



ANAIS DO X CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

Conhecimento e Riquezas

14 a 16 de outubro de 2013

CRIATIVIDADE
PALAVRAS HISTÓRIA
EXPERIÊNCIAS
CONHECIMENTO
INOVAÇÃO
JUNTAR
CULTURA
DEDICAÇÃO
INTERDISCIPLINARIDADE
TRABALHO
CIÊNCIA
PRODUÇÃO
PROCURAR
CAMINHOS
CURIOSIDADE
DOMÍNIO
PROGRESSO
TRANSMISSÃO
EXPLORAR
DISCIPLINA
MUNDO
CONFIANÇA
SOCIEDADE
SABEDORIA
RESPEITO
REFERÊNCIA
NOVIDADE
RAZÃO

NOVO
COMUNICAÇÃO
RECOMPENSA
PENSAR
POSSIBILIDADES
AVANÇO
FUTURO
IDEIAS
PESQUISA
QUESTIONAMENTO
OBJETIVOS
ESTUDO
AGREGAR
PRÁTICA
QUALIDADE
SER
TRANSFORMAÇÃO
TECNOLOGIA
TROCA
CREDIBILIDADE
EXERCÍCIO
PENSAMENTO
NOVA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PIBID

Apoio:



FAPEG
FUNDAÇÃO DE AMPARO
À PESQUISA
DO ESTADO DE GOIÁS



Realização:



ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ABADIA CORDEIRO DOS SANTOS	HISTÓRIA REGIONAL E SUAS FONTES: AS NARRATIVAS DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS DO SÉCULO XIX
ADRIANA SOUSA DE OLIVEIRA	O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PIBID- PEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA
AFRANIO PEDRO MARTINS NETO	WORKSHOPS: UM APOIO DINÂMICO À ESCOLA PARCEIRA
AIENE RIZZA MELO	NA SALA DE AULA: “TOSCO” E O PIBID - HISTÓRIA
ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA	O PIBID MÚSICA COMO PRÁTICA DE ENSINO – APRENDIZAGEM
ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS	O DESPERTAR PARA A REFLEXÃO FILOSOFICA ATRAVÉS DE AULAS DE BIOÉTICA
ALINE MARTINS FERREIRA SILVA	VIVÊNCIAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID NO MUNICÍPIO DE JATAÍ
ALINY GOMES SILVA	ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA
AMANDA ABADIA FELIZARDO CUSTÓDIO	GEOGRAFIA CARTOGRÁFICA: AVANÇANDO NA ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS INICIAIS
ANA ALICE ROCHA TELES	CÂMARA ESCURA: UM NOVO OLHAR DE UM MESMO PONTO
ANA FLÁVIA BUENO DE SOUZA	MONITORIAS E AUXÍLIO EM SALA DE AULA COMO UM MEIO DE SE ENSINAR MATEMÁTICA
ANA MARIA GOULART ALVES MACEDO	MITO (LÓGICAS)- ENSINANDO COM MITOLOGIA
ANA MAURA ALVES LIMA	APRENDER E JOGAR É SÓ COMEÇAR: A CRIAÇÃO DE UM SOFTWARE EDUCATIVO PELO GRUPO PIBID PEDAGOGIA – GOIÂNIA

Aluno	Trabalho
ANA PAULA STOPPA RABELO	ENSINO DE FÍSICA CENTRADO NO ALUNO
ANDREÂNE RODRIGUES RAMOS	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UFG/CAJ: INSERÇÃO DA DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES IGUALITÁRIAS E DE RESPEITO ENTRE OS ALUNOS
BIBIANA FEBRÔNIA MESQUITA FERREIRA	O BRINCAR E A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA CALAÇA DE MELO	METODOLOGIAS DE PESQUISA APLICADAS AO ENSINO DE BIOLOGIA
BRUNNA LORENA DE MELO SILVA	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UFG/CAJ: ENFRENTAMENTOS DOCENTES NA REALIDADE ESCOLAR.
CARLOS EDUARDO ALVES LOPES	EXPLORANDO FEELINGS AND MOODS ATRAVÉS DO FILME AUGUST RUSH: UMA PERPESCTIVA USANDO RECURSOS AUDIOVISUAIS
CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA	O DIA DO PIBID NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPARTILHADA
CRISTINA DA SILVA BRITO	ENSINO DE FILOSOFIA E DILEMAS MORAIS
DAIANE TOME DIAS	APRECIAÇÃO E O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA	ROLE-PLAYING GAME NO ENSINO DE FÍSICA
DANIELLE SOUSA MARQUES	“EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM ...”: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.
DANIELLY BATISTA SILVEIRA	O ENSINO DA CULTURA HEBRAICA E DO HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA LITERATURA EM “É ISTO UM HOMEM” DE PRIMO LEVI
DAYANY DA SILVA CUNHA	ARTE CONTEMPORÂNEA NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO
EDER DOURADO DOS SANTOS	ENFOQUE CTS NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: TRAZENDO ELEMENTOS SOBRE USO DE ENERGIA NUCLEAR E PROMOVENDO DEBATES SOCIOCIENTÍFICOS EM AULA DE FÍSICA

Aluno	Trabalho
EDUARDO ASSIS CARVALHO	EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA
ELIZABETH MORENA DO NASCIMENTO	A VIDA EM POESIA: OFICINAS DE LETRAMENTO LINGÜÍSTICO E LITERÁRIO NO COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARTA
ELYANARA MOREIRA MATHEUS	ENSINO DE ESTATÍSTICA POR MEIO DE PROJETOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM TEMÁTICAS NÃO CURRICULARES
FABIANA FERNANDES SILVA	OFICINA DE SABONETE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS NO ENSINO MÉDIO
FERNANDA CUNHA SOUSA	ATUAÇÃO DO PROJETO PIBID - LETRAS PORTUGUÊS DO CAMPUS JATAÍ
FRANCISCA KALINE SOUSA SANTOS	DOCUMENTÁRIO, HISTÓRIA E CULTURA VISUAL: UM RELATO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BRAZ
FRED DE OLIVEIRA	ATUAÇÃO DOS PIBIDIANOS DE LETRAS: LIBRAS NO PERÍODO DE INTENSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM (PIA)
GRAZIELY AMARAL BATISTA ROSA	A ARTE DE CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS
GUSTAVO DE ALMEIDA GUIMARÃES	HISTÓRIA REGIONAL E SUAS FONTES: AS NARRATIVAS DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS DO SÉCULO XIX
IARA LÁZARA BATISTA DE SOUZA	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA : UFG/CAJ: INSERÇÃO DA DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES IGUALITÁRIAS E DE RESPEITO ENTRE OS ALUNOS
ISLANE VIANA DE SOUZA	O DESPERTAR PARA A REFLEXÃO FILOSOFICA ATRAVÉS DE AULAS DE BIOÉTICA
IZABELA BARROSO CLEMENTE ROCHA	REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA
JACKELINE ALBUQUERQUE DA ROCHA	UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

Aluno	Trabalho
JACKELINE DE OLIVEIRA SILVA	UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO
JAIRISON DA PAIXÃO E COSTA	O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA MÚSICA
JANIERE RODRIGUES ROSA BIANO	A POÉTICA DO EFÊMERO NOS MATERIAIS NATURAIS - SENSÇÃO DA PERCEPÇÃO E REAÇÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS
JEAN CARLOS LEITE SANTOS	O CONTEÚDO DA DANÇA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A 1ª FASE DO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO SOCIAL, ARTÍSTICA E CULTURAL
JESSICA SOARES REIS	FEIRA DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ACADÊMICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID REALIZADA JUNTO À ESCOLA
JOAO PAULO SANTOS CARMO	LICENCIATURA EM QUÍMICA E O PIBID: AUTONOMIA DOCENTE E O SABER EXPERIENCIAL
JOÃO VICTOR ALBUQUERQUE	FILOSOFIA, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA
JOELMA AGUIAR RODRIGUES	INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES VIVENCIADAS PELO PIBID DE ESPANHOL
JORDANNA LEMES ROCHA	O BOSQUE AUGUSTE SAINT-HILAIRE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
JOSE DIOMAR SOUZA ARAUJO FILHO	PIBID: DESAFIOS, SUPERAÇÕES E CONQUISTAS POR UM ENSINO DE MATEMÁTICA DE QUALIDADE
JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO	EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS COM CONTEÚDOS AFRO- BRASILEIROS: O TRATO COM O MACULELÊ NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA
JÚLIA MARTINS FERREIRA	EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DO PIBID: ESPANHOL UFG
KÁRITA CABRAL MACHADO	EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA RELAÇÃO POSSÍVEL
KATHIA SILENE RODRIGUES	A ARTE DE CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS
KEREM MARIANA DE SOUZA	PSICOLOGIA E ÉTICA: REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Aluno	Trabalho
LARISSA STTEFANY DE PAULA GUEDES	ARTE E EDUCAÇÃO: EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA HUMANA
LAUANDA MEIRIELLE DOS SANTOS	O USO DE FILME PARA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
LAYANNE BARBOSA PAZZINATTO	MURAL DIDÁTICO: UMA PRÁTICA METODOLOGIA ALTERNATIVA
LÍVIA REIS MENDES	PELAS PAISAGENS DE GOIÂNIA UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIDADE
LORENA LÁISSE SILVA AVELAR	EXPERIÊNCIAS E ETNOGRAFIAS NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DR. THARSIS CAMPOS
LUANA FELDMANN	MOVIMENTOS POPULACIONAIS: UMA DISCUSSÃO ATUAL NO ENSINO MÉDIO
LUCAS SOUZA DE ABREU	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID
MARCOS BRICCIUS	O ENSINO DA CULTURA HEBRAICA E DO HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA LITERATURA EM “É ISTO UM HOMEM” DE PRIMO LEVI
MARCOS BRUNO SILVA	TOSCO: REFLEXÕES CRÍTICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE
MARCOS ROBERTO FRANÇA DA SILVA	“EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM ...”: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.
MARCOS VINÍCIUS DA SILVA	UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO
MARINA LUZIA CRUZ FONSECA	O ENSINO DE BIOLOGIA E O PIBID: EM PAUTA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
MICHELE CHRISTINE BORGES	A DIMENSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SIGNIFICADOS DA ARTE NA EXPERIÊNCIA DO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
MICHELE GLEY DE FREITAS MONTEIRO	EXPERIÊNCIA FORMATIVA E CURRICULAR DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÁS

Aluno	Trabalho
MIRIAN DA SILVA SANTOS	APRECIANDO E DESENVOLVENDO SENSações, MOVIMENTOS, LINGUAGEM ORAL E LITERATURA COM BEBÊS
MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS	UM OLHAR SOBRE GOIÁS: PARTINDO DO HISTÓRICO PARA O CONTEXTO ATUAL
MONIQUE DIAS DE OLIVEIRA	RAYMUNDO DA CUNHA MATTOS: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DECADÊNCIA PARA GOIÁS NO SÉCULO XIX
NEILA NEVES COUTINHO	JOGOS, DESAFIOS, TIC'S E MONITORIAS: FORMAS DE SE TRABALHAR A MATEMÁTICA
NERI DA SILVA TEIXEIRA	SUBJETIVIDADES, HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS: VISANDO APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA CULTURA VISUAL
PAULO MACIEL CORDEIRO MARTINS	EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS COM CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS: O TRATO COM O MACULELÊ NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PEDRO VINICIUS MOREIRA	“MARCAS” DE UMA DIFERENÇA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL AUDIOVISUAL CRIATIVA
RUTH SOARES DOS SANTOS	AVALIAÇÃO NO PROJETO ESPANHOL PIBID: UMA JUNCTÃO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA E PROCESSUAL
SALOMÃO MARQUES FERREIRA BORGES	RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA
SILVON ALVES GUIMARÃES	PIBID-HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE: A HISTÓRIA DO BAIRRO
SUZANE RIBEIRO MILHOMEM	COMPREENDENDO OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
TAÍS APARECIDA OLIVEIRA	ESCUTANDO PARA SABER, DESENHANDO PARA TRANSFORMAR: A MÚSICA E SUAS FACETAS NA GEOGRAFIA
TÁSSIA GABRIELA ELIAS BORGES	ALIMENTOS ALCALINIZANTES E ACIDIFICANTES: UMA PROPOSTA DE TEMÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Aluno	Trabalho
TEREZA RADHAKRISNA STEIL	O CONTEÚDO DANÇA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A 1ª FASE DO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL, ARTÍSTICA E CULTURAL
THAIANNE LOPES DE SOUZA	HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE FÍSICA
THAMIRES ALBINO AGUIAR	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM RELATO DE SEU USO NA AULA DE BIOLOGIA
URÂNIA ALVES DE LIMA	EM BUSCA DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA
VANDER SILVA MARTINS	ARQUIVOS DE ÁUDIO NAS AULAS DE LEITURA
VIVIANE VILELA DA SILVA	PIBID/BIOLOGIA: UMA BREVE REFLEXÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO COLÉGIO ESTADUAL SERAFIM DE CARVALHO EM JATAÍ-GO

"HISTÓRIA REGIONAL E SUAS FONTES: AS NARRATIVAS DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS DO SÉCULO XIX"

ABADIA CORDEIRO DOS SANTOS

UFG/FCHF Campus II Samambaia

abadiacordeiro@hotmail.com

GUSTAVO DE ALMEIDA GUIMARÃES

UFG/FCHF Campus II Samambaia

gustavoalguimarões@gmail.com

Orientadora: Dr^a Sônia Maria de Magalhães

soniademagalhaes@yahoo.com.br

Palavras-chave: Alimentação, Doenças, Identidade, História Regional.

Justificativa/Base Teórica:

Foi com Fernand Braudel, por intermédio dos conceitos de cultura material, que a História das Doenças e da Alimentação ganharam fisionomia definitiva no campo da pesquisa histórica. Assim, saúde, alimentação e as doenças passam a ser consideradas na rede de relações envolvendo saberes e práticas, instituições, representações sociais e culturais, relações de poder, bem como a ciência, a sociedade, a cultura, a religião, o espaço ambiental.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de História visa assegurar uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares. Considerando a impossibilidade de ensinar tudo e de tudo, o professor deve ficar atento à seleção do conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, a escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. E nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são realmente reconstruídos. Nesse sentido, deve-se valorizar nesse processo vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o acatamento a diferença, a indignação a desigualdade e o aprendizado da cidadania. Nesse processo, torna-se imprescindível que os currículos escolares e a formação de professores valorizem o respeito às diferenças culturais em detrimento a padrões estereotipados e preconceituosos relacionados à educação. Assim, pensar a formação de professores

numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a noção de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura, criando táticas para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva, esta formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual. Portanto, foi através da incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros do século XIX: Johann Emmanuel Pohl e August de Saint-Hilaire que introduzidos à nossa proposta de trabalho “*As artes de Curar em Goiás na visão de Johann Emmanuel Pohl*” e “*A mesa goiana na narrativa de Auguste de Saint-Hilaire*”, juntamente com a incorporação da literatura desses viajantes estrangeiros como importante fonte para o ensino de história do Brasil e regional. Sendo assim, apresentamos aos alunos do colégio Lyceu de Goiânia referentes às turmas do 1º ano do ensino médio C e E o diário dos viajantes estrangeiros, com o intento de introduzir os alunos a uma perspectiva de ensino de história intercultural, salientando a complexidade da formação da identidade goiana. Contudo, apresentamos as narrativas dos viajantes estrangeiros e como estas narrativas contribuíram para escrever e registrar a extraordinária riqueza mineralógica e faunística, sobretudo, construir uma história estereotipada e preconceituosa sobre a população brasileira e goiana, pois além do mais, esses relatos contém um panorama intrigante sobre a cultura, sociedade e as condições de vida da gente goiana.

“Por meio do ensino da História Regional pode-se dirimir a distância entre a história local e a História do Brasil, bem como revelar aos alunos o seu papel enquanto agentes históricos propagadores de sua cultura. Auxilia também na construção da identidade dos alunos, pois:[...] têm sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”. (BITTENCOURT, 2004 p.168).

Objetivos:

- Aproximar alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem por intermédio de um objeto de estudo, saúde e doenças, que faz parte do dia-a-dia de todos nós.
- Conhecer as condições de vida dos goianos no período considerado pela historiografia tradicional como de “decadência” para Goiás.

