. Campinas, SP, 2000.

Fonte de financiamento: Bolsa PROLICEN-UFG

IMAGENS e REPRESENTAÇÕES DO AFRO-DESCENDENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL EM GOIÁS PARA o 4º e 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kamila Karla Marcellus PEREIRA - Faculdade de História, kamilakarla0@gmail.com

Profª. Dra Cristina de Cássia Pereira Moraes - Faculdade de História, cristinadecassiapmoraes@gmail.com

Palavras-chave Afro-descendentes - Livro Didático - Ensino

Compreendendo o ambiente escolar como uma possibilidade de ser um instrumento formador de memórias, experiências e identidades, ou mesmo de “violência simbólica e da reprodução das idéias dominantes” (SCHMIDT, 2006, p.7) este se encontra, bem como outros espaços sociais, repletos de imagens marcadas por estereótipos. A produção de livros didáticos e sua utilização nas salas de aula mostram-se como um recurso marcante para o surgimento de preconceitos ou visões distorcidas acerca de um assunto. Nesse sentido, os conceitos e realidades acerca dos afro-descendentes são exemplos evidentes desta situação, no qual se percebem permanências de significações preconceituosas.

A iconografia apresentada nos livros didáticos também se constitui de enorme importância, uma vez que sua apreensão é melhor explorada pelo educando, principalmente durante o ensino fundamental, e sua representação reflete de maneira bastante significativa no imaginário do educando. “As imagens não são meros reflexos estáticos da realidade social” (PASAVENTO, 1995; p.18) e sim representações seguidas de interpretações em que estão constantemente dialogando com a sociedade. Diálogo esse que se refere às questões culturais, políticas ideológicas. E, justamente por não serem “reflexos estáticos” é que elas, as imagens, se tornam meios de transformação, de mudança. A presente pesquisa propõe-se, dessa forma, analisar a imagem dos afro-descendentes nos livros didáticos sobre a história regional.

O objetivo era pensar as representações e imagens do afro-descendente nos livros didáticos de História de Goiás e suas repercussões na formação do educando do 4º e 5º ano do ensino fundamental e, a partir dessa análise buscar a mudança transformadora no sentido em que o ensino de História regional possibilite a apreensão de um referencial que auxilie o educando na compreensão da realidade social.

Situando-se na confluência entre História e práticas educacionais, a pesquisa inicialmente foi bibliográfica, apoiando-se em um referencial teórico que permitia a análise dos dados sob novo enfoque. Através da bibliografia, tentou-se traçar os caminhos trilhados pelos estudos que contemplem os Afro-descendentes e suas respectivas ligações entre história e educação.

Para o desenvolvimento das atividades propostas com base no cronograma, obtivemos os livros que propusemos a trabalhar, através da forma de empréstimo pela biblioteca do CEPAE/UFG e pelo LEHIS/FH. Era de grande importância além de contrabalancear a leitura dos livros didáticos com os aspectos principais do PCN observar e compreender as propostas metodológicas, se os conteúdos contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e se há estratégias, aqui entendidas como imagens, atividades, sugestão de leitura e filmes que auxiliam na apreensão dos conteúdos propostos e na compreensão da sua realidade social.

A produção de livros didáticos e sua utilização nas salas de aula mostram-se como um recurso marcante para o surgimento de preconceitos ou visões distorcidas acerca de um assunto. Nesse sentido, os conceitos e realidades acerca dos afro-descendentes são exemplos evidentes desta situação, no qual se percebem permanências de significações preconceituosas.

Os autores na tentativa de tornar seus livros didáticos mais atraentes para o mercado, os configuram a linguagens acessíveis que acabam na exemplificação exagerada, contribuindo para desconstrução de conceitos, ou mesmo mascarando outros e também pelo uso excessivo de imagens que visam reforçar ou ilustrar o corpo do texto. Desta forma, ele pode estar contribuindo, para que no processo cognitivo de apreensão do conhecimento, determinados valores sejam reforçados de forma estereotipada, influenciando negativamente na formação identitária dos alunos.

Ao analisarmos os livros didáticos fica claro a evidência da trajetória de vida dos afro-descendentes, reforçada através das inúmeras atividades que eram atribuídos e de palavras como “acorrentados”, “exploração” e “dor”, reduzindo a vida dos negros em uma permanência de sofrimentos, ignorando, por exemplo, aspectos culturais, como relações sociais e efetivas. Além do mais, é perceptível a ausência de abordagem ou mesmo relatos sobre a História da África significativos. A África quando mencionada é mostrada como o lugar de origem do homem, ignorando desta forma a existência de contextos históricos, existência de estruturas políticas, sociais e culturais diferenciadas das europeias. Portanto as autoras inserem o negro na História Brasileira de uma forma empobrecida e errônea ao não esclarecer os devidos contextos históricos, que favoreceram a escravidão, causando uma leitura distorcida da qual é passível concluir a ausência de uma história dos negros antes desses acontecimentos.

A abordagem sobre os afro-descendentes é comedida em ambos os livros didáticos. Quando são apresentados, são marcados por um discurso, que reforçam a imagem de um agente passivo, tratado como uma simples peça imóvel do contexto em que estavam inseridos. O negro africano aparece somente vinculado ao latifúndio e à monocultura, estabelecendo uma relação direta com o mercado externo e a sociedade escravista, na qual é apresentada pela polarizada entre senhores e escravos. As imagens, contidas nos livros reforçam ainda mais essa visão do negro como mercadoria ou mesmo objeto. A utilização de imagens, como as de Debret e Rugendas cumpre os objetivos de reforçar o texto e torná-lo mais atraente para o mercado, assumindo desta forma a função de ilustração do corpo textual, representando a submissão e o peso de seus trabalhos e dores. Neste sentido podemos falar que o livro em questão, simplifica bastante a dinâmica cotidiana dos afro-descendentes, ao ignorar via texto e imagem a abordagem de aspectos culturais e sócias de suas vivências.

Entendemos que o saber escolar é fruto de múltiplas escolhas, diálogos e os confrontos entre os discursos acadêmicos e a realidade das escolas. Seguindo esta mesma direção, os livros didáticos regionais devem ser apresentados de forma que sejam instrumentos pedagógicos permanentes, a fim de valorizar os educandos como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao

constarmos a falta de conteúdos relacionados à história do afro-descendentes e a permanência de paradigmas eurocêntricos, nos levam a crer que propostas ainda precisam ser discutidas a fim de implementar a Lei 10.639/2003 e a reformulação dos currículos escolares, para que apontem para a importância da sua história para a construção da identidade brasileira quanto para o respeito as diferenças.

Esperamos, portanto, que trabalhos como esse inspirem os alunos e seus respectivos professores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção de conhecimento. Cientes dos limites que são impostos, no propósito de instaurar em uma escola, um ambiente propício ao respeito às diferenças e a valorização da diversidade, história e cultura negra professores devem apresentar propostas metodológicas que visem diminuir a distâncias e tendo em vista a promover a igualdade. Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica das Licenciaturas – PROLICEN.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens” In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.

DAVIES, Nicholas. Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?. In: *II Encontro Perspectivas do ensino de História*. São Paulo: USP, 1996.

LUDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. In: *Eccos: revista científica*. Vol. 7, nº 2. São Paulo: Centro Universitario Nove de Julho, jul/dez.2005, p.333-349.

OLIVA, Anderson Ribeiro . Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História (USP)*, v. 161, p. 213-244, 2009

. O ensino da história africana. A presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses. In: PANTOJA, Selma (org.). *Identidades, memórias e história em terras africanas*. Luanda: Nzila, 2006, p. 137-167.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 79-87

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 4a ed., São Paulo: Nacional, 1977.

RAMOS, Arthur. *O Negro Brasileiro: Ethnographia religiosa e psicanalyse*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1934

.*As Culturas Negras*. Rio de Janeiro, Casa dos Estudantes do Brasil, 1972.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula" In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Livros Didáticos

GARCIA, Ledonias Franco. *História de Goiás*, 4º ano ou 5º ano: ensino fundamental/ Ledonias Franco Garcia, Sônia Maria dos Santos Menezes. São Paulo: Scipione, 2008.

RIBEIRO, Miriam Bianca do Amaral. *Redescobrimo Goiás: história e sociedade*: 4º ano, volume único/Miriam Bianca do Amaral Ribeiro, Ângela Cristina Belém Mascarenhas. São Paulo: FTD, 2008.

A PRÁTICA DA LEITURA NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O(S) LETRAMENTO (S) DO FUTURO PROFESSOR E DO SEU ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Karem Nacostielle EUFRASIO; Sílvio Ribeiro da SILVA
Campus Jataí
karemnacostielle@gmail.com
shivonda@gmail.com

Palavras-chave: leitura; formação docente; trabalho docente; educação básica

Justificativa/ Base teórica

O presente trabalho foi baseado nos estudos de Tania Mariza Kuchenbecker Rösin. A pesquisadora investigou a prática de incentivo à leitura feita em cursos de formação docente de diferentes áreas do conhecimento. O principal resultado aponta que existia um profundo desconhecimento e/ou desconsideração acerca dos fundamentos relacionados à leitura por parte dos educadores que formam futuros educadores. A partir daí, surgiu o interesse em conhecer a realidade de leitura vivida pelos professores de Didática e Prática de Ensino do Campus Jataí (CAJ), enfocando sua prática docente no que se refere à leitura proposta aos licenciandos.

Mas por que um estudo a esse respeito? Por conta do ainda baixo desempenho do estado de Goiás apresentado pelo sistema de ensino da rede pública nas avaliações do Governo Federal as quais medem capacidades de leitura. A avaliação dessas capacidades, feita através da Prova Brasil e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), aplicada a cada dois anos aos alunos concluintes de cada ciclo da Educação Básica e do Ensino Médio, é feita a partir de questões elaboradas de modo a mostrar se o aluno possui algumas competências básicas. Segundo Silva (2012), a leitura é uma atividade de extrema importância na vida de uma pessoa, sendo considerada ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Por essas razões, um estudo como o nosso torna-se relevante.

Objetivos

1. Investigar o comprometimento do professor de Didática e Prática de Ensino dos cursos de licenciatura do CAJ com o ato de ler e o conceito de leitura atribuído por eles à sua prática pedagógica.

2. Identificar e avaliar a contribuição que a proposição das atividades de leitura feitas pelos professores de Didática e Prática de Ensino dos cursos de licenciatura do CAJ pode trazer para que o futuro professor da Educação Básica contribua para o desenvolvimento das capacidades de leitura de seus futuros alunos e com seu(s) letramento(s).
3. Levantar hipóteses acerca da existência de relação entre as concepções dos docentes acerca da atividade de leitura e sobre a leitura em si, bem como o aumento das deficiências na Educação Básica no que diz respeito ao baixo índice demonstrado nas avaliações do Governo Federal.

Metodologia

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um *estudo de caso*. Segundo Nunan (1992), o estudo de caso pode ser identificado como uma investigação *do como* e *do que* acontece em uma escola específica, em uma sala de aula, com um aluno e até mesmo com uma comunidade inteira a partir de um item de pesquisa. A tradição da pesquisa foi a de base interpretativista em que o pesquisador evita impor sua interpretação dos fenômenos como sendo a mais correta, por mais que ele não deixe de acrescentar sua própria avaliação à análise (MOITA LOPES, 2005). O estudo teve caráter qualitativo e parte de seus dados foram gerados a partir da aplicação de um questionário.

Para responder aos objetivos propostos pela pesquisa, elaboramos um questionário que foi aplicado aos professores de Didática e Prática de Ensino. Também analisamos o PPC (Projeto Político Pedagógico) dos cursos de licenciatura, buscando identificar o que cada professor aborda com seus licenciados e que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Resultados/Discussão

Projetos pedagógicos de curso (PPC)

Realizamos uma investigação da bibliografia usada pelos professores na sua prática docente, buscando identificar o que cada um aborda com seus licenciados e que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Não tínhamos como ter

acesso aos textos sugeridos na bibliografia. Assim, observamos os títulos das obras sugeridas, usando os mesmos como referencial para visualizar a possibilidade de o texto incentivar o professor em formação a desenvolver com seus futuros alunos capacidades de leitura. As leituras propostas aos alunos em dados quantitativos foram as seguintes: Educação Física: 59; Letras Inglês: 44; Ciências Biológicas: 22; Letras Português: 22; Química: 19; Física: 12.

Questionário

O objetivo central da aplicação do questionário foi o de analisar a forma como os professores formadores de professores encaram a atividade de leitura em sua prática. Coletamos dados referentes à formação profissional, tempo de atuação no magistério superior, atividades que exercem na instituição, etc. Os docentes que responderam ao questionário, colaborando com a pesquisa, são dos seguintes cursos: Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, Física, História e Matemática. Serão apontados os dados mais relevantes da pesquisa.

A primeira questão, sobre o conceito de leitura em sentido amplo, trouxe um número de possibilidades de resposta pequeno e equilibrado, como pode ser visto no gráfico na sequência.



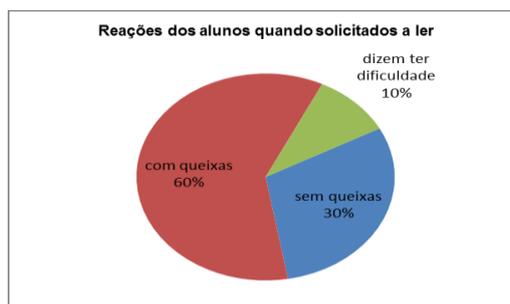
Achamos produtiva a resposta da maioria dos participantes estar ligada à leitura como sendo uma interação com o mundo das ideias. A expressão interação, em se tratando de leitura, é extremamente relevante, já que a leitura pode oferecer mesmo essa possibilidade.

Na questão sobre o que é texto para os participantes, os dados nos mostram o seguinte.



É curioso observar como que a maioria dos participantes encara o texto apenas como aquilo que é escrito, ficando fora as demais modalidades de texto. Bakhtin ([1952-53]1979, p. 332) afirma que um “texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) — uma língua (ainda que seja a língua da arte)”. Nesse sentido, qualquer manifestação que apresente um sistema compreensível se encaixa na categoria de texto. Na aceção dos participantes, as possibilidades de texto não escrito simplesmente inexistem.

Na questão sobre as reações mais comuns dos alunos quando solicitados a fazer uma leitura, os dados obtidos foram.



Uma parcela muito grande de participantes diz que os alunos se queixam no momento em que são induzidos a realizar uma atividade de leitura. Notamos que os participantes em nenhum momento atribuem a si algum tipo de responsabilidade no fato de os alunos terem reações desfavoráveis no momento em que são solicitados à realização de atividades de leitura. É interessante notar isso, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem não é via de mão única.

Conclusões

Os dados coletados neste estudo mostraram a necessidade de investimento numa formação docente mais contundente no que diz respeito a uma fundamentação teórica do ato de ler e de suas implicações no fazer pedagógico. Mostram, ainda, que os formadores desconhecem, ou desconsideram, os

pressupostos teóricos subjacentes à complexidade do ato de ler, bem como suas implicações na docência. Falta a eles uma autoanálise no âmbito da disciplina de Didática e Prática de Ensino. Concluímos esta pesquisa chegando bem perto dos resultados obtidos por Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, a quem nos referimos na introdução deste relatório. Isso nos deixou um pouco incomodados, pois percebemos que, durante a formação, os alunos dos participantes pouco aprimoram suas capacidades de leitura e letramentos através de contribuição oriunda da disciplina Didática e Prática de Ensino. Dessa forma, seus futuros alunos pouca contribuição terão nesse sentido, especialmente nas disciplinas que não forem da área de Humanas ou Letras. Daí que isso pode ser um dos indicativos do ainda baixo desempenho do estado de Goiás nas avaliações do Governo Federal que medem capacidades de leitura.

Referencias Bibliográficas

BAKHTIN, M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge, 1992.

RÖSING, T. M. K. (1996) **A Formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo-RS: EDIUPF

SILVA, S. R. da. **Capacidades de leitura**: mobilização do material didático da rede privada de ensino médio. In: Ari Raimann. (Org.). Formação de professores e práticas educativas: outras questões. Formação de professores e práticas educativas: outras questões. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012. p. 139-162.

Fonte de financiamento: Universidade Federal de Goiás

A VERTICALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DO PIBID.

Kássia Paula Silva Fontenele, Faculdade de Letras, kassiafontenele@hotmail.com

Alexandre Ferreira da Costa, Universidade Federal de Goiás, alexanrs@uol.com.br

PALAVRAS-CHAVES: Formação inicial, cadeia de textos, noções de teorias do discurso e trabalho escolar.

APRESENTAÇÃO/ JUSTIFICATIVA

Este projeto focalizará um dos elementos das reformas curriculares e derivações ocorridas no espaço da formação inicial, que são resultado de uma cadeia de textos legais, que por sua vez são resultados de dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja aplicação desdobrou-se em programas e projetos de governança com todas as consequências de verticalização nos níveis federal, estadual e municipal, sendo o nosso objeto de estudo uma dessas verticalizações ocorridas e que se denomina Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo principal reconstituir a cadeia de textos legais que desembocam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência fazendo relação com noções de teorias do discurso, mais precisamente Bakhtinianas, Foucaultianas e ainda embasadas em Fairclough. De posse dessa cadeia de textos que resulta no programa e com o auxílio de algumas entrevistas e análises a relatórios de alunos “pibidianos” pretendemos também correlacionar as atividades do PIBID ao cotidiano do trabalho escolar e a formação inicial dos futuros docentes, tentando contribuir de alguma maneira com a qualificação do programa.

METODOLOGIA

A pesquisa parte da crítica documental da rede textual que culmina na implementação do PIBID, e se apoia em estudos da linguagem para mostrar as conexões, paralelismos, sobreposições entre as diversas ramificações das políticas públicas. Tentaremos verificar as condições de funcionamento do programa no

âmbito da UFG através do exame a alguns relatórios e entrevistas de estudantes que já participaram do PIBID.

A princípio se pensava em descrever e sistematizar os sentidos particulares atribuídos por eles ao programa, porém como temos um número muito reduzido de entrevistas e relatórios, o seu valor para o entendimento da questão é reduzido. Além disso, a reconstituição da cadeia textual legal e a aplicação da teoria a esta cadeia demonstrou-se mais complexa do que se esperava. No decorrer da pesquisa, o estudo dos processos intertextuais produziu questões empíricas e teóricas que não estavam previstas. Nesse sentido, o trabalho direcionou-se, sobretudo, para o diálogo com a linha de pesquisa sobre a ordem de discurso de Saviane, cuja extensão e profundidade tem orientado grande parte do pensamento acadêmico atual.

RESULTADOS/DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

O presente trabalho toma teorias do discurso como base e para tanto, nos utilizamos de noções presentes em Bakhtin, Foucault e Fairclough, estudiosos relevantes nas teorias do discurso. Tais autores possuem particularidades em suas teorias, entretanto isso não nos impede de seguir adiante os utilizando ao mesmo tempo, visto que há notáveis semelhanças na essência de suas reflexões.

Nesse trabalho, verificamos como os diversos textos referentes estão relacionados, e para iniciarmos tal análise tomamos como base um texto em específico: o Decreto nº 7.219/2010, texto regulamentador do PIBID. Portanto durante todo o texto destacamos referências a partir deste decreto, a fim de desvendar a cadeia de textos que desembocaram no programa em questão. Citamos outros vários decretos e leis, além de editais que se constituíram como uma cadeia posterior ao decreto nº 7.219/2010, observando a que documentos este decreto fazia referência e que documentos se referiam a ele. Nessa reconstituição da cadeia de textos resultantes no PIBID aplicamos as noções anteriormente mencionadas para entender as diversas ramificações existentes nesse contexto de políticas públicas, dentre elas: intertextualidade manifesta e constitutiva, gêneros textuais, ordens de discurso, ou esferas sociais, ou formações discursivas.

Para sintetizar nosso entendimento a respeito dessa cadeia de textos do PIBID concluímos que há um decreto, baseado em outros decretos e leis, regulamentando o PIBID; tal decreto serve de apoio para editais da CAPES, os quais dão suporte para editais nas universidades. Por sua vez, os editais das universidades orientam diversos projetos dos bolsistas do programa, e tais projetos podem incentivar a produção de muitos textos por parte dos alunos das escolas campos; esses, juntamente com os projetos dos bolsistas, servem de base para a produção dos relatórios finais, que podem vir a tornarem-se artigos, capítulos de livros, livros inteiros, ou até podem dar suporte para que outros tipos de projeto, como um projeto de mestrado, sejam desenvolvidos, e partir desses projetos outros trabalhos podem ser produzidos e assim por diante. É notável que o ciclo não se finaliza, e que muitos textos fazem parte de uma cadeia textual, se relacionando de maneira manifesta ou constitutiva.

E todos esses textos pertencem a diferentes gêneros textuais, decreto é um gênero, lei é outro, portaria normativa, edital, projeto, relatório final, entre outros são outros gêneros. E tais gêneros se enquadram em diferentes ordens de discurso, ou esferas sociais, ou formações discursivas. Decretos, leis, portarias normativas pertencem a uma esfera mais relacionado a política, os editais, projetos e relatórios finais são características de uma esfera mais acadêmica, e no âmbito das escolas os projetos dos bolsistas podem fazer com que os alunos produzam diversos outros gêneros. E assim temos a linguagem atuando em variadas circunstâncias, favorecendo muitas produções das pessoas, e despertando sempre bastante interesse por parte dos estudiosos da linguagem.

Tendo a cadeia textual sido realizada entendemos a necessidade de conhecer as experiências de quem atuou no programa. Para isso, foi pensado na realização de entrevistas, porque através delas verificaríamos o que de fato ocorre com os envolvidos, conhecendo as dificuldades que eles porventura tiveram que enfrentar, e que fatores as causaram. Entretanto, com o desenvolvimento do projeto descobrimos que trabalhar com pesquisa etnográfica daria uma abrangência que fugia aos domínios do trabalho, pois teriam que ser em quantidade plausível para serem tomados como dado concreto. E entendemos que somente análises de alguns relatórios de alunos “pibidianos” juntamente com poucas entrevistas, que servem mais como dado ilustrativo, já seriam interessantes, pois se não são

suficientes para empreender e comprovar uma pesquisa, ao menos esses dados se mostram como um incentivo ao leitor que se sentir instigado a prosseguir em tal busca.

Portanto, embasados nessas falas que nos foram importantes, pudemos afirmar que é possível enxergar a eficiência do programa na formação dos docentes, assim como antecede os fatores que motivam a existência do PIBID, mas também podemos reconhecer as limitações que encontra a aplicação do programa nas escolas. Embora o que fizemos aqui não ultrapassa o reconhecimento de que existem essas limitações, não chegamos a esmiuçá-las, nem os fatores que as provocam e nem ainda a propor soluções, por motivos já esclarecidos por nós. Assim, nosso propósito não foi de todo cumprido, uma vez que começado o estudo, ele se mostrou muito abrangente e preferimos dar prioridade a realização da reconstituição da cadeia textual, porque entendemos que caso haja interesse no prosseguimento do estudo, a pesquisa etnográfica poderá ser embasada em toda teoria que aqui foi apresentada.

Para finalizar apresentamos um autor, cujo estudo histórico das leis educacionais do país auxilia com grande pertinência a conclusão do presente trabalho. Assim nos baseamos em Saviani (2001, 2002, 2004, 2005), pois ao mesmo tempo em que se apresentam como um estudo sobre a história da educação pública no Brasil, as obras do autor contribuem com os objetivos aqui apresentados quando fornecem ao leitor a oportunidade de descobrir quando, como e porque a pesquisa figurou como necessidade na educação brasileira.

Apesar de toda a abrangência das obras de Saviani, o que mais interessou ao presente trabalho foi a ideia que ele imprimiu sobre a falta de conexão entre o conhecimento produzido na universidade e a aplicação deles na prática do ambiente escolar. Essa discussão é conveniente porque aqui tratamos de uma tentativa do governo federal de promover esse relacionamento entre a universidade e a escola, contribuindo com a formação do professor. O PIBID nasceu com esse papel de intermediador entre o conhecimento e a prática, ao mesmo tempo em que se apresenta como um incentivo à permanência dos alunos da licenciatura na graduação, favorecendo a formação para essa carreira tão pouco valorizada.

Para encerrar destacamos que ao longo desse texto, além de reconstruirmos a cadeia de textos legais que desembocaram no PIBID, fazendo um embasamento da conexão existente entre esses textos e noções de teorias do discurso, tentamos verificar também em que medida ocorre a eficácia do programa na qualificação da formação inicial. Assim reafirmamos que, embora o estudo não tenha caminhado na direção que apontava o projeto que o antecede, podemos encerrá-lo com satisfação, pois acreditamos que a partir dele podem outros trabalhos vir a ser desenvolvidos, no sentido de dar prosseguimento as questões relativas ao PIBID, inclusive utilizando a teoria e os dados que disponibilizamos no presente trabalho desenvolvendo, por exemplo, a pesquisa etnográfica que não nos foi possível. Nossa satisfação ainda reside no fato de que ao longo do trabalho o leitor mais interessado no tema encontrou diversas portas para outros estudos com questões não menos pertinentes e que para adentrar em tais discussões nosso trabalho pode contribuir com as reflexões aqui levantadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: DOU, 2007.

CASTRO, Luciana Andrade Cavalcante de. O viés estruturalista da abordagem discursiva de Norman Fairclough. Goiânia (GO), 2011. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás

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

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 1992.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANÁLISE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE O TEMA VIOLÊNCIA NA ESCOLA POR PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

MORAES, Larissa Messias; OLIVEIRA, Dijaci David.

Faculdade de Ciências Sociais/UFG

larissamessi@gmail.com; dijaci@gmail.com

Palavras-chave: Educação, Violência, Ensino de Sociologia, Professores.

Justificativa/Base Teórica

O ambiente escolar é um campo de conflitos constantes entre relações complexas. Dentro dos muros da escola encontramos diversas tensões provenientes dos mais diversos agentes: alunos, professores, direção, família, sociedade; por todos os lados surgem divergências e cobranças que são impostas aos sujeitos envolvidos neste ambiente.

Como ambiente de integração entre indivíduos diferentes, portanto, a escola também se constitui em um ambiente de conflitos, que, quando não resolvidos e mediados, culminam em situações de violência (CHRISPINO, 2007).

Os principais fatores da violência no cotidiano escolar estão relacionados à:

“o tamanho dos estabelecimentos escolares e o corpo de professores e funcionários, o fracasso escolar, a qualidade da orientação aos alunos e a própria violência da instituição escolar – repressiva, seletiva, competitiva, e as várias faces da violência “simbólica” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 109).

A escola, portanto, passa a ser um ambiente em constante conflito, quando na verdade deveria ser um espaço privilegiado para a construção da cidadania, que garantisse o respeito aos Direitos Humanos e à convivência harmônica, evitando assim as manifestações da violência. (BRASIL, 2008)

Sendo assim, o questionamento que norteou a construção e a aplicação desta pesquisa se resume em buscar compreender: de que forma a introdução da disciplina de Sociologia tem contribuído para a reflexão e o enfrentamento do problema da violência na escola?

Para este fim entrevistamos professores de sociologia de três escolas da rede estadual de Goiânia e Anápolis escolhidas aleatoriamente, sendo um professor em cada escola. Ao todo foram entrevistados cerca de trinta alunos nas três séries do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 25 anos, advindos de classes e condições sociais diversas. Foram questionadas a percepção de cada um a respeito da violência presente no cotidiano escolar e as metodologias utilizadas pelos professores da disciplina de sociologia que facilitam o diálogo acerca desta problemática.

Acreditamos que, analisando as práticas desenvolvidas por estes professores dentro de sala de aula, poderemos divisar quais destes métodos são eficazes e como eles podem ser abarcados pelo restante do corpo docente da instituição, fortalecendo, portanto, a linha de frente contra a violência nas escolas.

Objetivos

Os objetivos que orientaram a construção e a efetivação desta investigação são:

- compreender e conceituar a terminologia violência na escola por meio do levantamento das representações dos professores e alunos;
- avaliar os instrumentos utilizados pelos professores de sociologia na abordagem do tema violência na escola em sala de aula;
- analisar a recepção dos alunos sobre o conteúdo ministrado;
- conhecer as práticas de enfrentamento contra a violência na escola.

Metodologia

Esta pesquisa foi aplicada em três escolas de Anápolis e três de Goiânia. Como metodologia utilizamos a pesquisa “qualiquantitativa”, por acreditamos ser esta a mais adequada para abranger a percepção dos sujeitos pesquisados, bem como possibilitar descrever e interpretar as respostas, comportamentos e percepções destes. Foram realizadas primeiramente a observação das aulas de sociologia, e em seguida as entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas com os professores da disciplina e alunos,

buscando compreender melhor como a disciplina de Sociologia tem contribuído para o enfrentamento da violência na escola.

Os dados coletados foram analisados e submetidos à compreensão e à interpretação tendo como base a fundamentação teórica na qual esta pesquisa foi alicerçada.

Resultados

Durante a análise dos dados pudemos perceber que a comunidade escolar não só percebe, como também reconhece a violência que acontece em seu meio. Na fala dos professores e alunos pudemos perceber que existe uma consciência geral de que a violência não é somente física, mas também psicológica e simbólica, e que se manifesta através dos mais diversos agentes envolvidos no cotidiano escolar, e não somente por parte dos alunos.

Entretanto, notável número de entrevistados ressaltou que, apesar de atrapalhar consideravelmente o rendimento da turma e a harmonia do ambiente, acreditam ainda assim que a violência dentro da escola pode ser remediada desde que haja um esforço por parte de todos os envolvidos para que o tema seja colocado em discussão, criando assim as bases para se prevenir que o conflito culmine em violência.

Foi possível notar ainda que por parte dos alunos há uma contínua e dura cobrança a respeito das posturas da diretoria que eles consideram incoerentes em se tratando de confrontar a violência. Já os professores preferem fazer aquilo que está ao alcance de suas ações, sendo mais imparciais no julgamento da direção da escola.

Pudemos constatar também que a sociologia realmente é tida como uma disciplina que facilita dialogar sobre a violência vivida pelos alunos, e sobre a realidade que os cercam. Todos concordaram que a sociologia é uma disciplina aberta para o diálogo sobre temas transversais à matéria em si, e que por este motivo, ela possibilita que os alunos debatam sobre temas que estejam acontecendo na sociedade, permitindo assim que os professores levantem questionamentos que são de interesse geral dos alunos. Entretanto foi ressaltado também que ela não é a única que toma para si esta responsabilidade, apesar de nela ser mais recorrente estas abordagens.

Com estas primeiras observações podemos, então, elucidar considerações acerca da pergunta fundamental deste trabalho: “de que forma a introdução da disciplina de Sociologia tem contribuído para a reflexão e o enfrentamento do problema da violência na escola?”. Foi usual ouvirmos por parte dos alunos que a aula de sociologia propicia o debate e o diálogo, e muitos professores comentaram que normalmente utilizam esta metodologia para desconstruir sentidos comuns a respeito de alguns temas que constam no currículo mínimo da disciplina.

Ao levantar estas discussões, portanto, os professores de sociologia recorrentemente caem em assuntos relacionados à violência e podem, assim, levantar os motivos e consequências dos atos que os alunos recorrentemente veem estampados nos noticiários.

Entretanto, por mais que os professores de sociologia tenham comentado que se sentem uma espécie de “responsabilidade social” sobre o tema da violência, os alunos ressaltaram que além da sociologia e das outras ciências humanas, a iniciativa pelo combate à violência dentro das escolas tem que ser um esforço em conjunto que envolva diretoria, corpo técnico, auxiliares, professores, alunos, pais de alunos e comunidade em geral, uma vez que uma sociedade harmônica é de interesse de todos.

Conclusões

De acordo com Theodor Adorno, as reflexões estimuladas dentro da instituição escolar, especialmente dentro da disciplina de sociologia, precisam ser transparentes em sua finalidade humana, uma vez que a formação crítica e emancipatória, que garanta ao educando a autonomia no pensar e no agir, é um dos melhores instrumentos contra a violência (1995).

Entretanto sabemos que não podemos imputar à disciplina um caráter “messiânico”, declarando-a única capaz de desenvolver estas ações. A sua contribuição ao pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, está em promover o contato do aluno com a sua realidade de forma reflexiva, relacional, bem como o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes. (SARANDY, 2001)

Pudemos perceber através desta pesquisa toda a comunidade escolar tem consciência da violência que a cerca, mas são poucas ainda as iniciativas que fazem frente a esta problemática. Em contrapartida, observamos que os professores de sociologia são cientes de sua responsabilidade diante desta problema social, e que utilizam frequentemente o diálogo e a práxis como forma conscientizar os alunos sobre o seu papel enquanto agentes reflexivos dentro da sociedade (GRAMSCI, 1982).

Concluimos, portanto, que isto torna a disciplina de sociologia uma forte aliada neste encargo, capaz criar, junto a todo o restante do corpo escolar, condições para que este tema tão penoso seja discutido, e assim abrindo espaço para que a violência seja colocada em xeque dentro das escolas.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001

SARANDY, F. *Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio*. In: Espaço Acadêmico – Revista Eletrônica Mensal, Ano I, nº. 05, outubro de 2001.

ESTUDOS SOBRE A DINÂMICA SOCIOECONÔMICA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Lennon Cunha Lustosa
Acadêmico de Geografia/IESA/UFG. E-mail: geo.lennon@gmail.com
Prof. Dr. Denis Ricther

Professor Doutor do Curso de Geografia do IESA/UFG. E-mail :
drichter78@gmail.com

PALAVRA CHAVE: Ensino de Geografia; Dinâmica Sócio-Econômica; Ensino-aprendizagem

Justificativa / Base teórica

Esta pesquisa articulou-se com o projeto de pesquisa intitulado: “O ensino das dinâmicas socioeconômicas nas práticas escolares de Geografia no Ensino Médio: análise de conteúdo, da metodologia e dos desafios no trabalho docente” que identificou e discutiu os conteúdos, metodologia e os desafios da prática docente de professores de geografia do ensino médio em Goiânia. O estudo fez um recorte sobre as dinâmicas sócioeconômicas como elemento norteador da pesquisa visando identificar como esse conteúdo está sendo trabalhado na sala pelo professor de geografia e quais os desafios que se apresentam nas práticas educativas.