- Mostrar que por meio da investigação da história das doenças e alimentação é possível apresentar um panorama mais amplo sobre a história de Goiás no século XIX, que abarque as conotações políticas, sociais, econômicas, psicológicas, biológicas, entre outros aspectos.
- Compreender que as narrativas dos viajantes estrangeiros contribuíram para escrever uma história bastante estereotipada e preconceituosa sobre a gente goiana.
- Perceber que mais que uma necessidade fisiológica e parte fundamental da sobrevivência material da espécie, a alimentação relaciona-se a questões culturais e religiosas, as dimensões sociais, étnicas, regionais, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e tantas outras questões que demandam a atenção dos historiadores.
- Perceber que o conhecimento das relações do homem com a natureza (cerrado) favorece a compreensão das noções de tempo histórico, denotando os vínculos desse passado cultural com a vida presente e a permanência dele na atualidade.
- Mostrar que a literatura dos viajantes estrangeiros, fonte amplamente utilizada pelo historiador, pode ser perfeitamente utilizada em sala de aula nos processos de construção do conhecimento histórico e do ensino e aprendizagem.

Metodologia:

- Aula expositiva e Dialogada
- Construir referenciais teóricos e metodológicos para incorporar as temáticas saúde, alimentação e doenças no conteúdo de História de Goiás.
- Levar os alunos a ter o gosto pela pesquisa por meio de levantamento de receitas domésticas de alimentos e para cura de doenças (remédios, rezas e benzeções) entre os familiares.
- Incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros como importante fonte o ensino da história de Goiás

- Problematicar conceitos e problemas no contexto contemporâneo fazendo a ligação com o passado.

Resultados:

Em linhas gerais, ao todo foram 8 aulas do projeto *"História Regional e suas fontes: as narrativas dos viajantes estrangeiros do século XIX"* que foram distribuídas em duas turmas do ensino médio 1º C e E. As aulas eram ministradas nas segundas- feira das 13 as 17 horas, sendo duas aulas seguidas em cada turma do 1º ano C e E, as aulas tiveram início no dia 19 de Abril e foram até o dia 6 de maio. Sendo assim, para iniciar as aulas do objeto " As Artes de curar em Goiás na visão de Johann Emmanuel Pohl" oferecemos primeiramente aulas sobre o Iluminismo, pois este conceito e ideologia estava presente na narrativa dos viajantes estrangeiros do Século XIX, na segunda aula apresentamos o conteúdo " Revolução Francesa e seus desdobramentos", " Chegada da Corte em 1808 e a abertura dos portos para nações amigas e a chegada dos viajantes estrangeiros", na terceira aula abordamos " A História indígena e a origem do topônimo de Goiás". Na quarta aula oferecemos a aula " História da província de Goiás, apogeu e decadência do período aurífero. Na Quarta e última aula trabalhamos o objeto " As Artes de curar na visão de Johann Emmanuel Pohl". Realizamos também um sarau no Colégio Lyceu " *Contar e cantar histórias míticas*" e por ultimo apresentamos no congresso *"XII Semana de História: "Tempo, História e Mundo da Vida"* o seguinte trabalho : *"A HISTORIOGRAFIA DE GOIÁS NO SÉC XIX E A CONTRIBUIÇÃO DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS REFLETIDA NA ATMOSFERA ESCOLAR"*. Em 2012 realizamos uma atividade de docência na escola: curso "O Brasil do século XIX por meio da narrativa dos viajantes estrangeiros" (primeira parte). Realizamos atendimento de alunos, fizemos reuniões semanais para o planejamento de atividades para "O dia da consciência negra na escola". Os alunos também produziram um receituário sobre alimentação e doenças e a partir desse objeto fizemos ligação com nossa pesquisa e a relação passado/presente.

Conclusões:

Em suma, foi um período muito gratificante, pois, nós PIBIDIANOS adquirimos experiência em docência, apresentamos em congressos, tivemos contato com o universo escolar e sua sabedoria. Foi um período muito enriquecedor para todos que participaram e contribuíram para esse projeto PIBID/História. Ao abordar uma nova metodologia de trabalho com os alunos, observamos que os alunos demonstraram um maior interesse nas aulas, talvez, por ser uma nova maneira de apresentar o conteúdo, mas, também acreditamos que foi devido a diminuição dessa lacuna que separa os conhecimentos da Universidade e do Universo escolar e a partir desse desdobramento houve uma ampliação da realidade de todos os envolvidos no projeto. Contudo, acreditamos que até realizamos com ímpeto todos os nossos intentos e esperamos que até o final do projeto realizaremos mais atividades para concluirmos com êxito o projeto.

Referências Bibliográficas:

ARON, Jean-Paul. A cozinha: um cardápio do século XIX. In: LE GOFF, J., NORA, P. *História: novos objetos*

AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. *Estudos Históricos*, vol.8, nº 15, p.145-51, 1995

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Cortez, 2004.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). São Paulo: Contexto, 2009, p.135-171.

MOTA, Ático Vilas-Boas de. *Rezas, benzeduras et cetera: medicina popular em Goiás*, 1977.

POHL, Johann Emmanuel. *Viagem ao interior do Brasil*. 2v. Rio de Janeiro: INL, 1951.

REVEL, Jacques e PETER, Jean-Pierre. O Corpo: o homem doente e sua história. In: *História: Novos Objetos*. LEGOFF, Jacques e NORA, Pierre (Org). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.141-159.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à Província de Goiás*. Editora Itatiaia. 1975

Fonte de Financiamento:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PIBID- PEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA

ADRIANA SOUSA OLIVEIRA

Escola Municipal Prof. Trajano de Sá Guimarães

drika.soliver@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Reflexões, Prática Pedagógica, Formação Continuada, Alfabetização.

Este trabalho trata da formação continuada que o Programa PIBID possibilita à professora supervisora que é a regente da sala e tem a oportunidade de realizar estudos reflexivos sobre a sua prática pedagógica na alfabetização com crianças na idade de seis anos, que estão sendo inseridas no cotidiano escolar pela primeira vez.

O trabalho desenvolvido pelas bolsistas PIBID/PEDAGOGIA/UFG, na sala de aula da turma “A” do ciclo I de uma Escola Municipal de Goiânia vem contribuindo positivamente para que como professora supervisora possa rever minha prática pedagógica e refletir a respeito dela na formação continuada, uma vez que as observações realizadas nas minhas aulas e nas aulas que as bolsistas ministram servem como base para discutir o cotidiano escolar e, assim direcionar novos caminhos para que o objetivo de alfabetizar seja alcançado.

Durante o segundo semestre do ano de dois mil e onze até o ano de dois mil e treze foram realizados estudos em grupo e desenvolvidos vários projetos de intervenção sob a minha supervisão e com orientação da coordenadora de área, relacionados ao tema do subprojeto Pedagogia: “Os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de

interações". Nesse período foram realizados estudos sobre teóricos que contribuíram para que o processo de alfabetização seja compreendido de forma mais clara e objetiva, por se tratar de um processo complexo para o educando. Os estudos e planejamentos acontecem na escola e na universidade, sempre com a participação das bolsistas, supervisora e coordenadora de área, dessa maneira há plena interação entre os envolvidos.

É interessante ressaltar que o PIBID chegou na instituição escolar de uma maneira diferente, pois não são apenas “estagiárias” ou bolsistas que vão para a sala ministrar aulas sobre um determinado tema escolhido. É um grupo que procurou estudar, conhecer a Política Pedagógica da Escola e se inteirar dos problemas existentes na sala de aula por meio de observações sistemáticas que subsidiam as ações pedagógicas posteriores. Outra característica importante do Programa é a formação continuada para a professora supervisora, a despeito de a Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia oferecer também formação continuada, o PIBID consegue integrar a formação, a ação docente e a realidade escolar de uma maneira objetiva e totalmente articulada aos objetivos propostos pela escola. As orientações da coordenadora de área conduzem de maneira segura e bem fundamentada teoricamente para que o trabalho promova o desenvolvimento de todos.

O primeiro aprendizado se deu pelas observações feitas pelas bolsistas, que anotam as aulas ministradas pela professora supervisora em diários de campo e depois, em grupo são discutidas e refletidas para que os projetos de intervenção das mesmas sejam baseados nas necessidades da turma. Dessa maneira a professora supervisora tem a oportunidade de rever sua prática pedagógica argumentar, questionar e ser questionada e, se for o caso, mudar o que não está dando certo. Também com a mesma característica de anotações em diários de campo a professora supervisora registra as aulas ministradas pelas bolsistas e tem a oportunidade e liberdade de intervir, questionar, orientar, nos momentos de estudo e reflexões sobre o que foi trabalhado em sala, promovendo a troca de conhecimentos entre os mais experientes e os iniciantes.

O segundo aprendizado se deu com o fato de ter em minhas aulas pessoas diferentes analisando, criticando, anotando. Isso não é confortável, no início há certa desconfiança e insegurança, mas com profissionalismo e estudos específicos bem direcionados foi possível conduzir o trabalho de forma tranquila e segura. Meu desenvolvimento profissional com certeza se modificou me fazendo refletir sobre a prática pedagógica em sala, repensar que a educação e formação dos alunos podem ser diferentes na medida em que eles têm capacidades que nos permitem avançar em novos métodos, partindo de conhecimentos que eles têm e informando sobre o novo.

A atividade do PIBID na escola envolveu três turmas diferentes: uma no segundo semestre de 2011, outra que foi observada durante o ano de 2012 e outra que está sendo observada durante esse ano de 2013, todas com a mesma professora supervisora. Durante esse período foi notório o crescimento, a maturidade e a segurança que das bolsistas. Como professora supervisora foi possível perceber que os estudos, pesquisas, observações e aulas ministradas por elas foram se modificando à medida que puderam perceber que o fazer pedagógico é complexo, porém possível de ser apreendido na sua práxis.

Assim, pode-se concluir que o PIBID está contribuindo positivamente para a formação tanto dos alunos do Ciclo I, quanto para formação das bolsistas e da professora supervisora que tem a oportunidade participar de uma pesquisa bem fundamentada teoricamente, bem direcionada e com resultados até então positivos para a escola que teve a oportunidade de receber o Projeto.

BIBLIOGRAFIA

IBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valéria. Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED. Editora PUC, 2011.

ELIAS, Marisa Del Cippo. De Emílio a Emília - a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamentos e ação no magistério).

SOARES, Magda. Linguagem e escola: Uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo, Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 9ªed.-São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

WORKSHOPS: UM APOIO DINÂMICO À ESCOLA PARCEIRA

AFRANIO PEDRO MARTINS NETO; PEDRO HENRIQUE DO PRADO SILVA;
TÁCIO ASSIS BARROS; NEUDA ALVES DO LAGO; VITALINO GARCIA OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS JATAÍ

afraniobilkenvich@hotmail.com; pedro-henrique-prado@hotmail.com;

tacio.barros@yahoo.com.br; neudalago@hotmail.com; vitalinogarcia@ig.com.br

Palavras-chave: PIBID, Workshop, Ensino de Inglês

Com os objetivos de suprir as lacunas no ensino público no que se refere ao ensino/aprendizagem de língua inglesa (doravante LI), aumentar as possibilidades de aprendizagem dessa língua para todos, e em aprimorar a competência dos licenciandos em Letras-Inglês, o PIBID tem estreitado cada vez mais a distância entre universidade e escola. Sendo assim, o trabalho desenvolvido volta-se para o planejamento e o ministrar de aulas mais lúdicas e dinâmicas como alternativa ao ensino massivo que muitas vezes é oferecido aos alunos. Em outras palavras, essas aulas contribuem para a quebra da tensão que tarefas exaustivas e repetitivas, típicas do ensino tradicional, podem causar. Além disso, de acordo com Roloff (2010), tais práticas auxiliam o professor a perceber o que o aluno conseguiu aprender até determinado momento, além de mostrar se este possui ou não as condições necessárias para a promoção a uma próxima etapa de aprendizagem.

A participação no subprojeto *Language and Literature*: PIBID Letras-Inglês nos permite oferecer aos alunos da escola parceira um suporte inestimável na aprendizagem da língua inglesa. Com a supervisão dos professores coordenadores, o planejar desses *workshops* nos permite a troca de conhecimento, na medida em que discutimos sobre métodos, atividades e iniciativas para atingir os resultados esperados. Assim, além de enriquecer o estudo da língua inglesa na própria escola, a práxis oferecida pelo PIBID é uma ótima oportunidade para que possamos desenvolver as nossas aptidões e desenvolver nossa competência de ensinar enquanto futuros professores de LI.

Nesse trabalho, pretendemos apresentar os resultados alcançados pelo subprojeto em questão no que se refere ao ministrar de *workshops* aos alunos da referida escola parceira. Assim, Divididos em três duplas, escolhemos os temas dos *workshops* a serem desenvolvidos e cada par ficou responsável pelo planejamento e execução de seu respectivo tema. Após as observações da coordenadora e do

professor supervisor em relação ao nosso plano de trabalho, colocamos em prática os *workshops* em dias alternados para diversas turmas da escola parceira, dentre os quais destacamos três: *Fellings and Moods*, *Songs* e *Learning Number with the Wonders of The World*, descritos a seguir.

No primeiro *workshop*, intitulado *Fellings and Moods* (*Sentimentos e Humor*), utilizamos o recurso midiático “*Movie*” (Filme) para ensinar Inglês de uma forma não só divertida, mas também efetiva, pois, segundo Hanson-Smith (2007, p.6), “o uso de multimídias (CD’s e DVD’s) é de grande apoio na aprendizagem de uma segunda língua”. Dessa forma, desenvolvemos nossas atividades a partir do filme *August Rush* (*O Som do Coração*), cuja sinopse encontra-se a seguir:

August Rush (Freddie Highmore) é resultado do encontro casual entre um guitarrista e uma violoncelista. Crescido em orfanato e dotado de um dom musical impressionante, ele se apresenta nas ruas de Nova York ao lado do divertido Wizard (Robin Williams). Contando apenas com seu talento musical, August decide usá-lo para tentar reencontrar seus pais. (AUGUST RUSH, 2007)

O *trailer* foi apresentado aos alunos no intuito de esclarecer o tema do filme. Em seguida, houve a aplicação do “warm up” (aquecimento), o qual foi possível questionar os alunos, como estava o humor dos mesmos, por meio da seguinte pergunta, apresentada no telão: “*What is your mood like today?*” (*Como está o seu humor hoje?*). Em seguida, projetamos diversas perguntas associada ao subtema, as quais foram determinantes para a obtenção de vocabulário dos alunos. O *warm up* foi finalizado com a afirmativa “*The way that the things can affect your mood and reflect your personality*” (*A maneira que as coisas podem afetar seu humor e o reflexo na sua personalidade*), introduzindo nossa atividade final com o objetivo de adquirir vocabulário associado a “*Mood*” (*humor*), relacionando, na atividade, a figura com expressão e seu respectivo humor.

O segundo *workshop*, intitulado *Songs* (músicas), foi planejado pensando no efeito que a música causa naqueles que a escutam. Assim, Levando canções de sucesso para a sala de aula, despertamos nos alunos o interesse em aprender inglês. Para garantir o interesse da maioria, as duas músicas eram de diferentes épocas: uma era um *hit* do momento e a outra, um clássico dos anos 60, ambas tendo assuntos inter-relacionados: trata-se de *Diamonds*, da cantora *Rihanna*, e *Lucy In The Sky With Diamonds*, da banda inglesa *The Beatles*.

Iniciamos o primeiro *workshop* apresentando quatro músicas diferentes, as duas que seriam usadas e outras duas aleatórias, e perguntamos aos alunos quais das duas possuíam relações entre seus sentidos. Após os alunos adivinharem qual eram as músicas que seriam trabalhadas, utilizamos uma outra atividade para introduzir o vocabulário. Dessa forma, tendo por base a premissa de que o léxico, de acordo com Paiva (2004) “é elemento central na aprendizagem de um idioma”, utilizamos da música como fonte de aquisição de vocabulário em LI. Afinal, segundo Leffa (2000) *apud* Paiva (p. 18),

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a destingue das outras.

Após essa introdução, atividades foram feitas usando as duas músicas, interagindo os alunos entre si e entre os bolsistas PIBID.

No terceiro *workshop*, intitulado *Learning numbers with the Wonders of the world* (*Aprendendo números com as maravilhas do mundo*), unimos tópicos da Matemática e da História ao ensino de Inglês, utilizando as sete maravilhas do mundo antigo e do mundo moderno para ensinar números aos alunos. Fizemos um breve *warm-up* ao mostrar aos alunos uma lista com números de zero até um bilhão. Após isso, pedíamos àqueles que soubessem a pronúncia dos números que nos auxiliassem. Revisamos os números cardinais e ordinais, sua pronúncia e forma escrita. E, depois, convidamos alguns alunos para que fossem à frente da turma para responderem algumas perguntas que fazíamos em relação à altura, peso e idade deles.

Após este *warm-up* (aquecimento), iniciamos o nosso minicurso utilizando uma apresentação no *PowerPoint* que continha imagens das sete maravilhas do mundo antigo e do mundo moderno e informações sobre seus dados numéricos (dimensões, data de criação e de destruição) e um pouco da história de cada uma dessas maravilhas, em inglês. Pedíamos para que alguns alunos tentassem ler os números e toda a frase que estava escrita em cada slide. Em seguida, explicávamos em língua materna o que tinha sido lido.