O professor de geografia assim como todo professor da educação básica deve desenvolver os conteúdos de sua disciplina estabelecendo uma relação com espaço vivido dos alunos, isso poderá chamar mais a atenção deles trazendo-os prazerosamente para a escola. Nesse sentido é que algumas perguntas são pertinentes: de que modo o professor vem trabalhando esse conteúdo em sala de aula? Quais leituras e interpretações esse profissional faz a respeito desse tema? Quais metodologias de ensino ele utiliza para desenvolver suas aulas a respeito desse tema?

Nesse sentido vejo na pesquisa sobre as dinâmicas socioeconômicas uma possibilidade de articular conteúdo e metodologia na área de geografia que permita ao aluno fazer uma reflexão do local para o Global. O exemplo das cidades em que as dinâmicas econômicas associadas a determinações políticas e ideológicas de setores produtivos contribuem para uma dimensão espacial que vai além do geográfico. Uma vez considerado que essas dinâmicas econômicas ultrapassam fronteiras e influenciam no espaço local, pergunto: como o professor vai mostrar isso aos seus alunos? Essa é uma dimensão da metodologia que precisa ser entendida.

Objetivos

Buscar referências e identificar os principais debates na produção acadêmica da Geografia sobre o tema “dinâmicas socioeconômicas”, com o propósito de aprofundar os estudos sobre este conteúdo; Conhecer as práticas escolares dos professores de Geografia do Ensino Médio (1º ao 3º ano), a partir da observação in loco, tendo como foco o ensino das dinâmicas socioeconômicas presente no conteúdo programático do currículo escolar; Analisar e interpretar o conteúdo “dinâmicas socioeconômicas” ensinado pelos docentes nas aulas de Geografia do Ensino Médio; Refletir sobre os procedimentos metodológicos e as propostas didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula em relação ao ensino das dinâmicas socioeconômicas; Identificar e compreender as dificuldades, os limites e/ou os avanços que os docentes e os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo das dinâmicas socioeconômicas; Produzir um diagnóstico sobre o processo de ensino-aprendizagem das dinâmicas socioeconômicas desenvolvido nas práticas escolares de Geografia do Ensino Médio.

Metodologia

Pesquisa bibliográfica do tema central e temas correlatos. Pesquisa Qualitativa através da pesquisa de campo na escola com o docente e alunos da série estudada. Pesquisa Documental na Legislação Educacional (PCNs, Diretrizes para o Ensino Médio, LDB) bem como nos sites da área de Geografia, Economia e Educação.

Resultados / Discussão

No ensino médio, subentende-se que o discente já possua uma experiência inicial com a escala cartográfica. Esta é a representação espacial na dimensão real,

estabelecida por processos seletivos que implicam em graus hierárquicos de representação, utilizando a matemática como medida da realidade concreta e representada. Além disso, o professor de Geografia precisa trabalhar também com a escala geográfica, que refere-se a análise dos elementos que pertencem a um determinado problema ligado a distribuição dos fenômenos, respondendo através da ordem de importância dos fatos (dinâmica menor).

Mas que tipo de escala seria mais eficiente para a aprendizagem? Aquelas que buscam um olhar para os acontecimentos mundiais ou aqueles para os acontecimentos locais?

A escala de análise geográfica representa o recorte para estudar os indivíduos e os seus lugares produzidos. A partir disso, temos condições de perceber os detalhes, como por exemplo: quantas pessoas moram, quantos postos de saúde e escolas possuem num determinado bairro, que pequenas empresas estão presentes na cidade, quem são e onde se localizam seus clientes, quantas linhas de ônibus cruzam determinada região da cidade, quanto custa o valor do pão francês numa panificadora. Ou seja, desenvolver o significado dos olhares que envolvam distâncias é uma estratégia que considera os recortes espaciais de um lugar ou do bairro como uma compreensão aos discentes para as DSE, sejam elas locais ou globais.

As práticas escolares foram analisadas mediante as observações in e desta etapa foram construídos e organizados os “Quadros Sínteses”, que tinham por objetivo reunir as anotações, análises e interpretações das aulas observadas durante esse estudo. O roteiro de observação elegia, para efeito de descrição: o tema, a metodologia e os conteúdos trabalhados pelo docente de Geografia, para correlacionar com os principais avanços e limites da atividade dos docentes e discentes.

Cada “Quadro Síntese” apresenta a metodologia como elemento primordial para alcançar a relação direta com o cotidiano – demonstrar a necessidade de eleger, como professor, alguns esquemas na situação de ensino-aprendizagem – ou seja, a ação do “ir” e “vir” do docente em fazer a aproximação da realidade distante do conteúdo com a realidade próxima do aluno (KIMURA, 2010).

Segue a baixo um dos quadros síntese produzidos na pesquisa:

Quadro Síntese 01: 3º ano A

Tema	Pirâmide Etária demográfica
Metodologia de ensino	Livro didático, leitura e resenha, Diálogo sobre o conceito, exemplificação no quadro – construção de uma pirâmide etária na lousa.
Escala de análise (local, regional, global)	Regional - Brasil. Local - Sala de aula
Relação com o cotidiano	Análise das faixas etárias dos alunos da classe para a construção de uma pirâmide etária.
Limites no/do trabalho (docente e discente)	Docente: Não fez referência ao Censo 2010 – dados do bairro da escola como exemplo. Dificuldade de relacionar o cotidiano com dados primários do Censo 2010. Discente: Dificuldade de interpretar a construção da pirâmide etária com o tema desenvolvimento em sala de aula.
Avanços no/do trabalho (docente e discente)	Docente: Apresentou aos estudantes a construção da pirâmide etária e a importância dos estudos demográficos na estrutura econômica. Propôs o desenvolvimento do raciocínio lógico na análise da pirâmide etária.

No caso do Quadro Síntese 01 com a temática: – A pirâmide etária demográfica – que, segundo os PCN+ pertence ao tema da organização e distribuição mundial da população, nos parece um conteúdo tradicional do currículo de geografia. Neste caso, a metodologia adotada pelo professor foi a leitura do livro didático, discussão dos conceitos e produção da resenha. Como exemplo, o docente trabalhou a construção de uma pirâmide etária com dados primários “imaginados” por um contexto não-real, porém propôs também a construção de uma pirâmide etária com a idade dos alunos, o que resultou numa aproximação do conteúdo com a realidade.

Esse é um elemento de avanço segundo nossas observações, pois apenas saber o que é pirâmide etária não bastaria para o processo de aprendizagem do aluno se o professor não trouxer algo que o aluno se sinta pertencente. Ou seja, ali se confirma as palavras de Callai (1995), quando diz que o “aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço.”

Entretanto, observamos um limite da metodologia do professor ao desenvolver esse conteúdo sem ter utilizado dados primários do bairro da escola, que estão disponíveis no Censo de 2010 (IBGE), para correlacionar com a categoria de análise geográfica - tanto na escala maior (sala de aula) como em escala menor (Brasil).

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou reconhecer tanto os entraves como as perspectivas positivas no trabalho do ensino das DSE. A partir disso, foi possível identificar como a integração da leitura e análise do cotidiano permite contribuir para que o aluno sinta-se contemplado de forma mais significativa.

A pesquisa nos levou a outra compreensão do modo de ensinar as DSE, tendo como referência a utilização da escala geográfica - o bairro - como ponto de partida ou de chegada. Ou seja, o bairro é a unidade de pesquisa para que se compreenda as formas diferenciadas da ocupação do território. Esse entendimento sobre as DSE se explica porque é nessa escala (o bairro) que aparecem mais detalhes e pode ser melhor visualizado os elementos dessas dinâmicas, pois ali estão expostos as relações sociais que produzem as DSE.

Com base nesses apontamentos, esta pesquisa destaca a urgência na produção de materiais didáticos direcionados aos contextos cotidianos, para que o professor possa ensinar aos alunos aspectos da vida social em diferentes escalas.

Este trabalho sinaliza, também, a importância da universidade se aproximar do contexto escolar, ao indicar os problemas e desafios vivenciados pelos professores na prática docente. Como possibilidade de superar esses contextos, torna-se necessário a parceria com os laboratórios de ensino que se ocupam na busca pela efetivação de um ensino com mais qualidade e coadunados com as pesquisas educacionais.

Ao mesmo tempo, essa leitura crítica sobre a realidade permite reconhecer de que modo a formação inicial ou continuada, ofertada pelas universidades, podem colaborar para o desenvolvimento do ensino de Geografia.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática do ensino. In: ROSA, D.E.G. [et al]. Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E.V., 2006. p. 27-50.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

COLEÇÃO CARTOGRÁFICA DO SUDOESTE DE GOIÁS: FATORES SOCIOECONÔMICOS

Leonardo Martins MACHADO– CAJ/UFG¹

Dimas Moraes PEIXINHO– CAJ/UFG²

Iraci Scopel SCOPEL- CAJ/UFG³

Alécio Perini MARTINS - CAJ/UFG⁴

¹ Discente do curso de Geografia da UFG/ CAJ.

Email: leonardosollos@hotmail.com;

² Professor adjunto do curso de Geografia da UFG/CAJ.

Email: dimaspeixinho@yahoo.com.br.

³ Professo associado do depto de Geografia da UFG/CAJ.

Email: iraciscopel@gmail.com.

⁴ MS, Geógrafo do Laboratório UFG/CAJ.

Email: alecioperini@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia, Material didático, geografia, Sócio econômicos.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A produção de material didático para o ensino de geografia é necessária para auxiliar o professor em sala de aula, e, nessa perspectiva, o projeto Coleção Cartográfica do Sudoeste de Goiás: fatores socioeconômicos têm como finalidade melhorar o nível de detalhamento de materiais cartográficos da microrregião do Sudoeste de Goiás como em todo o país.

A construção de material cartográfico conforme Cruz et al.(2008), tem se mostrado um eficaz instrumento para o melhor estudo e compreensão da paisagem e situações sociais existentes, bem como a de espacializar situações socioeconômicas.

Os materiais cartográficos, como instrumento didático/pedagógico, possibilitam a ampliação das capacidades dos alunos, como, por exemplo, a de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens do espaço geográfico PCN's (2000 apud Vieira, 2001).

A representação espacial da criança, segundo Passini e De Almeida (2001), envolve situações muito próximas do real, demanda a necessidade de construir

materiais cartográficos, em diferentes escalas, para auxiliar o ensino-aprendizagem na sala de aula.

O uso de mapas auxilia no ensino-aprendizagem, podendo, conforme Martinelli (2009), tornar o aluno um sujeito ativo e participativo do conhecimento, pois os mapas apresentam uma visualização de fenômenos, ajudando os alunos nas discussões feitas em sala a fixarem os conteúdos da ciência geográfica. Ainda corroborando com essa perspectiva, Almeida e Passini (2001), afirmam que o desenvolvimento da capacidade de análise espacial, voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade em geral organiza seu espaço, é fundamental, especialmente, nas séries iniciais. Para Souza (2009), a cartografia como meio de comunicação já aparece antes mesmo da invenção da escrita, anexando a ideia de simbolizar e representar dados como necessidade para se ter um aprendizado significativo.

OBJETIVOS

O projeto procurou adequar materiais cartográficos à escala microrregional tendo o Sudoeste de Goiás como referência, em temas socioeconômicos como: estudos da população, organização da produção, mobilidade socioterritorial e impactos ambientais.

METODOLOGIA

Os programas utilizados para a construção dos mapas foram: ARC- GIS- 9.3.®, Br-office 2.3, Corel Draw X5. As bases e dados vetoriais utilizadas foram as do banco de dados do SIEG (Sistema de Informações Estatísticas Geográficas do Estado de Goiás) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE.

Inicialmente foi feito o recorte da microrregião - Sudoeste de Goiás, a partir do “shape” do Estado de Goiás e com a ferramenta “CLIP” por meio de seleção dos municípios na tabela de atributos, obteve-se o “shape” final do Sudoeste de Goiás, a partir dessas variáveis foi tratados os temas selecionados.

A quantidade de classes foi estabelecida de acordo com o método de seleção e variação de (Jenks) contido no programa ARCGIS-9.3, com média geral de cinco classes em cada produto.

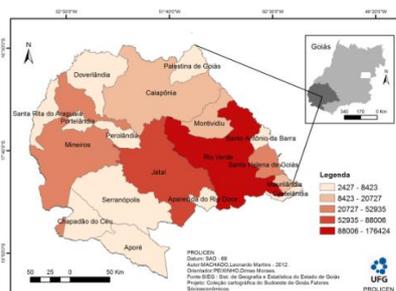
Preocupando-se com a facilidade de trabalhar com os mapas produzidos e de acordo com Simielle (2002) foi feita a escolha de cores, onde as cores mais escuras representam uma maior concentração do dado especializado em cada mapa e as cores mais suaves uma menor quantidade.

A linguagem cartográfica foi elaborada de acordo com as normas e estudos de Rossete (2002) e também Martinelli (1991).

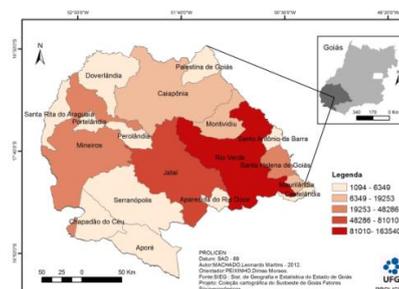
RESULTADOS / DISCUSSÃO

Tomando como referência que a população é o principal referencial na dinâmica espacial, foi elaborado o mapa com o valor absoluto dos habitantes, por municípios, da microrregião, mapa1. Ao se observar, pelo contraste da cores, fica caracterizada a desigualdade da distribuição populacional na microrregião. A partir da representação cartográfica o docente poderá destacar os motivos das desigualdades da distribuição de uma população, explicando, por exemplo, fatores de atração e expulsão de uma população em determinado espaço. Claro que deverá adequar à linguagem conforme as fases da aprendizagem. Inicialmente fica evidente que há uma irregularidade da distribuição da população, sendo que a imagem materializa o dado em uma linguagem visual, ou seja, cartográfica. Uma vez orientando os alunos que as cortes significam informações e que, no mapa apresentado, as variações de cores mais “intensas” (vermelho) significam maiores números de pessoas e que as cores menos “intensas” (rósea clara) significam menores números de pessoas que residem nos municípios, bastaria para os alunos perceberem que Rio Verde e Jataí têm populações maiores do que Chapadão do Céu e Perolândia, conforme os dados censitários de 2010. O mapa de população urbana e rural (mapa 2) segue a mesma lógica, o que facilita a fixação das informações pelos alunos. Uma vez fixada à informação pela imagem cartográfica, as explicações desses fenômenos são facilitadas.

Mapa1: Sudoeste de Goiás: População
Total-censo-2010



Mapa2: Sudoeste de Goiás: População
urbana-censo-2010



Os mapas apresentados são para exemplificar como a linguagem cartográfica pode auxiliar na fixação de conteúdos socioespaciais. No projeto desenvolvemos uma série de cartogramas com um conjunto de temas, conforme os conteúdos das séries dos ensinos: fundamental e médio. O sentido dos resultados aqui não é mostrar esses cartogramas, mas evidenciar a importância da produção de materiais, em diferentes linguagens, no nosso caso, a cartográfica, como forma de explorar conteúdos da geografia, contribuindo assim, para o ensino-aprendizagem nessas fases do ensino. Como não é possível exemplificar os vários temas aqui, dada a limitação desse resumo, serão disponibilizados, na apresentação do CONPEEX, outros exemplos e as adequações para os seus usos.

CONCLUSÕES

Em todas as produções cartográficas deste projeto foram utilizados o sistema de cores, destacando-se as áreas de maior adensamento do fator especializado com cores mais intensas e as menores quantidades com cores mais claras, baseado em Simielli (2002).

O processo de construção de materiais cartográficos possibilita vários benefícios no processo de ensino-aprendizagem de temas Geográficos, pois material cartográfico, além da informação em si do tema, possibilita analisar cada um desses temas e, diferentes escalas, valorizando, inclusive, os detalhes de informações no âmbito local, do vivido pelo aluno, condição fundamental para os alunos das séries iniciais.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- CRUZ.L.M.;SILVA.T.I.;RODRIGUES.S.C. **produção de material didático como alternativa para o ensino de cartografia geomorfológica**.PIBIC-UFU.IX encontro interno de iniciação científica. 2008.2009.
- DE ALMEIDA, D.R.; PASSINI, E.Y. **O espaço geográfico ensino e representação**.São Paulo.Ed.Contexto.2001.

MARTINELLI, M. **Curso De Cartografia Temática**. 2ª edição. São Paulo, 2009.1991.

MARTINELLI, M. **Mapas de geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2009.2.ed.

ROSETTE,A.C.; MENEZES. P. M. L. **Erros comuns na cartografia temática**. UFRJ.2002.

SIEG. **Sistema Estadual de Estatística e de Informações Geográficas de Goiás**. Banco de dados e Estatísticas georreferenciadas. Disponível no site: <http://www.sieg.go.gov.br/>.

SIMIELLI. M.A. **Geoatlas**. Ed.Ática. 31 edição. São Paulo.2002.

SOUZA, D.C. **ensino e aprendizagem da cartografia no ensino fundamental: dilemas entre a teoria e a prática**. Porto Alegre. Enpeg. 2009.

VIEIRA, E.F.C. **Produção de material didático utilizando a ferramenta de geoprocessamento**. Projeto atlas escolares do pólo do Jequitinhonha. Instituto de geociências da UFMG. 2001.

FONTES DE FINANCIAMENTO

Prolicen

CURSOS DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, POLÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Orientador(a): Sandra Valéria Limonta,
Faculdade de Educação - FE
e-mail: sandralimonta@gmail.com

Bolsista: Lilian Ribeiro Camargo
Faculdade de Educação - FE
PROGRAD/PROLICEN
e-mail: lilianribeiro_@hotmail.com

Bolsista voluntária: Miriã Nunes Porto
Faculdade de Educação - FE
PROGRAD/PROLICEN
e-mail: mi_nu_po@hotmail.com

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; formação de pedagogas e pedagogos; diretrizes curriculares.

Está pesquisa; “Curso de Pedagogia: história, política, currículo e formação na produção acadêmica sobre professores da Região Centro-Oeste”, integra-se ao projeto maior REDECENTRO (rede de pesquisadores do centro-oeste), o qual envolve “sete equipes de trabalho constituídas de professores pesquisadores de sete Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011, p.11), a partir da celebração de um “Termo”, compondo assim uma parceria interinstitucional entre à: Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), as quais propõem estudar as respectivas produções no que se refere ao professor(a). Sabendo-se que; “o programa da UNIUBE, com 10 anos de existência; o da UFU, com 15 anos; a UFMS com 21, a UFMT com 22, a UFG com 25 anos, é o programa um pouco mais antigo o da UnB com 35 anos” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011. p. 60), podendo assim ser caracterizados como “jovens” os Programas de Pós-graduação”, os quais se situam em uma perspectiva crítica, devido a formação de seus doutores responsáveis.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo principal detalhar sobre os cursos de Pedagogia e a formação de pedagogas e pedagogos na Região Centro-Oeste no período de 1999 a 2010. Nesse sentido, foram analisadas as dissertações

e teses que abordem esta temática tanto numa perspectiva histórica (considerando o período de produção) quanto epistemológica e metodológica, buscando destacar os objetos de estudo, os conhecimentos construídos e a metodologia utilizada pelos pesquisadores, utilizando-se do banco de dados já sistematizados na pesquisa maior.

A Pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar, nos programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste, a produção acadêmica sobre os cursos de Pedagogia e a formação de pedagogos no período de 1999-2010; e como objetivos específicos categorizar, ao longo do período focado, os objetos de estudo, bem como os enfoques epistemológicos e metodológicos das pesquisas sobre os cursos de Pedagogia e a formação de pedagogos na produção acadêmica sobre professores na Região Centro-Oeste; contribuir para a formação de um banco de dados, subsidiando estudos e pesquisas sobre os cursos de Pedagogia e a formação de pedagogas e pedagogos; discutir os aspectos característicos da formação e do trabalho do pedagogo de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da formação deste profissional.

O método desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, já a metodologia utilizada na realização desta investigação é a pesquisa bibliográfica combinada como a meta-análise qualitativa. A meta-análise apresenta como uma de suas características fundamentais a possibilidade de análise de dados de forma interpretativa, a pesquisa é orientada por várias categorias teóricas objetivando um resultado final mais aperfeiçoada em relação ao que foi proposto. Para a realização da meta-análise foram definidas com base na leitura dos estudos, três categorias de análise; Pedagogia, formação e docência.

A pesquisa sobre o Curso de Pedagogia utilizou-se dos seguintes autores; AGUIAR (2005, 2006); ARANHA (2006); BRZEZINSKI (1992, 2000, 2002); CAMPOS (2002); DE MARCO (2003); FERREIRA (2006); FREITAS (1996, 1999, 2002); MURIBECA (2002); PIMENTA (1996, 2002); SAVIANI (1987, 2008); SCHEIBE (2001); SCHEIBE e AGUIAR (1999); SILVA (2002, 2003 a, 2003 b).

Tomando como marco político e histórico a LDB 9.394/1996, que estabelece que a formação dos professores para as etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) se dará em cursos superiores e o intenso debate político e acadêmico que se seguiu, acreditamos que este é um estudo de extrema relevância, pois desde sua criação, o curso tem

enfrentado problemas no que diz respeito à suas funções sociais e sua identidade científica e profissional.

Com a leitura integral das dissertações e teses analisamos trabalhos referentes aos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006, 2007, de acordo com os critérios já estabelecidos pelo grupo de pesquisadores.

Na primeira etapa da pesquisa, a qual foi realizada mediante ao subsídio proporcionado pelo acervo de produções acadêmicas á nível de pós-graduação pertencentes ao “projeto maior”, REDECENTRO – Rede de pesquisadores(as) sobre professore(as) na região Centro-oeste, o qual nos permitiu selecionar nove dissertações, das cinquenta e cinco existentes, isto porque elas apresentavam os requisitos necessários para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

A pesquisa “Curso de pedagogia: história, política, currículo e formação de pedagogos na produção acadêmica sobre professores da região centro-oeste”, analisou inicialmente as seguintes dissertações produzidas entre os anos de 1999 á 2004, as quais foram: *A compreensão polissêmica do estágio no ensino superior* (1999); *O professor em Goiás: Sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado* (2000); *Curso de Formação de professores para o pré-escolar e 1º a 4º série do ensino fundamental do instituto superior de educação do Pará: estudo de uma ação pública de inovação educacional* (2001); *Ensino de formação docente: as representações de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás* (2001); *Concepção de trabalho, de currículo e de formação profissional docente no currículo pré-ativo da licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do IE/UFMT* (2001); *Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica* (2002); *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: flexibilização, qualidade e competência* (2004).

Na segunda etapa da pesquisa nos atemos a leitura integral de sete dissertações do curso de mestrados do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, as quais foram: *A expansão dos cursos de Pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo* (2005); *Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professores em exercício* (2006); *Educação ambiental no ensino fundamental – um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia – Go* (2006);

Areestruturação do curso de pedagogia da Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004 (2006); A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente (2007); Avaliação de bons professores – a avaliação da aprendizagem realizada por professores dos cursos de Pedagogia e Odontologia da UniEVANGÉLICA (2007); A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste (2007).

A pesquisa sobre os cursos de Pedagogia e a formação de pedagogos, permite a uma maior compreensão da história, das políticas, propostas curriculares e de formação para os cursos de Pedagogia em muito contribui para uma maior compreensão das especificidades desses cursos, que não foram contempladas nas diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica (resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) N. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e N. 2, de 19 de fevereiro de 2002), mas que aparecem nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, pois os cursos que temos hoje não é simplesmente o resultado do aperfeiçoamento da legislação, desde sua criação até as Diretrizes Curriculares de 2006.

A dificuldade de se identificar rapidamente o que se ensina nos cursos de Pedagogia e quem é o pedagogo, revela, de um lado, que a formação deste profissional não passou incólume pelas transformações científicas, econômicas e culturais da sociedade e suas relações com o processo de escolarização, que também foi adquirindo especificidades cada vez mais complexas. De outro lado, os formadores e pesquisadores da área nunca deixaram de defender diferentes pontos de vista, ou seja, ao longo dos anos o debate não arrefeceu porque seus atores não se acomodaram.

Com a leitura das dissertações concluímos que cada período da história da educação brasileira apresenta traços e ideias pedagógicas próprias, nas dissertações encontramos concepções educacionais que refletem o momento histórico em que foram desenvolvidas. Ao analisarmos os trabalhos voltados para a perspectiva de Pedagogo/Pedagoga e de Pedagogia abordado pelos seus autores(a) identificamos a predominância da perspectiva do “materialismo histórico dialético” nos trabalhos. O materialismo histórico dialético que baseia-se em uma concepção científica da realidade, considerando a prática social, a valorização de

“explicitações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 2010, p. 51).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005. (P.119-138).

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, ano 12, n. 54. Brasília: MEC/INEP, abr/jun. 1992. (p. 75-86).

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Busca e movimento. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CAMPOS, Roselane de Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990. Desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

DE MARCO, Rosane Rigo. *Curso de Pedagogia*. Conquistas e desafios. Passo Fundo: UPF, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Trabalho, relação teoria-prática e o curso de Pedagogia. Em: BREZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez./1999. (p. 17-44).

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80. Especial. Set./2002. (p.37-68).

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. *Pesquisas sobre professores(as) métodos: tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia, Goiás: Ed. PUC , 2011, p. 224

_____. *Professores e Professoras formação: poésis e práxis*. Goiânia, Goiás: Ed. PUC , 2011, p. 214

A formação de professor à distância na UFG: um estudo sobre o material didático da disciplina de Libras.

Universidade Federal de Goiás
liramatos@gmail.com
Lira Matos Martins
Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues

Palavras Chaves: Formação de Professores, EAD, Libras, Material Didático

Justificativa

Essa pesquisa está vinculada a um projeto maior, denominado “A Universidade Aberta do Brasil na UFG: processo de implantação”. Especificamente, a proposta é trazer ao debate e reflexão a questão do material didático da disciplina de Libras na formação de professores por meio EAD na UFG.

A presença da Libras se faz necessária nos cursos de formação de professores no Brasil, pelo cumprimento da lei 10.436/02, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. E o decreto 5.626/05, que regulamenta e determina como se dará a formação de docentes para o ensino das Libras, que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras.

A Libras, assim como toda a Língua de Sinais, faz parte da cultura surda e é carregada de significação social. Ela ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, e constitui-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos (PERLIN, 2005). Os surdos possuem uma forma de comunicação peculiar, de modalidade visuo-espacial, através de signos específicos compartilhados. Assim, a formação a distância que ocorre por meio do ambiente virtual, pode permitir uma interação educacional visual no qual o saber e o conhecimento se deslocam em velocidade.

O aluno pode se conectar a qualquer momento e em qualquer lugar, e essa evolução tecnológica não se limita apenas aos novos usos de determinados equipamentos. “Ela altera comportamentos, transformam suas maneiras de pensar e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e adquirir conhecimentos.” Viabiliza novas formas de interação social e pensamento. “Abre-se espaço para a interdisciplinaridade: possibilidade de comunicação com outras áreas do saber.” (KENSKI, 2006, p. 21).

A Libras é a Língua de Sinais utilizada no Brasil pela população Surda¹. De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / 2000) existem no Brasil 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 14,5% da população. Destes, 16,7% apresentam deficiência auditiva, ou seja, existem no Brasil 5.735.099 (cinco milhões setecentos e trinta e cinco mil e noventa e nove) surdos (IBGE, 2009). Uma parcela significativa da população, que tem a Libras como meio de comunicação e expressão reconhecido pela lei 10.436/02.

A UFG por meio da UAB oferece educação superior pública e gratuita na modalidade à distância desde 2007. Teve no primeiro edital cinco cursos aprovados: Licenciatura em Biologia, Física e Artes Visuais, Bacharelado em Administração de Empresas e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. Como resultado da avaliação do MEC, dez municípios foram aprovados para a implantação de pólos de apoio presencial para educação a distância (UFG, 2010). Atualmente, além dos cursos de formação inicial de professores (Biologia, Artes e Física) a UFG também oferece o curso de Licenciatura em Teatro. A Libras entra nesses cursos com o desafio de formar professores para lidar com alunos surdos. A primeira turma foi no curso de Teatro, nos pólos de apoio presencial de Catalão, Goiânia e Goiás.

É na expansão de formação de professores por meio da EAD, na obrigatoriedade da Libras e na necessidade de um estudo sobre o material didático que esse projeto se justifica. O Material didático de qualquer curso a distância deve estar adequado as especificidades da área do conhecimento,

¹ Considera pessoa Surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Libras. (Lei 10.436/02)

no caso da Libras, deverá estar adequado a língua, e as novas tecnologias. Para isso, fez-se necessário uma observação das características do material didático, listando as concepções presentes nesse material didático-pedagógico, verificando quais são os espaços de ensino-aprendizagem utilizados para a Libras nos cursos de formação de professores no ensino a distância da UFG.

Objetivos

Essa pesquisa tem o objetivo de compreender e desvelar as características dos materiais didático-pedagógico da disciplina de Libras, bem como, identificar as características, delimitar as concepções presentes, explorar as especificidades de diferentes meios empregados nos materiais didáticos de EAD na UFG.

Metodologia

Os recursos metodológicos utilizados para este estudo investigativo tiveram uma abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, com investigação bibliográfica, entrevistas com os professores da disciplina de Libras da EAD e análise do material didático-pedagógico utilizado na disciplina de Libras.

Resultados

Contribuição com os cursos de formação de professores na UFG, com a produção de material didático-pedagógico para o ensino de Libras. Além disso, provocou-se uma reflexão nos professores das disciplinas de Libras, a respeito do material didático-pedagógico utilizado.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da Prática Escolar. 15 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.117 p.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 dez 2005.

UFG. CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE (Ciar). Sobre o Ciar. Disponível em <http://www.ciar.ufg.br/v3>. Acesso em 07 Abril, 2010.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1999, Nº 10, p.58-77, Abril 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico Brasileiro 2000. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/>. [acesso em 10 Set 2009].

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2006. 151 p.

PERLIN, Gladis T. T. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2005.

Fonte de Financiamento

PROLICEN

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE CLIMATOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO APLICADO NO COLÉGIO ESTADUAL MARIA DE FÁTIMA SANTANA – APARECIDA DE GOIÂNIA.

Malu Ítala Araújo Souza
maluitala_3@hotmail.com

Graduanda em Licenciatura de Geografia – IESA/UFG
Adriana Olivia Sposito Alves Oliveira
dricasposito@yahoo.com.br
Professora Doutora Adjunta ao IESA/UFG

Palavras Chaves: Livro didático, conteúdo, mediação, clima.

Justificativa/Base Teórica:

Fazer análise dos processos de ensino e aprendizagem é essencial para o estudo de qualquer área do saber, sendo assim o ensino de climatologia geográfica se insere neste âmbito em que os fenômenos, fatores, elementos climáticos devem ser repensados, levando em consideração o espaço escolar e social que os alunos estão inseridos. Para tanto é necessário considerar nesta análise e nos planejamentos escolares as metodologias que os docentes utilizam, uma vez que é a partir do domínio das técnicas/estratégias que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, o objetivo principal deste projeto surgiu através da inquietação durante as atividades estagiárias e da própria ação docente, frente às aulas ministradas sobre o conteúdo de climatologia. Muitas das vezes, percebemos aulas que levavam os alunos somente a reproduzir os conteúdos dos livros didáticos (que trazem conceitos amplos e sucintos) e a falta de interesse tanto do professor, quanto do aluno. Logo, ficamos nos questionamos por que durante as aulas de climatologia trazem reações de falta de interesse? Portanto, ao tentar buscar respostas, chegamos a dois principais aspectos, o livro didático que é o principal meio pela qual os escolares obtêm leituras e pesquisas e as metodologias que os professores utilizaram para ministrar este conteúdo. Estes são os eixos estruturadores da nossa pesquisa, no qual buscamos entender as dificuldades e as principais perspectivas do ensino de climatologia escolar.

Vários autores retratam a necessidade de se ter o livro didático no processo de ensino, mas não como a única ferramenta, uma vez que a escola e a educação estão cada vez mais inseridas na dinamicidade social, por onde os avanços tecnológicos, as experiências e as curiosidades dos escolares é trago para escola.

D'Avila (2008), pontua sobre o uso do livro didático destacando a ação mediadora do professor em relação ao manual.

Zabala (1998) propõe uma tipologia aos conteúdos, baseado em Coll (*apud* Zabala, 1998), no qual classifica os grupos segundo as habilidades, no qual constitui o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor deve manter a aproximação com as atividades sócio-culturais possibilitando o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP's) entre os alunos e os conteúdos.

Acreditamos que a forma em que os conteúdos de clima estão estruturados nos livros didáticos não contempla uma aprendizagem crítica e significativa aos alunos, logo pensamos que o processo de ensino deve ser permeados de escolhas do professor, através das reflexões sobre os melhores conteúdos curriculares, metodologias e nos livros didáticos. Portanto além de pensar como o livro está sendo utilizado, percebemos que o professor em sua ação docente deve refletir em metodologias que vão além do uso do livro didático, para tentar unir o conteúdo curricular e o espaço de vivência dos alunos, ou seja, pensar como os conceitos estão presentes no dia-a-dia dos discentes.

Devemos discutir as estratégias de ensinagem, como recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a partir delas podemos despertar curiosidades e aguçar os conhecimentos aos nossos discentes

Além da forma tradicional de ensino, devemos pensar no processo de construção do conhecimento que se desenvolve por várias operações mentais, portanto, cabe ao professor realizar metodologias que agucem o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, é neste âmbito que, ANASTASIOU (2006) pontua a necessidade de o professor atuar como um educador detentor do conteúdo, mas também estrategista no que tangem a necessidade de se pensar em caminhos para mediar à construção do conhecimento.

Objetivos:

A pesquisa baseia-se primeiramente em pontuar e analisar os conteúdos de climatologia, nos livros didáticos de Geografia de quinto e sexto ano do Ensino Fundamental, uma vez que este recurso didático possui uma grande expressão na educação básica, sendo utilizado em quase todas as aulas. A pesquisa também objetiva-se a identificar estratégias de ensino, a fim de que o professor possa utilizá-las, para aprofundar e dinamizar as aulas de Geografia, quando se trabalha os conteúdos de climatologia.

Portanto temos como objetivos específicos norteadores do desenvolvimento da análise: a) identificar os conteúdos de Climatologia nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); b) apontar o conteúdo climatológico nos currículos de Geografia nas diversas escalas; c) Propor estratégias de ensino que possibilitem a efetivação do ensino-aprendizagem; d) Avaliar a pertinência de se ter novas possibilidades metodológicas para o ensino de climatologia geográfica, para viabilizar a aprendizagem dos discentes entorno desta temática.

Metodologia:

Pesquisa bibliográfica do tema de climatologia em livros didáticos de Geografia da segunda fase do Ensino Fundamental. Pesquisa Documental em instrumento de avaliação pedagógica como os currículos em diversas escalas Municipais, Estaduais e Nacionais. Análise nos livros didáticos levantados a partir das entrevistas e realização do Projeto de Intervenção.

Resultados/discussão:

Os resultados da análise foram alarmantes. Os conteúdos levantados em sua maioria relatam somente a realidade das regiões Sul e Sudeste onde se concentram as sedes das editoras. Para fundamentar a análise dos livros foi utilizada a proposta de Zabala (1998) enquanto os conteúdos conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais, já debatidos anteriormente.

Assim os elementos, fatores e fenômenos climáticos correspondem aos conteúdos conceituais que definem como sendo aqueles que trabalham com termos, objetivos e símbolos. Segundo o autor, constitui causa e efeito, passando pelo processo de interpretação por parte de quem está ensinando, a fim de que haja a compreensão e não a reprodução, possibilitando aos alunos estabelecer relações. Os elementos climáticos não aparecem contextualizados com outras variantes do clima, principalmente nos livros que correspondem às últimas séries da primeira fase do Ensino Fundamental. Com relação aos conteúdos conceituais foram abordados os fatores influenciadores do clima, como por exemplo, a variação segundo as latitude/altitude e as influências da maritimidade/continentalidade. Da mesma forma que as análises anteriores os conteúdos na maioria das vezes são situados de forma sucinta e como tópicos das temáticas climáticas. Os fenômenos climáticos são os

conteúdos que menos recebe atenção nos livros, mesmo sendo diariamente retratados pela mídia.

Zabala (1998) coloca em suas análises os conteúdos procedimentais que segundo os mesmos se caracterizam como sendo: “[...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos” (ZABALA, 1998 P.43) Enquanto a esse grupo de conteúdos de ordem procedimental classificamos as representações de gráficos, tabelas e mapas e as propostas de exercícios, experiências e filme. As atividades e as representações por imagens acomodam tanto o professor e o aluno a terem o livro didático com o único meio de suas pesquisas e orientação. Isso ocorre em suma devido as imagens nunca tratam do cotidiano das crianças, quase sempre são figuras esquemáticas do conteúdo, exemplificando ordens mais globais.

O ultimo tópico levantado pela análise são os conteúdos atitudinais, e que segundo o resultado da pesquisa que apresentam os dados mais precários nos livros. Para Zabala (1998) os conteúdos atitudinais, são apontados por meio aos valores, normas e atitudes, ou seja, nos princípios, éticas, condutas e regras determinadas pela sociedade. O tema que mais é ressaltado refere-se à importância do clima nas atividades econômicas e nas mudanças climáticas. Em alguns livros, são demonstrados os Protocolos (a exemplo de Kyoto) e as Leis que discutem o clima mundial, e o lazer. Quando esses conteúdos aparecem são citados nos apêndices ou em pesquisas que deverão ser realizadas pelos alunos. Novamente nota-se a ausência dos conteúdos que possam auxiliar na relação entre a vivência dos alunos e na interpretação dos conteúdos climáticos no Ensino de Geografia.

Logo após a análise foi feito a realização de oficinas junto aos alunos, essas oficinas visavam o esclarecimentos de conceitos entorno dos elementos e fatores climáticos, para isso levamos equipamentos e textos informativos, durante as aulas percebemos uma modificação tanto no interesse dos alunos, tanto quanto no crescimento do aprendizado. Fica claro, todos os impasses que as escolas possuem, mas também que existe interesse e vontade de descobrir as dinâmicas espaciais pelos os nossos alunos, basta somente nós procurarmos maneiras, a fim de que eles desenvolvam e participem efetivamente no processo de ensino e aprendizado. Ficamos muito felizes com as respostas, e buscaremos sempre melhorar a nossa prática docente e ter a sala de aula e a dinâmica escolar com o nosso principal meio e fonte de pesquisas.

Conclusões:

A escola, mundo de conflitos e de encontros. Trabalhar e pesquisar um espaço maravilhoso, onde o principal sujeito são aqueles que têm em suas mãos a vontade de saber o porque. Tia porque temos que aprender o clima, logo após de realizar pesquisa, experimentar e identificar possibilidades e entraves, estávamos deparando em uma sala com quarenta alunos, querendo saber o que havíamos preparado há dez meses. Ficamos nos questionando, eles possuem “na ponta da língua” a problemática da nossa pesquisa.

As crianças daquela escola e de tantas outras, somente queriam saber o porquê, das dinâmicas climáticas, que chega até eles pela TV, pelas trocas de experiências, mas que podem ganhar mais elementos e significações naquela sala de aula. Podemos perceber que existem diversos recursos e metodologias para que este conteúdo seja explicado, mas cabe ao professor dar significado e despertar nos alunos a curiosidade e o gosto pelo o tempo e o clima. Ficamos extremamente felizes, por perceber que em cada conceito que estávamos transmitindo, os alunos conseguiam descreve-los com suas experiências, e eles mesmos conseguiam trazer elementos novos para que a discussão fluísse.

Seja através da mini-estação, ou do simples reparar do céu, a Geografia está além dos muros e das páginas do livro didático, ela está inserida dentro de nós, pois somos permeados de experiências de um espaço que não é estático, mas múltiplo, e que bom que nós professores de Geografia, temos o mundo como o nosso laboratório.

Referências Bibliográficas:

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessati. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ALVES, Leonir

Pessati. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67-100.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador. EDUNEB/EDUFBA, 2008.

KIMURA, Shoko. Por um aluno indagativo e especulador. In: Geografia no ensino Básico: questões e propostas. São Paulo: contexto, 2008.

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

E o que eu sinto, vale alguma coisa?

Fatores afetivos que influenciam a escrita em língua inglesa

Maressa LAGO; Neuda Alves do LAGO; Campus Jataí

mah_fail@hotmail.com

neudalago@hotmail.com

Palavras-chave: fatores afetivos; língua inglesa; aprendizagem de escrita; língua estrangeira.

Justificativa / Base teórica

Na realização desta pesquisa, nossa intenção foi investigar os fatores afetivos presentes no processo de ensino/aprendizagem de escrita em língua estrangeira (LE), assim como as reações que os aprendizes sentem ao terem seus textos submetidos à correção de seus professores. Tentamos, através dos dados obtidos, detectar, principalmente, os fatores afetivos que esses alunos possuem e como eles podem interferir na ou propulsionar a aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, esperamos obter resultados que possam contribuir com os estudos de Aquisição de Segunda Língua e ajudem, de alguma maneira, professores e alunos a desenvolverem o ensino/aprendizagem de LE de uma forma mais eficiente.

Pela leitura dos estudos mais atuais acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras, foi possível notar um crescente interesse pelo domínio afetivo. É concreto o fato de que o domínio afetivo já está sendo reconhecido como um fator de significativa importância no processo de ensino/aprendizagem, não somente de LE, mas também de outras matérias dentro ou fora de sala de aula. Tal afirmação pode ser confirmada através das palavras de Aragão (2007), que dizia que tem se dado pouca atenção para as importantes maneiras pelas quais os fatores afetivos têm se desenvolvido ao longo do tempo, dentro ou fora da sala de aula. Ainda, ressalta Assis (2005, p. 92), “É

recomendável, pois, que se olhe para o domínio afetivo no intento de obter uma compreensão mais completa da aquisição de segunda língua.

O domínio afetivo se mostra um fator de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem porque seus fatores, como auto-estima, motivação e ansiedade, podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo tanto da positividade como da negatividade da mesma (Silva, 2007). estudos neurobiológicos têm demonstrado que as emoções fazem parte da razão e que não há processos mentais sem processos emocionais, uma vez que estes são parceiros no funcionamento do sistema nervoso. Estudos neurobiológicos têm demonstrado que processos mentais, razão, e os processos emocionais são parceiros dentro do sistema nervoso, ou seja, é como se a emoção e a cognição andassem juntos (Arnold e Brown, 1999). E a aprendizagem de LE não foge à essa regra, sendo impossível separar as emoções da razão nas diversas situações de aprendizagem. A solução é, então, a aceitação de que ambos os domínios, racional e afetivo, não podem se dissociar e a percepção de que é necessário trabalhar o domínio afetivo dos alunos. De acordo com Schumann (1997), a obtenção da língua materna e de uma segunda língua são processos orientados pelas emoções, também ressalta que a afetividade é fundamentada pela cognição humana, pois não há cognição sem emoção.

O domínio afetivo se mostra um fator de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem porque seus fatores, como auto-estima, motivação e ansiedade, podem tanto promover como inibir a aprendizagem de uma LE, dependendo tanto da positividade como da negatividade da mesma (Silva, 2007).

Para que possamos proceder à verificação dos fatores afetivos presentes no processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE, bem como à reação que os alunos têm ao terem seus textos submetidos à correção, optamos por considerar os quatro principais fatores do domínio afetivo presentes no processo de ensino/aprendizagem de LE. São eles: autoestima, motivação, crenças e ansiedade.

O domínio afetivo tem uma influência enorme naquele, e eles não podem, em hipótese alguma, serem dissociados. Com esse trabalho de pesquisa, visamos entender um pouco mais sobre os fatores afetivos e seu impacto no processo de ensino/aprendizagem. Com isso, pretendemos contribuir para esse recente campo de estudo, que necessita, e muito, de novas pesquisas.

Objetivos

O objetivo geral da minha pesquisa foi investigar a afetividade de alunos dos 3 níveis de ensino (médio, fundamental e superior) no que tange à sua aprendizagem de escrever em inglês.

Os objetivos específicos foram de verificar a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, comparando o ponto de vista dos alunos e professores dessa pesquisa, com pesquisas anteriores. Dessa forma, pretendemos oferecer essas informações para o campo de Ensino e Aprendizagem para que possa contribuir no processo de aprendizagem de LE e, também, aprimorar meu conhecimento nessa área de pesquisa.

Metodologia

Assim como na vigência anterior deste projeto, os participantes da pesquisa foram alunos e professores de inglês como língua estrangeira de turmas de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, bem como de turmas de ensino superior do curso de Letras. É importante considerar, aqui, que todas as observações ocorreram em instituições da cidade de Jataí – Goiás, com as mesmas séries utilizadas nos anos passados, mas com os novos alunos de 2011. A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2011.

Para a coleta de dados, utilizamos questionários e diários preenchidos pelos professores e alunos. Os questionários tinham questões objetivas para que as respostas fossem marcadas numa escala Likert, havendo, ainda, um espaço para comentário livre após cada pergunta. Considerando-se as anotações feitas por professores e alunos, usamos o método de registro de eventos em tabelas previamente elaboradas.

Resultados / Discussão

Em relação à autoestima, a qual foi o primeiro fator investigado, as turmas de ensino fundamental e médio possuem mais pontos negativos acerca dos resultados esperados nas atividades que se utiliza a escrita, também não gostam de se expor diante aos colegas. As professoras dessas turmas também tiveram a mesma visão de seus alunos, mas sempre lembrando de que existem alunos que se mostram mais autoconfiantes. A turma de ensino superior tem uma visão diferente das outras, apresentando-se mais autoconfiante e conseqüentemente com uma autoestima mais alta do que as demais turmas. No entanto, o professor da turma tem outra visão sobre a mesma.

As motivações das três turmas podem ser caracterizadas como motivações mais sociais. Podemos perceber que a maioria dos alunos das três turmas possui motivação ao se estudar inglês por motivos profissionais, de vestibular e também por certo status que a língua pode oferecer. Sobre as crenças ligadas à aprendizagem podemos notar que uma crença bastante forte nas três turmas se refere a fato de que gostar daquilo que está sendo apresentado interfere diretamente no aprendizado. Nas crenças ligadas ao professor, pode-se perceber que, nos níveis fundamental e médio há certa dependência dos alunos em relação aos professores, enquanto que no nível superior os alunos buscam mais autonomia nesse processo. Nas crenças ligadas à língua estrangeira, nota-se que, em todas as turmas há uma crença forte na importância do Inglês no mundo e, por último, nas crenças ligadas à escrita, pode-se perceber que para todas as turmas a escrita em inglês é tida como difícil.

Sobre a ansiedade, pode-se perceber que, a turma de nível fundamental se sente mais apreensiva em relação à escrever em inglês, principalmente quando a escrita está ligada a uma avaliação. Nos níveis médio e superior há mais tranquilidade maior em relação a escrita e as avaliações.

Conclusões

A partir dos dados que foram apresentados, podemos notar o quanto os fatores afetivos, como autoestima, motivação, crenças e ansiedade, estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma forma geral.

Podemos perceber também que em relação com as pesquisas anteriores, os resultados obtidos, na maioria das vezes, foram os mesmos.

Estudos na área de ensino e aprendizagem em língua estrangeira surgem para tentar compreender as relações, entre alunos e professores, e também ajudar essas relações a serem amistosas e que sejam positivas tanto para os alunos, quanto para os professores.

Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. C. *A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2*. UFG, 2007.

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

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

SCHUMANN, J. *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell, 1997.

Fonte de financiamento: Bolsa Prolicen/Prograd

HOMEM, MUNDO E CUIDADO NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA – O ATO DE EDUCAR E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM QUESTÃO

Autora: Maria do Rosário Teles de Farias
Bolsista Prolicen-FE/UFG
zurizadaisam@bol.com.br

Orientador: Prof. Dr. Wanderley José Ferreira Júnior
FE/UFG
Wanderleyf4@gmail.com

Palavras-chave: *Dasein*, mundo, cuidado, educar.

Justificativa

O presente trabalho é o resultado de estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Homem, mundo e cuidado na abordagem fenomenológica – o ato de educar e o exercício da docência em questão”, vinculado ao Programa de Bolsa Licenciatura - Prolicen da FE/UFG e que tinha como objetivo básico compreender as noções de mundo, homem e cuidado na obra *Ser e Tempo* (1927) do filósofo Martin Heidegger e suas possíveis contribuições para uma prática docente na qual o professor e os alunos são convidados a assumirem-se como seres-aí no exercício constante de construção de si mesmos mediante o testemunho do outro.

Os temas aqui tratados e suas possíveis implicações pedagógicas são pertinentes, por tratar de conceitos que dizem respeito ao modo que cada um de nós exercita seu ser-no-mundo, além de contribuir para que educadores e gestores compreendam melhor os atores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno, enquanto seres-aí obrigados a fazer escolhas a partir de condições de lançamento na existência que não escolheram. Consideramos que as reflexões de Heidegger sobre o *Ser-aí (Dasein)* humano, tal como são expostas na analítica existencial de *Ser e Tempo*, corroboram com uma postura mais autêntica dos sujeitos envolvidos no ato de educar tanto em relação a si mesmos quanto em relação aos outros sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Ser e Tempo (2011) expõe as análises de Heidegger no que se refere ao *Dasein*¹ como um ser de possibilidades. A constituição ontológica fundamental do

¹ *Dasein (Ser-aí)* - O *Dasein* não se confunde nem com o homem nem com a humanidade. É no *Dasein* que o homem constrói sua história, seu modo de ser, sua existência. O *Dasein* não é o homem situado, individual, mas condição de possibilidade de toda humanidade fática e concreta. Daí

Ser-aí é ser-no-mundo, que não se refere apenas a um corpo que ocupa um espaço. Mas se refere ao fato de que da mesma forma que não há existência sem mundo também não há mundo sem que haja existência, porque, o ser humano só existe e se faz ser enquanto existência no mundo, nos limites de sua finitude. A relação do *Dasein* com o Ser significa: ser existência, ou seja, ser um constante arrancamento para aquilo que ele ainda não é. Um sair para fora de si mesmo que abre a possibilidade da perda e do velamento do Ser na articulação com os entes, mas que também abre a possibilidade da iluminação do Ser dos entes a partir de tal velamento.

A condição de Ser-no-mundo² obriga o ser humano a se ocupar com as coisas, se preocupar com as pessoas e também consigo mesmo. Exigindo que o *Dasein* se relacione afetivamente, antes que cognitivamente, com o que está a sua volta, fazendo com que busque o conhecimento sobre as coisas. Mas antes de conhecer os entes a sua volta, ele realiza uma espécie de pré-compreensão do que seria a realidade, pois, para conhecer algo lhe é exigido um conhecimento prévio daquilo que é considerado como o conhecimento verdadeiro³.

Ao pensar a diferença ontológica entre ser e ente, Heidegger propõe uma nova maneira de pensar e conhecer o ser, o homem e o mundo. O filósofo não compreende o ser do homem a partir de uma substancialidade, ou seja, como algo simplesmente dado encerrado em uma natureza ou essência pré-estabelecida, que determine a princípio o seu modo de ser.

Daí o questionamento do filósofo às concepções de homem como sujeito, eu e subjetividade. Essas concepções conduzem a regiões de fenômenos bem determinados, que objetivam o ser do homem e o entificam a partir de determinações ônticas, as quais não dão conta do caráter ontológico desse ente que

a analítica existencial de Ser e Tempo não ser uma antropologia, mas o ponto de partida para uma ontologia fundamental.

² O fato do Ser-no-mundo referir-se a um fenômeno de unidade não impede a explicitação fenomenológica de seus momentos estruturais. Como objeto primeiro de sua análise, Heidegger toma o ser-em como tal. O Ser-em um mundo não significa o estar presente de uma coisa dentro da outra. Ser-no-mundo não quer dizer que o *Dasein* é um ente simplesmente dado (Vorhanden) dentro do mundo. O ser-em um mundo é o íntimo permanecer junto a..., o demorar-se junto de alguma coisa, o morar em..., o ocupar-se com a manualidade, o preocupar-se com os outros, o correr o risco de perder-se numa existência inautêntica.

³ Mas como se dá o conhecimento do mundo? A tradição metafísica sempre pressupôs em tal fenômeno uma relação dicotômica entre Sujeito-Objeto. Tal relação de conhecimento, contudo, não coincide com a relação hermenêutica que o *Dasein* mantém com o mundo circundante, que não é uma relação exterior entre um suposto sujeito cognoscente e um mundo cognoscível redutível a representações.

se caracteriza como abertura no e para o mundo, como clareira para o ser. Pensar o ser do homem enquanto abertura ao ser diz respeito ao caráter essencial deste ente enquanto compreensão de ser que, como tal, se caracteriza como o lugar de acontecimento de ser, de desvelamento e velamento de ser. Nesse sentido, buscando expressar essa condição, Heidegger denomina o ente homem como (*Dasein*), (*ser-aí*). O *aí* não diz respeito a lugar no sentido espacial de extensão ou de localidade, refere-se ontologicamente à abertura compreensiva onde os entes podem ser desvelados em seu ser.

Heidegger (2011) também explica que na cotidianidade, que se caracteriza pela impessoalidade, o que permanece oculto é o ser-no-mundo e o *Dasein* assume, de início e na maioria das vezes, a existência impessoal no cotidiano e guia-se pelas possibilidades que esta oferece, mantendo-se assim, decaído de suas possibilidades próprias. Vivendo a vida a partir de possibilidades que já são dadas na abertura do mundo. Neste estado, cada um é como o outro e não sabe que é. O *Dasein* é absorvido pelas ocupações e preocupações do dia-a-dia vivendo ao sabor das modas e tendências da multidão ficando na superficialidade do mundo de todos nós.

Deste modo, em *Ser e Tempo* (2011) o *cuidado* remete ao conjunto de ocupações e preocupações do *Dasein* no exercício de sua existência e marca sua finitude como ser-para-morte. Devido ao fato do *ser-aí* sempre se ocupar com as coisas e se preocupar com as pessoas, o cuidado é algo que faz parte da existência humana.

Neste caso, o Cuidado tanto pode significar desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato quanto preocupação, inquietação, sentido de responsabilidade e comprometimento. Ou seja, o cuidado é um modo-de-ser essencial do ser humano e como ele é, de maneira concreta. Sem o cuidado desde o nascimento até à morte o ser humano deixa de ser humano desestruturando-se, definha-se, perde o sentido e morre. Tudo o que existe e vive - uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o planeta Terra - precisa ser cuidado para continuar a existir. É possível vermos isto na fábula de Hígino citada por Heidegger.

Certa vez, atravessando um rio, Cura viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a dar-lhe forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a Cura quis então, dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu

também Terra (*tellus*) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: “Tu Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, no entanto sobre o nome há disputa, ele deve chamar-se Homo, pois foi feito de Húmus” (HEIDEGGER, 2011, p.266).

O filósofo reporta à fábula de Higino para mostrar que o cuidado é tão essencial que é anterior ao espírito infundido por Júpiter e ao corpo fornecido pela Terra. O cuidado é um a priori, que está na origem da existência do ser humano. Sem cuidado, o ser humano seria apenas uma porção de argila ou um espírito angelical desencarnado. Alguns pensadores expõem sobre a necessidade de construirmos um ethos do cuidar, que solidariza e que ama, contrapondo-se ao ethos da conquista que move a civilização técnica-científica.

Em busca de novas alternativas para o exercício da docência e de um novo sentido para o ato de educar, não podemos negligenciar a importância da noção de *cuidado*. Na medida em que tal noção remeteria a um processo de conquista da autenticidade, da autonomia e da singularização do *Ser-aí* que é o homem, esta deveria ser a meta de todo processo pedagógico autêntico (MERTENS, 2008).

Nesse sentido uma práxis docente ou qualquer espécie de ação pedagógica que tome como referência a estrutura do cuidado, deve vivenciar uma genuína preocupação com o outro na relação pedagógica. O aluno não deve ser mais concebido como uma “coisa”, uma entidade abstrata, um número, com o qual se ocupa. Ele é um outro *ser-aí* com o qual se deve preocupar, ser solícito, na tentativa de arrancá-lo do anonimato de sua existência e ao mesmo tempo respeitá-lo em suas diferenças. Isso talvez exija além de um professor ou um mero repetidor e instrutor de técnicas e procedimentos em disciplinas específicas, um educador que passe a efetivamente se preocupar com seu aluno, ajudando-o a compreender e a assumir uma existência autêntica, singular, própria, mesmo sabendo que poderosas forças econômicas, valores sociais e morais impõe como norma a adaptação.

Objetivos

Interpretar e problematizar alguns conceitos básicos da analítica existencial de *Ser e Tempo*, com ênfase nas noções de Homem, Mundo e Cuidado e suas possíveis implicações pedagógicas; Contribuir para o debate atual acerca da

educação e formação docente, capacitando-me para uma prática docente mais consciente, responsável e libertadora; Contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho foi basicamente de revisão bibliográfica por meio da análise e interpretação da obra *Ser e Tempo* (2011) de Martin Heidegger juntamente com as obras de outros autores que escreveram sobre os conceitos e temas tratados por ele.

Os procedimentos utilizados foram: leitura, releitura, fichamento, redação, interpretação e análise dos dados. Também foram feitas constantes intervenções do meu orientador professor doutor Wanderley José Ferreira Júnior para esclarecimentos daquilo que não foi possível entender sobre os textos e, após esclarecimentos, leituras e releituras a escrita foi um pouco mais tranquila.

Resultados/Discussão

Durante a vigência da bolsa obtive ricas experiências tanto em relação ao conhecimento teórico que adquiri sobre o tema e o autor trabalhado quanto na produção e apresentação de trabalhos que foram apresentados em simpósios e congressos. Pude também participar do grupo de estudos em fenomenologia da Faculdade de Educação NEPEFE. Outra questão que me possibilitou uma rica experiência acadêmica foi o fato de, pela primeira vez ter submetido um artigo para publicação juntamente com o meu orientador.

Conclusões

Com a produção deste trabalho foi possível entender que o homem como um ser-aí é o resultado dos modos pelos quais ele é cuidado no decorrer de sua vida para que então ele possa dar um sentido autêntico ao seu projeto de vir-a-ser no mundo. Desta forma, se faz necessário que o educador reflita sobre seu modo de ser-no-mundo e principalmente sobre a sua atuação em sala de aula, no sentido de analisar para que tipo de sociedade está formando os seus alunos se, para uma sociedade mais “humanizada” e que respeite o outro como um indivíduo singular que traz toda uma carga não somente biológica, mas também do convívio familiar e da

cultura da qual faz parte, ou, se para uma sociedade na qual o *ser-aí* acabe sendo visto apenas como uma fonte de lucro, de prazer ou um número a mais.

Referências Bibliográficas

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 5ª ed. Tradução: Márcia S. Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2011.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. *Cuidado, educação e singularidade*: ideias para uma filosofia da educação em bases Heideggerianas. Revista Princípios, v.15, n.24, Natal, jul./dez. 2008.

Fonte de Financiamento

Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Bolsa Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG).

GEOMETRIA TOPOLÓGICA NOS ANOS INICIAIS: A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DE SUA COMPREENSÃO

VAZ, Naira Cristina; LOUREIRO, Paula Yoshimy Yamada, BARRETO, Maria de Fátima Teixeira- Faculdade de Educação
fatofeno@gmail.com

Palavras-chave: Educação Matemática, Software, Topologia.

JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Esta investigação se insere no contexto das discussões acerca do uso de tecnologias no meio educacional e pergunta pelo modo como se dá o estudo da geometria topológica na escola, em especial nos anos iniciais, e pelas possibilidades de fazê-lo mediados pelo uso de vídeos e softwares.

A Geometria topológica é apresentada por Duhalde (1998), em suas características fundamentais, a partir de uma experiência do desenho de uma figura em um balão:

(...) as figuras são submetidas a transformações tão violentas que perdem todas suas propriedades métricas e projetivas, com a condição de que não se produzem cortes. Se temos desenhado um quadro em um balão, e lhe inflamamos, observaremos que não se conserva a retitude, tampouco as medidas de seus lados e de seus ângulos. No entanto, conserva-se a: - proximidade ou aproximação; - separação; - ordem ou sucessão espacial; - continuidade de linhas e superfície. (DUHALDE, 1998, p. 63 e 64.)

Lorenzato (2006), baseando-se em Piaget, entende que a criança inicia sua compreensão espacial pelas relações topológicas (vizinhança, contorno, ordem, separação, continuidade...); após esta iniciação passa para a fase projetiva, quando começa a perceber que as formas e dimensões dos objetos dependem do ponto de vista de quem os observa; e, finalmente chega à fase euclidiana, quando percebe que os ângulos, distâncias e formas são conservados.

Neste estudo procuramos tratar o estudo de topologia mediado por recursos tecnológicos. Fundamentamos nosso trabalho em Levy (1996) que exalta os novos modos de pensar e agir mediados pelas novas tecnologias; Valente (1994), que evidencia o papel facilitador que o computador pode desempenhar na educação e alerta para a necessidade de uma formação que oriente o professor para um trabalho efetivo, com clareza dos objetivos das atividades que se propõe a

desenvolver como uso de softwares; Mendes e Grando (2008), que apresenta o contexto tecnológico como possibilidade de experimentar o saber matemático de uma maneira crítica; e por fim, por Belloni (2001) que traz reflexões sobre o despreparo dos professores para atuar em uma escola inserida em uma sociedade informatizada.

Considerando a compreensão trazida por estes autores, procuramos compreender melhor alguns conceitos topológicos que poderiam compor o estudo de geometria na escola, aliando-a a recursos tecnológicos.

OBJETIVO

- Desenvolver um estudo compreensivo de conceitos básicos de tipologia;
- Realizar um levantamento de objetos de aprendizagens tecnológicos (software e vídeos) que pudessem favorecer ao estudo destes conceitos, e explicitar suas características.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho desenvolvemos estudo bibliográfico com levantamento e análise de pesquisas que orientam o estudo da geometria topológica no Ensino Fundamental, interrogando-lhes pela questão inquiridora, conceitos explorados, e atividades sugeridas. Em paralelo ao estudo dos textos, desenvolvemos um levantamento de softwares e vídeos educacionais que possibilitassem o estudo da Geometria Topológica. Com os softwares e vídeos compilados foi realizado um estudo analítico apresentando ao leitor: cenários, personagens, conceitos

RESULTADO E DISCUSSÃO

A topologia é apresentada pela pesquisas em Educação Matemática como uma geometria qualitativa, isto é, atenta a propriedades geométricas que são invariantes mesmo quando submetidas a transformações. (PERES, MOREIRA E SÁ, 2011). Várias destas pesquisas (RISSI e FRANCO, 2008; LEIVAS, 2008; MOREIRA; PERES e SÁ, 2011; OLIVEIRA et al., 2012) ao contatarem a quase ausência de estudos no campo da geometria topológica no contexto da sala de aula do Ensino Básico, indicam a necessidade de estudá-la, já nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e sugerem atividades que poderiam ser desenvolvidas com alunos nas aulas de matemática com o propósito de desenvolver conceitos como: grafos, vizinhança e proximidade, continuidade e separação, dentro e fora e ordem.

Os mesmos conceitos explorados nas atividades das pesquisas acima citadas foram buscados em softwares e vídeos. Tal busca se deu a partir do site levando-nos a jogos *on line* e vídeos que foram por nós analisados investigando por suas possibilidades auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos compilados (QUADRO 1) foram por nós vivenciados e os vídeos (QUADRO 2) assistidos, e descritos identificando os conceitos explorados, as situações apresentadas, os personagens e cenários.

Quadro 1: Softwares para o estudo de noções topológicas

Título do Software	Conceitos topológicos	Descrição do Jogo
1. Dominó Draw ¹	Continuidade	Com um tablado de dominó o jogador deve desenhar, com o mouse, o caminho das peças de dominó para que sejam derrubadas. É necessário que o caminho desenhado tenha continuidade em suas linhas para derrubar todas as peças e alcançar a maior pontuação possível...
2. Rollercoaster creator ²	Continuidade	Em um parque de diversões, o jogador deve construir, com o mouse, o caminho a ser seguido pela montanha russa. A organização dos trilhos deve ser orientada para capturar as moedas do cenário.
3. Ligar as peças ³	Vizinhança/separação e continuidade	Em um quebra cabeça, o jogador deve alterar a posição das peças até montar a imagem
4. Honey trouble ⁴	Vizinhança/ordem	O urso protege a colméia das abelhas e para eliminá-las é necessário fazer combinações de 3 ou mais bolas da mesma cor
5. Ligar os pontos ⁵	Grafos	Jogo baseado em grafos com vértices fixos e móveis. Possui pontos vermelhos ligados por linhas e pontos azuis. O jogador deve mover os pontos vermelhos para que as linhas passem por cima dos pontos azuis.
6. Estacione os carros ⁶	Vizinhança/ordem	Em uma garagem, o jogador deve estacionar os carros nas vagas de garagem da sua cor
7. Icosien: Ligue os pontos ⁷	Grafos	O jogo parte de pregos sobrepostos em figuras geométricas, entre os quais o jogador deve passar uma linha a partir da conexão de pontos.
8. Magic Pyramid ⁸	Grafos/dentro e fora	O jogador deve colocar números dentro da pirâmide de forma que quando somados todos os números em um triângulo, o resultado deve ser igual a um número dado em cada fase
9. Jogo da velha ⁹	Ordem	Clássico jogo da velha, onde os jogadores jogam alternadamente,

¹ <http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-online/Acao-e-Aventura/Domino-Draw/>

² <http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-online/Acao-e-Aventura/Rollercoaster-Creator/>

³ http://www.wambie.com/jogos/jogo/LIGAR_AS_PECAS-jogo-3116.html

⁴ <http://jogosonline.clickgratis.com.br/puzzle/honey-trouble.html>

⁵ <http://www.jogosdelogica.net/nodes-mova-os-circulos-vermelhos-para-que-as-linhas-passem-nos-circulos-azuis.htm>

⁶ <http://www.jogosdelogica.net/parking-zone-estategia-e-logica-para-estacionar-os-carros-nas-vagas-certas.htm>

⁷ <http://www.jogosdelogica.net/icosien-ligue-os-pontos-complicado-e-estimulante.htm>

⁸ <http://www.jogosdelogica.net/magic-pyramid-%E2%80%93-disponha-os-numeros-e-forme-triangulos-magicos.htm>

		uma marcação por vez
10. Passadeiras rolantes ¹⁰	Dentro e fora	Passadeiras rolantes para transportar os objetos para dentro dos contentores
11. Penalty Shootout 2012 ¹¹	Dentro e fora	Disputa de pênaltis entre equipes um campo de futebol. O objetivo é marcar o maior número de gols, para isso é possível ao jogador escolher a velocidade, altura, direção e força do chute.

Os softwares de nº 1, 2 e 3 possibilitam trabalhar com a noção de continuidade. Padilha (1990, p.6) define este conceito como com sendo "o reconhecimento de uma figura em constantes transformações (no decurso de estados sucessivos)". Encontramos a possibilidade de planejar estudo para a relação de vizinhança a partir da vivência dos softwares de nº 3, 4 e 6. Para Leivas (2008) a relação de vizinhança é a mais elementar, pois trata-se da descoberta dos elementos que podem ser percebidos num mesmo campo de observação

A teoria dos grafos (SAMPAIO 2008, *apud* MENDES E SÁ, 2010, p.6) é uma figura constituída de um número finito de arcos, chamados arcos ou arestas do grafo e podem ser explorada pelos softwares de nº 5, 7 e 8.

O conceito de ordem ou sucessão espacial, apresentado por Padilha (1990, p.4) como aquele que "estabelece-se entre elementos ao mesmo tempo vizinhos e separados, porque distribuídos um em seguida do outro", pode ser explorado a partir dos softwares de nº 6 e 9. Os softwares identificados para o estudo da noção de dentro e fora foram os de n. 8, 10 e 11.

Quadro 2: Vídeos para o estudo de noções topológicas

Título do Vídeos	Conceitos topológicos	Descrição do vídeo
1. Faixa de Moebius ¹	Continuidade	Mostra a construção da faixa de Moebius que se caracteriza por transformar continuamente uma superfície plana, de dois lados, em uma superfície espacial com um único lado.
2. Dr. Quantum visita a Planolândia ¹	Bidimensional e tridimensional topológicos...	São animações de uma viagem espacial para o mundo bidimensional. Nessas viagens o professor sempre estabelece relações com o mundo bidimensional e tridimensional, o que possibilita contrapor-se a conceitos topológicos.