Antes de encerrar o nosso *workshop*, fizemos algumas perguntas aos alunos sobre o que foi mostrado nos *slides*. Logo após mostramos aos alunos um vídeo de uma nativa falando alguns números, com o intuito de permitir-lhes ouvir a pronúncia de um falante nativo da língua.

Nos últimos anos, diversos trabalhos acentuam o quão imprescindível é o potencial dos recursos audiovisuais (também conhecidos como ICT – *Information and Communication Technology*), que foram importantes para aplicação deste trabalho, como o som, o *data-show* e o *PowerPoint*. Além de melhorar o ensino, esses recursos favorecem o aprendizado (SHACTER, 1999).

O resultados foram extremamente positivos, como se percebe no *feedback* que foi aplicado por meio de um questionário semi-aberto no final do *workshop*:

“O que você gostou nessa oficina?”

“- Aprender de uma forma divertida e muito boa” (Aluno 16; 3º B Matutino)”

- Aprender palavras novas de um jeito diferente” (Aluno 15; 3ºB Matutino)”

Diante do exposto, fica claramente perceptível que o objetivo desses três *workshops* aqui descritos foi alcançado. Afinal, cada um, a sua maneira, foi capaz de dinamizar o ensino da LI de modo a proporcionar aos alunos a aquisição dessa língua de forma dinâmica.

Gostaríamos de ressaltar, ao final desse trabalho, que a aquisição de uma nova língua é, de fato, algo extremamente importante e urgente para os estudantes de ensino fundamental e médio do nosso país. Isso porque, no mundo competitivo que temos atualmente, o uso da LI de forma proficiente no ambiente de trabalho representa um diferencial importantíssimo num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUGUST Rush. Direção: Kirsten Sheridan, Produção: Louise Goodsill. Nova York (NY): Warner Bros, 2007, 1 DVD.

FURLER, S. *Diamonds*. Rihanna. In: UNAPOLOGETIC. New York: Rock The Mic Studios, 2012. Faixa 2.

HANSON-SMITH, E. Learning Languages through Technology. *CHAPTER 1: Introduction: Using Technology in Teaching Languages*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc, 2007. p. 01-06

MCCARTENEY, P. e LENNON, J. *Lucy In The Sky With Diamonds*. The Beatles. In SGT. PEPPER'S LONELY HEARTS CLUB BAND. Los Angeles: Abbey Road Studios 1967. Lado A, faixa 3.

PAIVA, V.L.M. de O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

SCHACTER, J. *The impact of education technology on student achievement: what the most current research has to say*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation, 1999.

ROLOFF, E. M. *A importância do Lúdico em Sala de Aula*. <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>> - Acesso em: 25 maio 2013.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES

NA SALA DE AULA: “TOSCO” E O PIBID - HISTÓRIA

AIENE RIZZA MELO UFG/CAC

aienetaren@hotmail.com

DÉBORA FLORIANO DE ANDRADE

debora_floriano_99@hotmail.com

Orientadora: MÁRCIA P. DOS SANTOS (UFG-CAC)

marciasantoss@gmail.com

Palavras- chaves: Ensino de História, Adolescência, Drogas, Leitura.

Justificativa: O trabalho com o livro Tosco de Gilberto Dari Mattje – filósofo e psicólogo, especialista em Psicanálise, mestre em Psicologia Social e da Saúde e professor universitário – nasceu de um pedido do Colégio Parceiro que solicitou ao PIBID - História que discutisse o livro com os alunos dos nonos anos, problematizando as questões que o mesmo tematizava como: drogas, problemas familiares da adolescência, violência, crimes e outros. Assim, elaboramos uma discussão que partindo do personagem central do livro, o menino Tosco, tentou mostrar aos alunos as relações entre as aventuras vividas no livro e a realidade da vida, problematizando que o mundo das drogas e do crime não está muito longe da vida dos adolescentes, mas que é preciso ter coragem e ânimo para viver a escola como o espaço que pode ajudar as pessoas a mudar de vida e se tornar uma pessoa melhor.

Nesse contexto é preciso apresentar o Colégio Maria das Dores Campos que é a escola onde nós do PIBID - História / CAC trabalhamos desde de 2011. O colégio está situado em um bairro periférico da cidade de Catalão, no qual se verifica um contato cotidiano com pessoas que usam drogas e que praticam crimes. Essa característica do bairro, no entanto, por si só não é explicativa da realidade vivida por todos ao seu entorno, mas nos ajudou a pensarmos a vida de todos nós que também moramos em

bairros periféricos como personagens possíveis do livro Tosco, fazendo-o mais real para os alunos e para nós pibidianos.

Assim, usamos dessa realidade para questionar, de uma forma bem simples e bastante educativa, a mensagem que o livro traz do que significa o uso de drogas, a prática de crimes, as práticas de violência e o abandono da escola, usando como referencial teórico discussões sobre o ensino de história e a consciência histórica (CERRI, 2011), que nos incentivou a pensar a importância da história na vida das pessoas. Também nos valem das leituras sobre as relações em sala de aula, especialmente o estudo de Denise D'Aurea Tardeli (2003) e o estudo de Carla Christiani da Silva (2005), que nos ajudaram a pensar como a sala de aula é um espaço de enfrentamentos diversos e que exige do professor um trabalho contínuo de ir construindo soluções à medida que os problemas e tensões aparecem. Nos valem ainda do estudo de Garcia para debatermos o que seria disciplina ou indisciplina na escola, refletindo sobre que estudantes temos e que estudantes desejamos ter em sala de aula.

Objetivos:

Geral: Trabalhar o livro Tosco, indicado pela secretaria estadual de educação, de uma forma agradável, real e educativa, mostrando que os dramas do livro são remissivos a muitos problemas que fazem parte da vida de muitos alunos do Colégio Estadual Maria das Dores Campos.

Específicos:

- a) Mostrar aos alunos a importância da escola e dos professores na formação escolar e na vida pessoal;
- b) Problematizar a importância do diálogo, da tolerância e do respeito como fatores fundamentais à existência coletiva e individual de todos;
- c) Discutir como historicamente se contribuiu uma prática e um discurso em torno do que são as drogas e do que elas podem fazer com os sujeitos e seus grupos;
- d) Produzir uma reflexão ampla que mostre a importância da escola e a disciplina história se ocupar de temas importantes na vida social de seus alunos.

Metodologia: Assim, proposto, escolhemos trabalhar com o livro a partir de temas que pudessem ser problematizado por cada integrante do grupo PIBID História. Assim, cada um ficou responsável por abordar uma temática, segundo a divisão:

Parte 1: Introdução geral: O significado da adolescência e do Livro. Problemática: Quem é o tosco? Como sua vida é mostrada? Bolsista Marcos V. da Silva;

Parte 2: Problemática: O que sente o tosco? Quais as emoções que ao longo do livro ele vivencia? Bolsista Jackeline de Oliveira Silva;

Parte 3: Problemática: Quem são os amigos do tosco? Como cada amigo interfere em sua vida? Bolsista: Aiene Rizza Melo

Parte 4: Problemática: Quais os lugares freqüentados pelo Tosco? Como é a casa e a rua? Bolsista Débora Floriano de Andrade;

Parte 5: Problemática: O que é a escola na vida do Tosco? O que significa estudar para ele? Bolsista Jackeline Albuquerque da Rocha;

Parte 6: Problemática: O que o livro nos ensina sobre a vida e a realidade dos adolescentes? Bolsista Valdivino Nunes dos Santos Junior.

As problematizações foram construídas em forma de aula expositiva dialógica, em que os estudantes eram instigados a dar sua opinião e expor sua visão sobre o livro que, apesar de orientados pela professora Supervisora do PIBID – História / CAC, eles já deviam ter lido, a grande maioria não leu, o que nos obrigou a “contarmos” o livro às turmas ajudados pelos alunos que realmente tinham feito as leituras..

Após estas discussões apresentamos um vídeo de um Rap que alunos da Escola Municipal Ione Catarina da cidade de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul¹, produziram a partir de suas leituras do livro O Tosco. E, depois disso, propusemos aos estudantes a produção de cartazes, a partir de como cada um pensa no “seu tosco”, ou seja, a partir da forma como cada um se apropriou da leitura e do personagem, para que mostrassem como o descreveriam, como o desenhariam, o que escreveriam dele, o que escreveriam para ele, qual a frase do livro que gostariam que todos lessem, e após a confecção dos cartazes os mesmos foram expostos na escola.

1 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pJUfmnWzKUY>

Resultados: Nós, inicialmente, ao entramos em sala de aula esperávamos que todos os estudantes tivessem feito a leitura e que estivessem sabendo do que se tratava o livro, mas poucos foram os que fizeram a leitura. Decidimos, então no início das aulas apresentar o livro todo, contando, com a ajuda dos alunos que já o haviam lido. Outro resultado importante foi percebermos como os alunos gostaram da atividade e muitos que não tinham lido o texto se dispuseram a ler pois a oficina provocou a leitura e interessou a todos. Também pudemos experimentar lidar com temas transversais, o que para nós da história é muito instigante no caso do livro Tosco, pois nos fez problematizar a realidade, problematizando a vida de um menino, como muitos outros, que viveram ao longo da história.

Um outro resultado que nos assustou um pouco foi perceber que alguns alunos se perturbaram com a história, e se manifestavam com entusiasmo em relação aos momentos em que os personagens se aventuravam pelo mundo do crime e das drogas, sendo estes os personagens admirados na história do livro, ficamos receosos de passar uma mensagem apologética do crime ou droga, porém problematizamos esse momento tenso da discussão ressaltando o papel da escola e do professor na vida de cada um.

Conclusão: Nossas principais conclusões foram: a) É preciso desmistificar para os estudantes, especialmente adolescentes, o que são as drogas, mostrando como historicamente elas foram ganhando espaço na sociedade como ela se tornou o problema social atual, para alertar os alunos dos seus perigos; b) Também concluímos que há uma certa ingenuidade dos estudantes, por vários motivos, desde desconhecimento, até mesmo a sensação de que quem usa droga são os mais populares e temidos da escola, isso porque muitos alunos achavam fascinante os personagens mais problemáticos; c) Outra conclusão possível tanto pelo exemplo do livro quanto pelas respostas dos alunos é que hoje o papel do professor em geral e do professor de história em particular é fundamental na escola, pois é ele que está cotidianamente com esses estudantes, podendo assim levantar esses problemas e ajudá-los a pensar no que significam; d) Percebemos, também, em nossas discussões que o papel do professor de história não é apenas se deter nos conteúdos dos

programas e livros didáticos, mas sim se interessar pela vida de seus alunos, por suas histórias e por seus modos de viver. Nesse caso, nossa questão ainda sem resposta é: como o professor pode fazer isso? Que condições de trabalho ele precisa? Que escola ele tem e que escola seria a ideal para que ele pudesse relacionar a história à vida dos alunos?

Por fim, concluímos que estar em sala de aula é enfrentar muitos dramas da vida e da história, seja ela individual ou coletiva. Por isso mesmo, não podemos nos eximir das discussões que são pesadas ou dolorosas, como foi essa discussão sobre o livro *O Tosco*, pois nos colocou de frente com valores sociais e morais dos estudantes, suas expectativas da vida e suas relações com a escola. Assim, nossa conclusão maior é: o PIBID – História é um importante lugar de formação de nossa profissão de professor, pois é ele que tem nos permitido tais experiências e vivências do ensino de história.

Referências

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011

GARCIA, Joe. *Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Curitiba: 1999.

MATTJE, Gilberto. *Tosco*. Ed. Alvorada. 2009.

SILVA, Carla Christiani da. *A relação de poder em sala de aula*. São Paulo LCTE, 2005.

TARDELLI, Denise D'Aurea. *O respeito na sala de aula*. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2003.

Fonte de financiamento: CAPES.

O PIBID MÚSICA COMO PRÁTICA DE ENSINO – APRENDIZAGEM

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

RAINY GRAICY DA CUNHA SANTOS
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
rainygraicy@hotmail.com

MARX BERDINI
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
marxberdini@hotmail.com

ANA FLÁVIA DE JESUS BUENO
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
anaflaviaguitar@gmail.com

ALESSANDRA NUNES DE CASTRO SILVA
Colégio Estadual Eunice Weaver
alessandrancs@hotmail.com

ROBERVALDO LINHARES ROSA
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
robervaldolinhares@gmail.com

Palavras Chave: Ensino-aprendizagem, Formação de Professores, Descobertas.

Justificativa

A Universidade, ao longo dos anos, tem estreitado a sua relação com a escola. Programas de ensino-aprendizagem como o PIBID colaboram de forma significativa para a formação humana e intelectual. Com isso, há uma expansão do conhecimento das pessoas envolvidas, tanto aquelas da universidade quanto as escola.

O presente texto trata-se de um relato de experiência relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – mais especificamente, ao ensino de música que é realizado no Colégio Estadual Eunice Weaver, em Goiânia, Goiás.

Por um lado, as atividades do PIBID têm contribuído à transmissão do conhecimento musical, por parte dos acadêmicos bolsistas do programa, adquirido

em vivências no âmbito da graduação, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Por outro, no Colégio Estadual Eunice Weaver, o projeto que começou este ano, oportuniza aos alunos do ensino fundamental duas aulas coletivas de teoria e prática de instrumentos musicais diversos, a saber: violão, teclado, violino, violoncelo e percussão.

Metodologia

A metodologia utilizada envolve atividades práticas no instrumento musical, apreciação e interpretação da linguagem musical, através do incentivo a atividades auditivas onde se busca que os alunos adquiram vivências e habilidades com os instrumentos musicais, e assimilem a estrutura e história da música, de forma que possam contextualizar, criticar, apreciar e discernir o fazer musical. E por meio de avaliações contínuas, se busca observar fatores como: interesse, desenvolvimento cognitivo, percepção, responsabilidade, interatividade, musicalidade e concentração.

Objetivos

O objetivo não é formar grandes musicistas, mas ensinar música aos participantes para que eles possam refletir e se expressar musicalmente. O principal foco é descobrir o potencial musical dos participantes, garantindo a eles o contato e o acesso à música, além da possibilidade de conhecer estilos musicais, culturas, como também a futura difusão deste conhecimento. Pois, a música,

“Como uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico –, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada”. (Penna, 2010, p.30).

Resultados

Compreende-se que o PIBID tem enriquecido o ensino-aprendizagem nesta escola, pelo fato de que a maioria dos alunos desconheciam alguns instrumentos

musicais importantes da cultura ocidental, a exemplo do violino e do violoncelo. É claro que eles não faziam parte do cotidiano deles, muito embora alguns os conhecessem, apenas visualmente, pela imagens propagadas pela mídia. Um ganho a relatar tem sido a motivação dos alunos em estudar música todas as terças e quintas feiras. Ao tocar alguns dos instrumentos musicais usados nas aulas, percebemos que muitos alunos, de forma espontânea, procuram adquirir instrumentos similares, com isso, muito possivelmente, demonstrem que o aprendizado musical, juntamente com todo o desenvolvimento do ser humano inerente, não está circunscrito apenas ao ambiente escolar. De acordo com Alícia Maria Almeida Loureiro, entendemos que,

“A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania”. (Loureiro, 2003, p. 33).

Conclusões

Portanto, para os “pibidianos”, é magnífico poder promover este estreitamento de distância, através do empenho dos alunos em aprender, da supervisão em orientar e dos professores em ensinar. Os resultados da presente experiência apontam à importância da música como elemento essencial para o desenvolvimento da inteligência e a interação do ser, além de influenciar o aluno tanto física como mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social. Constata-se ainda que a música no contexto escolar tem por finalidade ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva. Além disso, para os bolsistas, as experiências com o PIBID, têm auxiliado na compreensão do papel do educador musical, fato que proporciona segurança e o contato direto com os educandos. Consideramos essencial que alunos de licenciatura tenham a oportunidade de lecionar atuando em programas desta envergadura, porque é uma experiência significativa e rica: fundamental para a formação de futuros educadores musicais.

Referências bibliográficas

Agência de Financiamento: CAPES

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2010.

O DESPERTAR PARA A REFLEXÃO FILOSOFICA ATRAVÉS DE AULAS DE BIOÉTICA

ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS

alinefranciele01@gmail.com

Bolsista PIBID/CAPEX Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ISLANE VIANA DE SOUZA

slane_viana@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPEX Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. Me. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

Palavras-chaves

Ensino, filosofia, ética, bioética.