Os vídeos *Dr. Quantum visita a Planolândia* possibilitam, dentre outras coisas, refletir sobre os limites da geometria Euclidiana para a representação do mundo de nossas experiências, abrindo possibilidades para a introdução da geometria topológicas.

⁹ <http://elcio.com.br/velha/>

¹⁰ <http://www.gimme5games.com/play-game/conveyor>

¹¹ http://www.games1.com/Game/Penalty_Shootout_2012

Neste levantamento apresentamos diferentes softwares que podem ser trabalhados nos diversos níveis do ensino fundamental, entretanto, eles não o são em si. Cabe ao professor planejar atividades de vivência e releitura conduzidas para se pensar conceitos da geometria topológica.

CONCLUSÃO

Nosso estudo buscou refletir sobre a inserção da topologia como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula desde os anos iniciais e também apresentar opções de uso de softwares e vídeos como ferramentas neste processo, trazendo possibilidades de materiais para o estudo de geometria topológica.

Ressaltamos que a utilização de vídeos e softwares, em sala de aula, precisa se dar acompanhado de um planejamento pedagógico de modo refletido e com o estudo e compreensão de cada objeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRANDO, R.C.. MENDES, R. M.. **As possibilidades pedagógicas do jogo computacional simcity 4 para apropriação/mobilização de conceitos matemáticos.** ANPED, 2006, GT: Educação Matemática/ n.19.

LEIVAS, J.C.P.**Organizando o espaço geométrico por caminhos topológicos.** VIDYA, v. 28, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2008 - Santa Maria, 2009. ISSN 0104-270 X Disponível em: <http://sites.unifra.br>. Acesso em: 02 Jul.2012

OLIVEIRA *et al.*, **Introduzir o estudo de grafos com textos, jogos e situações interdisciplinares.** Disponível em: <http://www.sbemrj.com.br> Acesso em: 24 ago.2012

PERES C.A.; MOREIRA, L.G.P.; SÁ, P.F.de. **A “geometria da folha de borracha” um breve estudo sobre a topologia in.** ISSN 2178 – 3632. Belém. 2010.

RISSI, M. R e FRANCO.V.S., Topologia: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental, disp; em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> , acesso em 12 de maio de 2012.

HISTÓRIA E VIDA EM NIETZSCHE: A HISTÓRIA A SERVIÇO DA VIDA.

Nayara Cristina Teixeira GOMES, Rafael SADDI, Faculdade de História,
nayara.historia@gmail.com

Palavras-chave: História, Verdade, Vida, Nietzsche.

Com pretensões um pouco menores do que encontrar um sentido para a História, desenvolvemos o referente projeto, cuja problemática central estava direcionada a compreender a relação entre história e vida no pensamento de um autor, Nietzsche. Tal recorte foi feito com leituras preliminares que direcionaram nossas angústias de historiadores em construção a uma discussão que tem se tornado crescente em todo o universo onde a história erudita circula, trata-se de perceber os limites que separam a história ensinada em sala de aula e a história acadêmica, tendo como intuito contribuir teoricamente com a Didática da História e, desta forma, estreitar os elos que circundam estes dois universos. Inferir e aceitar que existe essa relação limitada entre ambos já nos parece um bom passo para que haja um remanejamento de conteúdo e um esforço voltado a mudanças que atualizem as necessidades da matéria dentro e fora do ambiente escolar. É importante para nós historiadores afirmar o nosso objeto perante os olhares curiosos do mundo, da mesma forma parece-nos imprescindível que tais olhares não se percam em meio a calúnias de um presente sem referência de sua trajetória. Há muito me distanciei de uma pergunta que assombra alunos e historiadores, para que a história serve? Entre uma leitura e outra, e não menos com a prática do estágio, pude observar que mudar o foco da questão poderia ser o caminho, não apenas para decifrar a filosofia do nosso autor, mas também para encontrar uma resposta satisfatória a esta questão que tão profundamente nos encabula. Parece-me mais importante refletir sobre como a história nos serve, ou quem sabe, como nos servimos da História para a vida.

Partindo da problemática já exposta, optamos por esmiuçar nosso subsídio teórico, buscando pensar os tratos históricos com o presente e suas implicações com este. Na obra fundamental para nossa pesquisa “Segunda Consideração Intempestiva”, o filósofo, ousando uma vez mais, indagou sobre a existência de uma utilidade da história. Ao termos um cuidado especial com essas leituras tornou-nos claro que o autor, que se colocou a frente das mais duras críticas à ciência história, buscava também validá-la, fornecendo-lhe uma Identidade capaz de fazê-la útil ao homem em seu cotidiano.

Nietzsche comunica com amargura o esfacelamento de elementos culturais presentes na antiguidade e lamenta o louvor a tempos de mediocridade, que se denominam modernos, mas que parece não passar de regresso humano. Deste modo o filósofo se aprofunda em discutir dois universos extremos, a Alemanha moderna e a Grécia Antiga.

“[...] , pois nós modernos não temos absolutamente nada que provenha de nós mesmo; somente na medida em que nos entulhamos e apinhamos com épocas, hábitos, artes, filosofias, religiões, conhecimentos alheios, tornamo-nos dignos de consideração, a saber, enciclopédias ambulantes, com o que talvez um antigo heleno extraviado em nosso tempo nos dirigisse a palavra.” (NIETZSCHE, 2003 p.34,35).

Essa crítica histórica ao cientificismo moderno é fundamentada por uma questão não menos importante, a questão da verdade. Nietzsche expõe sua teoria de forma a exaltar que os homens modernos pensam mais do que agem, usa do passado apenas para fortalecer sua crença em um idealismo cultural roto. Para estes a ciência é o único e fundamental caminho, mas este caminho é também sua perdição, pois não há verdades inteiriças, não há uma fonte límpida de conhecimento, e tão pouco, uma condição nata que estabeleça uma via segura, estes homens tendem a conhecer a verdade em todas as coisas, mas não sabem nada de si mesmos. As esquinas da esperança se fecham para eles e o tempo já não os permite saborear a esperança ou a terna felicidade cabível somente aqueles que se deixam envergar pelo instinto. (NIETZSCHE, 2001)

“[...] na medida em que, agora, assemelha-se aquele demônio sem ser desde o princípio algo mais que um pobre homem; e, sobretudo, na medida em que tem que expiar a todo instante em si mesmo sua humanidade e se consumir tragicamente em uma virtude impossível – tudo isto coloca em uma altura solitária, como o exemplar mais venerável do gênero humano; pois ele quer a verdade, só que não apenas como um conhecimento frio e sem consequências, mas como uma juíza que ordena e pune, a verdade não como posse egoísta do indivíduo, mas como direito divino de tresloucar todos os marcos das propriedades egoístas, em uma palavra, a verdade como tribunal do mundo e como algo inteiramente diverso da presa capturada e do prazer de um único caçador.” (NIETZSCHE, 2003 p.48,49)

Para o filósofo a posição da ciência moderna é a posição Socrática que se opõe à tragédia Grega, enquanto expressão de uma compreensão profunda e instintiva. O suicídio da Arte trágica pelo Socratismo de Eurípedes submeteu o homem a um palco

que não lhes pertencia, impossibilitando o exaltar de seus anseios. No modernismo os homens se prostram à verdade Socrática, à verdade que paralisa a ação. Da se aqui as possibilidades de uma crítica à ciência e por sua vez os questionamentos que permitiram a Nietzsche as indagações que mais puramente nos interessa - a utilidade e desvantagem da história para vida. (NIETZSCHE, 2007)

Certamente precisamos da história [...] Precisamos dela para a vida e para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la. (NIETZSCHE, 2003, p.05)

A Cultura Socrática constrói valores paralisando a criação. O homem encontra-se neste contexto sucumbido dele mesmo, busca-se a verdade no conhecimento, mas é evidente que o homem se perde ao procurar a verdade inteligível nas coisas, e se perde por ausentar-se dele mesmo, de sua própria verdade. Encontramos também em seus escritos um aporte artístico que descaradamente mostra a que veio: “A esses homens sérios sirva-lhes de lição o fato de eu estar convencido de que a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica dessa vida...” (NIETZSCHE, 2003 p.23) E esbraveja: “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte...”. (NIETZSCHE, 2003 p.28) São afirmações como esta que torna válido o posicionamento que o filósofo assume diante da história, a história deve ser arte, a arte do esquecer. Pela arte é possível ao homem preencher o vazio de sua existência, gerir suas emoções e seus pensamentos. Na filosofia nietzschiana a arte expõe-se como uma alternativa a ciência, mas não como uma negação da mesma, e intensifica-se ao provocar-nos a perceber que a história que não serve a vida e limita o agir, é uma história inútil. Somos encorajados a fazer da história um aparato para a vida e também orientados a negá-la para bem viver. (NIETZSCHE, 2007)

Concluimos que a história não deve ser tomada como método instrutivo, posto que invariavelmente quando recorre aos “conselhos” elaborados pelo tempo, o homem deixa de produzir a sua própria história, e esta quando não percebida como um meio de servir a vida, enquanto ciência produzida pra si mesma torna-se inválida. “Isto significa: precisamos dela para a vida e para a ação [...] Somente na medida em que a história serve a vida queremos servi-la.” (NIETZSCHE, 2003, p.05). As críticas nietzschianas possibilitam uma reflexão do modelo de interpretação da história. Para ele, o excesso de

história se torna desvantajoso ao homem e a falta da mesma tornaria a humanidade impossibilitada. Em todas as suas obras o filósofo exalta o querer viver, a busca por uma vida sem rédeas, sem um dever constante, o que se justifica pelo não padecer do homem diante de seus ciclos, da moral, cultura ou mesmo diante de seu passado, que não raramente o arrasta e o limita, mas se tais limites históricos podem inviabilizar um súbito sopro de vida no presente ou mesmo estabelecer uma quebra com as ilusões e pretensões futuras, também é certo que este passado estreita os elos do homem com ele mesmo, com seu espaço e tempo, constituindo um panorama de certezas provisórias que instigam e promovem alternativas morais e práticas, para orientação de seu caos eminente a um quadro de organização, mesmo que este funcione como um anestésico transitório.

Ao definir modos de relação do passado com o tempo presente através da história monumental, antiquaria e crítica, o autor promove um aparato que indica que essa história assume papéis distintos diante de dado posicionamento. O que se busca quando se volta ao passado é a manutenção da autoria do homem por sua história ou a afirmação deste perante a vida para ultrapassar as barreiras de um eterno devir. Ao validar que essa história é capaz de assumir formas distintas diante de dado olhar, nos é permitido pensar que a complexidade da importância desta no presente esta no próprio presente e não na construção ou reconstrução paralela dos fatos. É preciso uma ciência que atue no melhoramento da vida humana, pois também não é possível crer em uma existência irracional. Nietzsche trilha não somente uma história desvantajosa à vida, mas também uma história necessária à manutenção da mesma. Entendemos que a história enquanto ciência deve agir de modo a levar o homem ao resgate da espontaneidade e criatividade, proporcionando uma nova forma de pensamento e estabelecer continuamente o prazer pela existência, de medida a suprir as carências produzidas pelo tempo.

Para a Didática da História, as reflexões de Nietzsche podem trazer diferentes contribuições. Primeiramente, a respeito dos fundamentos de uma nova didática da História. Uma disciplina que se preocupa com a aprendizagem e o ensino da história deve-se perguntar pelo que Rüsen chamou de “fundamentos mundanos da vida da História”. (2001). Isto quer dizer que a História possui uma função de orientação na vida e que esta função é condição para a elaboração de uma didática da história. Ora, se a história não for importante para a vida, não há porque ensinar e aprender história.

Segundo, que aprendemos História independente do ensino da História. Os homens em sua vida se relacionam com o seu passado, do qual, como afirma Nietzsche, não podem correr. Logo, pensamos que uma Didática da História não deve ser reduzida ao ensino escolar da história, mas pensar também o aprendizado histórico que ocorre nos meios pré e extra-científicos e escolares. Podemos refletir, sobretudo, sobre a influência do modo como os homens na vida prática lidam com o seu passado no ensino da história nas escolas. Isto é, os alunos já lidam de alguma forma com o passado e vivem em um meio onde a relação com a história é estabelecida de forma viva. Isto deve ser levado em consideração em uma Didática do ensino de história. (2007)

Por último, e conseqüentemente, constatamos que no ensino de história deve-se empregar um sentido histórico que fortaleça os elos do homem com seu presente, fazendo trilhar um caminho que não se fortaleça através de um apanhado de escombros, que não faça do passado um limite insuperável. A História não deve ser percebida como uma ciência morta, mas sim como um aparato para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo; tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____ Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida. In: CASANOVA, Marco Antônio. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2003.

_____ Verdade e mentira no sentido extra-moral. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org). Comum, Rio de Janeiro, v.6, nº17, p. 05-23, 2001. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/7207721/Nietzsche-Verdade-e-Mentira-No-Sentido-Extra-Moral>

RÜSEN, J. História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____ Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SENTIMENTOS E EMOÇÕES ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Francieli Bamberg SCHNEIDER; Neuda Alves do LAGO;
Campus Jataí

paulabamberg19@hotmail.com
neudalago@hotmail.com

Palavras-chave: fatores afetivos; língua estrangeira; aprendizagem de escrita; língua inglesa.

Justificativa / Base teórica

Apresentamos, neste trabalho, análises de dados que foram coletados em instituições públicas de ensino da cidade de Jataí-GO entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012. Trata-se então, de uma turma de ensino fundamental (7º ano) de uma escola estadual, uma turma de ensino médio (3º ano) de uma instituição federal e de uma turma de Letras/Inglês (5º período) de uma universidade federal. A análise desses dados é feita a partir da revisão bibliográfica no campo de estudos sobre a influência de fatores afetivos no aprendizado de línguas estrangeiras.

Os estudos sobre a afetividade, na relação com ensino e aprendizagem de línguas, são bastante recentes, até pouco tempo os mesmos não eram considerados nessa relação. Segundo os pesquisadores Cardoso e Lima (2004), a partir da década de 70 surgem abordagens como a abordagem *Comunicativa*, que começam a chamar a atenção para os universos afetivos dos alunos, pensando neles de uma forma mais ampla, ou seja, começou a se olhar para outros aspectos e não mais, somente, para os aspectos cognitivos que, tradicionalmente, marcaram presença nesses estudos.

Quando alunos e professores começam a falar mais sobre seus medos, frustrações, motivações e entusiasmos sobre o ensino e o aprendizado, eles acabam mostrando o quanto o aprendizado e o ensino são atravessados pela afetividade singular de cada pessoa.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi explorar os fatores afetivos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Os objetivos específicos foram de investigar como a motivação, autoestima, ansiedade e crenças estão presentes durante a aprendizagem de escrita em língua inglesa, sob o ponto de vista dos alunos e dos professores, oferecer aos estudos de Aquisição de Segunda Língua, dados importantes que, de alguma forma, possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE e também de adquirir mais conhecimento com relação aos fatores afetivos, já que esses contribuem ou dificultam o aprendizado da escrita em LE.

Metodologia

Está pesquisa, predominantemente qualitativa, foi desenvolvida em instituições públicas de ensino, em uma turma de ensino fundamental (7º ano) de uma escola estadual, uma turma de ensino médio (3º ano) de uma instituição federal e de uma turma de Letras/Inglês (5º período) de uma universidade federal.

Como instrumentos de coleta foram utilizados dois questionários respondidos por alunos e professores e entrevistas também respondidas pelos mesmos. Os questionários foram respondidos por todos os alunos de cada turma e também pelos professores de cada turma e as entrevistas foram feitas com dois alunos de cada turma e também com os professores de cada turma.

Resultados/Discussão

O primeiro fator investigado foi o da *autoestima*. Segundo Miranda (2008), a autoestima é o resultado de uma auto avaliação, feita por cada indivíduo, a partir de suas trocas com o meio, sendo de natureza plural e instável, ou seja, não há autoestima totalmente estável. De acordo com o autor, a autoestima interfere diretamente na vida das pessoas, pois está ligada ao que cada pessoa pensa sobre si mesmo.

As turmas de ensino fundamental e médio não se percebem de maneira muito positiva em relação às produções escritas em inglês e também têm dificuldades no tocante às possíveis exposições frente aos colegas, como é o caso da primeira turma, e exercícios de comparação de rendimento, como foi o caso da segunda. As professoras das turmas em questão também

compartilharam da mesma visão de seus alunos, mas sempre lembrando de que existem alunos que se diferenciam da maioria, ou seja, se mostrando mais autoconfiantes. A turma de ensino superior tem uma visão diferente sobre si mesma, apresentando-se mais autoconfiante e conseqüentemente com uma autoestima mais positiva. No entanto, o professor da turma tem outra visão sobre a mesma.

O fator *motivação* também se faz presente como um dos fatores que mais influenciam no aprendizado de línguas. Segundo Andrade e Norton (2011), o teórico Dörnyei (1994) apresenta um conceito de motivação que consiste em três níveis, que seriam o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem. Sendo que, a partir desses níveis tem-se uma ideia da dimensão social ou extrínseca, pessoal ou intrínseca e da matéria educacional, em relação à motivação no aprendizado de línguas, trazendo, dessa forma um conceito de motivação mais amplo, ou seja, que não se detém a esfera individual, mas também às condições sociais e materiais de ensino, que também influenciam a motivação no indivíduo.

As motivações das três turmas podem ser caracterizadas como motivações mais extrínsecas ou sociais. Pode-se perceber que a maioria dos alunos das três turmas são motivados a estudar inglês por motivos profissionais, de vestibular e por certo status que a língua pode proporcionar.

O próximo fator são as *crenças*, que foram divididas em quatro subitens. De uma maneira geral, as crenças estão presentes no nosso cotidiano, pois é nessa relação que elas são construídas. Mastrella (2002), apresenta em sua dissertação, alguns conceitos sobre crenças. Dentre eles destacam-se dois que indicam maior proximidade com nossos estudos, o primeiro é o da estudiosa Horwitz (1988), que apresenta as crenças como opiniões ou noções preconcebidas sobre aspectos da aquisição da segunda língua, o outro conceito, de Wenden (1986), pensa nas crenças como opiniões relacionadas às experiências ou opiniões de pessoas relevantes para o indivíduo.

A *ansiedade*, outro fator importante, também tem sua parcela de influencia nas relações de ensino e aprendizado, sendo, muitas vezes, colocada como a vilã dessas relações. Welp (2009), cita como referência, Spielberg (1979), que percebe a ansiedade como um processo, ou seja, uma

complexa sequência de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais, que por sua vez, são despertados por um estímulo estressor.

Pode-se destacar que, a turma de nível fundamental se sente mais apreensiva em relação à escrever em inglês, principalmente quando a escrita está ligada a uma avaliação. Nos níveis médio e superior há uma tranquilidade maior no tocante a escrever na língua e nas avaliações.

Conclusões

Através desse estudo, percebeu-se o quanto é importante que estudos nessa área sejam desenvolvidos com mais intensidade, pois o que se investiga está ligado a algo mais amplo do que o ensino/aprendizagem, mas sim também, está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento humano, com as singularidades e proximidades entre os indivíduos no momento em que se relacionam.

O ensino e aprendizagem de línguas é uma atividade relacional entre indivíduos e grupos, pode-se dizer que se trata de um encontro, tanto de pessoas e afetos quanto de culturas e inteligências, que se atravessam o tempo inteiro, se perdem e se encontram ou se modificam e se mantêm no mesmo lugar como que numa brincadeira. Portanto, estudos nessa área emergem para tentar compreender as relações nesse campo e também para contribuir, de alguma maneira, para que estas relações sejam cada vez mais saudáveis e que tenham consequências positivas para ambas as partes, alunos e professores.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. R. M. D.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação e aprendizagem de língua estrangeira. In: ANDRADE, M. R. M. D. (org.). Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.(89-113).

CARDOSO, K. P. D. LIMA, D. C. D. Sinais de Variáveis Afetivas e de Autonomia em Narrativas de Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. *AMFALE*, V

MASTRELLA, M. R. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós- graduação em Letras: Estudos linguísticos, da Universidade Federal de Goiás, UFG, 2002.

MIRANDA, S. *A construção da autoestima em sala de aula: comunicação e metacomunicação nas interações professora-alunos*. Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós graduação me Psicologia da Universidade de Brasília, UNB, 2008.

WELP, A. K. S. A ansiedade e a aprendizagem de língua estrangeira. *Revista de Hoje*, v. 44, nº 3. Porto Alegre, 2009.

Fonte de financiamento: Bolsa Prolicen/Prograd

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DA TEORIA E DA PRÁTICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Pedro Henrique Andrade de FARIA; Alba Cristhiane SANTANA – Faculdade de Letras; albapsico@hotmail.com

Formação de professores – Dimensões da Teoria e da Prática – Educação Superior – Processos de Significação

Justificativa / Base teórica

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo realizado entre os meses de agosto de 2011 a julho de 2012. Tal projeto de pesquisa teve como proposta o estudo das significações e das concepções relacionadas com a articulação entre as dimensões da teoria e da prática em um curso de Licenciatura de nível superior.

A legislação educacional em vigência define e orienta que a articulação entre as instâncias da teoria e da prática deve ser um dos fundamentos das licenciaturas. O artigo 61 da LDB/1996 enfatiza a necessidade de “associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996); e o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, ressalta a importância da “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002).

Gamboa (2003) apresenta três abordagens que conceituam a relação entre teoria e prática de forma distinta:

- (a) ideal racionalista - abordagens que privilegiam o papel da teoria;
- (b) pragmático-utilitarista - abordagens que enfatizam a prática como critério para validação da teoria;
- (c) dialética – não considera a relação entre teoria e prática em termos de adequação de uma a outra, mas de complementação e de conflito, considerando que “é a própria relação entre elas que possibilita sua existência” (p.125).

A relação entre teoria e prática é mais complexa que uma simples relação de implicação causal, na qual os saberes científicos mantêm uma

relação constitutiva (teoria) com os saberes da experiência (prática). E partindo dessa discussão, é relevante desenvolver estudos que busquem compreender as concepções assumidas na tarefa de articular teoria e prática nos cursos de formação docente.

OBJETIVOS

Objetivo geral: compreender as possibilidades de um curso de licenciatura desenvolver a articulação entre as dimensões da teoria e da prática, por meio da análise das significações e das concepções que orientam as práticas pedagógicas.

Objetivos específicos:

- (1) Identificar as significações que orientam o processo formativo em um curso de licenciatura, por meio da análise das concepções dos docentes e dos discentes do curso.
- (2) Investigar as possibilidades de articulação entre teoria e prática propiciadas pela matriz curricular de um curso de licenciatura.
- (3) Analisar como as concepções dos docentes e dos discentes, juntamente com as características da matriz curricular de um curso, favorecem a articulação entre as dimensões da teoria e da prática na licenciatura.

Metodologia

A questão central a ser atendida pela metodologia, na abordagem adotada, é a compreensão dos processos de significação que são produzidos na interação humana, situados em um determinado espaço e tempo, orientando e dirigindo a ação dos sujeitos.

O processo de significação é caracterizado pela relação estabelecida entre sujeito e contexto social, sendo essa relação estabelecida através da linguagem, caracterizando assim a natureza relacional do indivíduo (SANTANA, 2010). Segundo Vygotsky (2000) a linguagem é a principal responsável pela mediação entre a realidade interna (subjetiva) e a realidade externa (social) do indivíduo. E o significado deve ser visto como as

interpretações estabelecidas pelo indivíduo, através do confronto entre pessoal e coletivo (BRUNER, 1997).

Buscamos ao longo de nosso estudo atender aos objetivos deste plano de trabalho fazendo um comparativo entre os significados produzidos por professores-formadores e professores-em-formação e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Este estudo é um desmembramento da pesquisa de doutorado realizada pela coordenadora do projeto de pesquisa (SANTANA, 2010), a qual resultou em um significativo banco de dados, que não foi totalmente explorado e analisado. O Projeto foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, pois a pesquisa foi vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

O contexto de pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de Goiás, que oferecia um programa alternativo de licenciatura.

Os participantes do nosso projeto de pesquisa foram os professores-formadores (docentes da licenciatura) e os professores-em-formação (PF), discentes do curso e que atuam no ensino básico de escolas públicas e particulares do estado de Goiás.

Para a construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores-formadores e com os professores-em-formação (PF). As entrevistas foram feitas de forma individual com os professores-formadores e em grupo com os PF. Em nosso estudo realizamos análises do material empírico produzido nas entrevistas e fizemos uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A análise dos dados foi feita em três momentos:

- a) Leituras repetidas para reconhecimento e familiarização com o material empírico;
- b) Identificação de significados nas entrevistas e no PPC que remetiam as instâncias da teoria e da prática;
- c) Relação entre os significados identificados no documento com o conjunto de significados observados nas entrevistas, e análise fundamentada no estudo teórico realizado anteriormente.

Organizamos a análise em três eixos de significação, compostos cada um por conjuntos de significados acerca das dimensões da teoria e da prática, com vistas a compreender como tais significados orientam as práticas dos professores-formadores.

Resultados / Discussão

Eixo de Significação 1: Um objetivo que desarticula

Em nosso primeiro eixo, destacamos como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) articula as instâncias da teoria e da prática e como a estruturação do curso é percebida pelos professores-formadores e PF.

Através da análise do PPC, percebemos que o curso apesar de ter como principal objetivo a articulação entre teoria e prática, em muitos momentos ainda é estabelecida uma dicotomia entre tais dimensões.

Eixo de Significação 2: Livrando-se do passado

Nessa categoria abordamos alguns significados para teoria e prática adotados pelos professores-formadores e PF, antes do conhecimento da visão dialética propiciado pelo PPC entre teoria e prática. A base de formação desse eixo de significação foi observar as entrevistas dos professores-formadores sobre sua prática antes de iniciarem sua carreira docente em um curso superior. Destacamos que 3 dos 4 professores-formadores iniciaram suas carreiras docentes antes da conclusão do curso de licenciatura, um deles antes mesmo de terminar o ensino regular (Ensino Médio). Sendo assim, percebemos que os professores não detinham conhecimento teórico suficiente para a prática docente, o que existia era um conhecimento técnico, proporcionado pela experiência de sala de aula sem nenhum cunho teórico e científico. Essa situação contribuiu com a dicotomia entre teoria e prática.

Eixo 3 de Significação: Uma nova visão para o presente/futuro

Nessa categoria agrupamos os significados que mostram alguma contradição, talvez um início de transformação, em relação à visão dos docentes e PF para a relação entre teoria e prática. Percebemos nas duas últimas categorias, que apesar do esforço para enxergar essas instâncias de forma dialética, ainda encontramos a dicotomia. Nessa última categoria,

mostramos o desenvolvimento dos professores-formadores e PF, que o curso analisado proporcionou.

Conclusão

Foi possível perceber, ao longo de nosso estudo que existem muitos entraves que cercam a relação teoria e prática e que diferentes concepções, totalmente antagônicas umas das outras cercam essas instâncias. Compreendemos que a fragilidade na formação docente apresenta-se como um dos grandes vetores no que podemos chamar de “desordem” na interpretação das vertentes acerca da relação entre essas instâncias. Os significados de nossas análises apontam para contradições que desarticulam teoria e prática na formação docente no nível superior. E em outros momentos percebemos que a vertente dialética começa a fazer-se presente na prática docente dos nossos participantes.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 19 de fevereiro de 2002. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br>> Acesso em: 21 jun. 2010.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 130 p.
- GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALEY, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. (Orgs.). *Formação docente: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130.
- SANTANA, A.C. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934), 2000, 194 p.

ESTRATÉGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA NO ENSINO DE FÍSICA

Pedro Paulo S. ARRAIS¹, José Rildo de Oliveira QUEIROZ²

¹ Universidade Federal de Goiás/Instituto de Física/ siqueirafis@gmail.com

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

Palavras-chave: ERP, ensino de Física, função do problema.

Justificativa e Base Teórica

Em cursos de Física, a resolução de problemas de lápis e papel aparece como uma atividade essencial e prioritária no aprendizado do aluno. Os “exemplos de aplicação da teoria”, as extensas listas de “exercícios/problemas”, as “aulas de resolução de problemas” e as avaliações, constituem quase que inteiramente de questões envolvendo a resolução de problemas (PEDUZZI, 2005). É consenso entre professores de Física, a importância que a atividade de resolução de problemas representa para o processo de aprendizagem (DELIZOICOV, 2005). Paradoxalmente, contudo esta atividade não tem sido trabalhada por uma didática de resolução de problemas. Via de regra, no entendimento do professor, ao resolver problemas-exemplo ou problemas-tipo em sala de aula, ele acredita ser condição suficiente para que o aluno se lance à resolução dos problemas que lhe são propostos. A orientação básica fornecida ao aluno é “resolva a lista de “exercício/problema tal..”, que foi ou especialmente preparada, ou simplesmente retirada do livro-texto adotado. Dentro desta concepção, as dificuldades do aluno com a resolução de problemas são geralmente diagnosticadas, pelo professor, como estando relacionadas a não compreensão, em níveis desejáveis, dos temas abordados e/ou a insuficientes conhecimentos matemáticos. “Quando se pergunta ao professor em atuação quais podem ser as causas do fracasso generalizado na resolução de problemas de física, raramente expõe razões que culpem a própria didática empregada”(GIL-PEREZ et al, 1992).

Peduzzi(1997) apresenta uma estratégia de resolução de problemas em doze etapas. Segundo o autor a atividade de resolução de problemas não somente

em Física, mas também em outras áreas do conhecimento, não pode ser alijada ou pouco considerada no contexto geral das ações do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem. Assim, define problema e exercício deixando isso a cargo do indivíduo (de seus conhecimentos, da sua experiência, etc.), que ao deparar com alguma questão para alguns a situação representa um problema genuíno para outros se torna um mero exercício. Além disso, apresenta e discute sobre outros estudos realizados a respeito do assunto a fim de demonstrar a importância e as diferentes formas de se abordar às resoluções por meios específicos.

Objetivos

Esse trabalho analisa a importância da atividade de resolução de problemas para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Física I, do curso de Licenciatura em Física do IF-UFG, em aulas regulares de tutoria, ministradas pelo primeiro autor.

Bachelard(1996) defende que o conhecimento se origina da busca por soluções para problemas formulados. Percebe-se assim a necessidade de se avaliar o impacto das atividades de resolução de problemas na aprendizagem, dando vista para a forma como os problemas são abordados. Evidencia-se ainda, o uso de uma estratégia no processo de aprendizagem bem como as limitações que surgem tanto por parte do professor quanto por parte do estudante no uso das atribuições desta atividade.

Metodologia

O trabalho foi realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física, Universidade Federal de Goiás (IF - UFG) no primeiro semestre de 2012. A disciplina Física I abrange conteúdos da Mecânica que exige além de conhecimentos teóricos, o domínio de certo formalismo matemático. As aulas de Tutoria foram de três horas por semana durante o semestre todo. Foram aulas expositivas de resolução de problemas de Física, estruturadas segundo a estratégia de resolução de problemas baseada em doze etapas desenvolvida por Peduzzi (1997). Com base nesta estratégia o tutor desenvolveu parte das aulas de resolução de problema, adaptando suas resoluções aos referidos passos.

Resultados e discussões

Discutimos a respeito do questionário aplicado aos estudantes, analisando suas questões de modo a encontrar alguma referencia que indique a importância do uso de uma estratégia de resolução de problemas em aulas de Tutoria. A pergunta do questionário foi:

Diante de uma reflexão mais relevante como você julga a importância das aulas de resolução na sua aprendizagem durante a disciplina? Descreva outros aspectos que você julga relevante e, gostaria de expressar:

Dois alunos responderam o questionário, Aluno A1 e aluno A2. Abaixo estão as respostas:

A1: Muito importante, pois podíamos discutir problemas de qualquer livro-texto. A2: Muito importante para um aprendizado mais eficaz e completo.

Para aluno A1 as aulas de resolução de problemas foram muito importantes e promoveram uma autonomia na abordagem de problemas de outros livros textos. O aluno A2 também diz que foi importante e vai além, sendo levado a um aprendizado mais eficaz e completo.

Dos nove alunos que frequentaram regularmente a Tutoria, tivemos 6 aprovações e 3 reprovações na disciplina.

De acordo com Gehlen(2009) o problema tem papel na origem da produção e apropriação dos signos por parte dos sujeitos assim como é mediador nas relações entre sujeito e objeto do conhecimento, segundo sua análise a respeito das obras Vygotsky.

Considerações finais

As aulas de resolução seguiram o uso da estratégia até certo ponto do curso, isso porque a partir da segunda metade foi consenso entre os participantes que deixassem de utilizar a estratégia e passassem a fazer uso de outra forma de abordagem dos problemas. Apesar de nada ter sido combinado ficou implícito na discussão que os estudantes já possuíam uma forma resolver os problemas da lista, então o tutor também passou a resolvê-las, seguindo um padrão também

internalizado a partir de suas experiências. As características da nova postura dos estudantes e tutor serão discutidas em um outro trabalho.

Tanto a estratégia adotada da literatura, como a nova forma de abordagem dos problemas, serão discutidos de forma a verificar qualitativamente a sua relação com a aprendizagem dos estudantes. Assim, a partir dos dados coletados: questionário aplicado aos estudantes, notas de campo, e listas de problemas resolvidas pelos estudantes discutiremos sobre algumas questões que dão base para formar o entendimento sobre a questão levantada anteriormente, são eles:

- *A compreensão por parte dos estudantes e a sua capacidade de utilização da estratégia adotada.*
- *Como o conhecimento adquirido pelo estudante foi externalizado ao longo das resoluções das listas.*
- *A comparação entre o que era feito pelos estudantes e pelo tutor em relação à forma como abordavam as resoluções do problema com base na estratégia adotada.*
- *O uso de uma nova estratégia de resolução ao longo da disciplina.*
- *A contribuição dos aspectos anteriores para o desenvolvimento dos estudantes dentro da disciplina.*

Estas considerações visam não só promover a compreensão da questão, mas também levantar mais discussões pertinentes a respeito dos assuntos discutidos sobre a nova estratégia adotada ao longo da disciplina bem como o seu formato na abordagem dos problemas.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G.. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora 1996.

DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. In M. Pietrocola (Ed.), **Ensino de Física** (pp. 125-150). Florianópolis: Editora da UFSC 2005.

GEHLEN, S. T. *A função do problema no processo ensino -aprendizagem de Ciências: Contribuições de Freire e Vygotsky*. Tese doutorado. Florianópolis: UFSC 2009.

GIL-PEREZ, D., MARTINEZ-TORREGROSA, J., RAMIREZ, L., DUMASCARRÉ, A., GOFARD, M. & CARVALHO, A.M.P. Questionando a didática de resolução de problemas: elaboração de um modelo alternativo. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 7-19, 1992.

PEDUZZI, L. O. Q. Sobre o papel da resolução literal de problemas no Ensino de Física: exemplos em Mecânica. In: PIETROCOLA, M (Org). **Ensino de Física**. 2^a Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. Cap. 05, p. 101-123.

PEDUZZI, L. O. Q. Sobre a resolução de problemas no Ensino da Física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 229-253, 1997.

PERCEÇÃO DOS PRIMEIROS FORMANDOS DE QUÍMICA DA UFG/CAC SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Priscila Afonso Rodrigues de SOUSA; Simara Maria Tavares NUNES - Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão; rodriguessousa41@hotmail.com

Palavras-chave: formação inicial, identidade docente, licenciatura em Química, professores de Química.

Justificativa/ Base Teórica

A formação docente se dá em processo permanente, que se inicia desde a formação escolar elementar, quando o indivíduo está em contato com seu primeiro professor, formando na vivência as primeiras ideias ou o conceito inicial do “ser professor”.

Vários autores tem apresentado em seus trabalhos a importância de uma formação inicial adequada (ALARCÃO, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 1997; SCHON, 1997; PEREIRA, 1999; MALDANER, 2006, dentre outros) afirmando a necessidade da aproximação entre teoria e prática que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão que servirá para que o licenciando se localize e se reconheça como futuro docente construindo sua identidade. O curso, as disciplinas e as experiências adquiridas, tudo isso, deve convergir para a ação docente através de uma constante reflexão.

Objetivos

Este projeto tem como objetivo geral compreender como ocorreu o processo de formação inicial dos primeiros professores formados no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão (UFG/CAC) através de elementos que demonstrem como a articulação entre Extensão, Ensino e Pesquisa está sendo trabalhada dentro do Curso e quais as contribuições para a formação inicial/continuada e crítico/reflexiva propiciada aos licenciandos enquanto futuros professores de Química. Objetiva-se investigar e elucidar quais as contribuições

propiciadas pelo Curso enquanto passo inicial para a concretização de uma formação sólida e condizente com a Legislação em vigor.

Metodologia

Através deste trabalho e baseando-se em estudo qualitativo, realizou-se entrevistas semiestruturadas com os egressos da Primeira turma do Curso de Licenciatura em Química (UFG/CAC) momento em que buscou-se conhecer e desvendar quais as contribuições e falhas deste Curso para a promoção de uma formação inicial crítico/reflexiva dos licenciandos através do desvendar de limites e possibilidades existentes para a formação de um professor reflexivo/pesquisador, visto que a graduação deve atuar enquanto passo inicial para a concretização da identidade docente dos egressos.

Durante as entrevistas foram discutidos temas relacionados a formação docente adequada permitindo um entrelaçar entre a realidade e os anseios vivenciados pelos primeiros egressos do Curso de Química.

Os dados apresentados ao longo do trabalho foram coletados através de gravações em áudio e vídeo, sendo posteriormente transcritas e analisadas para a proposição de formas inovadoras para uma boa formação docente e para o entendimento das questões de objetivo deste trabalho o qual está em um permanente entrelaçar com os protagonistas principais: os egressos do Curso de Licenciatura em Química da UFG/CAC.

Resultados/Discussões

O Curso de Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (UFG/CAC) iniciou-se em agosto de 2006. Os alunos entraram no Curso com modalidade não definida optando ao término do segundo semestre por uma das modalidades ofertadas: Bacharelado ou Licenciatura.

A primeira turma do Curso de Licenciatura em Química da UFG/CAC formou-se ao final de 2010 e contava com 5 alunos representando apenas 10% dos alunos que iniciaram o Curso de Química em 2006. Quatro dos formandos encontram-se atualmente atuando como professores ou na rede pública de ensino ou como

professores dos Cursos técnicos em Química ou áreas afins, sendo que apenas três realizam mestrado na área de Química.

De todos os egressos em Licenciatura entrevistados três citaram ter escolhido inicialmente a modalidade bacharelado, por questões de status e devido a influencia exercida pelos docentes do Curso; dois citaram ter sido a Licenciatura sua escolha inicial, visto que buscavam uma melhoria em sua atuação docente e um dos egressos afirmou que inicialmente cursaria as duas modalidades, mas diante das dificuldades na realização de ambas optou apenas pela Licenciatura, porque esta lhe proporcionaria atribuições para atuar nas duas áreas.

Pela fala dos egressos percebeu-se que a formação recebida muito se assemelhava ao modelo “3+1” (modelo da racionalidade técnica), presente na história dos Cursos de Licenciatura em que as disciplinas de conteúdo específico precedem as disciplinas de conteúdo pedagógico, não há articulação entre ambas e à formação de professores, o conhecimento científico é acrescentado ao conhecimento pedagógico, sendo o professor concebido como técnico que executa planejamentos. Isso ocorreu no Curso de Química, visto que os alunos relataram ter contato com as disciplinas pedagógicas apenas após o terceiro semestre, depois que viram significativa parcela das disciplinas comuns, relatando que as disciplinas voltadas ao núcleo comum deixaram muito a desejar principalmente quanto à relação teoria e prática, vivenciando apenas “um vomitar de conteúdos”.

Além disso, apenas três alunos participaram de projetos de pesquisa, como PROLICEN, PIBID e PROBEC, os quais possibilitam um conhecer melhor da realidade escolar, refletindo e complementando sua formação. Os outros dois relataram não ter participado ou por desinteresse ou por falta de tempo, ressentindo-se por não conhecer o ambiente escolar de fato.

Dentre as falhas que afetam uma boa formação docente está a falta de união entre teoria e prática durante a preparação profissional do futuro professor prioriza-se a formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, principalmente quando se trata do Estágio enquanto meio de colocar a teoria em prática. Além dessas falhas há outras como: contato com as metodologias diferenciadas apenas nas disciplinas pedagógicas, falta de interesse dos professores, falta de aulas práticas e

de transposição didática para se tornar um melhor profissional, dificuldade na aplicação de metodologias, dentre outros fatores que deixaram lacunas ao longo da formação.

Os egressos sugerem mudanças necessárias e emergenciais como a separação das modalidades Licenciatura e Bacharelado, modificando a ideia de que as disciplinas pedagógicas são apenas um apêndice do Curso, criando de fato uma identidade para a Licenciatura em Química.

Dentre fatores positivos construídos ao longo de sua formação uma parcela significativa cita que valorizam a reflexão sobre sua prática não aceitando o modelo de transmissão-recepção do conhecimento procurando contextualizar e problematizar o conhecimento, facilitando a aprendizagem de certos conteúdos. Apesar de alguns demonstrarem seu perfil tecnicista a maioria mudou de tradicionais, conteudistas, para docentes reflexivos que buscam a construção da identidade docente apesar de um pouco de desmotivação devido às condições atuais de trabalho, buscando compreender que o aprendizado é contínuo, para toda a vida, uma vez que só a prática leva ao conhecimento.

Conclusões

Para que um licenciando tenha uma formação adequada e se torne um professor/reflexivo/pesquisador é necessário que este explicita, desconstrua e reconstrua concepções, observe e reflita sobre sua prática.

Percebe-se que apesar do Curso de Química ainda ser novo e apresentar algumas falhas principalmente quanto a falta de identidade por parte da Licenciatura e pouco apoio para mudanças, o mesmo forma profissionais aptos para atuar na área de ensino, devido à boa base pedagógica proporcionada ao longo da formação dos mesmos. Além disso, percebe-se uma preocupação por parte dos egressos em valorizar a licenciatura, o que infelizmente não se observa por parte dos docentes em sua maioria. Percebe-se que a maioria dos docentes do Curso priorizam demasiadamente o Bacharel em detrimento da Licenciatura, que acaba ficando em segundo plano. Dessa forma, é necessário repensar a forma como as licenciaturas estão sendo conduzidas no Brasil como um todo, pois almeja-se um ensino de

qualidade e para que isto ocorra deve-se começar formando adequadamente os professores, visando melhorar a qualidade de nossas Licenciaturas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** In: ALARCÃO, I, (org) Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

MALDANER, O. A., **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química,** Coleção Educação em Química, Editora Unijuí, 2º edição, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade:** Formação de Profissionais da Educação políticas e tendências. São Paulo: n° 68 (especial) p. 126 -142, dez. 1999.

SCHON. **Formar Professores como Profissionais reflexivos.** In: Os Professores e sua Formação. Novóia (org.). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: O OLHAR DOS ACADÊMICOS

Rafaella Oliveira SILVA; Marlini Dorneles de LIMA;
Faculdade de Educação Física; [litle_rafaella@hotmail.com](mailto:little_rafaella@hotmail.com)

Ao dialogar com uma proposta de ensino da dança que tenha como foco a formação de educandos críticos, acredito em uma construção de sujeitos integrais, capazes de compreenderem e não simplesmente reproduzirem o movimento de forma robotizada, aptos a proporem novas maneiras de dançar e optarem por esse(s) ou aquele(s) estilo(s) com argumentos plausíveis e não por mero pré-conceito ou influência da sociedade. Entendo que a criticidade estabelecida no ensino da dança desenvolverá sujeitos que não só integram a sociedade, mas são agentes de transformação desse meio.

Neste sentido entendo que foi fundamental darmos continuidade a essa temática pautado nos resultados encontrados na pesquisa que foi aprovada pelo edital PROGRAD/PROLICEN n. 001/2010 e também um estudo monográfico realizado na FEF-UFG no ano de 2003 do autor Gomes Junior. Por tanto esse estudo foi pautado na necessidade de investigar o discurso levantado em relação à dança como conteúdo da Educação Física escolar, feito pelos atuais acadêmicos que já passaram pela disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança - Educação, e atualmente encontram-se na disciplina de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

Objetivos

Objetivo geral

- Reconhecer o caminho da dança na escola a partir dos discursos dos acadêmicos da FEF – UFG

Objetivos específicos

- Analisar quais foram às experiências significativas dos acadêmicos na disciplina Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação;
- Identificar a relevância dada por parte dos acadêmicos à dança aos conteúdos da Educação Física Escolar;
- Identificar as vivências e as relações estabelecidas pelos acadêmicos da FEF – UFG com a dança antes do seu ingresso no contexto universitário

Metodologia

Essa pesquisa constituiu-se como uma pesquisa de campo qualitativo de cunho descritivo.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os acadêmicos do 3º e 4º ano de 2011 do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, os quais já cursaram a disciplina Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança – Educação.

Foram aplicados 68 (sessenta e oito) questionários, sendo que 41 (quarenta e um) foram respondidos por acadêmicos do 3º ano e 27 (vinte e sete) por acadêmicos do 4º ano, do total de 68 sujeitos, 36 são do sexo masculino e 32 do sexo feminino tendo idade entre 19 a 27 anos.

O procedimento de coleta de dados nesse estudo aconteceu cronologicamente em três etapas denominadas por Minayo (1994) como: pré - análise exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

As tabulações dos dados foram feitas através das categorias: o ensino da dança na escola, a dança enquanto conteúdo da Educação Física, a graduação enquanto fonte formadora para o ensino da dança na escola e a influencia de ter ou não ter experiência com dança antes do ingresso universitário.

Análise de dados

O ensino da dança na escola

Quando perguntados se a dança deve ser ensinada na escola, 52 (cinquenta e dois) acadêmicos responderam que sim, argumentando que a mesma faz parte do rol de conteúdos da Educação Física e da Arte, além de pertencer à cultura corporal. Dos demais 10 (dez) responderam que a dança não deve ser ensinada na escola, e 6 (seis) não responderam.

Autoras como Pereira e Vargas (2007) ressaltam o posicionamento dos acadêmicos que responderam que a dança deve ser ensinada na escola, afirmando que a dança sendo um dos conteúdos da cultura de movimento do ser humano, tem um grande potencial educativo integrando os domínios humanos sendo capaz de levar o educando a (re) descobrir sua corporeidade, sua sensibilidade e sua expressividade. Saraiva Kunz (2003) acrescenta que a dança é um conteúdo artístico que desempenha as funções de sensibilização estética, de desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade expressiva, o que impulsiona o sujeito para a busca de transformações sociais.

A dança enquanto conteúdo da Educação Física

Sobre a importância da dança dentre os conteúdos da Educação Física Escolar, 48 (quarenta e oito) acadêmicos ainda se remetem sua importância ligada à cultura corporal, 10 (dez) afirmam que a dança tem a mesma importância que qualquer outro

conteúdo. Buogo e Lara (2011) acrescentam ainda que a dança é um conteúdo estruturante da Educação Física sendo uma manifestação cultural construída historicamente, onde tem finalidade em si mesma, proporcionando a relação com o conhecimento e estabelecendo ligações entre “a razão e a sensibilidade, entre pensamentos e ações, individualidade e sociabilidade, entre expressão pessoal e articulação do conjunto” (p.874).

A graduação enquanto fonte formadora para o ensino da dança na escola

Quando perguntado aos acadêmicos quais os fatores / motivos dificultam o ensino da dança enquanto conteúdo da Educação Física escolar, os acadêmicos apresentaram os seguintes fatores: intolerância, preconceito, discriminação; falta de experiência; timidez; pouco tempo na graduação; falta de sensibilidades dos professores. Estes fatores citados serão explorados ao decorrer deste tópico.

As resistências e os preconceitos referentes ao ensino da dança na escola apontados pelos sujeitos são vistos por autores como Leltão; Sousa, (1995), Pacheco (1999), Soares (1999) apud Pereira e Hunger (2009) como fatos que se perpassam ao logo da história. O que não deve ocorrer é que tais fatos justifiquem ou impeça o professor de aplicar qualquer conteúdo.

Outro ponto elencado pelos acadêmicos é o pouco tempo para explorar o universo da dança na formação em Educação Física. Pereira (2007) aponta que esse fator acaba subsidiando o conhecimento a cerca da dança, o tem levado a licenciatura em Educação Física a receber várias críticas. A autora acrescenta ainda que outros fatores como a superficialidade em que a dança é ensinada na formação superior e não contextualiza-la a área de Educação Física Escolar também levam a tais críticas. Miranda apud Pacheco (1999) e uma das autoras que tem elencado críticas a respeito da presença da dança na Educação Física devido esta superficialidade e inviabilidade do estudo da dança dentro deste curso, a reduzida carga horária e pouca abrangência e aprofundamento do conteúdo.

As questões individuais como a falta de sensibilidade e de habilidade dos professores foram outros pontos levantados pelos acadêmicos referentes às dificuldades do ensino da dança no universo escolar. Assim considerando importante (re) conhecer alguns elementos que atravessam de forma significativa à experiência em dança, como as questões de corpo, pois entendo que a dança se apresenta no mundo a partir do corpo e suas inter-relações com outros aspectos, como por exemplo, as questões de

gênero e de sexualidade sendo de extrema importância observar e reconhecer tais relações no cotidiano escolar.

As experiências e vivências proporcionadas pelas disciplinas de Dança na Educação Física são próprias de um corpo que está localizado num determinado tempo e espaço. E estas relações interferem e circunscrevem o corpo que dança e ou que deixa de dançar.

Quando perguntados se a graduação preparou para o ensino da dança na escola os discentes entendem a disciplina de Dança como caráter introdutório.

Os sujeitos apontam que é necessário que ocorra uma busca de uma formação ampliada, onde não se apoiem apenas no que é transmitido na sala de aula sendo necessária a ampliação do conhecimento através do ensino e extensão. Essa busca em diferentes fontes possibilita ao futuro professor compreender o ensino da dança em múltiplos caminhos, pois conforme já apontado ao decorrer desta análise, o pouco tempo dedicado à disciplina de dança, assim como outras disciplinas que passam pelo mesmo problema dentro da formação inicial, acaba minimizando o conteúdo a ser tratado o que pode ser explorado em outros momentos dentro da universidade. E essa problemática referente a questão da carga horária da disciplina foram também elencadas pelos acadêmicos como uma forma da graduação não prepará-los para o ensino da dança .

As experiências anteriores ao ingresso no contexto universitário

Quando perguntados se já haviam participado de algum grupo, academia, escola, projeto de extensão ou outras atividades relacionada a vivencia com a dança antes do ingresso na universidade, 24 (vinte e quatro) estudantes responderam que já tiveram vivencia com a dança antes da universidade, enquanto 44 (quarenta e quatro) não tiveram vivencia com a dança. O que vale relatar é que dentre os acadêmicos que responderam que vivenciaram a escola não foi um local apontado por eles.

Ao perguntar se essa experiência com a dança antes do contexto universitário influencia na disciplina de dança 55 (cinquenta e cinco) acadêmicos responderam que sim, pois eles acreditam que a contribuição se da pela questão da afinidade e do interesse pelo conteúdo.

Porém 12 (doze) acadêmicos responderam que a experiência com a dança não influencia na disciplina, por serem trabalhadas e possuírem objetivos diferentes, e 4 (quatro) acadêmicos não responderam. Fora do contexto universitário às pessoas

buscam a dança para vivenciar o estilo específico ou mesmo para se formarem bailarinos, já na universidade a dança tem um enfoque em trabalhar os fundamentos da dança, não ligando com formas e técnicas de modo específico, assim ocorre uma inclusão daqueles que não vivenciaram a dança.

Considerações Finais

Ao falar da dança enquanto conteúdo da Educação Física várias questões são elencadas, como a negligência de tal conteúdo por parte dos professores, a relação estabelecida entre a formação universitária e a prática pedagógica e a influência da experiência com a dança no ensino da dança dentro e fora da escola.

Os dados apontados nesta pesquisa deixam claro que a disciplina Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação, presente no currículo do curso de licenciatura em Educação Física, traz uma grande contribuição em relação à diferenciação entre o ensinar e o adestrar, onde (re) produzir “passinhos” vai ao encontro com um adestramento do corpo tornando capaz de repetir o que é proposto, já o ensino proposto na disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação se preocupa com um saber problematizado dos conteúdos e com o processo de criação.

Portanto entra em choque propor um ensino baseado na reprodução ou cópia, o que entendo como adestramento, e um ensino pedagógico preocupado na formação integral do sujeito. É preciso pensar as experiências anteriores como um componente que contribui para as questões metodológicas como a problematização, reorganização e reelaboração das aulas, mas não como um elemento fundamental para propor a dança dentro da Educação Física.

Toda essa problematização exaltada sobre o ensino da dança enquanto conteúdos da Educação Física reafirma que ainda há ausências *choradas* no que se refere à formação dos futuros professores, pois quando os acadêmicos que já vivenciaram a dança antes do contexto universitário afirmam que a graduação acaba por não contribuir com a prática pedagógica, perde-se o papel da universidade na formação de professores. Porém celebramos a ausência de pensamentos que propõem um ensino voltado pra técnica de forma adestrada, sem uma reflexão dos indivíduos que dançam.

Vários horizontes têm sido propostos, e a cada dia surgem novas temáticas e opiniões sobre a presença da dança dentro da formação em Educação Física. Considero de fundamental importância pensar um caminho direcionando para uma formação que possibilite ao graduando a pensar um ensino da dança direcionado para a prática

pedagógica, e pensar isto exige um questionamento e uma nova direção do currículo da FEF. Pois entendo que uma carga horária de 90 horas/aula não é capaz de salientar questões básicas para o trabalho com a dança dentro da escola como seus aspectos artísticos, os fundamentos, os aspectos metodológicos e principalmente os aspectos educacionais.

Considero que ocorreram algumas limitações no estudo no que se refere à exploração dos dados obtidos e a análise da disciplina de uma forma mais aprofundada. Porém entendo que esta pesquisa não termina aqui, e por esta razão proponho um novo estudo que vise entender como a dança esta presente na grade curricular universitária.

Para finalizar gostaria de ressaltar que a pesquisa não termina por aqui, penso que as razões que justificam este trabalho são decorrentes de muitas outras pesquisas e desta forma ainda há muito que se pesquisar na área da Educação Física no que se refere ao ensino da dança.

Referencias

BUOGO, E.C.B.; LARA,L.M. **Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas diretrizes curriculares da Educação Básica do Paraná.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Florianopolis, v.33, nº4, p.873-888, out/dez. 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PACHECO, A. J. P. **A Dança na Educação Física:** uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, vol. 21, n. 1, p. 117-124, set./99.

PEREIRA, M.L. **A formação acadêmica do professor de Educação Física:** em questão o conteúdo da dança. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Branco – São Paulo, 2007.

_____; HUNGER, D. A. C. F. Limites do Ensino da dança na formação do professor de Educação Física. Revista Motriz, Rio Claro, v.15 nº 4, p.768-780, out/dez, 2009.

SARAIVA KUNZ, M. A. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Rayssa Sousa BARBOSA; Guilherme Henrique Arcena MOURA; Simone Sendin
Moreira GUIMARÃES; Rones de Deus PARANHOS –
Instituto de Ciências Biológicas/UFG; paranhos.rones@gmail.com

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Atividades de EA, Histórias de Vida.

A Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos

As Constituições Brasileiras, aos seus modos, trataram da Educação de Jovens e Adultos e do Meio Ambiente/Educação Ambiental apresentando avanços e retrocessos (PARANHOS, 2009). Apesar dessa dinâmica, Constituição de 1988, foi a que garantiu um meio ambiente ecologicamente equilibrado a todos os cidadãos e, como forma de assegurar essa garantia, incumbiu ao poder público inserir a EA em todos os níveis de ensino. Sobre a EJA, a mesma, assegurou o acesso à educação a todos os brasileiros que não puderam usufruir dela em idade própria. Porém, foi especificamente com a Lei nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que esse entrelace se explicitou. Tal política indica que a EA tem como princípio básico a formação da consciência ambiental do cidadão, para isso, ela deve estar inserida na educação formal, em todos os estabelecimentos escolares (públicos e privados), englobando a EJA e favorecendo a mudança de valores e condutas por parte dos alunos (BRASIL, 1999).

Intensificando o entrelace explicitado pela PNEA, foi firmado pela Declaração de Hamburgo, em 1999 e corrobora a PNEA que assegura seu vínculo. A referida declaração, elaborada na V Conferência Internacional para Educação de Adultos, trouxe uma nova roupagem para a EJA. Atentou-se às questões ligadas à sustentabilidade ambiental em que, a EJA, ficou entendida como “um processo de aprendizagem que deve ser oferecido durante toda a vida e que, ao mesmo tempo, avalia os problemas ecológicos dentro de um contexto socioeconômico, político e cultural”, e ao desenvolvimento ecologicamente sustentável, tendo como peça chave

a educação de adultos, pois esta “pode desempenhar um papel fundamental no que se refere à mobilização das comunidades e de seus líderes, visando ao desenvolvimento de ações na área ambiental” (UNESCO, 1999, p.25).

Frente aos apontamentos levantados a respeito do entrelace EA e EJA, a pesquisa propôs a inserção da Educação Ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do planejamento e execução de atividades a partir da História de Vida dos educandos. O método é um resgate da experiência do indivíduo, em que, os sujeitos podem destacar fatos e acontecimentos marcantes imbuídos de significado que constituíram sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 2008; ESTEBAN, 2010).

Objetivos

O desenvolvimento da pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos: a) Elaborar atividades de EA que considerem a História de Vida dos educandos da EJA e; b) avaliar o desenvolvimento das atividades de EA na escola.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em três (02) etapas, a saber: a) Realização de entrevistas com os educandos e transcrição das mesmas para Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007); b) Planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de Educação Ambiental na escola.

Resultados / Discussão

A metodologia de Histórias de Vida (CHIZZOTTI, 2008; ESTEBAN, 2010) se mostrou significativa para que pudéssemos compreender como a relação educandos/meio ambiente foi construída. Por conta da especificidade que envolve o público da EJA, percebemos que o mundo trabalho, em especial a relação campo/cidade, foi o fator determinante para a construção das concepções de meio ambiente dos educandos. Tal concepção, presente nos relatos, pode ser associada à categoria “Antropocêntrica” (REIGOTA, 2001). Essa categoria evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano. Na análise textual realizada nas Histórias de Vida produzidas pelos educandos um trecho que exemplifica essa categoria é:

E3: *eu acredito que é muito importante preservar o meio ambiente porque ele é a nossa fonte de renda, sem ele não tem como a gente viver, (...) sem ele não existiremos.*

A partir da análise das Histórias de Vida dos educandos, foi planejada uma atividade de EA que recebeu o nome de *Linha do Tempo Ambiental*. Essa atividade consistiu na construção conjunta (equipe de pesquisadores e educandos) de uma linha do tempo dividida por décadas (1930 a 2010), contendo informações sobre aspectos ambientais dessas épocas que foram correlacionados com as histórias de vida dos educandos. Após a construção da Linha do Tempo Ambiental, foi realizada uma Roda de Conversa, na qual foram apresentadas aos educandos as relações entre as mudanças relacionadas ao meio ambiente e a sua própria história de vida. Essa metodologia de discussão foi escolhida, pois a entendemos como uma forma de promover a mediação dos conhecimentos sistematizados que explicam os eventos, relacionados na linha do tempo, com os saberes e acontecimentos presentes nas trajetórias de vida dos educandos envolvidos na pesquisa.

Notou-se que havia mais adolescentes e jovens, logo as discussões obtiveram maior participação dos educandos quando foram tratados os eventos relacionados à década de 1970 e décadas posteriores, pois a maioria dos educandos compartilharam vivências comuns e histórias semelhantes. Dentre os temas mais discutidos entre os educandos, destacamos: as vantagens da ditadura militar, com ressaltos a baixa criminalidade do período; o acidente radiológico (Césio 137) em Goiânia; o desabamento de terras no Rio de Janeiro; excesso de chuvas e as causas das enchentes em algumas regiões de Goiânia; a vinda dos educandos do interior e/ou outros estados para Goiânia; a busca por "qualidade de vida"; as antigas brincadeiras de crianças relacionadas com a natureza; quais as pretensões deles para o futuro.



Figura 1: Linha do tempo Ambiental, com informações e espaços para a participação dos educandos.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa na instituição escolar, foram necessárias a realização de mudanças ao longo do processo. Percebemos que atividades que propõem unir a pesquisa e intervenção, demandam por sua vez, o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos envolvidos (professores-Escola, licenciandos, educandos, e professores-Universidade), rompendo com a circularidade que “encastela a Universidade e a distancia das escolas” e que isolam os professores da Educação Básica em constante processo de reprodução (SILVA, 2011, p.48). Além disso, nos colocamos a (re)pensar a parceria Escola-Universidade, pois de acordo com Reali (2004), um trabalho que envolva essa parceria deve ser originado dentro da instituição escolar.

Conclusões

O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou ter contato “chão da escola” da Educação de Jovens e Adultos e a partir disso, lançar mão da metodologia da História de Vida. Notamos que tal metodologia, no contexto dessa pesquisa, se mostrou satisfatória, pois a partir dela pudemos compreender como se deu a construção da relação dos sujeitos da pesquisa com o meio ambiente e suas concepções. Esses elementos foram cruciais para o planejamento da atividade de Educação Ambiental apresentada nesse texto, pois essa forma nos impediu de propor uma atividade que não estivesse contextualizada com a realidade dos educandos.

Embora tenhamos dado especial atenção ao momento do planejamento da atividade, a falta de participação da equipe da escola no planejamento das atividades, insuficiência do tempo previsto para o desenvolvimento da atividade, incompatibilidade entre as rotinas da Universidade e Escola interferiram significativamente na execução das atividades e, conseqüentemente, nos resultados obtidos. Desta forma, nos vimos no vão que separa a Universidade da Escola, além disso, percebemos a relevância em discutir essa parceria, de forma a buscar maiores aproximações.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre – RS: AMGH, 2010.

LOCH, Margareth de P.; BINS, Katiuscha L. G.; CHRISTOFOLI, Maria C. P.; VITÓRIA, Maria I. C.; MORAES, Salete C. de; HUERGA, Susana. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

PARANHOS, Ronés de Deus. **A relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues. **Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores**. Textos do VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores. São Paulo, 2004.

SILVA, E. T. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha); Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI / UNESCO, 1999.

Fonte de financiamento

Programa de Bolsas de Licenciatura - PROLICEN / UFG.

OS CONCEITOS ESTRUTURADORES DA GEOGRAFIA: UM ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.

Nome da bolsista: Rosineide Evangelista Ramos

Unidade acadêmica: Instituto de Estudos Sócio Ambientais

E-mail: rosineideevangelista@hotmail.com

Nome do orientador (a): Ana Cristina da Silva

Unidade acadêmica: Instituto de Estudos Sócio ambientais

E-mail: Ana@iesa.ufg.br

Palavras-Chave – Conceitos, Geografia, Ensino Médio e Orientações Curriculares.

1. JUSTIFICATIVA E BASE TEÓRICA

Numa leitura superficial do texto dos PCN do ensino médio percebe-se que os conceitos estruturadores não são contextualizados. Retirados de suas historicidades, os conceitos parecem eterno e imutável, sem divergência de concepções entre autores ou “escolas” geográficas de pensamento. Há breves menções à história do surgimento da “geografia crítica e da renovação da Geografia no final do século XX”. Mas de modo vago, apresentam-se os conceitos por meio de definições sem explicitar as filiações teóricas que lhes conferem significado. Nesse sentido, não se sabe por meio de quais métodos de ensino se poderá incentivar o senso crítico dos alunos, quando os conceitos estruturadores são isento de uma abordagem crítica.

Sem o conhecimento de epistemologia, de história ou do pensamento geográfico, os professores do Ensino Médio não têm referências para compreender ou analisar os diferentes significados atribuídos aos conceitos em distintas

perspectivas teóricas. Problema que se torna mais evidente quando da escolha de livros didáticos ou elaboração de textos (apostilas) para o Ensino Médio. As dificuldades se ampliam quando se há de correlacionar competências, habilidades e os conceitos numa proposta curricular construída por meio de eixos temáticos. Julgamos ser de grande importância a realização de pesquisas que identifiquem as incoerências presentes nas Orientações Curriculares, tendo em vista formular propostas que visem superá-la.

As pesquisas desenvolvidas, no Brasil, sobre o ensino de Geografia, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, têm procurado avaliar a importância dessa ciência com matéria de ensino na Educação Básica, conforme os trabalhos de Cavalcanti (2002), de Castrogiovanni (2000), Rua (1993) e Moreira (1987, 2007). Tais pesquisas avaliam os fundamentos da ciência geográfica (suas teorias, conceitos e métodos) em sua dimensão epistemológica, com também a produção de conhecimentos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo em vista orientar e formular propostas de formação dos profissionais de Geografia para atuar na Educação Básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.308), os PCN, a Geografia é uma das ciências que integra a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nos Parâmetros, que trata dos conhecimentos de Geografia, a definição apresentada é a seguinte: “A Geografia é a ciência do presente que contribui para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações”. Fundamentando essa definição, há uma breve história da Geografia, no sentido de justificar tal definição, como também se faz referência às transformações ocorridas no Brasil e no mundo que deram um novo sentido à ciência geográfica.

É necessário conhecer a estrutura e o funcionamento, as políticas educacionais que definem os rumos da educação formal e do ensino numa perspectiva mais ampla e, sobretudo, o de geografia. Nesse contexto, há que se identificar o papel da Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Descobrir em que consiste o ensino por meio de competências, habilidades e conceitos estruturadores. Além das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Geografia, faz-se necessário ampliar a formação acadêmica por meio da iniciação científica no âmbito do ensino de Geografia.

Não só os estudos de Cavalcanti (1996), Antunes (2000) como também os de Paganelli (2002) têm sido de grande importância no ensino de Geografia por

reforçarem a necessidade de se realizar pesquisas que busquem descobrir e compreender a construção de conhecimentos e dos conceitos estruturadores na Educação Básica. Em suma, a intenção é de contribuir com a ampliação e continuidade dessas pesquisas no âmbito da Geografia escolar.

2. OBJETIVOS

- Compreender a importância da Geografia no Ensino Médio;
- Compreender a importância dos conceitos estruturadores da Geografia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, sobretudo, na história da ciência e do pensamento geográfico;
- Analisar as relações entre competências, habilidades e conceito de paisagem no Ensino Médio;
- Aproximar as reflexões epistemológicas das reflexões pedagógicas tendo em vista ampliar a formação acadêmica e profissional

3. METODOLOGIA

Essa investigação procurou compreender as concepções teóricas que fundamentam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio por meio das noções de competências e habilidades. Nossas referências teóricas iniciais, para análise e compreensão dessas noções, são os estudos de Perrenoud (2001) e de Pedra (1997). Quanto às referências teóricas para a análise comparativa dos conceitos estruturadores da Geografia, os estudos de Paganelli (2002), Cavalcanti (1996) são, inicialmente, os principais orientadores para a discussão em torno da formação de conceitos geográficos no ensino, a seleção e organização dos conhecimentos geográficos.

A metodologia a ser adotada consistirá na pesquisa bibliográfica, na qual ocorrerá uma análise crítica e comparativa das concepções teóricas que fundamentam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, buscando conhecer os autores que foram escolhidos para elaboração dos conceitos estruturadores.

4. RESULTADOS

- Elaboração de artigo científico para apresentação e publicação em eventos e mídias impressas ou eletrônicas;
- Produção de texto paradidático que possa subsidiar professores de Geografia do Ensino Médio, quanto à compreensão dos conceitos estruturadores.

5. CONCLUSÃO

Diante das várias abordagens e concepções acerca dos conceitos estruturadores avalia-se a importância do conhecimento epistemológico, de história ou do pensamento geográfico na organização curricular do Ensino Médio, pois os professores e futuros professores devem ter um amplo conhecimento dos conceitos território, região, lugar, paisagem, espaço e lugar, considera-se ainda que a investigação dos conceitos estruturadores da geografia um estudo das orientações curriculares para o ensino médio auxilia o entendimento dos alunos por meio de várias concepções dos conceitos e das escolas geográficas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competência no dia a dia.** São Paulo: Papirus, 2000.

BRASIL. Lei n. 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 março 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** São Paulo: Papirus, 1996.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHIKA, Nídia N.; Oliveira, Arioaldo U. de . (Orgs.). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002, p. 149-158.