JUSTIFICATIVA

A bioética tem um caráter multidisciplinar, o que permite que a atividade de ensino atravesse várias áreas de conhecimento. Este fato proporciona ao professor de filosofia, que habitualmente tem dificuldades para introduzir a disciplina no dia-a-dia, demonstrar uma perspectiva mais palpável relacionada ao conhecimento filosófico. Como são temas onde há grande discussão e repercussão, onde não há consenso e tendo em vista que são temas atuais, os jovens alunos se veem instigados a se envolver com esse tipo de reflexão. Com a indicação do professor e após uma pesquisa, o aluno acaba por perceber um jeito diferente de encarar uma discussão, pensando de forma sistematizada e bem fundamentada, assim como um filósofo. Uma forma de pensar filosoficamente de forma mais atual se mostra possível e, conseqüentemente, gera boas experiências para os futuros docentes da área de Filosofia. O presente trabalho foi pensado tendo como conteúdo temas de bioética e como recursos didáticos as mídias eletrônicas. Ele foi realizado em duas etapas: na primeira foram apresentados temas como aborto e células troncos, em que se utiliza vídeos da internet para introduzir os temas e problemas, e, em uma segunda etapa, houve uma orientação para temas como eutanásia e pena de morte, fundamentada em discussões éticas sobre a liberdade e moral.

Objetivos Gerais

- a) Descrever o desenrolar das aulas e avaliar criticamente o uso de temas em de ética e bioética em sala de aula.
- b) Mostrar a importância da Filosofia nas discussões sobre Bioética.
- c) Analisar e refletir sobre a prática de ensino de Filosofia.
- d) Buscar aproximação da filosofia a realidade do aluno através do estudo de ética, vinculando temas de bioética como pena de morte e preservação da vida à questões cotidianas do aluno.

Objetivos específicos

- a) Explicar de modo sucinto a relação entre temas de bioética e filosofia.
- b) Explicitar como foi aplicada a aula.
- c) Analisar o impacto de tal tema para a realidade dos alunos e a aplicabilidade em qualquer público de ensino médio.
- d) Mostrar a relação entre realidade e filosofia e como esses temas são capazes de despertar reflexões e conhecimento filosófico.
- e) Aplicabilidade de um tema multidisciplinar que possibilita uma pesquisa ampla que permeia várias áreas do conhecimento.
- f) Explicitar a importância dos temas de Ética e Bioética para o ensino médio;
- g) Debater dilemas morais sobre a pena de morte e Eutanásia;
- h) Despertar o interesse e o pensamento crítico dos alunos a partir do conteúdo estudado;
- i) Mostrar que a filosofia pode ser uma disciplina de aplicação na prática.

METODOLOGIA

Fez-se uso das TIC's: mídia eletrônica, vídeos, imagens, músicas etc. No plano da aula de bioética com o tema de células-troncos e ética na pesquisa com seres humanos ficou definido o uso da internet como principal meio de acesso a informações atualizadas. A maioria dos alunos desconhecia tal tipo de discussão, por esse motivo foram encaminhados ao laboratório de informática para procurarem nas páginas da internet, com a devida supervisão

para não se perderem pelo caminho. Após a pesquisa, fez-se necessário uma retomada a aula expositiva e dialogada para fixação e verificação do conteúdo aprendido.

RESULTADOS

Como qualquer outro tipo de proposta para um novo tipo de ensino, o projeto Bioética teve seu problemas, especialmente relacionado ao interesse de alguns alunos. Não obstante, ocorreu grande surpresa ao perceber que a maioria da turma demonstrou interesse e se propuseram a refletir sobre o tema que foi sugerido. Obviamente não se podem tirar conclusões mais apuradas e nem se ensina um jeito rigoroso de pensar as coisas que estão diretamente relacionadas com a realidade vivida, mas já demonstravam que aquilo de alguma forma agia diretamente em suas vidas cotidianas. De uma forma geral os resultados foram satisfatórios, pois mesmo para um primeiro contato com temas que antes esses alunos ignoravam completamente demonstraram disposição a aprender e raciocinar de forma mais profunda esses tipo de questões. No que se refere aos temas de eutanásia e penas de morte, para que fosse possível desenvolver didaticamente os temas propostos foi necessário aproximar a aula da realidade do aluno, usando exemplos e casos de seu cotidiano, buscando criar uma familiaridade entre a aula e os alunos. Para facilitar esse processo foi construído, antes da apresentação das aulas sobre bioética e ética para os alunos do 3º ano do ensino médio, um plano de aula a ser seguido durante a apresentação das duas aulas. Em seguida, foram trabalhados em sala vídeos de pouca duração que mostravam casos ou dilemas morais do cotidiano dos alunos e o posicionamento de três filósofos, Kant, Mill e Sartre. Para dar continuidade, foi trabalhado, na primeira turma, com um debate voltado para dois casos específicos de ética e bioética e na segunda turma foi montado um júri simulado, sobre um caso específico de bioética.

CONCLUSÕES

Desde o início do projeto acreditávamos ser possível fazer uso de tal material considerando fins didáticos pedagógicos e que é possível despertar nos jovens reflexões e avaliações críticas a respeito dos conceitos, discursos e concepções que estão disponíveis para eles nas mídias eletrônicas. Assim, pretendíamos sensibilizar os estudantes para questões filosóficas e éticas, contribuindo para a relação de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia na escola. Em geral, pode-se dizer que objetivo foi alcançado. Os problemas sempre se farão presentes e podemos comprovar na prática que o uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem é viável e contribuem grandemente no dia-a-dia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LENOIR, Rey, Fazenda. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo, Editora Paulus, 2003.

_____. *Interdisciplinaridade – História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, Editora Papirus, 1994.

GALLO, Silvio (org). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011. 3ª edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Orientações curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

NOT, louis. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. Tradução Carmen Sylvia e Claudia Signorini. São Paulo: Summus, 1993.

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

VEIGA, Ilma Passo A. (org.): Técnicas de Ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TUGENDHAT, E. Lições Sobre Ética. Petrópolis: Vozes, 1997.

SINGER, Peter. Ética prática. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ODERBERG, David. Teoria moral: uma abordagem não-consequencialista. Parede, 2009.

Fonte de Financiamento

CAPES/MEC



Atividades experimentais investigativas no Ensino de Química

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

Curso de Química-Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão
alinyg.silva@hotmail.com

Palavras-chave: experimento demonstrativo, construção de conhecimento

Justificativa / Base teórica

As aulas de química no Ensino Médio são encaradas pelos alunos como incompreensíveis e monótonas, sem qualquer ligação com o cotidiano; porém, o uso da atividade experimental como recurso metodológico tem um grande valor no processo de aprendizagem em Ciências. Uma alternativa para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem é a utilização de atividades experimentais pelo professor, para que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a construção de conhecimentos pelos estudantes. O experimento demonstrativo é muito criticado por diversos autores, pois os mesmos ressaltam que o professor tem o papel do experimentador sendo sujeito principal e ao aluno cabe apenas o papel de prestar atenção, anotar e classificar. No entanto, há aqueles que defendem que quando ele é bem empregado pode contribuir para a construção de habilidades cognitivas. Embora as atividades experimentais realizadas de maneira demonstrativa possam ter um menor significado para a aprendizagem (Hodson, 2005; Caamanõ, 2005; Hofstein, 2005), estas também podem ser um meio de desenvolver habilidades como elaboração de hipóteses, análise de dados e questionamentos. Diferentemente de um experimento verificacionista, na qual a atividade é elaborada e executada com o objetivo de evidenciar e provar uma teoria no laboratório ou motivar o aluno em um outro contexto que não o da sala de aula, sem muitas metas cognitivas, as atividades demonstrativas, mesmo quando realizadas em sala de aula, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Química (PCNEM, 1999) argumentam que as atividades práticas não devem se restringir a procedimentos experimentais,

mas promover momentos de discussão, interpretação e explicação das situações experimentais, desenvolvendo nos alunos compreensão dos processos químicos e sua relação com o meio cultural e natural, de maneira a desenvolver competências e habilidades para o exercício da cidadania e do trabalho.

O vídeo é outro recurso que pode ser utilizado juntamente com experimento demonstrativo a fim de enriquecer a aula e despertar a curiosidade e o senso crítico nos alunos. Segundo Moran (1995) o vídeo ajuda a ilustrar o que se discute em aula e a compor cenários desconhecidos pelos alunos e pode ser utilizada quando não é possível visitar determinados lugares ou exemplificar algo que ocorreu no passado.

Objetivos

Este trabalho tem a finalidade de relatar uma atividade experimental realizada durante o primeiro semestre de 2013 pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (UFG-CAC). A atividade experimental demonstrativa foi realizada com alunos de três turmas do 1º Ano do Ensino Médio e relata o desenvolvimento e avaliação desta prática com o intuito de avaliar o impacto deste recurso para a melhoria no Ensino de Química.

Metodologia

A aula experimental foi realizada com três turmas de 1º ano do Ensino Médio de um colégio público no município de Catalão-Go, onde as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (PIBID/Química/UFG/CAC) ministraram um experimento demonstrativo denominado “Destilação”. Foi entregue aos alunos um roteiro preparado pelas bolsistas que continha uma charge com a temática “perfume”. Em seguida, solicitou-se aos alunos que realizassem a leitura de um texto que continha um breve histórico do perfume. Conforme a leitura prosseguia as bolsistas faziam breves intervenções explicando e questionando os alunos para saber as suas concepções prévias. Após as discussões os alunos assistiram a um vídeo “A química do fazer perfumes” (Puc-Rio) que explicava o processo de fabricação do perfume passo a passo e depois foram convidados a ver o aparelho de

destilação onde foi feita uma destilação por arraste de vapor para obtenção do óleo de canela. Foi explicada cada vidraria do destilador e realizadas comparações com o que os alunos viram no vídeo. Após os alunos responderem o questionário onde buscou avaliar o impacto da atividade no processo de ensino-aprendizagem de Química percebeu-se houve um entendimento do tema assim como os conceitos químicos envolvidos no processo de fabricação de perfumes podemos citar também o interesse que os alunos mostram quando a química é inserida ao cotidiano deles quando deixa de serem meramente cálculos matemáticos sem qualquer ligação com o contexto ao quais os alunos estão inseridos.

Resultados /Discussão

Acredita-se que o uso de metodologias diversificadas em sala de aula propicia uma maior compreensão e desperta o interesse dos alunos pela química. Ao final da experimentação foi aplicado um questionário a fim de verificar o aprendizado construído nas aulas experimentais. Responderam ao questionário 41 alunos pertencentes a três primeiros anos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Catalão- Go. Quando questionados se depois desta aula eles saberiam dizer como eram extraídos algumas das essências usadas na fabricação de perfumes, 2% não justificaram, 4% souberam explicar mas não sabem o nome das vidrarias, 7% não souberam responder, 12% afirmaram que por meio de extração por solvente, 19% não souberam explicar apesar de saberem de onde vêm os óleos, mas não como são extraídos, 53% afirmaram que por meio de destilação. Obteve-se um resultado satisfatório, pois muitos deles mesmo não sabendo relacionar as vidrarias com os processos tentaram responder baseado no entendimento deles isso é válido visto que o proposto não é responder corretamente e sim fazer com que eles pensem e formulem as próprias respostas baseado no que eles entenderam isso torna a aula rica pois há uma maior interação entre professor-aluno o que consequentemente torna o aprendizado satisfatório.

Quando questionados se saberiam explicar como funciona o processo de destilação 32% não conseguiram explicar e 68% souberam explicar. Dentre as explicações obtivemos respostas como: “O processo de destilação acontece quando aquecemos um material no balão e ele ferve e vai evaporando, esse vapor passa pelo tubo condensador e vira água novamente e óleo novamente”,

“Primeiro coloca as folhas com água no balão de fundo redondo depois aquece o recipiente que está em cima da manta de aquecimento, então o vapor passa da água passa pelo condensador, então as essências e a água vão cair dentro de um recipiente, e como a densidade da essência é menor que da água vai ficar em baixo e a essência em cima.”

Outro questionamento feito após o procedimento foi sobre qual seria o papel do químico na produção de perfumes 8% não souberam responder, 12% aos processos de separação e 80% disseram que ficar atento aos processos de extração de essências. No início da aula quando foram questionados sobre qual seria o papel do químico e como era sua atuação no processo de fabricação do perfume eles não souberam explicar mas afirmaram que ele tinha alguma função posteriormente percebe-se que eles já souberam explicar qual o papel do químico na fabricação de perfumes com isso podemos concluir que esta aula mesmo demonstrativa conseguiu chamar atenção deles fazendo eles pensarem e construírem conhecimento através da discussão, o vídeo também foi um recurso que contribuiu para despertar a curiosidade e proporcionar o entendimento.

Na ultima questão foi questionado se para a realização deste processo de separação foi usada alguma propriedade específica da matéria e quais seriam, 12% densidade, 46% não souberam responder e 53% mencionaram o ponto de ebulição. Nesta questão pode-se perceber uma serie de confusões entre as propriedades específicas e os nomes dos processos de separação de misturas como, por exemplo, filtração e destilação. Mesmo diante destas confusões não se pode dizer que não houve aprendizado pois o importante é que eles tentaram responder. Segundo FONSECA, (2001), o trabalho experimental deve estimular o desenvolvimento conceitual, fazendo com que os estudantes explorem, elaborem e supervisionem suas ideias, comparando-as com a ideia científica, pois só assim elas terão papel importante no desenvolvimento cognitivo. Foi observado que no decorrer da aula e após a análise dos questionários, que esta atividade obteve várias contribuições, pois a mesma foi capaz de despertar o interesse dos alunos ao se relacionar prática e teoria fazendo com que ampliasse a capacidade de aprendizagem através do diálogo, mediação e argumentação dos alunos.

Conclusão

As atividades experimentais são uma ferramenta muito importantes pois elas permitem uma maior interação entre professor-aluno pois a mesma facilita maior compreensão devido a discussão que ela gera. Os alunos se mostram mais susceptíveis a questionamentos devido à curiosidade que atividade experimental proporciona, pois eles já possuem um conhecimento prévio a cerca do assunto e querem expor suas ideias a respeito do assunto com isso a aula caminha para a construção do conhecimento válido para toda a vida e não somente uma decoreba de formulas que jamais se ele não vier seguir carreira nesta área ele irá utilizar ou seja, este conhecimento é o que ele levará para a vida.

Apesar de muitos autores não acreditarem que o experimento demonstrativo tenha o caráter de construir conhecimento neste caso o que foi observado é que quando ele é bem empregado ele pode construir conhecimento, pois, ouve discussão primeiramente com a charge que é um recurso que chamou atenção dos alunos por ser lúdico e depois com o texto onde as bolsistas foram explicando e discutindo, em seguida foi passado o vídeo depois o experimento. Os resultados obtidos mostram que alunos se mostram abertos a aprender devido o estímulo que esta atividade propicia pelo despertar da curiosidade e principalmente porque a aula deixa ser monótona e incompreensível tem ligação com o cotidiano.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciência da Natureza Matemática e Suas Tecnologias* / Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CAAMANÓ, A. Trabajos prácticos investigativos em química em relación com el modelo atômico molecular de la materia, planificados mediante um diálogo estruturado entre profesor y estudiantes. *Educación Química*, 16(1), p.10-19, 2005.
- FONSECA, M.R.M. Completamente química: química geral, São Paulo, 2001.
- HODSON, D. Teaching and Learning Chemistry in the Laboratory: A Critical Look at the Research. *Educación Química*, 16(1), p.30-38, 2005.
- HOFSTEIN, Avi; NAVON, Oshrit; KIPNIS, Mira; MAMLOK-NAAMAN, Rachel. Developing Students' Ability to Ask More and Better Questions Resulting from Inquiry-Type Chemistry Laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (7), p. 791-806, 2005.
- MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

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

GEOGRAFIA CARTOGRÁFICA: AVANÇANDO NA ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS INICIAIS

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

Orientador
CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO – UFG/CAC
cbertazzo@hotmail.com

Palavras-Chave: Ensino, Geografia, Cartografia e Espaço.

Justificativa / Base teórica

Ao longo do tempo, a Geografia foi considerada como uma disciplina de descrições e de informações, por isso, para ser professor de Geografia, era preciso de uma memória incrível e ter capacidade de decorar inúmeros dados, nomes de países, rios, montanhas e outros. De acordo com Almeida:

Essa tendência da Geografia e as correntes que dela se desdobraram foram chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da produção do espaço geográfico, estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais. Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraíndo assim o homem de seu caráter social. (ALMEIDA, 1989, p.83).

O ensino de Geografia é alvo de diversas discussões, principalmente sobre a relação teoria/prática, que colocam os professores, em particular os iniciantes, diante uma crise constante (MARTINELLI, 1991). Na busca de uma metodologia que contribua para a formação de um aluno-cidadão, que não só aprenda os conteúdos geográficos como também os utilize na reflexão de conceitos aplicados na sua realidade, substitui-se as aulas puramente de reprodução, por aulas construtivas, que se baseie em trabalhar com o entorno do aluno. O desafio é

trabalhar esta Geografia extensa sem cair na reprodução de conceitos. Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo (ALMEIDA, 1989).

Segundo Lacoste (1988) a Geografia deve largar seu papel informativo e partir para a formação de pessoas através da dúvida, dos questionamentos. Para que serve a Geografia informativa? Para alienar. O conhecimento do território é o ponto fundamental para dominá-lo, organizar-se sobre ele e organizar os que o desconhecem. O objetivo principal de estudo da Geografia continua sendo o espaço geográfico. Para Castrogiovanni:

Alfabetizar não é apenas repetir, copiar, escrever, alfabetizado é aquele que se apropria do símbolo e o utiliza para fazer as suas criações, a sua cultura. Estar alfabetizado na geografia é relacionar espaço com natureza, natureza com sociedade, é perceber a interação entre os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais. É saber situar-se e posicionar-se frente às questões do mundo, é perceber que o espaço é disputa de poder e ter um posicionamento com relação às desigualdades sócio-espaciais. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.52).

Estar alfabetizado na Geografia é mais do que dominar os símbolos, é preciso gerar condições para que os alunos possam interpretar os mapas de forma crítica. A capacidade de visualização da organização espacial é importante como conhecimento para uma participação responsável, consciente e possibilidade de propor mudanças alternativas (PASSINI, 1998). Cartografia constitui a base de representação e compreensão do objeto de estudo da Geografia; que é o espaço geográfico (SANTOS 2008).

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo mostrar como os alunos do 7º ano do colégio Maria das Dores Campos tiveram uma aproximação com os mapas por meio de atividades de construção de noções cartográficas para compreensão de como ocorre a representação gráfica do espaço e, construir uma leitura do espaço em que está inserido (cotidiano). Lacoste (1988) ressalta o descompromisso da escola em relação à educação cartográfica, afirma que se vai à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Por que não para aprender a ler um mapa? Aprender a ler um mapa pode contribuir e muito na formação de um cidadão autônomo, que saiba se deslocar em diferentes espaços comuns, ou não, a ele.

A familiarização com os mapas é essencial desde as series iniciais, respeitando as capacidades cognitivas do aluno, com produção de atividades bem simples como, produzir de um mapa do percurso que o aluno faz de casa para escola. Mas o que o aluno vai aprender com isso? Francischett (1999) afirma que:

A sala de aula, a escola, a casa e todos aqueles espaços que as crianças conhecem do ponto de vista de sua distribuição espacial constituem boas escolhas para que elas façam a representação. É fundamental que o professor questione os desenhos produzidos pelos alunos, avaliando forma, tamanho, posição, orientação, distância, direção e produção dos objetos e locais representados. Esse questionamento pode ser realizado por meio do confronto com a própria realidade. Esses desafios são oportunidades para que eles construam noções cartográficas e compreendam como ocorre a representação gráfica do espaço. (Francischett, 1999, p.36).

Construir uma leitura do espaço em que o aluno está inserido é fundamental para que ele compreenda sua realidade.

Metodologia

As atividades desenvolvidas para as intervenções foram pensadas levando em consideração o valor da Geografia e da Cartografia, ampliando e concretizando conceitos iniciais de localização, orientação e representação. Foram feitas intervenções, uma vez por semana, primeiramente com aulas assistidas para acompanhamento de conteúdo em duas turmas de 7º ano. Depois foi dado ao aluno um pequeno questionário com intuito de saber o que os alunos acreditam ser Geografia e se eles podem utilizá-las em suas vidas fora da escola.

Este questionário foi à base para explicar aos alunos o objetivo das atividades que seriam desenvolvidas com eles, que foi explicar a importância de se conhecer o bairro, o estado e o país onde vive para que possa se tornar um cidadão consciente do espaço em que vive. Primeiramente foi desenvolvida uma atividade lúdica com os alunos a brincadeira da Cabra-Cega Geográfica. Os alunos foram divididos em dois grupos o dos meninos e das meninas, foi escolhido um representante de cada grupo ambos com os olhos vendados, tiveram que se deslocar a procura de peças espalhadas pelo pátio guiado pelo som da voz dos colegas que por sua vez teriam que orientar seu representante usando os pontos cardeais.

Depois, de volta a sala, foi pedido aos alunos que fizessem um mapa do trajeto de casa a escola, esses desenhos foram utilizados para explicar o que uma representação gráfica precisam apresentar como: título, legenda, escala,

proporcionalidade e orientação. Nesta parte da atividade foi mostrado aos alunos diferentes tipos de representações gráficas e mapas com diferentes escalas. E para finalizar os alunos fizeram uma nova representação, desta vez da sala de aula, onde teriam que e lavar em consideração os conceitos já explicados.

Resultados / Discussão

Por meio do questionário aplicado inicialmente, foi possível ver como a Geografia é percebida pelos alunos. Seu resultado foi que a maioria não gosta de Geografia, quando pensam em Geografia logo a relaciona com mapas e afirmam que ela é útil no seu dia-a-dia, mas não sabem dizer onde. E em outra questão foi dado um mapa mudo do Brasil, onde eles teriam que reconhecer o maior número de Estados, a maior parte só reconheceu o Estado onde vive Goiás, e os outros mais reconhecidos foram Amazonas e Minas Gerais. Desenvolver noções cartográficas básicas, representando o espaço em que vive, é preciso para que o aluno compreenda a construção de um mapa e quanto mais cedo os alunos tiverem contato com estas noções melhor será para ele.

Quanto ao desenvolvimento das atividades, inicialmente se teve dificuldades em acalmar os ânimos dos alunos, principalmente quando eram realizadas fora de sala, havendo a necessidade da repetição de algumas ações. A faixa etária dos alunos é de 12 a 14 anos. Foi possível perceber que o interesse dos alunos pela Geografia foi crescendo no decorrer das atividades. Mesmo com as dificuldades ao longo do caminho, o resultado final foi alcançado que foi auxiliar os alunos entenderem a importância de conhecer seu espaço vivido, de ler e interpretar um mapa e como é feita essa representação em um plano. A alfabetização cartográfica tem grande relevância para que o aluno desenvolva sua percepção espacial e que ele possa entender o espaço cotidiano e global.

Conclusões

A alfabetização cartográfica fornece um conjunto de saberes que determinará ao aluno o domínio de uma linguagem que o capacite a ler o mundo através das diferentes representações cartográficas com as quais, em diferentes momentos da sua vida, ele irá se encontrar. E assim como o processo de alfabetizar um aluno a ler, escrever, contar começa cedo, assim também deve ser o processo de alfabetização cartográfica, no começo da escolarização, o que não foi o caso dos

alunos trabalhados para o projeto que não tiveram está alfabetização nas series iniciais. É preciso levar em consideração o que afirma Castrogiovanni e Costella (2006), é preciso respeitar as fases de desenvolvimento intelectual dos alunos e as maneiras como as noções espaciais são por eles adquiridas e absorvidas. Uma primeira noção espacial está ligada ao espaço vivido.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. Espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (ORG). Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia no Ensino de Geografia: Construindo os Caminhos do Cotidiano. ANAIS do Evento Fala Professor, Curitiba - 18 a 13 de Julho de 1999.

LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

MARTINELLI, M. Curso de Cartografia Temática. Contexto: São Paulo, 1991.

PASSINI, Elza Yasuro. Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise Crítica. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2º Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

FONTE DE FINANCIAMENTO

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

Monitorias e auxílios em sala de aula como um meio de se ensinar Matemática

ANA FLÁVIA BUENO DE SOUZA; ELINÉIA PEREIRA VAILANT; JUSSARA FERNANDES LINS; TATIANE ALVES DA GUARDA; THAYANE ALVES DE OLIVEIRA; LUCIANA APARECEIDA ELIAS. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí – e-mail: aninhavitoriab@hotmail.com

Palavras-chave: Monitoria. Matemática. Aprendizado. Auxílio em sala de aula.

O presente projeto é desenvolvido em um colégio da rede estadual de ensino, no município de Jataí – GO. É uma das ramificações de um projeto geral do PIBID de Matemática, o qual foi dividido entre três escolas da rede estadual de ensino.

O Colégio mantém as seguintes modalidades de Ensino: Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e, Ensino Médio em semestres ou períodos letivos (1º ao 6º período), que estão distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. O projeto é desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e 1ª a 2ª série do Ensino Médio.

O colégio anteriormente passou por uma reforma, inclusive com uma das salas interditada pela defesa civil, a consequência foi à mudança da escola para um prédio também na cidade de Jataí – GO, o qual funciona uma faculdade, localizado próximo ao centro da cidade. Os alunos, professores, coordenadores e o PIBID tiveram que se deslocar para este prédio, porém, a secretaria do colégio permaneceu no prédio em reforma.

Nesta instalação o PIBID teve uma sala destinada para o desenvolvimento das monitorias e auxílios aos alunos no período de aula. Porém algumas atividades que eram desenvolvidos pelas pibidianas não tiveram continuidade, pois os materiais manipuláveis e jogos ficaram na escola que estava em reforma. Segundo Lorenzato (2006, p. 111-112) “o professor de matemática, como muitos outros profissionais, necessita de um local e de instrumentos apropriados para o bom desempenho de seu trabalho”.

Portanto, no decorrer do semestre continuamos com o acompanhamento dos alunos e professores titulares, com uma espécie de auxílio em sala aula. Essa prática de ensino proporcionou aos alunos que suas dúvidas fossem sanadas em tempo real, pois estávamos a todo o momento participando da interação escolar.

Com os auxílios em sala de aula, podemos desenvolver junto ao professor atividades e/ou oficinas. A pedido do professor supervisor foram elaboradas listas de exercícios, “Racha-cucas”, questões que despertavam a curiosidade dos alunos coerentes ao conteúdo trabalhado em sala. Foram realizados auxílio ao professor com a produção e correção das listas “Racha-cucas”, listas de exercícios para o vestibular e para a prova diagnóstica.

Com o desenvolvimento deste projeto, tivemos como objetivo geral proporcionar aos alunos uma maior compreensão aos conceitos matemáticos e que os professores juntamente com os discentes possam trocar experiências e saberes profissionais, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às monitorias, foram disponibilizadas em contra turno em uma sala destinada as atividades do PIBID. Os períodos de funcionamento foram distribuídos da seguinte forma: para os alunos do 6º e 7º anos destinou-se o período da manhã; para os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e para os da 1ª e 2ª série do ensino médio, destinou-se o período da tarde.

Bezerra, Araújo e Borges (2008, p. 4) ressalta que a monitoria é

[...] indispensável, contribui para melhorar o processo ensino-aprendizagem, e uma melhor compreensão dos objetivos e da importância das disciplinas [...], além do mais, tem auxiliado a desenvolver no que diz respeito ao monitor, tanto no âmbito pessoal, melhorando o seu relacionamento com os demais alunos, quanto no profissional, proporcionando um maior conhecimento dos conteúdos inerentes a disciplina. (BEZERRA; ARAÚJO; BORGES 2008, p. 04).

O principal objetivo das monitorias é esclarecer dúvidas específicas decorrentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, por meio especialmente de Resolução de Problemas, mas, se utilizando também de outras metodologias. Desta forma a monitoria vem em encontro com o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Percebemos até o momento que o trabalho com monitoria foi composto por pontos positivos e negativos. Um ponto que nos chamou atenção foi o da pouca

procura por parte dos alunos durante as dúvidas corriqueiras das aulas, procurando-nos somente nos períodos próximos às avaliações, ou quando o professor propunha algum trabalho a ser resolvido. Isso nos levou a questionar sobre as metodologias adotadas nas aulas, e sobre o interesse dos alunos com a disciplina.

Nesse sentido, os alunos relatam que apesar de terem bastante dificuldade na Matemática, perceberam que a partir do auxílio das bolsistas, os mesmos tiveram a oportunidade de esclarecer suas dificuldades não somente nos momentos em sala de aula com a professora, mais também com o atendimento (monitoria) desenvolvido pelos bolsistas extraclasse.

Observamos a partir disso o quanto à monitoria tem sido promissora, e contribuinte ao aprendizado dos alunos, sendo que os mesmos reconheceram o quanto o nosso trabalho vem auxiliando-os nas dificuldades que vão surgindo no decorrer das aulas.

Verificamos também melhora dos alunos no comportamento escolar, no saber matemática e, principalmente, em suas notas, pois alunos que antes tiravam notas abaixo na média hoje já possuem notas igual ou superior a média escolar.

Desde o início dos trabalhos no colégio, passamos a vivenciar e adquirir experiências, tanto na teoria como na prática docente e no contexto geral do cotidiano escolar. Passamos a trabalhar com o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, com o objetivo de auxiliar os alunos na diminuição de algumas de suas dificuldades, observadas na aprendizagem matemática.

Durante o desenvolvimento deste projeto, ficou evidente a sua importância para o futuro docente, pois os bolsistas passam a conhecer a diversidade de uma sala de aula, além de analisar o funcionamento da organização escolar, e isso os leva a refletirem sobre as práticas e metodologias a serem utilizadas em sala de aula.

Além disso, ao participar do dia a dia da escola podemos observar quais as práticas são utilizadas pelos supervisores para resolverem inúmeras situações problemas que surgem a todo o momento no interior da sala de aula.

Segundo relatos dos professores, o desenvolvimento do projeto PIBID, tem sido indispensável na escola, pois os alunos tiveram uma melhora muito grande em relação às dificuldades que encontravam acerca da aprendizagem matemática, vendo isto se refletir tanto na participação dos mesmos e resolução das atividades propostas.

Procuramos trabalhar constantemente com a finalidade de promover um bom resultado e uma boa aprendizagem em todos os alunos envolvidos nesta proposta de ensino. Contudo, o projeto nos proporcionou contato com o cotidiano escolar, troca de saberes, crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o ensino Matemático e para o trabalho docente.

Figura 1 – Sala de jogos após a reforma



FONTE: Foto tirada pelas bolsistas em 18 set. 2013

Figura 2 – Sala de jogos após a reforma



FONTE: Foto tirada pelas bolsistas em 18 set. 2013

Figura 3 – Sala de jogos após a reforma



FONTE: Foto tirada pelas bolsistas em 18 set. 2013

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEZERRA, Francisco Tiago Coelho; ARAÚJO, Leandro Moscoso; BORGES, Péricles de Farias. Monitoria para o ensino e contextualização da matemática para os cursos de agronomia, ciências biológicas e zootecnia do CCA-UFPB. In: **Anais... XI Encontro de Iniciação à Docência**. Cidade Universitária - João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-5. 9 a 11 de abr. 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCA DCFSMT05.pdf. Acesso em: 20 mai. 2011.

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

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

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

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. In: **Construir o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção: Formação de Professores).

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

MITO (LÓGICAS)- ENSINANDO COM MITOLOGIA

ANA MARIA GOULART ALVES MACEDO; YURI QUERIOZ DA VEIGA; PRISCILLA MENDES; DIEGO GUSE; DENISE RIBEIRO; SÔNIA MARIA DE MAGALHÃES.

anamariagoulart01@gmail.com;yuriqueirozveiga@hotmail.com;spanic_@hotmail.com;diegodfg2009@hotmail.com;drs_denise13@hotmail.com;soniademagalhaes@yahoo.com.br.

Faculdade de História- UFG/ CEPI Lyceu de Goiânia

Palavras-chave: Mitologia, Ensino de História, Jornada do Herói Épico.

Justificativa/ Base teórica

O subprojeto PIBID da Faculdade de História campus Goiânia têm como base ensino intercultural, por meio do qual introduzimos o trabalho com mitos. O presente projeto visa aplicar novas metodologias de ensino de história que atendam aos novos conteúdos interdisciplinares e transversais concebidos pela LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O mito nos revela conteúdos culturais de um povo e a narrativa mítica é também formativa. Por meio de narrativas e imagens de diversas tradições, os alunos podem conhecer as identidades e diversidades através do simbolismo mítico. O mito não educa somente no âmbito escola, também educa na vida fazendo cada um resgatar sentidos pessoais e profissionais, o que favorece seu processo de identificação profissional e torna o conteúdo de história mais dinâmico e criativo.

Para o estudo de História nas escolas, o estudo desses mitos remete o aluno à compreensão dessas realidades míticas e sagradas que até os dias atuais persistem na vida pessoal e social dos povos e de suas respectivas culturas. O nosso plano de trabalho parte do pressuposto de que uma história mítica pode fazer o aluno refletir valores humanos arquetípicos que o levam a autorreflexão. Diz Cassirer, “o homem descobriu um novo modo de expressão: a expressão simbólica.

É esse o denominador comum em todas as atividades culturais: no mito e na poesia, na linguagem, na arte, na religião e na ciência” (CASSIRER, 1976, p. 61).