PCN e temas transversais. <http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B-566517258AA8}> Acesso em: 16 março 2011.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Universidade Federal de Goiás
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

RESUMO EXPANDIDO

**AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO MUNDO INFANTIL:
uma observação da apropriação dos conceitos e noções antropológicas nos
paratextos de livros didáticos e audiovisuais.**

Sara Liz Gobbes CARARO –
Faculdade de Ciências Sociais; sara_lgc@hotmail.com
Izabela TAMASO –
Faculdade de Ciências Sociais; belatamaso@gmail.com

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Ensino Fundamental; Diferenças

JUSTIFICATIVA

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, que tem sido frequentemente ignorada. A diversidade pode também ser observada do ponto de vista dos credos. É essa gama de diversidade que nos constitui enquanto povo brasileiro, a partir de culturas diferentes, modos de vidas próprios, línguas, valores, origens, costumes, cada qual com a sua identidade e tradição. Além disso, podemos ainda considerar a diversidade interna que ganha cada vez mais interesse dos estudos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O fenômeno da migração interna tem também colocado culturas de regiões muito distintas do Brasil em convivência sistemática e cotidiana.

A escola é um ambiente no qual a convivência entre as diferentes culturas (étnicas, raciais, de crenças, de gênero e sociais) é inevitável. Por isso também pode ser um lugar onde a discriminação e o preconceito em relação ao modo de vida do outro — seja pela raça, pelo costume religioso, origem, língua — podem ser desencadeados.

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de selecionar instrumentos de ensino-aprendizagem, especificamente livros infantis paradidáticos e audiovisuais, a serem utilizados no Ensino Fundamental.

Considerou-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania, possibilitando que os alunos estejam aptos a conhecer e valorizar as diferenças, existentes tanto cultural como de classe social, sexo, crença, faixa etária, características individuais entre outras. Assim os temas considerados transversais ao currículo básico — Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo — são indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como temas sociais urgentes e devem compor as propostas pedagógicas de todas as escolas de Ensino Básico. O propósito da pesquisa é, pois, oferecer sugestões de livros infantis que permitam alguma reflexão sobre as diferenças ou as diversidades. No entanto, temos especial interesse em selecionar livros que tratem do tema diferença e diversidade cultural, sem contudo tratá-lo de maneira direta, óbvia.

A pesquisa visa selecionar livros que imaginamos terem um apelo muito maior junto às crianças entre 5 e 11 anos, em função de sua qualidade literária e estética. Esta hipótese somente será testada quando dermos início ao projeto de extensão junto a escolas públicas e privadas. Para a etapa, que se encerra com este relatório, indicaremos os livros selecionados e justificaremos a escolha.

Utilizando da literatura infantil para apresentar a diversidade e combater o desrespeito e a intolerância com o diferente utilizamos principalmente os paratextos “que são elementos que estão para além do texto, ou seja, são informações não verbais, como as imagens e ilustrações, que acompanham uma obra e que contribuem para a motivação da sua aquisição ou de sua leitura”. Lembrando que no caso da criança a imagem pode ser mais eficaz do que o texto escrito.

Ao deparar com a questão da diferença nos livros “paratextos analisado é a ênfase no tratamento das diferenças como algo do cotidiano...” (SILVERA, BONIN e RIPOLL) uma vez que ela está inserida em um mundo complexo e diverso, aprenderá que o diferente não é melhor nem pior apenas diferente, ao estar ciente disso ela estará se despidendo de qualquer preconceito ou sentimento de intolerância perante o outro.

OBJETIVOS

Selecionar material literário e audiovisual que contemple o tema diversidade e diferença em suas várias possibilidades (étnica, racial, cultural, social, geracional, sexual, de gênero e individual) , com vistas a subsidiar um futuro projeto de extensão que a ser executado em escolas públicas e privadas (pré-selecionadas) com vistas a promover a igualdade e diversidade, valorizando o ser humano com peculiaridades próprias, repudiando, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

METODOLOGIA

A metodologia usada foi a pesquisa nos catálogos das editoras Brinque Book, Cia das Letrinhas e Cosac Naif. Para seleção dos títulos (impressos e virtuais) procedemos à leitura do release de cada título, com vistas a identificar quais livros poderiam apresentar a temática da diversidade ou temas afins (diferença, preconceito, estereótipos). O release traz em geral, um pequeno texto e a imagem da capa do livro. Assim, a observação dos releases já foi uma primeira abordagem dos paratextos. Além disso, há o caso de as editoras já classificarem os títulos por temas ou faixa etária. Tanto a BrinqueBook, quanto a Cosac Naif classificam os títulos por temática e, nestes dois casos, além dos nossos critérios de seleção (presença da temática diversidade, diferença e temas afins, fosse no texto do release, fosse na ilustração da capa), também nos guiamos pela indicação das editoras.

RESULTADOS

Procederemos a apresentação dos resultados relacionados à editora Brinque Book.

Dos 37 títulos pré selecionados pelos catálogos (impresso e virtual) apresentaram a temática da diversidade. Alguns, se destacam pela alto potencial do tema seja na narrativa textual, seja nos paratextos, foco desta pesquisa, e por isso, se encontram em mais de uma categoria de diversidade.

CONCLUSÕES

A ausência do tema diversidade sexual nos parece uma pista para a dificuldade em se lidar com esta categoria de diversidade junto ao público infantil. Outro dado que constatamos foi a preponderância dos paratextos em publicações direcionadas ao público infantil, de maneira a ser a fonte de informação mais importante relativa à diversidade em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, ano XXII n 77, p. 207-227, Dezembro/ 2001.

CAPELATO, M. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*. v. 29, nº 57, p. 117-143, São Paulo 2009

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23, p. 16-35. 2003.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009, p. 13-16.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

KLEIN, M. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 179-195, jan./abr. 2010.

ROCHA, E. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVEIRA, R. M. H. et. al. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças:

paratextos, discurso científico e discurso multicultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

SILVA, A. C. 2005. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Superando o racismo na escola. MUNANGA, K. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SIMÕES, V. *Historias infantis e aquisição de escrita*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SOUZA, G. Educação da infância – estar junto sem ser igual Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. *Educar*, n. 31, p. 17-31, 2008. Editora UFPR, Curitiba 2008.

TAMASO, Izabela. A diversidade cultural no mundo infantil: instrumento de ensino-aprendizagem para o Ensino Fundamental. Projeto de Pesquisa – FCS / PPGAS / UFG, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs), texto processado,
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> [cópia sem data].

COMPANHIA DAS LETRINHAS. Disponível em:

<http://www.companhiadasletras.com.br/busca.php?b_selo=letrinhas&b_filtro=livro> [cópia sem data].

COSC NAIFY. Disponível

em:<<http://editora.cosacnaify.com.br/HomeSecao/13/CHILDREN.aspx>> [cópia sem data].

FONTE DE FINANCIAMENTO

Não temos fontes de financiamentos, mas temos a parceria das editoras que doaram os exemplares, que devem constar como apoio à pesquisa. A PROGRAD foi quem pagou a bolsa da bolsista.

COSPLAYERS E MANGÁS GRUPOS SOCIAIS DENTRO DA ESCOLA

Silvestre Barbosa Ferreira, Faculdade de Artes Visuais

Profª Drª Alice Fátima Martins, Faculdade de Artes visuais

RESUMO

Neste estudo, é apresentado o relato sobre uma investigação feita numa escola pública de ensino médio, em Goiânia/GO, com o propósito de promover uma aproximação com jovens que atuam como cosplayers, ou se relacionam com mangás, e buscar estabelecer relações dessas manifestações da cultura juvenil que recebe influência da cultura pop japonesa com a educação regular, relacionando, sobretudo, com o ensino de artes no contexto escolar. E de como isso é importante para a construção identitária de jovens que tem contato com essa cultura pop oriental.

Palavras-chave

Cosplayers, Mangá, Cultura de massa, Escola.

INTRODUÇÃO

Compreende-se por *cultura* os sistemas de valores, crenças, representações simbólicas, conhecimentos de um determinado grupo ou conjunto de grupos sociais. Isto é, cultura compreende bens não materiais e também bens materiais como utensílios, ferramentas, moradias, meios de transporte, comunicação e outros. BRANDÃO e DUARTE (1990) observam que a cultura nunca é a mesma, pois se diferencia no espaço e no decurso do tempo.

Este trabalho consiste em um estudo sobre cosplayers e aficcionados em cultura pop oriental. A cultura pop ou cultura popular integram os itens da cultura de massa, na sociedade moderna, industrializada, marcada pelos meios de comunicação de massa. Num sentido literal, a cultura popular é um produto cultural destinado a um público de massas. No entanto a descrição de cultura popular pode variar muito dependendo de quem a define, por exemplo: Anthony Giddens (2006) define como cultura pop como entretenimento

desenvolvido para grandes audiências, como filmes populares, os shows, as músicas, os vídeos e os programas de TV. Muitas vezes, ainda, a cultura pop é comparada à alta cultura. O que sugere que as classes sociais diferentes desenvolvam diferentes identidades baseadas em suas experiências culturais diferentes.

Alguns teóricos usam o termo “cultura popular” para designar uma forma única de uma cultura comum, que surge no período moderno. Nesse sentido a cultura popular é distinta tanto do folclore quanto da alta cultura. A cultura popular é diferente da alta cultura porque ela é consumida em massa. E é separada do folclore porque ela é absorvida em massa.

Outra concepção a cultura popular é uma forma potencial ou real de resistência à cultura dominante numa determinada sociedade. Stuart Hall diz que a cultura “pop” pode ser entendida melhor não como aquilo que é, mas como força de oposição dialética ao domínio da cultura de elite dentro de uma dada sociedade (HALL, 2005; FLORES, 2005). Nesse sentido, a cultura popular é o que foi excluído pela cultura dominante, da elite de uma dada sociedade.

Outro autor com afinidade ao pensamento de Hall é John Fisk (1989). Fisk diz que a cultura de massa é o sistema de cultura de entretenimento produzido, e os produtos comercializados são oferecidos à população. A cultura popular, ao contrário, é o que as pessoas realmente fazem com esses entretenimentos em sua vida real, o que pode ter pouco a ver com os significados e usos que os produtores comerciais lhe atribuíram.

Em outras palavras, podemos dizer que a maioria das pessoas não tem muito controle sobre esses produtos culturais de entretenimento que formam suas vidas, mas que de certa maneira possuem liberdade para escolher como agir com os produtos culturais. Portanto Fisk e Hall nos trazem um entendimento diferente de cultura popular. Em seus trabalhos, a cultura popular transforma-se num conjunto de práticas culturais em que as pessoas podem tentar resistir as ideias culturais dominantes.

A cultura popular japonesa tem se espalhado pelo mundo com maior intensidade nos últimos 10 anos. Convencionalmente, as imagens relacionadas

à cultura japonesa eram itens relacionados com os kimonos, gueixas, karate, judô, a cerimônia do chá, os samurais, os templos, etc. Porém o interesse pela cultura popular japonesa, atualmente, pode estar ligado principalmente aos *animes* e *mangás*. Através desses desenhos, o mundo teve acesso a sua cultura, seus valores, cotidiano, história e tradições. As animações e quadrinhos japoneses criaram uma base para a propagação da cultura pop nipônica. Uma nova geração de jovens americanos, europeus e asiáticos, cresceu não vendo desenhos da Disney, mas sim, Astro Boy, Dragon Ball, Pokemon, Digimon etc. Surgiram aos montes, grupos jovens que consomem os produtos relacionados aos desenhos japoneses, são os “otakus”.

O Brasil abriga a maior colônia japonesa fora do Japão. Dessa forma, muitos dos costumes e hábitos japoneses foram assimilados pelos brasileiros. Um dos produtos da cultura popular do Japão muito bem aceito e em crescimento no Brasil são os desenhos japoneses na forma animada (*anime*) ou em história em quadrinhos (*mangá*). Como observa DUMAZEIDER (2001, p. 178).

“para muita gente, assistir à televisão é uma ocupação do tempo livre, sendo essa uma característica uma poderosa determinante daquilo que o público espera do conteúdo dos programas. Essa expectativa, porém é complexa, pois sugere o desejo de evasão e participação, entretenimento e adaptação, informação e formação desinteressadas. Ainda, é ela dominada por modelos e valores que possibilitam a compreensão e apreciação do conteúdo da cultura televisionada.”

O Mangá hoje é considerado a arte mais popular entre adolescentes e jovens do mundo inteiro. É também a base de quase toda produção cultural do Japão. Mangá é a palavra que define as histórias em quadrinhos e os gibis japoneses, tornando-se verdadeiro fenômeno editorial em vários países. Mas o que pouca gente sabe é que nem sempre foi assim. Quando a palavra foi usada pela primeira vez, lá pelo século XIX, pelo artista Katsushika Hokusai, mangá tinha outro sentido. A palavra dava nome a desenhos engraçados, como as charges e caricaturas que já faziam parte da tradição japonesa de artes visuais voltadas ao consumo popular. A palavra mangá pode ser traduzida como desenho divertido, e o termo apareceu com os Hokusai Mangá, série de estudos figurativos cujo primeiro volume (de um total de 15) foi publicado em 1814. Hokusai, nascido em 1760 e falecido em 1849, é famoso no mundo inteiro, mas não por causa de mangá ou desenhos humorísticos. É dele uma série de

xilogravuras ukiyo-ê chamada *36 Vistas do Monte Fuji*. Seu desenho mais famoso é o *Vagalhão de Kanagawa*, a onda gigante que ele retratou com muito estilo e virou sua marca registrada no mundo inteiro.

Com um preço bem acessível a qualquer pessoa, além de serem facilmente encontrados na internet, os mangás vão atraindo os jovens para essa cultura pop oriental. Com isso vamos encontrando produtos dessa cultura oriental, ou cultura pop oriental, crescente no mundo inteiro. Entre eles estão os chamados *cosplayers*. *Cosplayers* são jovens que se travestem de seus personagens favoritos de mangás em eventos destinados a essa cultura oriental. Eles se definem da seguinte forma: “Fazer um cosplay não é somente vestir uma roupa, mas encarnar um personagem, seu jeito, suas poses, seu modo de falar, de se portar. Cosplay é se fantasiar do seu personagem favorito seja ele de um anime videogame ou comic”.

O *cosplay* é uma contração das palavras *costume* (traje/fantasia) e *play/ role play* (brincadeira, interpretação), é uma atividade em que os praticantes se vestem e comportam de modo semelhante aos seus personagens preferidos, sejam eles de animes, mangás, jogos de RPG (role-playing game – jogo de interpretação de personagem), filmes, *games*, quadrinhos, séries de TV, etc. Nos anos 40, nos EUA, iniciou-se essa prática nas convenções de ficção científica. A prática ampliou-se com o passar do tempo culminando no surgimento dos *masquerades*, concursos que, além da exibição de fantasias, englobavam a apresentação e entretenimento do público. Nos anos 80, no Japão, iniciou-se essa prática com outra denominação, *cosplay*. Esta atividade encontrou terreno fértil no Japão, difundindo-se de modo rápido, criando uma verdadeira indústria de *cosplay*. Nos anos 90, houve a explosão do *anime* pelo mundo, reintroduzindo o *cosplay* nos Estados Unidos da América e popularizando-o.

Mas, numa definição mais ampla, podemos dizer que, desde criança, em festas de família ou até mesmo na escola, vestimos uma fantasia, ou apenas um acessório de determinado personagem, por divertimento. Às vezes, essa identidade temporária e muitas vezes fantasiosa que assumimos não possui tanto valor, reportando-se apenas aos momentos de brincadeira. Mas essa

talvez seja uma prática ultrapassada, bem antes da existência do computador, redes sociais e vídeo games. O desenvolvimento da identidade hoje, de modo mais intenso, se articula a outros processos de convivência. Os meios eletrônicos hoje exercem uma grande importância nesse papel de mediação das interações sociais, sobretudo para os mais jovens. Isso certamente molda a formação identitária, pois os modelos identitários são construídos ainda na adolescência.

A partir daí podemos dizer que a sociabilidade, que antes tinha como base as interações familiares, hoje se reconfigura tendo em vista o fato que hoje uma família possui uma dinâmica mais individualista. Cada membro possui sua própria rotina independente da do outro, com horários de alimentação, lazer, e sono próprios. O que tem causado um maior grau de isolamento dos jovens.

Essa cultura, por assim dizer, do “eu”, construída com computadores e celulares, encaminhou esses jovens ao mundo do virtual. É nesse ambiente que eles encontram as novas configurações do seu alter-ego, com vida apenas nas telas do computador. Tais alter-egos tomam a forma, posteriormente, de personagens de carne e osso, que se apresentam em eventos como atrações centrais. Apoiados nas performances desses intérpretes, esses eventos ganham uma grande teatralidade. Pois a partir de seu anime ou mangá preferido, o performer constrói uma apresentação única: monta sua própria fantasia, escolhe sua história original, ou mistura trechos de histórias.

A grande popularidade que há em relação aos personagens japoneses encarnados pelos cosplayers nos eventos não seria um sinal de rebeldia contra as normas sócias já existentes num determinado local, nas quais esses jovens julgam não se encaixar? Assumir a identidade de personagens construídos de uma sociedade tão diferente da nossa, não seria uma maneira de mostrar um desajuste cultural, dos jovens brasileiros?

Como Etienne Barral cita no seu livro *Otaku - filhos do virtual*, o mundo de fantasia pode funcionar como válvula de escape para as angústias relativas à incapacidade de convívio social e relacionamento interpessoal por parte dos jovens japoneses. No caso brasileiro, entretanto, por claras diferenças culturais, nossos otakus apresentam ter um comportamento menos antissocial

e, em vez de se isolarem, eles preferem se reunir em eventos, se apresentar perante outras pessoas, tornando pública sua preferência pelos personagens japoneses e a sua interpretação do anime ou mangá. Mais do que uma mera identificação com aquele modelo de comportamento do personagem, o que efetivamente surge é a demonstração do que desejam ser.

Analisando alguns aspectos psicológicos dos personagens, é interessante notar que estes não possuem um mesmo perfil genérico como ocorre nos quadrinhos ocidentais. Ou seja, o herói não é imbatível. Ele possui uma vida particular, que muitas vezes se assemelha a de uma pessoa comum, que possui dificuldades comuns no seu cotidiano. Aliás, traço presente nos protagonistas destas histórias é que muitos não possuem superpoderes, caracterizando indivíduos comuns. Talvez isto permita que muitas pessoas identifiquem-se ao notarem suas vidas espelhadas em muitas destes personagens. Para a psicologia, o aspecto subjetivo do herói pode ser muitas vezes tão somente um reflexo do que seja o autor, ou, simplesmente, uma dupla-imagem do que seja o público ao qual ele se destina. Os traços psicológicos dos personagens de anime e mangá determinam uma variedade ímpar de ações estilizadas, o que serve como delimitador desta diversidade. Muitas vezes, entender que os personagens atuam na história de uma maneira que não está distante de sua própria realidade faz com que os consumidores dessa mídia criem uma espécie de vínculo. Outro item é o conjunto de emoções existentes entre os personagens, o que os torna muito humanizados.

METODOLOGIA

Durante a pesquisa, procurei observar o cotidiano escolar a fim de identificar alunos que liam ou possuíam materiais relacionados a mangás. Além da observação, conversei com a professora de Artes, que apontou alguns alunos cosplayers, que têm uma produção referente aos mangás, além de frequentar eventos de animes. Além dos alunos apontados pela professora, através da observação pude identificar alguns outros alunos que usavam pertences referentes a personagens de mangás e animes. A partir dessa identificação, a coleta de dados se deu através de entrevistas gravadas por um gravador de voz ou através de anotações, além de fotografias, e até mesmo através das

redes sociais, que para esse e outros grupos é um importante meio de comunicação e troca de informações.

O desenvolvimento do trabalho incluiu a identificação de cosplayers ou pessoas que leem HQ's ou mangás que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Foi utilizado o seguinte roteiro para a melhor compreensão do motivo ou como se deu essa escolha de personagem :

- 1- Idade:
- 2- Sexo:
- 3- Nome do Cosplay:
- 4- Qual a história deste personagem?
- 5- Porque você escolheu este personagem?
- 6- Há quanto tempo você faz cosplay?
- 7- Foi difícil você fazer este cosplay?
- 8- Você vê animes ou lê mangás? Há quanto tempo?
- 9- Crê que haja influência entre animes e mangás e você estarem fazendo cosplays?
- 10- Existe alguma espécie de afeto entre o cosplayer e o personagem escolhido?

Resultados

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Pré-Universitário. Escolhemos essa escola devido aos eventos de animes que ali ocorriam com uma certa frequência, além da familiaridade com o ambiente, em função de experiências anteriores já desenvolvidas, em projetos de estágio, e outras atividades.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pude constatar que o grupo de otakus que frequenta das escolas é bem reduzido, se comparado a outros grupos que habitam a escola. Esse grupo dos otakus é caracterizado por jovens que gostam de rock (estilo musical bem comum entre seus membros), são geralmente tímidos e retraídos em relação aos demais na escola – pelo menos era o que eu pensava antes de iniciar meus estudos de campo.

Num primeiro momento, na escola, tive certa dificuldade em encontrar os cosplayers, já que inicialmente usam características de personagens de animes, mas, para as atividades, escolares, precisam usar o uniforme. Chegando à escola achei melhor falar diretamente com a professora de artes, pois pensei que ela poderia me ajudar nesse tipo de identificação. Após explicar o meu projeto, a própria professora relatou que havia sim cosplayers na escola, inclusive havia duas garotas que sempre vão fantasiadas ou com algum adereço, que lembra personagens de mangás. Além dessas duas garotas, a professora mencionou outros dois garotos que produzem muito desenhos no estilo mangá, o que poderia ser indício de serem jovens frequentadores de eventos de animes ou que também fossem cosplayers. Com essa identificação, perguntei à professora sobre como era o comportamento desses alunos em específico na aula de artes? Ela respondeu que eram muito participativas além de terem muita habilidade manual (desenho, escultura e pintura). Além de sua afinidade com fotografia, pois quando se fantasiam, os cosplayers têm como registro as fotos dos eventos dos quais participam. A professora também disse que o comportamento desses alunos em sala era bem extrovertido.

A Professora de artes informou que, em uma determinada aula, desenvolveu um trabalho relacionado a um vídeo do *anima mundi*, um festival de animação que premia trabalhos do mundo inteiro. Esse vídeo apresentado à turma só possui imagens, sem textos. Após a apresentação do vídeo, a professora desenvolveu uma atividade na qual os alunos deveriam criar uma história a partir apenas de desenhos. A professora se surpreendeu com os trabalhos de alunos que talvez fossem cosplayers, pois fizeram uma narrativa muito boa, sem a utilização de palavras, o que geralmente alguns alunos têm dificuldade, pois seria necessário uma leitura de mangá ou a própria realização de um para se ter um conhecimento necessário para tal produção. Essa experiência contada pela professora me chamou muito a atenção. Pois confirmou o quanto seria interessante desenvolver uma prática com esses alunos em específico. A partir da escola, poderia me aproximar desse grupo e, quem sabe, desenvolver

o projeto ou expandi-lo para fora do ambiente escolar, com a finalidade de desenvolver práticas articuladas com as atividades escolares.

Partindo então para o convívio com os alunos que a professora havia me apontado, mantive, inicialmente, conversas relacionadas a animes, mangás. Após esse início de conversa comecei a sondá-los se havia alguma produção de mangás ou se faziam um cosplayer de um determinado personagem. Vários falavam de animes que estavam mais na moda ou que eram exibidos na TV. Mas o contato com o gênero era principalmente visual. Com isso quero dizer que eles apenas gostavam de assistir animes, sem nenhum outro tipo de envolvimento. Até frequentavam *animencontros* mas sem nenhum interesse maior.

Porém uma aluna me chamou a atenção, dentre esses vários consumidores de mangás e animes. Essa aluna, em específico, era muito fã do anime One Piece. Além de ser fã, fazia cosplay desse personagem sempre que podia, em *animencontros*. E também fazia mangás com muita qualidade, apesar de ter 14 anos. Ou seja, era uma eximia desenhista e muito observadora.(Figura 13). Vaidosa, gostava de mostrar seus mangás para os outros alunos, além de fazer desenhos para outras pessoas nas camisetas de uniformes. Essa aluna era extrovertida e conversava com todos. Mostrou-se aberta para falar sobre seus sentimentos, e sobre sua produção artística. A partir do contato com essa aluna, comecei a questionar algumas afirmações do autor Grassmuck.

Grassmuck 2007 afirma que, além da reclusão social, outra característica fundamental do otaku é a sua relação com a informação. Como o volume de informação publicada é multiplicada a intervalos cada vez menores, todos precisam encontrar estratégias próprias para lidar com essa inundação. A estratégia adotada pelos otakus é eleger um campo de interesse, sobre o qual querem saber tudo, desconsiderando todo o resto. Elegendo uma pequena ilha de interesse e de saber em meio ao caos, o otaku tenta atingir a completude. Quando um otaku se dedica a um determinado assunto, ele utiliza os padrões do rigoroso sistema ensino japonês. O conhecimento deve exigir esforço, dedicação extrema e memória. Assistir a *todos* os episódios de um anime, ler

todos os capítulos de um mangá, decorar *todas* as falas de um desenho, ter as roupas do personagem principal ou o que mais se identifica no mangá ou anime.

Essa definição dada pelo autor refere-se ao otaku nativo, do Japão. Os otakus brasileiros não possuem as características radicais, de isolamento e dedicação obsessivas, atribuídas ao otaku japonês, mesmo que tais traços continuem presentes de forma mais ou menos diluída. Isso pôde ser observado nessa aluna otaku, também em eventos de animes. Ou seja, o perfil de um cosplayer pode se alterar dependendo de seu país, estado ou cidade.

A estrutura horizontal e descentralizada da internet permitiu que os brasileiros entrassem em contato com a cultura otaku de forma lúdica e sem compromisso social. O que pode explicar essas diferenças entre otakus do Brasil e do Japão.

Cabe, aqui, fazer uma distinção entre dois tipos de consumidores de animes. Existem os que consomem esse material, de acordo com o que é oferecido pelas redes dominantes de televisão, assistindo assim o que está disponível em diversos canais, tanto nas redes de TV aberta ou por assinatura. E existem os que consomem o material diretamente da internet, através do youtube, ou que baixam episódios ou mangás de blogs ou sites específicos para esse grupo. Esses dois tipos de consumidores podem ser encontrados dentro do campo escolar

Em minha pesquisa, entretanto, tive a oportunidade de observar que a temática da exclusão social do otaku também está presente nas escolas, uma vez que os jovens pertencentes a essa tribo alegam sofrer preconceito e discriminação por parte de outros jovens que desconhecem a cultura otaku.

Os otakus brasileiros são descritos como pessoas inteligentes e sonhadoras, apesar de tímidas, é o que aponta Peixoto Vanuchi, editor de revistas especializadas em anime e mangá. Peixoto diz também que os otakus lêem muito, são grandes conhecedores de filmes e mergulham de cabeça na cultura oriental. Não é raro que um otaku brasileiro, sem nenhuma descendência

oriental, se matricule em um curso de idioma japonês para poder ler e ouvir seus mangás e animes favoritos em sua língua original.

A identificação social do jovem está consideravelmente ligada à inserção em um grupo, uma pequena comunidade na qual é aceito, diferentemente da “grande sociedade” que o excluiu por sua diferença. Esses grupos consistem de associações geralmente espontâneas e informais, estruturadas a partir de preferências ou gostos comuns.

Assim, no grupo de otakus é muito comum as pessoas ganharem apelidos ligados aos personagens de que gostam. Esse ato de nomação, de certa forma, age como construção de uma identidade anime, já que a maioria possui algum tipo de apelido. Isso vale principalmente para os cosplayers, que geralmente são conhecidos por nomes dos personagens preferidos ou recorrentes, ou algum que tenha feito muito sucesso.

Partindo dessas informações, percebo que os animes e mangás, para os cosplayers são mais que uma fantasia ou uma brincadeira. É parte de um desenvolvimento pessoal, da sua subjetividade, que influencia e muito na sua identidade. Ao realizar o cosplay, ele pode expressar com muita liberdade suas escolhas, o seu sentimento em relação ao mundo. Lembrando que isso acontece pela construção de um outro “eu”, por meio do cosplay, que representa tudo aquilo que ele deseja ou admira como modelo comportamental. Por fim penso que ele realiza um cosplay de si mesmo, pois ele se vê no personagem, pensa como tal, ele e o personagem.

Considerações Finais

Essas pesquisas têm permitido observar as marcações identitárias das culturas juvenis na vida escolar, nas identidades, nas subjetividades, e por que não dizer, nos currículos? A escola é apenas uma das instâncias que oportuniza os processos de trocas de conhecimentos, e que poderia exercitar uma escuta mais aguçada dessas efêmeras cenas juvenis que se desenrolam também dentro dela. Apesar de estarem ainda muito distantes do reconhecimento

conferido aos espaços familiares e escolares considerados efetivamente, como lugares onde se dá a educação dos sujeitos, nas comunidades de pertencimentos *Animes, Mangás*, e dentre as tantas possíveis, os jovens não apenas atribuem significados aos seus fazeres individuais e coletivos, como partilham dos mesmos, produzindo-se no interior destas relações.

O ser humano está em constante transformação, acompanhando assim, as variações de seu meio. Os comportamentos se modificam constantemente. Como educador é preciso estar atento e observar os dados e informações que os alunos são submetidos diariamente. Nesse contexto, insere-se o conceito de cultura visual que, além de estabelecer um estudo dessas variações culturais, utiliza conhecimentos científicos nas mais diversas áreas, propondo um trabalho interativo em que tanto o observador quanto o meio avaliado estão relacionados, e um acaba sendo causa e consequência do outro.

Referências

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. Movimentos culturais da juventude. 4 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BARRAL, Étienne. Otaku: os filhos do virtual. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. Identidade. Jorge Zahar Editor, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega vol. III. Petrópolis, ed. Vozes, 2001.

DUMAZEDIER, Jofre, Lazer e Cultura Popular. 3ª ed, Ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 2001, Série Debates Ciências Sociais - nº 82.

EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Seqüencial. São Paulo: Martins Fontes. 1992

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Nº 12, Volume 16 de Janeiro 2008.

GRASSMUCK, Volker. “ Man. Nation & Machine: The Otaku Answer to Pressing Problems of the Media Society”[online]. Disponível na Internet. URL:

http://waste.informatik.huberlin.de/Grassmuck/Texts/otaku00_e.html.

Acesso: 2 de maio de 2007.

GRAVETT, Paul. Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos. São Paulo: Conrad, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURENÇO, André. Otakus. Construção e Representação de Si entre os Aficionados Por Cultura POP Nipônica. (Tese de Doutorado em Antropologia). Rio de Janeiro: PPGAS, MN, UFRJ, 2009.

LUYTEN, Sônia M. Bibe. Mangá: o Poder dos Quadrinhos Japanesees. São Paulo: Achiamé. 2000.

McCLOUD, Scott. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: Makron Books. 1995

MOLINÉ, Alfons. O grande livro dos mangás. 2. edição. São Paulo: JBC, 2006.

NAGADO, Alexandre. O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal. In: LUYTEN, Sonia Bibe. (Org.) Cultura Pop Japonesa: mangá e animê. São Paulo: Hedra, 2005.

SATO, C. A cultura popular japonesa: anime. In: LUYTEN S. (Org.). Cultura pop japonesa: mangá e anime. São Paulo: Hedra, 2005. pp. 27-42.

SATO, Cristiane A. Japop – o poder da cultura pop japonesa. São Paulo: NSP-Hakkosha, 2007.

VARELA, Mirta. De las culturas populares a las comunidades interpretativas – fragmentación e consenso en el campo de comunicación y cultura. Revista Diálogos de la comunicación, nº 56, outubro de 1999.

AS DINÂMICAS POPULACIONAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA E A CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ESPACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sinomar Silva dos SANTOS; Vanilton Camilo de SOUZA, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, sinomar_silva@hotmail.com, souzavanilton@ig.com.br.

Palavras-Chave: Mediação-Ensino de geografia-População.

Justificativa

A pesquisa teve como motivação a necessidade de articular pesquisa e ensino na graduação e nas escolas. Buscou-se aproximar o conhecimento geográfico construído pelo licenciando durante sua trajetória acadêmica e a prática docente realizada no cotidiano escolar e formar professores de geografia capazes de construir procedimentos metodológicos de pesquisa para o ensino de geografia e desenvolver práticas mediadoras na construção do conhecimento sobre as dinâmicas populacionais da região metropolitana de Goiânia. Destaca-se ainda nesse trabalho a importância dos fenômenos espaciais locais para a compreensão da realidade.

Objetivos

Conhecer e refletir sobre os saberes e expectativas dos alunos das escolas públicas do Estado de Goiás sobre o conteúdo população, essencialmente da Região Metropolitana de Goiânia e a partir desse diagnóstico propor metodologias de ensino de Geografia mais condizentes com a realidade escolar e capazes de desenvolver noções espaciais nos alunos.

Metodologia

Para realizar a pesquisa foi utilizada como método de investigação a pesquisa participante, uma abordagem qualitativa que permite ao pesquisador não apenas o estudo teórico do objeto investigado, mas também a possibilidade de intervenção prática acerca dos problemas observados, levando a interação direta entre pesquisador e a comunidade da situação investigada. A pesquisa participante abarca o conhecimento teórico e prático dentro de uma perspectiva dialética. Demo (2008) diz que dificilmente seria possível a pesquisa participante fora da dialética, pois a prática é a condição histórica da teoria. Sem prática a teoria seria apenas uma mera fuga. Nesse sentido o autor conclui que teoria e prática se necessitam e se repelem na unidade de contrários, um não existe sem o outro.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas algumas técnicas de natureza etnográfica, tais como: a observação e o registro em diário de campo dos principais obstáculos que os alunos enfrentavam ao estudar sobre a temática, as entrevistas realizadas com os professores e análises dos documentos (atividades aplicadas e materiais didáticos).

A pesquisa contou com o acompanhamento de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental e uma turma da Educação de Jovens e Adultos. Contou-se ainda com a participação e colaboração de dois professores da rede pública de ensino na etapa de seleção dos conteúdos a serem trabalhados, na elaboração dos planos de aulas e organização das atividades. Participaram também do acompanhamento do ensino em sala de aula. Posteriormente a essas atividades, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estes professores.

Resultados/Discussão

Durante o período de observação das aulas foram diagnosticados alguns entraves no processo de aprendizagem dos alunos. Destes entraves podemos destacar: a) os alunos não eram sujeitos ativos do processo de aprendizagem. b) os materiais didáticos não eram condizentes com a realidade dos alunos.

Pensando na superação destes entraves as aulas foram planejadas buscando tornar o aluno mais participativo durante as mesmas, assim optou-se em trabalhar com aulas dialogadas. O plano de ensino foi organizado dentro de três eixos temáticos: 1) A região Metropolitana de Goiânia e os processos de migração; 2) Mobilidade interna na região Metropolitana de Goiânia; 3) Distribuição espacial da população na região Metropolitana de Goiânia. Nesses eixos temáticos buscou-se contemplar os seguintes conteúdos referentes às dinâmicas populacionais: Migração e formação do território goiano; Expansão Urbana, Metropolização e conurbação; Mobilidade interna, centralidade e segregação sócio-espacial.

Os conteúdos foram trabalhados com a utilização do fascículo de dinâmicas populacionais¹. Com a utilização deste recurso didático buscou trabalhar o conhecimento espacial dos alunos levando em consideração o seu cotidiano. Neste sentido foram organizadas algumas atividades presentes no fascículo.

¹Os fascículos didáticos são materiais didáticos produzidos pela Rede de Pesquisa em Educação e Cidade – REPEC vinculada ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – LEPEG do Instituto de Estudo Socioambientais da UFG. A REPEC é composta por professores de Geografia da UFG, da UEG, da PUC Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e o material didático é reproduzido pela prefeitura e distribuído pelas escolas municipais do ensino fundamental de Goiânia.

Durante o período de observação e utilização do material didático sobre as Dinâmicas Populacionais na RMG, foi possível observar algumas noções espaciais que os alunos expressavam durante as aulas.

Das noções espaciais referentes aos conteúdos de migração e formação do território goiano, o conceito de migração foi destacado como sendo o ato de viajar, mudar de cidade, ir para outro local. Já ao trabalhar com a formação do território goiano alguns alunos relataram que anteriormente aos primeiros fluxos migratórios no estado, a região já estava ocupada por outros povos, descartando assim a ideia de espaço vazio.

Na temática Expansão Urbana, Metropolização e conurbação. A expansão urbana Foi relatada como o crescimento da cidade por conta das pessoas que saem do campo para a cidade. Metropolização foi descrita muito próximo do conceito de expansão urbana, com surgimento de prédios, muitas casas e aumento da população. Com referência ao termo conurbação, os alunos não conheciam o termo e confundiram com palavra com conturbação. Durante a exposição do conteúdo os alunos ao verem a imagem do um processo de conurbação entre Goiânia e Aparecida de Goiânia os alunos apresentaram diversos locais em que era difícil de distinguir qual era a cidade

Durante o estudo do conteúdo mobilidade interna os alunos apontaram as diversas formas de deslocamentos que ocorrem no seu cotidiano como ir à escola, supermercados e igrejas. Ao trabalhar com o conteúdo “centralidade” os alunos expressaram noções que se relacionavam ao centro de Goiânia, embora a escola esteja localizada em outro município muitos dos alunos iam frequentemente para as regiões centrais, desta constatação observou a importância da presença da rodovia BR-153 próximo à escola, permitindo que os alunos mantivessem uma relação direta com o centro da capital goiana. As noções referentes à segregação sócio-espacial foram bem pertinentes, os alunos relataram diferentes locais do seu cotidiano que possuíam diferentes formas de utilização, destacando que há lugares destinados para pessoas de classe alta e outras destinadas às classes mais baixas.

No período em que foi utilizado o material didático foi possível diagnosticar algumas dificuldades que os alunos enfrentaram no processo de construção das destas noções espaciais. As principais dificuldades notadas foram às capacidades de relacionar o local com o global, e as diferentes escalas temporais, estas dificuldades foram verificadas principalmente ao se trabalhar regionalização, onde se exigia que o aluno conhecesse as diferenças entre cidades, municípios e estados. Outra dificuldade observada foi durante a utilização de mapas, onde se constatou dificuldades relacionadas à leitura e interpretação cartográfica.

Durante o trabalho uma das preocupações fundantes foi como abordar os saberes cotidianos dos alunos durante as aulas. Referenciado nos estudos de Cavalcanti (2012) e Souza (2012) buscou-se nessa pesquisa, como utilizar mecanismos que possibilitassem aos alunos transformar estes

conceitos espontâneos em científicos. Neste sentido procurou-se articular os conteúdos geográficos a partir da realidade do aluno, levando em consideração os diálogos que os alunos estabeleciam dentro da sala de aula, as especificidades do entorno da escola, as características da comunidade escolar, dentre outras.

No estabelecimento desta interface entre os saberes científicos e os saberes cotidianos, é importante destacar que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos não são polos opostos, pois o espontâneo é o ponto de partida para a construção do conhecimento via conceitos científicos (Souza, 2012).

O ensino de geografia assume um importante papel na escola, uma vez que pode possibilitar ao aluno a compreensão da realidade atual. Porém o modelo tradicional de ensino leva muitas vezes à descontextualização dos conteúdos ensinados, não levando em consideração os saberes presentes no cotidiano do meio escolar, tornando a escola um ambiente não muito atraente frente ao mundo.

Considerando a importância da Geografia escolar para a formação de cidadãos se faz necessário novos atos de ensinar e que levem em consideração as especificidades locais na compreensão da realidade, os saberes cotidianos dos alunos, os trabalhos interdisciplinares, a transversalidade dos conteúdos, dentre outros. Ao estudar o lugar para compreender o mundo (Callai, 2002) destaca o estudo da cidade e o urbano para formação da cidadania.

Tendo em mente a importância de estudar a cidade, e as necessidades do ensino de geografia que apontam para um ensino que leve em conta as especificidades locais para a compreensão do espaço é que se trabalhou com o conteúdo “Dinâmicas Populacionais Da Região Metropolitana de Goiânia”.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor na construção das noções espaciais dos alunos. Nesse aspecto notou-se na pesquisa que o professor possuía uma boa formação e que dominava bem os conteúdos geográficos. Porém em relação à construção de procedimentos metodológicos, notou-se que o professor tinha dificuldades. Nesse sentido, considera-se importante pensar que além do conhecimento teórico o professor tenha conhecimento pedagógico para dispor de procedimentos de ensino nas aulas de Geografia como parte fundante na árdua tarefa do professor como mediador na construção das noções espaciais por parte dos alunos.

Conclusões.

A pesquisa realizada contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do bolsista enquanto professor em formação, proporcionando a oportunidade de realizar pesquisa e ensino de geografia. Desta articulação de pesquisa e ensino o graduando teve a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, participando ativamente do processo de ensino, propondo novos procedimentos

metodológicos e desenvolvendo práticas alternativas de ensino que contribuiriam para a construção do conhecimento dos alunos.

No decorrer desta pesquisa notou-se a importância dos conteúdos sobre população para a Geografia. Foi através do conceito de migração que muitos alunos construíram noções de lugar e território, permitindo assim compreender a espacialização de fenômenos da realidade atual como segregação sócio-espacial, conurbação, metropolização, dentre outros.

O desenvolvimento deste projeto diagnosticou que uma das principais dificuldades que os alunos encontraram ao estudar os conteúdos de dinâmicas populacionais foi em relacionar os diversos níveis da escala de análise, de estabelecer relações entre o local e o global, desta constatação um ensino de geografia que leva em consideração as especificidades locais e os saberes cotidianos dos alunos se mostraram indispensáveis para a superação deste entrave.

Assim a pesquisa desenvolvida permite afirmar que a utilização de recursos didáticos e procedimentos metodológicos mais condizentes com a realidade dos alunos contribuem para tornar as aulas mais atrativas, fazendo com que os alunos participem ativamente das aulas, tornando-se capazes de construir noções espaciais fundamentais para a construção de conceitos geográficos.

Referências bibliográficas

CALLAI, H de C. Estudar o lugar para compreender o mundo. IN: **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOUZA, V. de C. Fundamentos à construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da geografia. **Revista eletrônica Anekumene**. 2011.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**. São Paulo. 2002.

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

DEMO, P. **Pesquisa Participante - Saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2008.v.1. 139.

Fonte de Financiamento

Trabalho realizado dentro do Programa Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN) na condição de bolsista, recebendo o valor de R\$ 360,00 (trezentos e sessenta reais) mensalmente durante o período de agosto de 2011 a julho de 2012.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE AS 400 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR REVELAM SOBRE A IMAGEM DE PROFESSOR QUE SE BUSCA?

Taiane Freitas LIMA; Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO - Campus Jataí - taianefreitaslima@hotmail.com

Palavras – chave: Língua-portuguesa; graduação; pesquisa na universidade; formação de professores.

O estudo aqui apresentado buscou verificar as consequências das mudanças na legislação federal, em meados da década de 2000, para estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras. Abordando aqui a Resolução CNE/CP 2/2002, disposta no Diário Oficial da União, em Brasília. Na qual “institui a duração e carga horário dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. No Art. 1º dita que nos termos dos projetos pedagógicos deve ter uma articulação teoria – prática garantindo algumas dimensões dos componentes comuns.

Das dimensões dos componentes comuns deve dispor de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Tais modificações na (re)estruturação curricular, que redefinem os números de horas por disciplinas e de horas totais para conclusão dos cursos de licenciatura, levaram a mudanças em como são articulados os conteúdos e a pesquisa na formação para a docência.

Portanto, procurou-se nesse trabalho descobrir o lugar que a pesquisa tem ocupado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras oferecidos pelas diversas universidades federais, julgamos importante descobrir como e de que forma foram distribuídas essas 400 (quatrocentas) horas de prática que devem compor o currículo dos cursos de Letras.

Através de uma pesquisa qualitativa e quantitativa pretendemos obter uma visão global da pesquisa nas universidades, e articular com a pesquisa feita na UFG/CAJ, buscando melhorar e aprimorar o projeto pedagógico atual.

Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é conhecer o papel da pesquisa nos cursos de Letras (habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa) oferecidos por universidades federais, podendo ter uma base na elaboração do PPC do curso de Letras do CAJ.

Os objetivos específicos são:

- Verificar como são distribuídas, na grade curricular desses cursos, as 400 (quatrocentas) horas de “Prática como Componente Curricular” (PCC);
- Identificar se há alguma exigência em realizar algum trabalho de pesquisa/monográfico ao longo do curso;
- Investigar no Projeto Pedagógico de Curso de um número reduzido de instituições indícios que mostrem o lugar ocupado pela pesquisa na formação dos professores de Língua Portuguesa.
- Responder como e de que forma são executadas as 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular das universidades participantes dessa investigação, tanto na forma quantitativa quanto na forma qualitativa.

Metodologia

Para se desenvolver esta pesquisa a dividimos em quatro fases, na primeira houve o estudo de textos teóricos que defendem a importância da pesquisa na graduação, na segunda fase houve o estudo da legislação relacionada com o tema (leis e resoluções governamentais), já a terceira etapa análise quantitativa do papel da pesquisa na graduação em Letras, visando a busca nos sites de todas as universidades que oferecem curso de Letras (habilitação: licenciatura em Língua Portuguesa) informações sobre a pesquisa nesses cursos, na quarta e última fase a análise qualitativa do papel da pesquisa em algumas universidades federais, depois da análise quantitativa estar concluída e os dados estarem tabulados, serão selecionadas algumas universidades, cujos documentos compõem o banco de dados da análise qualitativa.

Resultados / Discussão

De acordo com os estudos realizados, observa-se a importância da pesquisa, nas leituras feitas encontra-se um grande número de autores e pesquisadores que defendem a pesquisa na graduação.

O ambiente acadêmico deve ter a pesquisa como algo fundamental, pois proporciona aos futuros profissionais um olhar crítico para a prática que os espera, para os futuros professores mais ainda, sua prática deve ser fomentada em instrumentos de investigação, e quando diante de algum problema ele possa modifica-lo.

A pesquisa tem valor de descoberta, de abrir mentes, de possibilidades, caminhos a serem trilhados. A cada passo é um novo aprendizado, que nos faz caminhar para uma evolução. Cada área contribui para com as outras e sua publicação é a intenção de globalizar o conhecimento adquirido.

Conclusões

Dentre as 63 Universidades Federais do País, temos atualmente 16 Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Letras-Habilitação Língua Portuguesa, o que representa 25% do total, 6% das Universidades Federais estão em fase de implantação, enquanto que o restante dos 94% estão distribuídas em todos os estados brasileiros.

Como podemos ver no quadro abaixo dos 16 PPCs que temos, 75% tem as Práticas como Componente Curricular diluídas nas disciplinas obrigatórias, aproximadamente 19% dessas Universidades desenvolvem programas diferentes para a PCC e aproximadamente 6% não obedece a Resolução do CNE/CP 2 de 19/02/2002.

UNIVERSIDADES COM A PCC DILUÍDAS EM DISCIPLINAS	UNIVERSIDADES COM A PCC EM PROGRAMAS DIFERENTES	UNIVERSIDADES QUE NÃO OBEDECEM A RESOLUÇÃO CNE/CP de 2002
Universidade Federal de Grande Dourados	Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	
Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Alagoas	
Universidade Federal do Paraná		
Universidade Federal do Piauí		
Universidade Federal de Rondônia		
Universidade Federal de Roraima		
Universidade Federal de		

Santa Catarina		
Universidade Federal de São Carlos		
Universidade Federal de São Paulo		
Universidade Federal de Alfenas		
Universidade Federal de Viçosa		

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A epistemologia. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Parecer nº 492, de 03 de abril de 2001. Conselho Federal de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 1, de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002^a. Seção I, p. 8-9.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. [org.]. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 79-92.

KUHN. Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

KUHN, Thomas S. **O caminho desde a estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PANIAGO, Maria de Lourdes. **A pesquisa na graduação em Letras do CAJ: altos e baixos da longa trajetória.** In: Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras. Ano I, nº 2 – 1º semestre de 2005.

RIOLFI, Cláudia. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna.** Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1999.

SALOMON, Délcio V. **Como fazer uma monografia.** 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALOMON, Délcio V. **A maravilhosa incerteza.** Pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução – CEPEC Nº 680 que fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Letras, modalidades Licenciatura Simples (Português, Espanhol, Francês, Inglês) e Bacharelado (Estudos Lingüísticos, Estudos Literários), para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. sessão plenária realizada no dia 09 de novembro de 2004.

Fonte de financiamento

PROLICEN

INDICE ATITUDINAL DE INGRESSANTES E FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/UFG RELACIONADO À ESCOLHA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE

Talita Castro OLIVEIRA; Leandro Vasconcelos BAPTISTA; Ronés de Deus PARANHOS; Simone Sendin Moreira GUIMARÃES – Instituto de Ciências Biológicas - sisendin@ig.com.br

Palavras-chave: formação de professores, ciências biológicas, perfil dos estudantes, identidade profissional.

Justificativa / Base Teórica

A educação é uma política endereçada à constituição da cidadania. Quando forma médicos, contribui para o sistema de saúde, quando forma um engenheiro, contribui para a construção física da sociedade. Porém, quando se forma professores, a educação está cuidando do seu próprio desenvolvimento (MELLO, 2000). Como diz Guimarães (2010), a educação é imprescindível para que o ser humano sobreviva e se humanize. Nesse sentido, formar professores qualificados é condição necessária para um país que pretende crescer, tanto socialmente quanto economicamente.

Nesse contexto, a formação inicial do professor é uma fase muito importante na construção da identidade profissional. É nesse momento que surgem os primeiros questionamentos acerca da função docente. O que é ser um professor? Quais são suas atribuições, perspectivas e desafios?

Libâneo (2010) afirma que a construção da identidade profissional não se dá só através da cultura em que os professores estão inseridos, mas também por práticas e valores estabelecidos pela instituição escolar que muitas vezes perpassa valores sociais negativos da profissão docente. Essa cultura exerce um efeito direto sobre a identidade profissional dos futuros professores.

Nesse sentido, entender melhor as ideias dos alunos de licenciatura em Ciências Biológicas sobre a profissão que escolheram pode contribuir com a discussão sobre a formação da identidade docente no país.

Objetivos

O principal objetivo desse trabalho foi identificar os significados que os graduandos, ingressantes e formandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atribuem à função docente.

Metodologia

O percurso metodológico contou com a elaboração e aplicação de um questionário semi-estruturado baseado na estrutura VOSTS (Views on Science-Technology-Society), citados por Manassero y Vásquez (2002). O instrumento foi aplicado aos alunos, ingressantes (composto pelos alunos do segundo período integral e noturno) e concluintes (composto pelos alunos do décimo período noturno e do oitavo do diurno), do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFG Campus Goiânia durante do segundo semestre de 2011.

O instrumento se constituiu de três blocos de perguntas geradoras, cada um contendo uma série de afirmativas, abrangendo os seguintes temas: a escolha do curso pelos licenciandos (Bloco I); o processo de formação profissional (Bloco II); e a carreira docente (Bloco III). Neste trabalho, os dados analisados compreendem a apresentação do Índice Atitudinal Global dos três blocos e a discussão de uma afirmativa de cada bloco.

Resultados / discussões

As afirmativas contidas no instrumento (Questionário modelo VOSTS) foram elaboradas pelos pesquisadores a partir do referencial teórico utilizado (GUIMARÃES, 2010; MELLO, 2010; LIBÂNEO, 2010; etc.), sendo classificadas em adequadas, plausíveis e ingênuas. As afirmativas adequadas expressam uma opinião apropriada sobre o tema. As plausíveis expressam alguns aspectos apropriados, não sendo totalmente adequadas e nem ingênuas. Já as questões ingênuas expressam uma opinião inapropriada ao tema. Deste modo, uma afirmativa adequada tem sua maior pontuação no grau de acordo 9 (nove), e uma ingênuas no grau de acordo 1 (um). Obtemos, no final da pesquisa, um resultado direto de cada um dos 3 blocos propostos nesse trabalho. Esse resultado é indicado como Índice Global de Atitude ou Índice Atitudinal e é encontrado a partir da equação a seguir:

Quadro I: Equações para cálculo do índice atitudinal

* Adequadas= pontos diretos / nº de questões com esse índice = $Xa/4= xa$
* Plausíveis= pontos diretos / nº de questões com esse índice = $Xb/2=xb$
* Ingênuas= pontos diretos / nº de questões com esse índice = $Xc/4= xc$
 $xa+xb+xc= y/3=$ índice atitudinal global para questão

Fonte: Tabela adaptada de Manassero y Vázquez (2002:20)

Essa equação muda em função da quantidade e do tipo de afirmativas (adequada, plausível e ingênua) presentes em cada um dos Blocos. Já o índice global atitudinal é apresentado em uma escala que vai de 1 até -1. Se o índice global de atitude for positivo, a atitude é valiosa, e tanto melhor quanto mais se aproximar de 1. Se o índice for negativo, a atitude é ingênua e mais o será quanto mais se aproximar de -1 (MANASSERO y VÁZQUEZ, 2002).

Bloco I – Afirmativas relacionadas à escolha do curso:

O índice atitudinal global para o Bloco I, referente ao conjunto de afirmativas relacionadas com a ideia de escolha do curso, foi de 0.136 para os alunos ingressantes e 0.237 para os formandos. Embora estejam distantes do 1 (um), como são positivos, entendemos que as respostas são valorosas. Como exemplo para esse bloco, escolhemos a afirmativa “A” (A escolha do curso de licenciatura geralmente depende de dom e vocação). Em relação a essa afirmativa, percebemos que 89% dos ingressantes e 86% dos formandos apresentam um alto ou médio grau de acordo. Entendemos que essa concordância pode deixar de lado as questões relacionadas à profissionalização docente. Essa ideia foi construída historicamente, assim como nos afirma Feitosa (1985) já que a educação em nosso país possui raízes eminentemente presas ao programa religioso e educativo instalado no Brasil pelos padres jesuítas. Não só os alunos do curso de licenciatura, mas a maioria da sociedade possui a visão de que a docência é uma profissão que envolve uma aura de vocação e sacerdócio.

Bloco II - Afirmativas relacionadas ao entendimento sobre a formação que o curso oferece:

Para esse bloco a análise das afirmativas não indicou diferenças no índice atitudinal para a questão, sendo 0.285 para os ingressantes e 0.286 para os formandos, porém como os índices são positivos entendemos que as atitudes são valorosas. Contudo, a análise isolada de algumas afirmativas indicaram uma significativa diferença. A afirmativa “R” (Na licenciatura as disciplinas pedagógicas

deveriam ser optativas, visto que saber dar aula é um dom) exemplifica o que foi discutido. Percebemos que 66% dos alunos ingressantes acreditam que as disciplinas pedagógicas deveriam ser optativas. Isso acontece porque ainda existe uma ideia de “semiprofissionalização” docente. Essa ideia pressupõe que, sendo a docência um “dom” ou uma “vocação”, não é necessário um bom curso ou uma boa formação para exercer a atividade. Porém, de maneira positiva percebemos que apenas 18% dos formandos acreditam na possibilidade de disciplinas pedagógicas como optativas. Isso pode ser atribuído ao fato de que já passaram, durante a graduação, por disciplinas que discutem a formação docente e que podem possibilitar a construção de uma compreensão acerca da futura profissão.

Discutir a formação de professores e a profissão docente é uma tarefa que vai além da organização curricular, que colocam disciplinas pedagógicas no decorrer do curso, rompendo com a visão simplista do ato de ensinar e o racionalismo técnico que caracteriza grande parte da formação profissional dos docentes, ideia que precisa ser válida desde o início do curso. Faz-se necessário discutir e modificar, também, o conteúdo curricular dos cursos de formação, incorporando-se, nestes, estudos sobre a profissionalização do trabalho docente, a natureza do conhecimento científico, o papel da experimentação no ensino de ciências, o papel da ciência e da educação científica na sociedade, os fundamentos da elaboração curricular, entre outros (ECHEVERRÍA et al, 2007).

Bloco III – Afirmativas com perspectivas em relação à futura vida profissional:

Podemos inferir, assim como no Bloco II, que quase não existem diferenças nas concepções dos alunos ao compararmos os índices, referente às perspectivas de futuro da vida profissional. O índice atitudinal de ingressantes e formandos respectivamente, se mostram com 0.302 e 0.330. Para exemplificar esse bloco, escolhemos a afirmativa “F” (A escola deveria ser um espaço de reflexão das práticas pedagógicas). Sobre os resultados dessa afirmativa percebemos que 61% dos ingressantes e 86% formandos tiveram alto grau de acordo com esta afirmativa. Isso mostra que os alunos, desde cedo, entendem a importância da reflexão para prática do professor. E que esse entendimento aumenta com o passar do curso.

É importante destacar que, toda comunidade escolar deve estar inserida nas práticas reflexivas, não apenas sendo parte da rotina do professor. Acreditamos que a escola deve ser compartilhada e a reflexão de sua realidade não pode se limitar

apenas a um grupo de profissionais que a ocupa. Corroboramos assim com Vasconcelos (2004, p.45) quando nos diz que “o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as ideias”, embora, “a ação sem ideia é cega e ineficaz”.

Conclusão

Com as leituras necessárias para a construção do instrumento, conseguimos identificar teoricamente alguns dos fatores que contribuem para a formação da identidade profissional do futuro professor de Ciências e Biologia. Com a análise dos dados, percebemos que a construção da identidade docente é complexa e está relacionada, entre outros fatores, as atribuições que os futuros professores atribuem à função docente.

Em relação aos índices encontrados, percebemos pouca diferença nos índices gerais dos alunos ingressantes e concluintes. Essa homogeneização se dá pelo instrumento VOSTS, que realiza uma média geral dos resultados obtidos, o que nos revelou um limite do instrumento no contexto da pesquisa. Porém, a análise isolada de algumas afirmativas, presentes nos três blocos do questionário, apresentaram diferenças significativas nos graus de acordo, o que por sua vez, nos permitiu perceber alguns dos significados que esses alunos atribuem à função docente.

Referências Bibliográficas

- EACHEVERRÍA, A. R. ; BENITE, A. M. C. ; SOARES, M. H. F. B . A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química - a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: **30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, 2007, Águas de Lindóia - MG. 2007. p. 01-19.
- FEITOSA, A. **Raízes da Educação no Brasil**. Educação em debate. 1985; ano 8, n.10 .p.105.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANASSERO, M. A. Y VÁZQUEZ, A. A. **Instrumentos e métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciência, la tecnologia y la sociedad**. Enseñanza de las ciencias, 20 (1) pp.15-27, 2002.
- MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em www.scielo.br (acesso em 19/08/10).
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 12.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

GEOGRAFAR, VIVER E PLANTAR ECOLOGICAMENTE NO CAIC - SÃO FRANCISCO DE ASSIS

Vanessa Maria Pereira Calaça, UFG-CAC,
nessacalaca@hotmail.com

Cláudio José Bertazzo, UFG-CAC,
cbertazzo@gmail.com

Palavras- chave: Ensino, Meio Ambiente, Sustentabilidade, Geografia.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem como objetivo mostrar as atividades que foram desenvolvidas dentro do Projeto *Geografar, Viver e Plantar Ecologicamente no CAIC - São Francisco de Assis em Catalão*. Ele vem sendo realizado desde 2010, no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC - São Francisco na cidade de Catalão-GO.

Procuramos debater sobre a questão da água, sua importância, as florestas, procurar suscitar e debater questões sobre sustentabilidade ambiental, dentre outros temas, sobre o manejo correto para os resíduos sólidos. Vemos que é de muita importância esta pesquisa pelo fato de estarmos levando a teoria para prática, pegando aquilo que aprendemos dentro dos muros da Universidade para as salas de aula, contrapondo o ensino com a realidade escolar. Os espaços das universidades e das faculdades de licenciaturas possibilitam aos alunos do curso superior problematizar a educação brasileira. A partir de tais discussões tentam elaborar maneiras eficazes de contornar alguns desses problemas e mediante o estágio ou projetos vinculados as instituições de ensino, tentam colocar a teoria na prática.

Os professores formadores, ao confrontarem as teorias com a prática vivenciada na escola, atribuem novos significados a ambas, momento que poderão rever suas certezas, suas concepções de ensinar e de aprender, e redimensionar suas análises e interpretações. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 66)

Além da importância de se formar bons profissionais na área da educação, profissionais que vão estar atentos a realidade da escola, este projeto é importante também para a formação dos alunos, estarão aprendendo como se comportar perante o Meio Ambiente, se conscientizando, se tornando verdadeiros agentes ecológicos, que estarão preocupados em preservar o meio em que vivemos, não destruindo as florestas, acabando com a água, entre outros.

Procuramos através do cotidiano do aluno fazer com que ele assuma um compromisso social, fazendo com que ele articule discussões sobre sustentabilidade, Meio Ambiente. Sensibilizando-os e desenvolvendo sua consciência ecológica, para que eles possam promover ações de resgate da sustentabilidade em escala local.

OBJETIVOS

Os principais objetivos do projeto era analisar e problematizar as relações de ensino e aprendizagem; identificar nos ambientes de aula as diferentes situações de aprendizagem do conhecimento geográfico e as formas de como é instrumentalizado pelos professores a fim de descobrir necessidades e demandas por temas e conteúdos Geográficos que impliquem em maior desenvolvimento cognitivo dos alunos e despertem neles o gosto de aprender e de estudar Geografia; conscientização dos alunos e professores para o cuidado e preservação do Meio Ambiente; formação de Agentes ecológicos, onde iram ajudar na conscientização da sociedade; preparação de docentes mais qualificados e atentos a realidade escolar.

De forma resumida, o projeto abrange três relevâncias: formação de bons profissionais na área da educação, onde puderam contrapor a teoria, os conteúdos que foram estudados na sala de aula, aprendendo a lidar com os alunos, o que fazer para chamar-lhes a atenção, o que deve ser evitado; formação de agentes ecológicos, conscientes do grande papel que eles têm em ajudar a preservar o meio ambiente; e por fim uma relevância social, porque esses alunos que são formados procuram levar o que aprenderam não só para a escola, mas também para dentro de casa, conscientizando a própria família.

METODOLOGIA

O projeto propõe a formação dos alunos e também dos professores para atuarem como agentes ecológicos nas suas comunidades, para isso os trabalhos foram realizados através de aulas dialogadas, palestras, oficinas e outras formas de intervenções, na presença do professor regente da classe. Em algumas circunstâncias fazemos registros fotográficos das atividades. O conteúdo é ministrado de forma expositiva, trazendo as aulas em slides, com muitas imagens, vídeos para que seja fácil a percepção e os exemplos aos alunos. Procuramos

deixar os estudantes debater, expor suas idéias, dúvidas e relatar as atitudes que eles já praticam.

Usamos recursos multissensoriais para mostrar imagens e estudos de caso que provoquem a discussão, o debate e a sensibilização dos escolares que participam do projeto. Não utilizamos apenas uma forma de abordagem porque reconhecemos que cada um possui uma forma diferente de aprender, portanto procuramos explorar as mais diversas formas de passar o conteúdo, buscando metodologias diferenciadas para motivar os alunos.

Para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante freqüência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido, que envolva e mobilize. Deve também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo. (PERRENAUD, 2000 p.98)

Para sabermos como estava sendo a aceitação e compreensão dos alunos ao projeto proposto, realizamos uma atividade escrita, um questionário, com perguntas simples e didáticas para sabermos mesmo como o projeto caminhava.

RESULTADOS

Várias atividades foram desenvolvidas com as três turmas de 4º ano, do período vespertino, onde procuramos despertá-los para a necessidade de resgatar a sustentabilidade, economizando água, consumindo menos para produzir menos lixo, preservar o meio ambiente, não cortar árvores, etc..

Realizamos diversas palestras, entre uma delas foi sobre as florestas, sobre sua preservação, procuramos partir do macro para o micro, primeiramente mostrando para eles onde nos encontramos, onde está situado o planeta Terra, como ela se constituiu, até chegarmos dentro dos lares de cada um. Esse assunto foi de grande interesse tanto para os alunos quanto para os professores, que puderam ver a satisfação dos alunos em conhecer de forma mais ampla com imagens e introduções claras e curiosas. Fazendo assim com que os despertassem sobre a importância do nosso planeta e a conscientizar as questões geográficas do mundo.

Também foi realizada a atividade sobre Resíduos Alimentares, como aproveitarmos a cascas de frutas, legumes, borra de café, folhas de árvores. Parti-se para explicar o que viria ser uma composteira. Foi proposto aos alunos para que durante toda a semana eles recolhessem em suas casas os resíduos alimentares,

armazenassem em uma sacola plástica e colocassem na geladeira e trouxessem para a escola para depositarmos na composteira feita no colégio.

Como atividade prática, levamos algumas sementinhas de alguns vegetais como beterraba, almeirão, alface, rabanete e lhes mostramos quanto tempo leva para elas crescerem e ficarem prontas para o consumo. Os alunos ficaram entusiasmados, alguns disseram que já haviam plantado hortas nas casas deles ou dos avôs, o que suas mães separam os resíduos alimentares para levarem para fazenda, mas o que mais lhes deixaram animados foi de poder ir plantar as sementes que trouxemos.

Para sabermos como andava o andamento e a compreensão dos alunos, propusemos uma atividade com perguntas relacionadas às que eles realizam no dia a dia, como: se devemos varrer a calçada com a mangueira de água ou com a vassoura, se eles separam o lixo na casa deles, se são amigo da água, entre outras. Os alunos responderam as questões propostas através de textos curtos, alguns para complementar a resposta desenharam. Percebemos que os alunos já possuem uma consciência, que eles não estão alheios ao Meio Ambiente, sabem que é necessário preservá-lo, cuidar ele para o nosso próprio bem.

Depois de várias abordagens através de palestras e atividades práticas, realizamos o plantio das mudinhas. Aquelas sementinhas que eles plantaram havia germinado e crescido e agora estava na hora de plantá-las. Demos primeiramente uma pequena palestra, falamos que era necessário fazer os buracos na terra para que fosse depositado as mudas e que elas precisavam ser aguadas periodicamente para que não morressem. Foi entregue uma mudinha a cada um dos alunos e de um a um foram depositando- as. Explicamos que cada turma tinha agora o compromisso de cuidar e selar de seu canteiro, e que após o período de 30 a 40 dias, aquelas plantinhas iriam ser colhidas por eles e utilizadas no preparo do lanche escolar.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento das atividades e do projeto em si é interessante para pensarmos e podermos desenvolver nos alunos e na comunidade escolar um espírito de preservação. Por meio dessa sensibilização, reflexão e debates, vimos à possibilidade da comunidade compreender suas atitudes no sentido de agirem de modo favorável a sustentabilidade ambiental.

A atividade foi muito proveitosa no sentido em que pudemos ver o quanto os alunos não estão alheios a importância de preservar o meio ambiente, de separar o lixo dos resíduos alimentares. Algumas das iniciativas que propusemos a eles já estavam sendo praticadas, seja na escola ou em casa. Portanto percebemos o quanto é importante à conscientização dos alunos, para poderem ajudar na preservação do Meio Ambiente, e estarem sempre plantando alimentos orgânicos sem a utilização de agrotóxicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprendendo com a horta, v.3. Disponível em: <http://www.educandocomahorta.org.br/site/pt/material.html>; acesso em 15 ago. 2010

ALTIERI, Miguel. **Bases científicas para uma agricultura sustentável.** Montevideo: Nordan Comunidad, 1999.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. Capítulo 3 *A prática de ensino no momento atual: proposições e reflexões.* In: _____. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006. (pp. 61-85)

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.3, n.2, p.13-16, abr./jun. 2002a.

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

PRIMAVESI, Ana Maria. Agroecologia e Manejo do Solo. In: **Revista Agriculturas**, v.5, n.3, setembro de 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Sylvia Loch. A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB, v. 5, n.3, p. 315-337, set./dez. 2010.

SOUZA, Jacimar Luiz de; RESENDE, Patrícia. **Manual de Horticultura Orgânica.** Editora Aprenda Fácil, Viçosa – MG, 2003.