Como prática pedagógica nós trabalhamos com a jornada do herói épico, pela qual o herói mítico passa várias etapas, as quais são: *inocência, chamado da aventura, iniciação, aliados, rompimento e celebração*. O aluno se identifica com o herói épico e compreende que passa pelos mesmos processos e enfrenta desafios, pois, é necessário aceitar a jornada para poder finalizá-la, aceitar os desafios, reconhecer os aliados, “compreender que a viagem é muito importante, pois é um caminho de aprendizado verdadeiro em que herói- aluno toma consciência de seus verdadeiros anseios, descobre novos talentos e habilidades, encontra forças para superar os desafios e, finalmente, aprende” (CAPEL, 2009, p. 91).

Os mitos são, ainda, máscaras culturais por meio das quais se podem compreender os processos de construção da história e da memória.

Objetivos

- Investigar o potencial educativo da Jornada do herói épico;
- Explicar que a história e a identidade cultural de vários povos podem ser compreendidas por meio do estudo de contos míticos;
- Analisar as etapas que constroem a jornada do herói épico;
- Investigar como o universo imagético mítico se relaciona com o processo de aprendizagem em História;
- Analisar a atividade performática da contação das histórias míticas como um meio formativo;
- Construir narrativas míticas a partir de objetos pessoais em contato com questões de história vivida.

Metodologia

A partir de referenciais antropológicos e dos estudos culturais, procuramos dar suporte teórico ao projeto e, também se valendo de referenciais mitológicos, principalmente mitos que correspondam à jornada do herói, como a base de nossas fontes históricas. Nosso trabalho se converge em oficinas intituladas MITO (LÓGICAS), pela qual ensinamos aos alunos a jornada do herói épico e conteúdos

acerca da mitologia. Toda a metodologia foi aplicada com o objetivo de fazer o aluno entrar em contato com o simbolismo mítico, correlacioná-lo com elementos históricos e autoformativos.

No primeiro encontro situamos os alunos os principais aspectos da mitologia grega e as etapas da jornada heroica, para que no segundo momento pudesse ocorrer a participação de dois alunos bolsistas PIBIC-EM do Colégio Lyceu de Goiânia, Diego Guse e Denise Ribeiro que colocam em práticos seus respectivos planos de trabalho ligados ao projeto Mito e Performance: interfaces na formação do professor de história, coordenado pela Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel. Há, inclusos, em seus planos de pesquisa, análises de imagem de conteúdo mítico e a atividade performática de contação de mitos. Posteriormente, os estudantes trazem um objeto de valor sentimental e a partir desse objeto criam narrativas míticas que se valem da jornada do herói épico.

O mito-guia pelo qual trabalhamos a jornada do herói épico é o mito de PERSEU E ATENA, é uma história da mitologia grega, mas houve a possibilidade de trabalho com mitos africanos e brasileiros no Sarau realizado ao fim do primeiro semestre do ano de 2013.

Resultados

O nosso trabalho com mitologia já mostra resultados, principalmente pela participação dos alunos ao trazerem o saber que adquirem durante seu dia-dia para dentro da sala de aula. Correlacionar os conteúdos da história com processos de formação e autoformação, estimula o interesse pelas histórias e personagens míticas e sua sobrevivência na contemporaneidade. O intuito do ensino com mitos é trazer para dentro da sala de aula novas formas de expressão simbólica que fazem parte do mundo em que vivemos; dentro da sala de aula, mitologia traduz uma aprendizagem significativa a partir de sua riqueza de conteúdos exemplares, os quais também oferecem sentido lógico e que possibilitam discussões sobre o fazer historiográfico.

O mito ensina a ter metas, há possibilidades de transformação. A flexibilidade das histórias míticas favorece a identificação imediata com as histórias e estimulam jornadas de criatividade e aprendizado.

A experiência pedagógica com mitologia possibilitou a aplicação de metodologia de ensino que concerne à compreensão de que as narrativas míticas possibilitam o estudo de elementos históricos, os quais estão relacionados à religião, economia e a política das sociedades antigas. Podemos, também, entender o trabalho do historiador ao buscar nos mitos o passado e a memória de nossas raízes culturais. Os resultados também puderam ser medidos por meio da partilha de experiências de docência em encontros científicos e a produção de textos. A experiência com a metodologia de ensino com mitologia também apontou possibilidades de aprofundamento com a adaptação do método ao jogo de RPG, potencial a ser desenvolvido no futuro.

Conclusões

Portanto, para a educação o ensino com mitos não condiz só com o aprendizado de conteúdos passados, mas também com a possibilidade de colocar os alunos como sujeitos de suas próprias histórias, mostrando-os que fazem parte desses mundos dos quais permeiam os mitos. Inserindo- os então, na questões de história vivida, a experiência de ensino correlaciona mito, história e autoformação.

Como potencial educativo a jornada do herói épico se traduz em um contexto formativo e autoformativo, no qual o aluno aprende conteúdos históricos e ainda experimenta a vivência de conteúdos simbólicos, o que favorece o desenvolvimento de potencialidades insuspeitas. Desenvolve, ainda, sua cognição em sensibilidade ao que está ao seu redor. Projeta-se como sujeito histórico e o permite visualizar suas raízes míticas e históricas.

Os alunos se mostraram bastantes receptivos às oficinas MITO (LÓGICAS). O conhecimento que eles possuem sobre mitologia que aprenderam através de games, cinema e literatura se mostram bastantes profícuos para o desenvolvimento das aulas, o que proporciona uma grande participação dos alunos nos conteúdos ministrados

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Cortez, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petrópolis, Vozes, 1988. Vol. I.

_____. *Mitologia Grega*. Petrópolis, Vozes, 1988. Vol. III.

BRANDÃO, Helena N. (coord). *Gênero do Discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica*. São Paulo, Cortez, 2001. Vol. V.

CAPEL, Heloísa S. F. *Perseu e Atena: Narrativa Mítica e Formação*. Goiânia, UCG: Kelps, 2009.

CASSIRER, Ernst. *O Mito do Estado*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. PolaCivelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MACIEL, Corintha. *Mitodrama: o universo mítico e seu poder de cura*. São Paulo, Ágora, 2000.

Fonte de financiamento

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

APRENDER E JOGAR É SÓ COMEÇAR: A CRIAÇÃO DE UM SOFTWARE EDUCATIVO PELO GRUPO PIBID PEDAGOGIA – GOIÂNIA

ANA MAURA ALVES LIMA

FE/UFG – lima.anamaura@gmail.com

LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA

FE/UFG – luciliadeoliveira@gmail.com

DANIEL ANTÔNIO BABUGEM MENDANHA

FE/UFG – danielbabugem@gmail.com

DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA

FE/UFG – pibidfeufg@gmail.com

Palavras-chave: Software educacional. Alfabetização. Letramento.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de criação de um software educativo, uma das atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, por meio do subprojeto Pedagogia intitulado “Os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de interações,” que teve início em agosto de 2011 e tem como objeto de estudo a alfabetização e o letramento da turma A do ciclo I de uma escola da rede municipal de Goiânia. A proposta do PIBID é iniciar e socializar estudantes de licenciatura na realidade da futura profissão docente, proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Dentre as atividades do PIBID FE/UFG, realizamos observações na sala de aula, que possibilitaram a constatação de algumas dificuldades dos alunos em relação ao processo de construção da leitura e da escrita. A partir disso elaboramos projetos de intervenção, com vistas a desenvolver habilidades no campo da oralidade, da leitura e da escrita, propiciar a formação de uma mente crítica e

autônoma e motivar o gosto pelo ato de ler, que culminaram na criação do software educativo intitulado “Aprender e jogar é só começar”.

Antes de apresentarmos a proposta do software em questão, faz-se necessário discutir sobre o uso das tecnologias na sala de aula, bem como os desafios, de diversas naturezas, que as mídias digitais trazem para as escolas e para os professores, que teimam em negá-la.

Essa discussão não pode ser adiada, ou tomada de modo superficial, visto que na sociedade contemporânea as tecnologias permeiam o cotidiano da maioria dos indivíduos e, conforme Bévort e Belloni (2009, p. 1081), “mídia-educação é importante porque vivemos num mundo onde as mídias estão onipresentes, sendo preciso considerar sua importância na vida social”.

A despeito da presença das mídias na sociedade, ainda há, por parte dos profissionais da educação, receio e uma postura de estranhamento frente às “máquinas”, que pode ser explicado pelo medo da perda da importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, visto que as informações são cada vez mais facilmente acessadas pelos alunos, e eles têm

apresentado um domínio da tecnologia e na realização de pesquisas na internet maior que o dos professores, o que provoca insegurança, desconforto, ansiedade nos docentes. Os professores hesitam em incluir as possibilidades tecnológicas do ciberespaço porque se coloca em jogo sua competência profissional (TOSCHI, 2007, p. 83)

Para a superação desses desafios que se colocam diante do professor, é necessária uma leitura crítica quanto ao uso das tecnologias, em especial o computador, na educação. Na compreensão de que por si só as tecnologias não são sinônimo de uma boa prática docente e que se constituem meio e não fim nos processos de ensino aprendizagem, Cortella (1995, p. 35) afirma que

o computador não deve ser visto como algo além do que, de fato, é: uma ferramenta pedagógica. Seu uso carece de uma inserção consciente e competente no interior de um projeto mais amplo, no qual os princípios (ponto de partida) e metas (ponto de chegada) do nosso fazer político/educacional estejam claros.

Pois, o trabalho com as mídias na educação, se não for mediado de modo competente pelo profissional da educação e não fizer parte de um planejamento que

visa alcançar um objetivo pedagógico bem delineado será puro “passar de tempo”, tradicionalismo maquiado de inovação.

Como tentativa de nos tornarmos professores preparados para utilizar as tecnologias na educação, de modo a fugir de uma prática mecânica e instrucionista, propusemos a criação de um material midiático de apoio pedagógico à alfabetização e letramento, um software de autoria, contendo jogos que propiciem o trabalho com diversas linguagens, com vistas a desenvolver a criatividade, as habilidades cognitiva, artística, éticas e estéticas dos alunos.

Durante o processo de elaboração do software surgiram alguns desafios, o maior deles, a limitação dos domínios da linguagem técnica computacional, que não é campo de estudo dos cursos de formação do professor. Isso demonstra que a produção de mídias digitais para uso em sala de aula envolve outros agentes escolares, além do professor. Buscamos apoio junto ao Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), órgão encarregado pela produção de material didático nos formatos impresso audiovisual e multimídia, pelo suporte tecnológico para instalação de computadores e software e pelos cursos de formação em EaD na Universidade Federal de Goiás. É interessante ressaltar que na interação com os profissionais desse órgão, algo fundamental foi constituído, o diálogo entre os conhecimentos técnicos da linguagem computacional e os conhecimentos pedagógicos, das relações de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

O que motivou a produção do software com jogos educativos foi a busca por atividades que fugissem de uma perspectiva tradicional e mecânica, da lógica binária, facilmente encontrada nos jogos disponíveis na internet. O objetivo central deste software é ampliar o leque de possibilidades de contato com a leitura e escrita também em ambiente digital. O que se pretende é que os alunos desenvolvam a capacidade de comunicação e expressão nas diferentes linguagens (científica, artística, matemática, oral e escrita), bem como a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico.

Considerando estas finalidades o software é composto por sete ambientes que englobam diferentes áreas do conhecimento. Os ambientes são: “Pequeno artista”, “Imagilendo”, “Contando e Recontando”, “EcoCientista”, “Grafonema”, “Decifrando” e “Jogar e contar”. Eles tem em comum o pressuposto de que alfabetização e letramento por meio de jogos superam o simples juntar letras e decodificar símbolos linguísticos.

O primeiro ambiente, “Pequeno artista”, trata de atividades voltadas para a produção de artes plásticas, tendo como referência obras produzidas pelo artista Antônio Poteiro. O próximo ambiente, “Imagilendo”, tem como base a obra “Flicts”, de Ziraldo e contém atividades de interpretação textual e formação de palavras. O ambiente “Contando e Recontando”, como o próprio nome sugere, trabalha com a possibilidade de os alunos lerem e criar histórias. As bases deste ambiente são a fábula de Esopo: “o rato do campo e o rato da cidade” e o vídeo de José Saramago, “A maior flor do mundo”. No ambiente denominado “EcoCientista”, os jogos visam à conscientização a respeito da importância de separar, reduzir, reutilizar e reciclar o lixo. Baseado na fábula “A cigarra e a formiga”, o ambiente “Grafonema” possibilitará aos alunos trabalharem com rimas. Em “Decifrando”, serão propostos jogos de adivinhações e formação de palavras com base nos poemas “A casa”, “A porta” e o “O pato”, de Vinícius de Moraes e na fábula de Esopo “A menina do leite”. No último ambiente, “Jogar e contar”, os alunos encontrarão jogos que abordam conteúdos básicos da matemática, como as operações de adição e subtração.

A implementação desse software educacional, que tem como pressuposto o jogo como elemento cultural que favorece a construção de conceitos, ocorrerá ainda neste ano de 2013, no laboratório de informática da escola parceira, onde cada aluno experimentará o software em um computador e o receberá em DVD para que possa utilizá-lo em outros momentos, fora do ambiente escola, pois trata-se de um material de natureza lúdica.

Esse momento em que os alunos jogam e os bolsistas os acompanham ao longo da atividade é de grande importância para verificar se o conteúdo do software está adequado à faixa etária, se as atividades são de fácil compreensão e atendem aos objetivos, se a interface é intuitiva e consistente, o que possibilitará tanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quanto da formação dos bolsistas.

Conclui-se, assim, que a mediação do professor no desenvolvimento das atividades com o recurso midiático é fundamental, pois ele assume o papel de facilitador que conduz o processo ensino aprendizagem segundo sua intencionalidade educativa, na perspectiva de que “usar pedagogicamente as Tecnologias de Informação e Comunicação significa concebê-las como meio de aprendizagem, ou seja, como mediação na relação do aprendente com a informação, mediado também pelo professor” (TOSCHI, 2007, p.84)

Se os professores têm muito a colaborar com a construção da leitura e escrita dos alunos, estes podem também, dentro de um jogo de interações, avançar juntamente com os professores naquilo que parece ser sua maior dificuldade, a relação com as novas mídias e tecnologias da informação. Pretende-se com este software incentivar os demais docentes da escola parceira para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

CORTELLA, Mário S. Informatofobia e informatolatria: equívocos em educação. *Revista de educação e informática*, São Paulo: FDE, n.11, v.5, p.32-5, 1995.

TOSCHI, Mirza Seabra. Didática e as tecnologias de informação e comunicação. In: Carlos Cardoso Silva; Marilza Vanessa Rosa Suanno. (Org.). *Didática e interfaces*. 1 ed. Goiânia: Descubra, 2007, v. único, p. 77-94.

UFG. CIAR: Institucional. Disponível em: < <http://www.ciar.ufg.br/institucional>>. Acesso em: 12 set 2013.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES

ENSINO DE FÍSICA CENTRADO NO ALUNO

ANA PAULA STOPPA RABELO¹; ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS²; THAIANNE LOPES DE SOUZA³; YURI ALVES DE OLIVEIRA⁴; DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA⁵; MARCUS PEREIRA MAGALHÃES⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

¹Universidade Federal de Goiás/Catalão, paula-catalao@hotmail.com

² Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

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

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

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

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

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

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

Palavras-chave: Decroly, centros de interesse, ensino de Física, atividade do aluno.

Justificativa/Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física/UFG/Catalão. Ao observar as aulas de Física na escola-parceira, verificamos a ausência de interesse dos alunos operando como um óbice para compreender os conceitos Físicos. Vale ressaltar que “a alavanca eficaz de toda aprendizagem é o interesse. Não qualquer interesse, e sim o mais profundo, nascido das necessidades primárias e da manifestação dos instintos” (ZABALA, 2002, p. 203). Essa constatação nos levou a usar o sistema Decroly ou método dos centros de interesse, desenvolvido pelo cientista-educador belga Ovide Decroly (1871-1932), como estratégia para despertar e manter o interesse dos alunos pela Física, aumentar a compreensão dos educandos, treinar o pensamento reflexivo deles melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Física e preparar os discentes para participar numa realidade complexa. Isso porque

Em nosso mundo contemporâneo, caracterizado pela constante mudança e incerteza, os conhecimentos prontos e acabados fornecidos pelo Ensino

Tradicional já não são suficientes. O método de centros de interesse é uma das estratégias possíveis para entender e atuar em nossa complexa sociedade atual (RABELO, 2013, p. 5).