A RELAÇÃO DA FINALIDADE E DO OBJETO DE ENSINO COM OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Vânia Rodrigues de CARVALHO; Coraci Helena do PRADO
CAJ – vaniarodriguesdecarvalho@hotmail.com; chprado06@yahoo.com.br

Palavras-chave: Escola, Escrita, Língua Portuguesa, Geografia

Justificativa / Base Teórica

“Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 2001a, p. 40). A opção política relativa ao ensino é uma resposta ao “para que” ensinar, que fornece as diretrizes ao “como”, ao “quando” e ao “que” ensinar. Dessas considerações de Geraldi surgiu a ideia de investigar essa relação da finalidade (o “para que”), enquanto diretriz, com o objeto de ensino (o “que”), e de ambos com os procedimentos (o “como”) de produção escrita no contexto escolar. E, entendendo que esses fatores distinguem fundamentalmente a disciplina Língua Portuguesa, que tem a própria linguagem (escrita ou falada) como objeto, de outras disciplinas, que a têm unicamente como meio de interação, a pesquisa ora apresentada visou observar e analisar comparativamente os processos de produção escrita em aulas de Língua Portuguesa e de Geografia (esta última escolhida aleatoriamente como “outra”), com o intuito de refletir sobre as implicações provenientes do fato de esses processos serem determinados por objetos e objetivos diferentes.

Partimos do princípio sociointeracionista da linguagem, segundo o qual a linguagem escrita ou falada é um meio de interação entre interlocutores, e “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998b, pp. 20-21). Logo, se a interação pela escrita, seja numa ou noutra disciplina, acontece no mesmo contexto, o escolar, entre os mesmos interlocutores, o professor e os alunos (considerando não os sujeitos empíricos, mas os lugares discursivos), e nas mesmas circunstâncias, a de ensino e aprendizagem, poderíamos supor que constituíssem processos semelhantes.

Contudo, a caracterização pelo instrumento oficial das disciplinas Língua Portuguesa e Geografia as distingue, em princípio, por diferentes objetos e objetivos e, em decorrência, diferentes tarefas do professor. Começando pelo objeto de ensino, enquanto o de Língua Portuguesa “é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”, e sua unidade básica deve ser “a diversidade de textos e gêneros” (BRASIL, 1998b, p. 23), o objeto de ensino de Geografia é o mundo atual em sua diversidade (BRASIL, 1998a, p. 30). Logo, quanto aos objetivos ou finalidades do ensino, que, segundo Geraldi (2001a), são as diretrizes, enquanto as situações didáticas de Língua Portuguesa “têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998b, p. 19), as situações didáticas de Geografia têm como objetivo que os alunos “desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza” (BRASIL, 1998a, p. 30).

Disso decorre que ao professor de Língua Portuguesa cabe “planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar” (BRASIL, 1998b, p. 23), de modo que promovam a apropriação desse objeto. Mas, como observam os professores suíços Schneuwly e Dolz (2004), nisso consiste a dificuldade com que se esbarra o ensino na escola, pois é necessário recriar nesse espaço de interação social marcado pelas especificidades de sua finalidade, situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, e o fato de ser transformado em objeto de ensino e naturalizado como gênero escolar faz com que o gênero discursivo perca sua especificidade de prática social. Já ao professor de Geografia cabe criar e planejar situações em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos, como a observação, a descrição, a analogia e a síntese.

Assim, considerando que a finalidade é determinante dos processos de escrita em situação escolar (escrever para que), e que ela é fundamentalmente distinta no ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Geografia, procedemos à observação, descrição e análise comparativa desses processos de escrita.

Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a relação da finalidade e do conteúdo de ensino com os processos de produção escrita no contexto escolar. Como objetivos específicos, propusemo-nos apreender as especificidades dos processos de produção escrita das disciplinas Língua Portuguesa e Geografia, e estabelecer paralelos provenientes do fato de serem determinados por objetos e objetivos diferentes.

Metodologia

O universo desta pesquisa constituiu-se de uma sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Jataí. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Língua Portuguesa e de Geografia e os alunos da referida turma. Como instrumentos de investigação, adotamos a observação sistemática de 30 aulas da primeira disciplina e 20 da segunda, durante o segundo semestre do ano de 2011, e a coleta das atividades de escrita dos alunos nas aulas observadas.

Durante a observação das aulas, foram anotados os procedimentos de escrita específicos de cada disciplina, com enfoque em dois aspectos: 1) a finalidade da escrita (escrever para que: memorizar um conteúdo, demonstrar a aquisição de um conteúdo, apropriar-se de um gênero, praticar um tipo textual etc.); 2) os procedimentos prévios (escrever a partir de que: leitura, exposição oral, discussão, debate, roteiro prévio etc.). Já na análise e interpretação dos dados coletados a partir da observação das aulas e do material escrito pelos alunos, buscamos possíveis evidências de uma relação entre as especificidades de cada disciplina e os processos de produção escrita em cada uma delas.

Resultados / Discussão

Das vinte aulas de Geografia observadas, em dez houve atividades de escrita, que tiveram como procedimento prévio comum a exposição oral pelo professor de conteúdos específicos da disciplina, o que ocorreu nas outras dez aulas. Por vezes, a exposição foi seguida da leitura silenciosa do texto no livro didático. Das atividades escritas, uma foi a produção de resumo, que trabalha a competência linguística de síntese, e as outras nove foram respostas a exercícios propostos pelo livro didático, que trabalham competências tais como a definição, a descrição, a analogia.

Das trinta aulas de Língua Portuguesa, houve atividades de escrita em dezoito, sendo as outras doze destinadas a procedimentos prévios variados. Dessas atividades, seis foram de respostas a questões de interpretação de textos do livro didático, sendo estes de gêneros diversos (conto, tira, apólogo) e de conteúdos não específicos da disciplina. Essas atividades sempre foram precedidas de explicações e questionamentos pela professora ao assunto abordado, mas de fato não deixaram perceber um trabalho efetivo com a linguagem, mas tão somente a finalidade de responder aos exercícios. Talvez daí advenha a suposição de Geraldi (2001b, p. 93) de que as leituras realizadas em outras disciplinas do currículo são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, pois “está um pouco mais claro para o aluno o ‘para que’ extrair as informações X ou Y do texto”.

Já as outras doze produções escritas tinham uma mesma finalidade explícita: a publicação em um *blog* criado pelos próprios alunos. A primeira foi a produção de um editorial cuja argumentação deveria convencer o internauta a entrar nesse *blog*. Essa atividade foi precedida pela explicação da professora acerca desse gênero textual. Outra atividade que também teve por base um gênero foi uma entrevista realizada com os funcionários da escola, sobre as qualidades de uma alimentação saudável. Os gêneros textuais ou discursivos, unidade de conteúdo temático, composicional e de estilo, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, e, no âmbito do ensino de leitura e produção de texto mediado pelo gênero, o que se deve objetivar é precisamente a apropriação desse instrumento; a construção pela criança dos esquemas de sua utilização. Portanto, mais que o destino dado ao texto (publicação no *blog*), a finalidade dessas atividades é a apropriação dos gêneros em questão.

Outros cinco textos (“redações”) foram produzidos (alguns ocuparam mais de uma aula), ainda com a finalidade de publicação no *blog*, mas sem especificação do gênero, apenas do tema e do tipo (dissertativo), ora a partir da leitura de outro texto, ora a partir de pesquisa na internet. Nesses casos, embora pudessem ter sido explorados conteúdos linguísticos, como tipologia textual, argumentos e contra-argumentos, coerência entre tese e argumentos etc., isso não ocorreu, sendo a prioridade, de fato, o conteúdo dos textos. E, como esses textos não são específicos da disciplina, essas atividades caracterizam-se como simulações de escrita em situações de interação virtuais.

Conclusões

A pesquisa evidenciou diferenças fundamentais nos processos de escrita das duas disciplinas em foco, decorrentes do fato de serem determinadas por objetos e objetivos diferentes: enquanto em Geografia a escrita participa do processo de conhecimento do mundo, em Língua Portuguesa, ela é o próprio objeto a se conhecer. Essas diferenças justificam que a artificialidade seja maior no ensino de Língua Portuguesa do que em outras disciplinas, e também que este ensino exija muito mais esforço e criatividade do professor para que as práticas de escrita sejam significativas. No caso das aulas de Língua Portuguesa que foram objeto desta pesquisa, há exemplos tanto de escrita significativa (editorial e entrevista), cuja finalidade é evidente e cujos processos podem resultar na apropriação do gênero pelo aluno, quanto de processos artificiais (“redações”, exercícios de interpretação), que não se inserem em situações reais de interação, mesmo que sua finalidade aparente seja a mesma (como a publicação no *blog*). O mesmo não ocorre com as aulas de Geografia, em que a escrita sempre se insere em processos reais de interação dos alunos com o professor e o objeto de conhecimento.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia*. – Brasília: MEC/ SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- GERALDI, J. W. “Concepções de linguagem e ensino de Português”. In: _____ GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001a, pp. 39-46.
- _____. “Prática de leitura na escola”. In: _____ GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001b, pp. 88-103.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Taís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Fonte de financiamento – PROGRAD/UFG

LER E ESCREVER: DISCUSSÕES LINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS

Wanessa Cristina Manhente ROCHA; Juliana Barbosa NASCIMENTO; Keila Matida de MELO; Carime Rossi ELIAS – Faculdade de Educação; wanessamanhentee@hotmail.com

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Linguística. Discurso.

Justificativa/Base teórica

Este trabalho tem como objetivo apresentar a ação de extensão *Ler e escrever: práticas discursivas*, uma interface do projeto de pesquisa *Bakhtin e Educação: diálogos possíveis*, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Como o projeto de pesquisa visa entender a linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana numa dimensão teórica pautada no estudo das produções de/ou referentes à Bakhtin, a ação de extensão objetiva desenvolver oficinas de leitura e escrita a partir dessa teoria, portanto, numa dimensão prática, a qual aborda ainda os estudos sobre letramento.

Em função disso, essa ação é realizada em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e se ampara nos seguintes teóricos: Bakhtin (2003), Cagliari (1989), Ferreiro (1985) e Smolka (1999). Neste trabalho, a exposição irá se voltar para a ação de extensão, tendo em vista uma análise sobre a escrita em sala de aula.

Objetivos

Ler e escrever: práticas discursivas possui como objetivo geral elaborar atividades e desenvolver oficinas a partir de uma concepção bakhtiniana de linguagem. Os objetivos específicos são: a) ampliar o acesso do aluno a diferentes tipos de escrita; b) instigar a escrita da criança a partir de uma concepção de linguagem que priorize o diálogo; c) auxiliar o aluno a desenvolver a prática da escrita como compreensão e manifestação do outro, de si e do mundo e d) fomentar no aluno a leitura como prática social, cujo eixo é a construção de sentidos.

Metodologia

O planejamento das oficinas é feito conjuntamente pelas coordenadoras da ação e alunas bolsistas (Prolicen e monitoria), subsidiado pelos estudos teóricos sobre linguagem e processos de ensino-aprendizagem. Envolve discussões acerca de conceitos teóricos, procedimentos de desenvolvimento das oficinas na forma de atividades com o objetivo de ampliar o acesso à diversidade de escrita e comportamentos prováveis de alunos, assim como confecção de materiais. Na escola, o trabalho é realizado quinzenalmente com duas turmas. A primeira é composta por 34 alunos, 15 meninos e 15 meninas; a segunda, por 28 alunos, 13 meninas e 15 meninos. A oficina tem duração média de 1h10min.

Cada bolsista possui um “caderno de anotações” onde são inseridos os planejamentos, os relatórios das oficinas realizadas e algumas análises das produções das crianças. Os relatórios detalhados são elaborados ao término de cada oficina baseados em anotações de campo. Este material é lido e corrigido pelas professoras orientadoras e, posteriormente, refeito pelas bolsistas. A partir dele são realizadas discussões também quinzenais entre professoras coordenadoras da ação e bolsistas e elaboradas as próximas oficinas. No desenvolvimento das oficinas prioriza-se a participação, ou seja, a interação entre alunos e bolsistas visando à aprendizagem de conteúdos conceituais.

No primeiro semestre de 2012, foram desenvolvidas três oficinas. As temáticas trabalhadas foram: compreensão de mundo por meio de nomes próprios, entendimento da relação eu e outro por autobiografia e biografia, desdobramento narrativo pela escrita de história em série.

Resultados/Discussão

Em três oficinas realizadas no primeiro semestre de 2012 foi possível perceber a escrita como processo, baseada em conceitos e teorias de Bakhtin (2003) por meio de seu entendimento sobre linguagem, de Ferreiro (1985) pela definição de estágios de desenvolvimento da escrita, de Smolka (1999) pelo estudo do discurso em produções textuais e de Cagliari (1989) pela identificação de categorias de análise da linguística.

Pelo material produzido pelas crianças, tem-se uma noção de como elas constroem seu conhecimento sobre a escrita, de como elas pensam essa prática. Neste momento, foram selecionadas duas produções textuais para análise, realizadas na última oficina trabalhada na escola, portanto, na terceira oficina. Nela, propunha-se aos alunos uma produção textual coletiva, em dupla ou em trio, baseada na história *O amigo de Juliana*, de Eva Furnari, já trabalhada na oficina anterior. *O amigo de Juliana* na história era um personagem chamado Fungo que sonhava em ir à escola junto com Juliana. Fungo era um monstrinho culto, que lia poemas e escrevia histórias. A narrativa de Furnari foi lida para a turma, um painel foi desenhado com a imagem de Fungo, o que gerou representações sobre ele por parte das crianças, e foram apresentadas a elas diferentes temáticas nas quais poderiam pensar as aventuras de Fungo, tais quais Fungo e Juliana, Fungo na escola, dentre outras.

A escolha do texto literário e o diálogo sobre a história tinham como objetivo embasar e incentivar o desenvolvimento de textos pelas crianças, pois é escrevendo que a criança aprende a escrever (SMOLKA, 1999). Mesmo sendo uma atividade direcionada, a pretensão era que as crianças produzissem textos espontâneos, já que por eles elas “aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português” (CAGLIARI, 1989, p.137).

A escrita espontânea era ainda firmada num processo colaborativo, já que a atividade envolvia a produção de texto coletivamente realizada, e objetivava, com isso, incentivar a escrita de texto pela interação entre crianças, em que uma ajudaria a outra a criar a narrativa, solucionar conflitos decorrentes da escrita, dentre outras questões. No entanto, o trabalho coletivo não foi tranquilo, as especificidades desse momento se caracterizaram da seguinte forma: um aluno escrevia enquanto outros ditavam ideias para construção da história; cada criança do grupo se responsabilizou por escrever uma parte da história; grupos que não conseguiram se organizar de modo cooperativo.

As duas produções selecionadas para análise foram realizadas em dupla e tiveram como temática Fungo na escola, transcrita, em ambas os casos, como título das produções. As histórias contadas apresentaram ideias coerentes. Houve a predominância da oralidade sobre a escrita, assim os textos se caracterizaram por uma escrita com pouca pontuação, uma vez que um ponto final, por exemplo,

aparece somente ao término da produção textual. Foram produções em formato de letra cursiva, em que foi possível notar o uso de letras maiúsculas no início da grande maioria das palavras. Em uma das produções há o uso de uma figura de linguagem – onomatopeia - na representação do som de uma risada “ra ra ra”, o que assegura que os alunos compreendem, de algum modo, no trânsito entre oralidade e escrita, características que norteiam a escrita.

Das doze categorias propostas por Cagliari (1989) para análise linguística em produções textuais, abordando algumas causas que levam a criança elaborar hipóteses sobre a escrita, muitas delas foram encontradas nas produções das crianças. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças revelam como pensam e constroem a escrita de determinadas palavras e, por isso, os erros cometidos são compreendidos como “erros construtivos”. Essa compreensão exige do professor o entendimento de que a prática da escrita não é algo que possa ser aprendido de modo mecanizado e que o aluno não é tabula rasa. Por isso, pensar a escrita pressupõe entender como a criança dá sentido a ela, quais conhecimentos ela já possui, de que forma a heterogeneidade decorrente de uma sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento desse processo.

Em uma das produções escritas, as categorias encontradas foram: a) transcrição fonética em “bunito-bonito”, “feiu-feio”, “temoso-teimoso”; b) modificação da estrutura segmental das palavras em “oreludo - orelhudo”, “atetado-atentado”, “bagueto-bacuseto-bagucento”, “barueito-barulhento”; c) problemas sintáticos em “todos chamava – todos chamavam”, “do oreludo – de orelhudo”, “com os amigo – com os amigos”. Em outra produção foram verificadas as categorias: a) de hipercorreção em “boubagem - bobagem”; b) por juntura intervocabular em “tabom – está bom” e também foi possível verificar a hipótese levantada pelas crianças na escrita de palavras monossílabas, assemelhando-se à defesa de Ferreiro e Teberosky (1985) ao assegurar que, para a criança, a escrita de tais palavras pode demandar o uso de no mínimo três letras. Os casos foram a escrita de “lar por lá” e “ser por se”. Nas duas produções, não houve diferenciação entre “e” e “é”.

Por meio de uma análise discursiva, tal qual apresentam Smolka (1999) e Bakhtin (2003), as vozes sociais que emergiram nas duas produções dos alunos anunciavam estereótipos de beleza, em que o que é belo é bom, e o que é feio é ruim. As crianças se preocupam com o olhar do outro sobre o personagem que criaram, ao ponto de, num caso, o olhar do outro ser capaz de transformar o feio em

belo para que a aceitação pudesse gerar a amizade. Num outro caso, o olhar do outro negativa Fungo, fugindo aos padrões de beleza ou bom comportamento. O texto aponta que uma criança mal comportada, não consegue aprender.

Conclusões

Ler e escrever: práticas discursivas supõe uma interação de troca de saberes entre a universidade e escola, e para isso o entendimento da escrita das crianças é importante. É por esse entendimento que é possível planejar novas atividades de produção escrita, repensar e discutir a forma como a criança compreende o outro e o mundo, compreende a própria escrita. Para tanto, a análise linguística deve estar firmada numa análise também discursiva, pois a escrita não se fundamenta apenas na identificação de sinais, mas na compreensão de signos.

Vale lembrar que a forma como a criança entende a escrita numa associação direta com a oralidade se vincula à questão dialetal, o que exige uma atenção redobrada dessas diferentes modalidades de uso da língua. A aquisição da linguagem não é algo simples. No entanto, alguns erros apontados nas produções das crianças podem não ser necessariamente problemas se ela tiver consciência de que a escrita exige reescrita, o que novamente promove um pensar sobre essa prática, fazendo com que a forma de transcrever certas palavras possa ser modificada e, para que isso ocorra, o papel do professor nesse processo é fundamental!

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2003
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FURNARI, Eva. O amigo de Juliana. *Revista Nova Escola*. Edição especial – Contos para Crianças e Adolescentes Coletâneas, vol. 1, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 8. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

CAMINHOS E DESAFIOS SOBRE A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL

Washington Jacó JÚNIOR - Faculdade de História, wji_junior@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Cristina de Cássia P. MORAES - Faculdade de História,
cristinadecassiapmoraes@gmail.com

Palavras-chave: Ensino – Aprendizagem – Avaliação de Desempenho.

A avaliação é vista como um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão de o que fazer para superar os obstáculos, tendo como função o processo transformador da educação na sociedade.

Qual é o melhor resultado possível? Este só pode ser compreendido em cada ação. A avaliação serve à finalidade da ação, a qual ela está vinculada. Se estamos avaliando a aprendizagem, ela serve à busca do melhor resultado da aprendizagem que está sendo processada; se estamos avaliando o setor de distribuição de uma empresa, a avaliação estará subsidiando a busca da melhor solução para os impasses encontrados nesse segmento organizacional. E, assim por diante.

Diante disso, ao longo dessa pesquisa um novo sentido para a aprendizagem e para a avaliação continuada. Abordarmos essas questões a partir de uma escola em que o aluno tenha acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, e possa adquirir habilidades para transformar esses conteúdos no contexto social. Assim, a prática pedagógica e a prática de avaliação deverão superar o autoritarismo, o conteudismo, a punição, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem e de avaliação educacional, marcado pela autonomia do educando e pela participação do aluno na sociedade de forma democrática.

Partindo de tais pressupostos o objetivo foi analisar na perspectiva de uma escola cidadã como o Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, no Colégio Estadual Waldemar Mundim e nos livros didáticos sobre a História Regional as atividades propostas pelos(as) autores no tocante a possibilitar o desenvolvimento de habilidades, estimulando os alunos na observação, comparação, organização, bem como, se estão integradas aos conteúdos e colaboram, principalmente, para relacionar o tema proposto com a experiência social do aluno.

A metodologia aplicada sistematizou as atividades em: levantamento e a leitura da bibliografia e nas estratégias em relação à pesquisa de campo. Foram estabelecidos como atividades, a intervenção escolar, em forma de aula-oficina no Colégio Estadual Waldemar Mundim nos dias 15,17 e 22 de maio. A convite da direção do curso de História da UEG/Morrinhos, foi ministrado nos dias 1 e 2 de junho um mini-curso intitulado: “Avaliação educacional como um processo de conhecimento” durante a Semana de História. Somando essas práticas com os dados adquiridos a partir da leitura bibliográfica, foi iniciada a elaboração do relatório final partindo da reflexão sobre os principais pontos observados, o reconhecimento das falhas e os caminhos a serem seguidos a fim de promoverem a avaliação a servir como elemento de manutenção ou transformação social.

Muitos professores acreditam que avaliar é dar notas, fazer provas, registrar notas, conceitos e etc. Antigamente a avaliação era feita para verificar se o aluno memorizou ou não o que lhe foi ensinado, logo os alunos eram vistos como incapacitados de aprender. Porém, são pouquíssimos os professores que observam e realizam um trabalho em cima dos erros dos educandos.

A avaliação tem sido entendida como o bode expiatório de todas as mazelas do ensino. Tem sido praticada, não raro, de forma improvisada, desarticulada, simplificada, e até mesmo como uma forma contrária ao processo de aprendizagem, por produzir e reforçar comportamentos indesejáveis, como a cola, pelo aluno, e como instrumento de controle de disciplina, pelo professor. A prática de avaliação como atividade centrada em fazer provas, testes, trabalhos, exercícios, com o objetivo de atribuir notas ou conceitos aos alunos, é, no mínimo, simplista, pois reduz a avaliação a verificar

o que está certo ou errado, e nada mais. Evidencia o quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender, preocupação com a medida em si, concepção burocrática da avaliação que Paulo Freire chamou de educação cartorial.

A avaliação era tida como um motivo de repressão pelo qual o professor não da importância ao que foi construído durante um longo processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, acabava terminando na tradicional “prova”. A prova é vista como um instrumento pelo qual ficam os objetivos distorcidos e muitas vezes são marcadas para castigar os alunos e ameaçá-los a reprovação. É considerada uma forma burocrática de avaliação e que apenas promove controvérsias entre professores e alunos, além de uma grande disparidade entre avaliar e educar, sendo que ela não observa uma reflexão sobre a ação educativa. Tal método ainda é empregado em muitas escolas para pegar os alunos desprevenidos, causando assim medo entre os alunos.

Após o longo processo de observação do cotidiano escolar, vimos que a avaliação se relaciona de acordo com a escolha metodológica de cada professor. Os professores do Colégio Estadual Waldemar Mundim (cujo estamos analisando) não seguem um padrão. Tendo como base diferentes pontos de vistas, podemos concluir que esta prática atravessa dois pensamentos: aqueles que a percebem como a possibilidade de classificar o desempenho do aluno ou mesmo ter o controle de suas atividades materializado-as em notas ou aqueles que se preocupam com o processo de apropriação dos saberes do aluno, tendo como lógica uma perspectiva formativa.

Agindo de maneira responsável e construtiva, entendemos que tais atividades nos ajudaram a perceber que as avaliações são moldadas segundo objetivos implícitos ou explícitos e também seguindo as propostas do ensino.

No que tange os livros regionais “História de Goiás” (Ledonias Franco Garcia e Sônia Maria dos Santos Menezes) e “Redescobrimo Goiás - História e Sociedade” (Miriam Bianca Amaral e Ângela Mascarenhas) percebemos que através de uma seleção de conteúdos e metodologias, as autoras de forma criativa abrem mão de práticas que levam a simples memorização de conceitos e conteúdos. Observamos que os instrumentos utilizados, tais como fotografias, música, literatura, mapas e recortes de jornais estimulam os alunos, ao promoverem interpretações e investigações do conteúdo. Outro recurso

essencial, além da leitura e interpretação de textos, são o “Roteiro de Atividades”, que segundo o manual do professor, tem a intenção de sugerir possibilidades ou servir como material de apoio, nunca como obrigatoriedade de uso.

Muitas e variadas, as atividades sugerem um conjunto de questões que podem ser feitas por escrito ou oral, de acordo com a necessidade do aluno ou professor e também como exercício de produção de textos. A construção das atividades exigiram cuidados, ao considerar que as mesmas devem considerar a interligação entre conteúdos e habilidades. O professor deve utilizar instrumentos avaliativos vinculados à necessidade de problematizar, questionar, dinamizar e refletir sobre a ação educativa e avaliativa da instituição, tais como a auto-avaliação e a observação. A auto-avaliação é um instrumento de avaliação que deve ser utilizado pelo educador que se preocupa em formar indivíduos críticos, sendo capazes de analisarem as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos favoráveis e desfavoráveis e êxitos na dimensão dos propósitos, desenvolve nos alunos a responsabilidade por suas próprias construções individuais, além de propiciar condições para que ele possa refletir sobre si mesmo e o que tem construído ao longo da vida. A observação é um instrumento que está presente na função diagnóstica, ou seja, observar quais os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e quais conseguiram produzir conhecimento sobre determinado conteúdo.

Devemos evitar que professores tenham como referência da construção coletiva do conhecimento os valores de uma prova, para a qual o aluno se prepare decorando questões ou listas de atividades ao longo do bimestre. Situações como essa acabam levando a um ponto de estrangulamento do trabalho escolar. Avançamos em vários aspectos no tratamento dos conteúdos, solicitando o conhecimento prévio do aluno, dinâmicas em grupo, produção de atividades em sala. Mas, ao chegar o momento crucial da avaliação, ainda é comum observar que professores recorrem ao que há de mais tradicional e descritivo, confundindo o aluno quanto ao que eles querem.

Saídas como a construção de formas processuais, qualitativas, centradas na produção permanente da turma e evitar considerar produção individual como a única alternativa no processo de avaliação, garantira que o

trabalho dos professores sejam eficientes e acima de tudo que eles possam mudar a forma como compreendem o processo de produção do conhecimento. Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Iniciação Científica das Licenciaturas –PROLICEN.

Referências bibliográficas

BRASIL, Americano do. *Pela história de Goiás*. Introdução, seleção e notas de Humberto Crispim Borges. Goiânia: Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1980. P. 29- 32.

CAIME, Flávia Eloisa. *O livro didático e o currículo em transição*. Astor Antonio Diehl. (orgs.). Passo Fundo : Ediupf,1999.

FRANCO, Maria Laura. *O livro didático de história no Brasil*. Jaime Pinsky. (orgs.).SÃO PAULO: GLOBAL, 1982.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação e Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTELA, Cristiane de Assis. *Apontamentos acerca da história indígena em Goiás : do índio imaginado ao índio real*. Élio Cantalício Serpa e Sonia Maria de Magalhães. (orgs.).Histórias de Goiás memória e poder. Brasília: Editora da UCG, 2008. P.77 -108.

SANDES, Noé Freire. *Memória e história de Goiás*. Noé Freire Sandes. (orgs.). *Memória e região*. Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Goiás, 2002. P.17 -36.

SILVA, Henrique. *A bandeira do Ananguera a Goyaz em 1722, segundo José Peixoto da Silva Braga*. *Memórias Goianas I*. Goiânia: Centauro, 1982. P.10 - 26.

Livros Didáticos

GARCIA, Ledonias Franco. *História de Goiás, 4º ano ou 5º ano: ensino fundamental/ Ledonias Franco Garcia, Sônia Maria dos Santos Menezes*. São Paulo: Scipione, 2008.

RIBEIRO, Miriam Bianca do Amaral. *Redescobrimo Goiás: história e sociedade: 4º ano, volume único/Miriam Bianca do Amaral Ribeiro, Ângela Cristina Belém Mascarenhas*. São Paulo: FTD, 2008.

O DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO GÊNERO TEXTUAL

Wellyna Késia Franca de SOUSA e Eliane Marquez da Fonseca
FERNANDES

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás

wellynakesiahb@bol.com.br

elianemarquez@uol.com.br

Palavras-chave: gêneros textuais, desempenho, redação escolar, produção de texto

Base teórica

Nossos estudos levam em conta o sujeito como um ser social, histórico e ideológico que atua dentro de determinadas condições de produção na prática discursiva. Por isso, o usuário da língua, no ato de leitura ou de produção de um texto, compreende o seu trabalho como um processo interativo, um diálogo à distância, com o interlocutor. Todo leitor agencia conhecimentos de mundo para estabelecer os sentidos de um texto e esse gesto também pode ser considerado como uma forma de produção textual. Por outro lado, o enunciador do texto escrito, ao mesmo tempo em que redige, já pressupõe os discursos que compartilhará com seu futuro leitor.

Pesquisar a categoria texto é uma tarefa complexa, pois não se trata do estabelecimento de regras no sistema linguístico como uma sintaxe. É, prioritariamente, uma busca implacável acerca das coerções diversas, dos processamentos desenvolvidos dentro de um contexto pragmático, dos sentidos discursivos em trama.

Há uma predisposição para interpretação e ideologia no funcionamento do pensamento linguagem humana. Tanto que, a análise do discurso propõe ajudar nas relações de sentido, da modalidade, inserção de signos etc.

A Análise do Discurso trata a língua como um meio atribuído de significado que sempre considera o aspecto social e político. Em outras palavras, a linguagem faz a mediação entre o homem e o mundo exterior. A Análise do Discurso procura

entender "[...] como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia está materializada na linguagem." Orlandi (2001).

O sujeito da linguagem é afetado pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras são carregadas de sentido quando nos alcançam.

Levando em conta o esquema básico: "emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem formulada em um código referindo a um elemento da realidade - o referente" (ORLANDI, p.21)

A mensagem neste esquema não é mera informação, é o envolvimento entre dois sujeitos submetidos pela língua e pela história resultando em sentidos fabricados neste processo.

Todo texto pode ser considerado como pertencente a um gênero, ou seja, nossa comunicação ocorre por meio de gêneros.

Poderíamos dizer que a diferença entre "gêneros textuais" e "tipos textuais" é que os primeiros estão mais ligados a um objetivo comunicativo, seriam uma espécie de "modelo", a forma como um texto se apresenta em determinada situação comunicativa. Já os segundos são textos com determinadas características linguísticas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas etc.

Considerando o que foi dito acima, consideraremos neste trabalho as dissertações que os alunos fazem na escola e no vestibular um gênero: o gênero "redação de vestibular". A função básica que esses textos têm é de que os alunos mostrem seu ponto de vista sobre um determinado assunto proposto para posteriormente serem julgados se estão aptos ou não a estudarem em uma determinada instituição de ensino.

A abordagem da redação de vestibular como um gênero pode oferecer condições para o professor de Ensino Médio ensiná-la como instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio (Clark & Ivanic, 1997; Meurer, 1997).

Objetivos

- **Objetivo geral** – Fazer um levantamento sobre os principais gêneros textuais trabalhados na escola participante e identificar o desempenho dos alunos em reconhecer os diferentes gêneros textuais

- **Objetivos específicos:**

- aprimorar os estudos acerca das teorias sobre o gêneros textual e do discurso;
- Verificar o desempenho dos alunos em relação ao gênero textual e ao texto escrito;
- Expor os conhecimentos obtidos em eventos acadêmicos e científicos;
- Compartilhar os resultados do estudo com a comunidade científica e com professores da rede pública de ensino.

Metodologia

A realização do trabalho se iniciou com a leitura aprofundada da fundamentação teórica e destacando os principais pontos que seriam utilizados para a análise das redações. Foram lidos livros sobre análise do discurso e sobre gêneros textuais.

O corpus é composto por redações de alunos de uma turma de terceiro ano do Colégio CEPAE. As primeiras redações são crônicas. Essas redações foram feitas pelos alunos em sala de aula em uma aula ministrada por uma aluna da Faculdade de Letras. Eles discutiram o tema (apenas o tema, pois ela não trabalhou com eles do gênero crônica) no início da aula e ela, para fazer uma simulação do vestibular, pediu que eles fizessem uma crônica. As segundas redações os alunos fizeram em casa e foi uma proposta que a professora tirou da prova do ENEM. O ENEM solicita que os alunos façam redações do tipo dissertativo, mas como foi explicado na fundamentação teórica: consideraremos esse tipo de texto como um “gênero escolar”.

As redações foram analisadas para identificar o desempenho dos alunos em relação ao gênero.

Resultados

Constatamos pelas redações que foram analisadas que os alunos participantes não apresentam problemas de desempenho referentes ao gênero dissertação. Os problemas nesses textos estavam na explicitação da tese e na maneira como fizeram a argumentação, pois os argumentos eram fracos e de senso comum.

Em relação ao gênero crônica, alguns alunos, que constituem a minoria dos analisados, apresentam alguns problemas para identificar e produzir textos nesse gênero. Esses textos que apresentaram “problemas” referentes ao gênero trazem uma característica maior de dissertação escolar do que de crônica.

Em relação à produção escrita, os maiores problemas encontrados nas redações foram: em relação ao desempenho gramatical em norma culta (concordância verbal, acentuação, ortografia, pontuação etc) e coesão e coerência.

Conclusões

Condições de produção remetem a contexto imediato, implicando sujeitos e situação. Se há contexto e situação, a memória tem o seu papel na produção de discurso.

Neste nível, a memória é considerada como interdiscurso, sendo aquilo que foi pré determinado ou dito antes, e volta no texto como o já concebido.

Pressupõe-se que esta ferramenta interdiscursiva, por ser já determinada, é uma fonte aberta. O que foi determinado antes é o concordado e repassado por todos. Este fator ajuda em situar discursos através da história e sentido.

Gênero textual é um tipo específico de texto com uma função específica e que leva também em consideração o contexto em que é utilizado. Sendo assim consideramos o tipo textual dissertação como um “gênero escolar”.

Os alunos analisados mostram um bom desempenho em relação ao gênero dissertação escolar. Entretanto, alguns alunos, a minoria, apresentam dificuldades para produzir textos no gênero crônica.

No que se refere à produção escrita, os maiores problemas foram em relação à norma culta da língua portuguesa e coesão e coerência textual.

Referências

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2001.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (organizadores). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*.- Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MAURER, José Luiz, MOTTA-ROTH (orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. – Bauru, SP: EDUSC, 2002.