Os centros de interesse têm como base fundamental a globalização do conhecimento, ou seja, a ideia de que os educandos apreendem o mundo mediante uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes. Recordemos que o esforço de Decroly “foi procurar, no próprio ensino, proceder a uma passagem constante do global à análise e à síntese combinadas, dito de outro modo, da ação significativa ou centro de interesse à aquisição sistemática dos conhecimentos que a ela se relacionam” (CHANEL, 1977, p. 271).

Como se desenvolvem as atividades nos centros de interesse?

“Todas as atividades escolares giram em torno dos temas definidos como centros. Ao redor de cada tema, são ministrados conhecimentos acerca da natureza, da sociedade, da linguagem, da expressão estética, dos trabalhos manuais, da ginástica, da matemática, etc”. (AMATO, 1971, p. 24)

Além disso, “as atividades dentro de cada centro de interesse devem levar em conta as três fases do pensamento: a observação, a associação e a expressão” (idem, p.25). O método dos centros de interesse é um dos que “dão resposta à necessidade de que as aprendizagens sejam o mais significativas possível e, ao mesmo tempo, consequentes com certas finalidades que apontam para a formação de cidadãos e cidadãs que compreendam e participem numa realidade complexa” (ZABALA, 1998, p. 160).

Objetivos

Contribuir para a formação intelectual, física e moral dos educandos.

Aumentar a compreensão dos alunos de modo a diminuir suas dificuldades no estudo da Física do Ensino Médio.

Melhorar o ensino-aprendizagem de Física.

Despertar o interesse e a curiosidade do aluno para a Ciência.

Propiciar a busca do conhecimento pelo aluno, tornando-o capaz de opinar criticamente sobre as descobertas da Física.

Metodologia

Antes de desenvolver os centros de interesse, fizemos uma breve exposição aos alunos, dizendo-lhes como seria nossa intervenção na escola-parceira.

Explicamos nosso plano de trabalho, o que pretendíamos, quais as finalidades e quais os benefícios para os alunos e para nós.

O eletroscópio de folhas que construímos com vinte e dois alunos de uma das turmas do terceiro ano do Ensino Médio é composto por um pote de vidro transparente, fechado com um pedaço de isopor na parte de cima. Pelo isopor passa um fio de cobre adentrando o pote de vidro. No interior do vidro, presas ao fio de cobre, estão duas folhas metálicas de alumínio, e na parte de cima, fora do pote, preso ao fio, está uma esfera de alumínio. Ao aproximarmos um corpo eletrizado da esfera de alumínio, ocorre a indução de cargas elétricas no sistema, e as folhas se separam, por possuírem cargas de mesmo sinal. Se o mesmo corpo tocar a esfera superior, o eletroscópio também ficará eletricamente carregado. Com esse experimento queríamos que os alunos compreendessem os conceitos físicos envolvidos no eletroscópio de folhas, que foi o centro de interesse a partir do qual discutimos eletrização, forças elétricas atrativas e repulsivas e a ação de forças elétricas sobre dispositivos mecânicos.

As etapas do centro de interesse foram realizadas da seguinte forma:

1. Observação: Os alunos aproximaram o balão de ar eletrizado da esfera de alumínio do eletroscópio e fizeram questionamentos e relatos uns aos outros quando as lâminas de alumínio se afastavam.
2. Associação: Explicaram, por escrito, o que causou o afastamento das lâminas de alumínio ao se aproximar o balão de ar eletrizado da esfera de alumínio do eletroscópio.
3. Expressão: Estimulamos a manifestação do pensamento dos alunos através de questões, tais como: Por que esse dispositivo foi inventado? Como vocês mesmos poderiam construir um?

Logo após desenvolver o experimento, começamos uma discussão com os vinte e dois alunos, questionando-os sobre o que acabaram de ver e entregamos uma lista com cinco questões a respeito do que foi observado.

Resultados/Discussão

Os alunos produziram respostas interessantes, mostrando a compreensão dos conceitos e fenômenos físicos envolvidos no eletroscópio de folhas. Durante a realização do experimento, os alunos discutiram e formularam hipóteses sobre o que

havia ocorrido e o motivo pelo qual as lâminas se separaram. Quando necessário, os alunos podiam procurar o professor supervisor ou os bolsistas para receber esclarecimentos em relação aos problemas. Notemos, contudo, que nem o professor e nem os bolsistas forneceram soluções dos problemas, apenas deram instruções para que o aluno chegasse à solução por conta própria. As listas de questões resolvidas pelos alunos foram recolhidas, corrigidas e avaliadas. A correção permitiu identificar o que de fato os alunos aprenderam. Foi proporcionada aos mesmos a oportunidade de construir seu próprio conhecimento, o que não é possível em uma aula tradicional e meramente expositiva.

Durante a intervenção, notamos grande interesse dos educandos pelo experimento. Todos os vinte e dois alunos participaram da atividade e tiveram bom desempenho, trabalhando em grupos. Destacamos o esforço deles para resolver todas as questões da lista, a qual, aplicada logo após o experimento, mostrou que os alunos compreenderam integralmente o fenômeno apresentado, pois responderam quase todas as questões corretamente.

Conclusões

Mostramos que o sistema Decroly, originalmente desenvolvido para a Educação Infantil, pode ser aplicado com sucesso nas aulas de Física do Ensino Médio, pois, além da atividade interessada dos discentes, obtivemos um bom desempenho na avaliação da aprendizagem na turma em que usamos o flexível método dos centros de interesse. Embora o nosso ensaio tenha sido realizado após os alunos terminarem uma avaliação bimestral da semana de avaliações propostas pela escola-parceira, os mesmos se mostraram interessados em participar da atividade proposta e se sentiram à vontade durante a realização do experimento, fazendo perguntas antes e depois.

Lembre-mos que todo docente deve ser flexível quanto à utilização de estratégias de ensino e recomendamos os centros de interesse para colocar em prática o que foi exposto de forma teórica e permitir aos discentes que construam seus próprios conhecimentos. Afinal

O método de ensino é o instrumento principal de que se serve o educador para atingir seus fins. Por isso, é importante conhecer e usar diversos métodos de ensino. Todavia, a maioria dos professores costuma conhecer apenas o método expositivo ou acromático. Por método expositivo designamos uma apresentação oral sem discussão ou participação apreciável dos

alunos. Os estudantes ouvem e tomam notas. Isso faz com que as aulas de física se convertam em situações passivas para os alunos. (RABELO, 2012).

Referências

AMATO, Laura Castro de. **Centros de interés renovados: ¿qué son? ¿cómo se planifican?** Buenos Aires: Kapelusz, 1971. 125 p.

CHANEL, Émile. **Grandes temas da Pedagogia**. Tradução de Maria José Gonçalves de Almeida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 328 p.

RABELO, Ana Paula Stoppa; ANDREATA, Mauro Antonio. Métodos ativos e ensinagem de Física. In: SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA “Conhecimento, Universidade e Formação de Professores: Qual perspectiva?”, 12., 2012, Catalão. **Anais...** Catalão: Departamento de Pedagogia, p. 98, 2012. Disponível em: <<http://educacao.catalao.ufg.br/publicacoespedagogia/index.php/simposiopedago>>

RABELO, Ana Paula Stoppa. **Centros de interesse no Ensino Médio**. 2013. 28f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Física) – Departamento de Física, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p.

Fonte de Financiamento

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

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UFG/CAJ: INSERÇÃO DA DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES IGUALITÁRIAS E DE RESPEITO ENTRE OS ALUNOS

IARA LÁZARA BATISTA DE SOUZA; ANDREÂNE RODRIGUES RAMOS; PÂMELA LOPES LEAL; ANGELA RODRIGUES LUIZ
Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí
iaralazara@gmail.com; andreane-ramos@hotmail.com;
pamellalopesleal@hotmail.com, angela_rodriguesluz@yahoo.com.br

Palavras-chave: Escola; Educação Física; Dança; Ensino.

JUSTIFICATIVA

O programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) tem sido, com certeza, um instrumento muito importante para os estudantes de graduação que pretendem seguir a carreira docente, ele oportuniza a vivência sobre a realidade da escola pública e sobre o ensino.

O PIBID do curso de Educação Física teve início em Agosto de 2012, a escola selecionada para a realização do trabalho foi o Colégio Estadual Nestório Ribeiro, esta escola foi escolhida por diversos fatores preocupantes que ela apresenta como: nota baixo na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alta taxa de criminalidade e adolescentes envolvidos com tráfico de drogas, alta incidência de gravidez precoce, entre outros.

O nosso objetivo ao firmar parceria com esta escola, além de desenvolver atividades típicas da Educação Física, era tentar ajudar de alguma forma esses alunos que tinham problemas fora do ambiente escolar, educar para o convívio diante da sociedade, até mesmo no âmbito familiar, que pudessem ter uma harmonia e respeito com os pais e irmãos e com o próximo. Diante dos fatos colocados, o PIBID de Educação Física optou por organizar oficinas temáticas na escola, entre elas a “oficina de dança”. O intuito de ministrar essas oficinas foi para aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola e, enquanto praticavam movimentos e atividades da cultura corporal, afastando-os dos perigos e vulnerabilidades sociais relatadas acima.

Nessa escola presenciamos através das observações nas aulas de Educação Física e em outros momentos da rotina escolar, um grande número de

alunos muito violentos, agrediam os próprios colegas e até mesmo os funcionários, na maioria das vezes eram agressões verbais, mais que nos incomodavam e acreditamos que isso guarda relações com a vida desses alunos, o ambiente que eles frequentam e sua educação. A agressividade vista de várias formas nesse ambiente foi também um dos pontos que nos levou a tentar construir estratégias para chamar a atenção desses alunos para a possibilidade de outras relações e ocupações no tempo/espço escolar.

Gomide (2000) em seu trabalho sobre agressão humana comenta que nossa sociedade convive diretamente com diversos grupos de pessoas que apresentam vários níveis de agressividade, seja ela através de pequenas atitudes (discussão, pequenas brigas, xingamentos, gestos obscenos) ou até mesmo em situações mais graves (assalto, sequestro, estupro, assassinato) enfim todos nós estamos sujeitos em algum momento de nossas vidas, vemos ou depararmos com uma situação de violência. Várias são as pesquisas realizadas para entender esse tipo de fenômeno agressivo em que estamos vivendo. Antropólogos, filósofos, psicólogos e cientistas sociais tem se empenhado sobre a questão da agressividade humana, investigando principalmente sua natureza.

“[...] o comportamento agressivo surge como resultado de uma elaboração afetivo-cognitivo, fruto das experiências vivenciadas pelo indivíduo [...] originando condutas e sentimentos de ira que, uma vez estimulados, alimentam e sustentam a conduta agressiva, fugindo muitas vezes ao controle voluntário do indivíduo, por ter sido condicionado a utilizá-la como forma de resolução de conflitos e de satisfação dos seus desejos de realização pessoal”. (FANTE, 2005, p.167).

A partir da prática da dança, segundo alguns autores como Nanni (2003) e Ferreira (2005), podem-se observar mudanças no comportamento dos jovens tais como: demonstração de alegria, prazer, entusiasmo, consigo e com o outro; mudanças da postura corporal, pela fluência, amplitude e extensão dos movimentos; e a diminuição da violência.

A dança como atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, não se limita a uma ação puramente pedagógica, mas também psicológica, pois entre outros fins busca normalizar ou melhorar o comportamento da criança e do adolescente. Através da dança buscamos não só o aperfeiçoamento de técnicas

da dança, mas sim a melhoria de diversos fatores no indivíduo, como a aceitação do seu corpo, a diferença entre as pessoas, e um melhor convívio entre esses alunos.

OBJETIVOS

- O PIBID visa incentivar e valorizar o processo de formação inicial docente no sentido do trabalho criativo, crítico e transformador;
- De modo específico pretendemos trabalhar algumas das diferentes danças populares que compõem a cultura corporal do movimento, proporcionando aos alunos o reconhecimento das danças populares/ culturais.
- Com as oficinas objetivamos contribuir para a formação de atitudes sociais desses alunos como: respeito mútuo, cooperação, obediência de regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal e diminuição da agressividade.

METODOLOGIA

No começo de cada mês foi escolhida alguma modalidade de dança e, no decorrer das aulas, realizamos estudos práticos e teóricos referentes à modalidade. Nessas atividades desenvolvidas todos os alunos poderiam participar das danças desenvolvidas, nos divulgamos em todos os turnos e turmas, para quem tivesse interesse em participar das oficinas.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Esta experiência de oferecer a oficina de dança nos possibilitou alcançar outros objetivos relacionados à nossa formação inicial, tendo em vista que conseguimos reconhecer as contribuições do programa PIBID para a formação de professores de Educação Física; apresentar a diversidade de conteúdos que trata essa disciplina escolar; possibilitar a exploração da criatividade pela descoberta e a busca de novas formas de movimentação corporal por meio da dança; elaborar coreografias em que o aluno tenha a oportunidade de demonstrar seu potencial criativo e representativo.

No começo da oficina o número significativo de alunos, mas, com o decorrer do tempo esse número foi diminuindo e ao final tínhamos apenas três alunas. Tornou-se muito difícil conseguir novos alunos, passávamos sempre pelas

sala de aula, fazíamos o convite, mas a maioria dos alunos interessados afirmavam ter começado a trabalhar ou ter outro compromisso importante. Apesar do pequeno número de alunos, continuamos com a oficina e desenvolvíamos atividades dinâmicas, brincadeiras e a realização de coreografias.

O período mais difícil foi no final do primeiro semestre, quando não tínhamos mais nenhum aluno na oficina, íamos à escola tentávamos várias estratégias sem sucesso. No segundo semestre de 2013, a partir de uma reunião com todo o grupo, decidimos adotar outra estratégia para nos aproximar dos alunos. Montaremos uma rádio na escola, funcionará no recreio dos turnos vespertino e matutino, três vezes por semana, a programação será sobre os mega eventos que acontecerão no Brasil (Copa do Mundo e Olimpíadas) e também dicas de saúde e curiosidades sobre esporte, Educação Física e outros. Dessa forma pretendemos levar informações aos alunos de uma forma diferente e despertar o interesse dos mesmos para estes assuntos.

CONCLUSÕES

Sempre estamos aprendendo com a nossas vivências no PIBID, principalmente por apresentarmos uma proposta diferente e nova para os alunos, que não estão acostumados e isso gera certa resistência. Apesar de nossas oficinas de dança na escola ter resultado no esvaziamento por parte dos alunos, acreditamos que nosso intuito com as atividades foi alcançado de forma positiva, pois vimos modificações no comportamento dos alunos na rotina escolar. Neste semestre pretendemos realizar outras oficinas com temas da atualidade, que despertem o interesse dos alunos, pretendemos realizar palestras, teatros e usar outros métodos para que nossos objetivos sejam alcançados. Assim como vivenciaremos em nossa atuação profissional docente, o PIBID tem nos revelado uma rotina escolar cheia de solicitações, estamos a todo tempo propondo novas metodologias, fazendo mudanças de horário para que os alunos se sintam estimulados a participar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, 2005.
- FERREIRA, V. **Dança Escolar**: Um Novo Ritmo para a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos em comportamento, agressivo de crianças e adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v 13, n 1,2000.

NANNI, D. **Dança Educação**: Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Ed. Porto, 1999.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O BRINCAR E A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BIBIANA FEBRÔNIA MESQUITA FERREIRA; DÉBORA KOMANID DA SILVA ALMEIDA GOMES; ESTER DANIELA GONÇALVES; JOSIANE RODRIGUES; CAMILA DUARTE GUERREIRO; DULCÉRIA TARTUCI.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG - CÂMPUS CATALÃO

bibianarezende@hotmail.com; deboraksilva@hotmail.com; goncalvesester@hotmail.com; josianerodrigues23@hotmail.com; cdgcamila@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br

Palavras Chaves: Brincar, Informática, Educação Infantil.

Justificativa/Debate Teórico

Vivemos em uma sociedade na qual as crianças de seis meses até cinco anos tem direito garantido pela Constituição Federal de acesso à Educação Infantil, em creche e pré-escola. Deste modo, os pequenos passam a maior parte do seu dia dentro da escola, indo para suas casas muitas vezes, somente para dormir, pois passam o dia todo no ambiente escolar. Como bolsistas Pibid, estamos desenvolvendo dois projetos em três Maternais II, da Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas no Município de Catalão Goiás, intitulados: “O brincar na Educação Infantil” e “Informática e Educação Infantil”.

O uso da informática pode contribuir para que as crianças tenham mais motivação, emoção e criatividade, bem como poderá propiciar uma maior interação por estar em meio a outros colegas (GALLO, 2013). As crianças vivem em um mundo repleto de tecnologias, em que ela convive com diferentes linguagens, entretanto a educação infantil não vem propiciando aprendizagens que considera essa cultura, por achar que as crianças não têm maturação ou mesmo em razão das condições de acesso aos computadores na escola ou mesmo pela ausência de uma formação que tenha

contemplado as possibilidades dessas tecnologias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O acesso ao computador e o espaço de construção de aprendizagens configuradas no âmbito desse recurso pode contribuir de modo mais sintonizado com as vivências da sociedade.

O mesmo ocorre em relação ao brincar, que apesar de ser uma das principais atividades da criança, não tem o merecido espaço na educação infantil.

O brincar vai além da simples diversão, pois também contribui para o desenvolvimento e aprendizado da criança, uma vez que de acordo com o princípio IV, dado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que: “A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer a gozo deste direito”.

Objetivos

Pretende-se com a realização deste projeto a eliminação do estigma de que brincar é perder tempo e que não faz parte de uma agenda escolar e proporcionar, através do brincar, o desenvolvimento da criatividade, autonomia, interação social e desenvolvimento do movimento, ou seja, que o brincar também permita a criança a percepção e a exploração dos espaços da instituição.

A informática terá como objetivo conhecer a tecnologia, através do manuseio da máquina, e do aprendizado de suas possibilidades de modo a ampliar o conhecimento e a criatividade. Desenvolver ainda a habilidade motora que permita a criança a manusear o equipamento, desenvolver a atenção, a percepção e a motricidade.

Metodologia

A educação infantil pode se constituir em um espaço fundamental para coordenação motora, oralidade, escrita, a arte e diversos modos pelos quais oportuniza as crianças de se expressar. E o ingresso em um mundo de aprendizagem mediada pela tecnologia desperta a imaginação/curiosidade promovendo a construção do conhecimento.

O foco de um dos projetos é a recreação e a Informática na educação Infantil, visto que o brincar ocorre em dois momentos: o primeiro momento é o de recreação proporcionando às crianças descontração e diversão, pois via de regra os pais não proporcionam o brincar aos seus filhos em casa, em função da rotina atribulada e o estresse do dia a dia e o segundo momento recreação é proporcionado, porque entendemos que a brincadeira faz parte da vida e da formação da criança, devido as regras de convivência e das próprias brincadeiras.

São proporcionados momentos de brincadeiras livres e direcionadas, dança com músicas infantis de modo a estimular o movimento e equilíbrio corpóreo das crianças alvo desse projeto

Discussão/Resultados

Com referencia ao projeto de Informática tem se buscado proporcionado o acesso das crianças ao paint, jogos, desenhos, entre outros, na tentativa de permitir a experimentação e o manuseio da máquina.

O projeto esta em fase inicial e é possível constatar que a intervenções vinculadas a informática interfere positivamente no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. As crianças perguntam que horas vai ser a aula do “computador”, participam das atividades propostas e demonstram muito interesse, curiosidade e criatividade. Portanto, além da criança se divertir, a Informática permite a interação com os seus colegas e com todo o mundo a sua volta.

O reflexo deste projeto até o presente momento é a satisfação das crianças com as brincadeiras, a interação com os atores do contexto escolar, ou seja, professoras, estagiárias e colegas, o desenvolvimento da coordenação motora, o respeito às normas de convivência e a busca da auto-superação nas atividades que são propostas.

Conclusão

Os projetos em execução têm proporcionado as crianças o contato com a diversidade de comunicação e com as brincadeiras tradicionais.

A realização do projeto no âmbito do PIBID, além de propiciar ações que promovem a aprendizagem das crianças, tem ainda contribuído para aproximação da realidade

da escola, favorecendo a formação inicial das alunas bolsistas, tem propiciado as professoras supervisoras e a coordenadora de área o espaço de problematização de suas práticas e formação continuada, em articulação com a formação inicial.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

GALLO, **Simone Andrea D'vila**. **Informática na Educação Infantil: Tesouro ou Ouro de Tolo?** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/simoneandreagallot07.rtf>. Acesso em: 30/08/2013.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 24/04/2013.

METODOLOGIAS DE PESQUISA APLICADAS AO ENSINO DE BIOLOGIA

BRUNA CALAÇA DE MELO; DANIELLA MESQUITA LUIZ; BRUNA MARTINS DE
SOUZA; ANA FLÁVIA VIGÁRIO

Departamento de Ciências Biológicas da UFG – Campus Catalão

brunamorena13@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID, pesquisa qualitativa, ensino de Biologia.

Base teórica / Justificativa

Entendendo a escola como espaço dinâmico onde seus atores – professores e alunos – vivenciam a articulação contínua entre currículo, conhecimento, ferramentas de ensino, em um cenário sócio-histórico permeado pelos conflitos políticos e econômicos em nível local e global, torna-se possível compreender o campo disciplinar como mais um dos fatores imbricados neste processo e, como objeto deste projeto, insere-se as disciplinas escolares Ciências e Biologia.

As experiências vividas pelo indivíduo constituem a base da aprendizagem, o sistema que integra o eixo de crescimento das atitudes, significados e geram as relações afetivas que predispõem à consolidação o desenvolvimento intelectual. Entretanto, o processo de ‘ensinagem’ (ANASTASIOU, 2011) somente se concretiza a partir da interação entre os signos e instrumentos, o aprendente e o conhecimento, numa relação cíclica e contínua.

Partindo do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através de um conjunto intrínseco de ações interrelacionadas, saindo da passividade da transmissão do conteúdo e almejando a construção e desenvolvimento de estruturas cognitivas concretas. Através da relação entre aluno-signos-instrumentos, é considerável dar atenção especial à união entre a prática pedagógica e suas inter-relações como um campo fértil de dados que podem subsidiar o exercício docente através da pesquisa do seu meio de trabalho. Assim, partir do contexto da prática pela pesquisa é possível refletir sobre a ação e recriar situações de aprendizagem almejando a efetivação desta.

Objetivo Geral

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar os tipos de metodologias de pesquisa mais utilizadas na disciplina de Biologia, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, com base em trabalhos publicados desde 2009.

Metodologia

Para a realização do levantamento quanti-qualitativo, foram pesquisados artigos sobre metodologias de pesquisa em Biologia, utilizando o site de busca Google acadêmico. Foram utilizados termos chaves para a pesquisa, dentre eles: metodologia, pesquisa, PIBID, Biologia, ENPEC, e foram selecionados apenas artigos que foram publicados a partir do ano de 2009. Nesta primeira pesquisa apareceram mais de 15.000 artigos, inclusive surgindo artigos de outras áreas/temas, em seguida foram adicionados filtros por título e apenas trabalhos que envolviam temas relacionados à pesquisa foram escolhidos.

Dentre todos os trabalhos pesquisados, 32 foram selecionados lidos e classificados em categorias, tais como o título do artigo, os autores, a revista onde o artigo foi publicado, os dados da publicação e o ano, a metodologia de pesquisa utilizada como livros, internet, fotografias, oficinas, o tipo de pesquisa se era qualitativa, quantitativa ou outra, qual a área da Biologia pesquisada e o nível de ensino.

Posteriormente, os artigos selecionados foram analisados qualitativamente visando compreender as metodologias de pesquisa de Biologia e o contexto em que são utilizadas.

Resultados e discussão

A pesquisa realizada possibilitou identificar os diferentes métodos de pesquisa que o ensino de Biologia tem utilizado no período de 2009 a 2013 e publicado em variados periódicos, tais como: Revista Brasileira de Pesquisa em

Educação em Ciências, Revista Ensaio, Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciências (REIEC), Revista Destaques Acadêmicos, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, entre outras.

Após a seleção dos artigos, foram identificados 32 trabalhos que se enquadravam ao perfil desta pesquisa, isto é, as metodologias de pesquisa utilizadas no ensino de Biologia, incluindo o PIBID. Como resultado da análise dos artigos foram encontrados os seguintes métodos de pesquisa: pesquisas qualitativas (12), pesquisas quantitativas (2), pesquisas bibliográficas (9), pesquisas na internet (7), pesquisas com oficinas (5), questionários (6), fotografias (1), estratégias didáticas (4), pesquisas com animações e vídeos (1), utilização de laboratórios de biologia de Universidades (3), pesquisa-ação (2), eventos da área de ensino (1), pesquisas com diário de bordo (1), recursos multimídias (1) e pesquisas colaborativas (1).

Por meio deste levantamento de dados pode-se perceber uma diversidade de métodos de pesquisa para trabalhar com o ensino de Ciências, formação de futuros professores em Biologia e também na área de Ciências Naturais.

É notório que a utilização desses vários tipos de pesquisa na educação é de grande importância para ajudar na construção de conhecimentos, uma vez que a grande maioria dessas formas de trabalhar os conteúdos parte do cotidiano dos alunos tanto de ensino fundamental quanto do médio, e isso chama a atenção dos mesmos e desperta o interesse em aprender e construir conhecimento de uma forma dinâmica e divertida.

A fluidez da sala de aula em sua dinâmica permite a aplicação de diferentes metodologias de pesquisa visando contribuir para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Assim, estudar sobre a metodologia de pesquisa empregada na sala de aula, buscando verificar a relação de como o conteúdo realmente é e se ele está sendo compreendido pelos alunos, é de fundamental importância no exercício profissional do professor.

Prodanov e Freitas (2013) discutem os aspectos quantitativo e qualitativo das pesquisas, mostrando que as variáveis são características observáveis do fenômeno a ser estudado e existem em todos os tipos de pesquisa. Porém, enquanto nas pesquisas quantitativas elas são medidas, apuradas matematicamente, nas qualitativas, elas são descritas ou explicadas, servem como ponto de partida para a

reflexão sobre o problema pesquisado. Assim, vê-se o caminhar destes dois tipos de pesquisas com a convergência da elucidação do objeto investigado.

As metodologias de pesquisa encontradas no levantamento realizado corroboram com a premissa de que o processo de investigação é um desenrolar de ações, aporte de métodos e técnicas variados (registro escrito, fotográfico, questionários, entre outros), aplicados de acordo com a demanda da pesquisa (BOCKI, 2013; GIANOTTO; DINIZ, 2009).

Com o presente trabalho foi possível perceber que o PIBID faz uso de amplo espaço de pesquisas para melhorar na didática no ensino de Ciências e Biologia. Onde todas as formas de pesquisas citadas no levantamento feito tiveram grande sucesso nas realizações das mesmas. Tanto os questionários, como as pesquisas qualitativas e quantitativas, as pesquisas-ação e as demais contribuíram enormemente para o ensino em Biologia.

As pesquisas envolvendo a tecnologia, a internet, Facebook entre outros, foram as que mais chamaram a atenção dos alunos, por utilizarem tecnologia e redes sociais, atendendo ao 'modismo' da comunicação instantânea em ambiente virtual, fazer parte do dia a dia dos alunos (FABRI; PEREIRA; RANGEL, 2013). Assim, essas pesquisas atraem muita atenção e provocam uma grande curiosidade e vontade de aprender por esses métodos novos, que além de serem motivadores, tornam a aula mais prazerosa e divertida.

Por fim, nota-se que as pesquisas realizadas pelo PIBID estão tendo grande resultados no ensino aprendido, e que elas são uma nova forma de trabalhar com os alunos de maneira mais didática e uma forma de chamar e focar mais a atenção deles para os conteúdos que antes eram 'chatos' de aprender, fazendo com que essas formas de pesquisas ajudem as aulas a se tornarem mais prazerosas. A pesquisa no cotidiano da sala de aula mostra cada vez mais a prática reflexiva do professor como ponto de partida para uma real aprendizagem.

Conclusão

A presente pesquisa possibilitou identificar as diversas metodologias de pesquisa que têm sido aplicadas no ensino de Biologia em ensino fundamental e

ensino médio, trazendo à tona a compreensão sobre a influência destas metodologias na construção do conhecimento e aspirando a uma aprendizagem efetiva.

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) para a realização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás Campus Catalão (PIBID/UFG-CAC) e ao professor supervisor Klayton Marcelino de Paula vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Goiás, pela contribuição ao PIBID-Biologia.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. 2011. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em: <<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em 10/09/2013.

BOCKI, A. C. **A prática pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Naturais: uma análise do Projeto Político Pedagógico e da percepção dos estudantes**. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4666/1/2013_AlineCriculaBocki.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

FABRI, A.S.; PEREIRA, I.C.V.S.; RANGEL, E.F.M. **As tecnologias e seu uso em sala de aula**. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4928.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a prática colaborativa e o uso pedagógico do computador. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol.8, n.2, 2009.

PRODANOV, C. C. ; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Disponível em:<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UFG/CAJ: ENFRENTAMENTOS DOCENTES NA REALIDADE ESCOLAR.

BRUNNA LORENA DE MELO SILVA; ANGELA RODRIGUES LUIZ
Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí
brunnalorena@hotmail.com

Palavras-chave: Iniciação à Docência, Educação Física, Oficinas Desportivas.

JUSTIFICATIVA

O PIBID em Educação Física, teve o seu início em agosto de 2012. Este subprojeto conta com a participação de seis acadêmicas do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/CAJ. Estamos realizando nossas atividades no Colégio Estadual Nestório Ribeiro, considerada a maior escola estadual do município de Jataí. A escola possui 1.300 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Através de observações realizadas na escola campo encontramos graves problemas como: o tráfico de drogas dentro da escola, gravidez precoce, muita indisciplina, violência e obesidade. Como estudantes do curso de Educação física, e por estar lidando com os conteúdos das diversas modalidades esportivas presentes em nossa sociedade, acreditamos que o esporte pode ser uma das maneiras de solucionar vários problemas que estão presentes nas escolas públicas. Podendo ajudar as crianças e os jovens que estão se envolvendo cada dia mais cedo com drogas, violência e vários outros fatores que só causam prejuízos para suas vidas.

OBJETIVO

Temos como objetivo registrar as contribuições do PIBID para a nossa formação inicial, compreensão e reflexão como professoras de Educação Física em nosso futuro ambiente de trabalho. Demonstrar aos alunos possíveis problemas enfrentados na escola, com o intuito de explicar a eles os malefícios que podem ocorrer para seu corpo e organismo. E também demonstrar aos alunos da escola, um trabalho diferenciado para as modalidades esportivas, qualidade de vida e saúde. Analisar as contribuições que o PIBID trouxe para os alunos, professor, acadêmicas e para a escola, durante sua execução. E também demonstrar aos alunos e à escola quão importante é papel da Educação Física no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Trabalhamos com a oficina de esporte oferecendo três modalidades desportivas: vôlei, basquete e handebol, uma vez que identificamos serem estas modalidades pouco trabalhadas e praticadas durante as aulas de Educação Física da escola. Utilizamos como estratégia metodológica, o princípio do prazer lúdico para o desenvolvimento pessoal e a interação social, evitando a exclusão e a competitividade exacerbada. As aulas ocorreram três vezes por semana das 17:30h as 18:30h, tendo em vista atender o maior número possível de alunos dos três turnos. Realizamos diversas divulgações na escola, fomos várias vezes em sala de aula convidando os alunos para participarem das atividades oferecidas pelo PIBID Educação Física, divulgando nosso projeto, e também realizamos divulgação com cartazes. Contudo, as atividades tiveram que ser interrompidas em virtude do esvaziamento por parte dos alunos nas oficinas. Como nossas tentativas não tiveram sucesso, agora no 2º semestre de 2013 estamos organizando uma rádio, que levará diversas informações aos alunos no intervalo das aulas, onde iremos divulgar notícias da atualidade relacionadas com o esporte, saúde, curiosidades sobre a Copa do Mundo e Jogos Olímpicos no Brasil, e músicas.

RESULTADOS

Não tivemos sucesso com as oficinas de esporte e dança que oferecemos aos alunos, a participação dos alunos foi muito pequena, chegando várias vezes a não ter nenhum aluno no horário destinado para as oficinas. Realizamos no 1º semestre de 2013 uma oficina sobre álcool e drogas, os alunos só participaram por que a secretaria, juntamente com os professores, cedeu o horário da aula para que os alunos participassem, e mesmo assim várias turmas demonstraram muito desinteresse durante a palestra, vários alunos ficaram ouvindo música, conversando, mexendo no celular, alguns chegaram a se retirar do local.

DISCUSSÃO

Os alunos da escola em que estamos trabalhando não tem demonstrado interesse, e a escola também passa por dificuldades com PIBID de outras áreas. Através de algumas conversas com outros Pibidianos de outras áreas que também se encontram na mesma escola, percebemos que eles tem enfrentado o mesmo problema, os alunos não estão interessados e nem tem procurado participar dos

outros projetos. Durante a realização de uma atividade proposta pelo PIBID Educação Física com umas das turmas do vespertino uma professora percebeu o tamanho descaso que os alunos estavam fazendo e interrompeu a palestra, para avisar aos alunos que não estavam prestando atenção que ela iria pedir um trabalho sobre a palestra na tentativa de amenizar a falta de interesse que eles estavam demonstrando. Como o trabalho se encontra em andamento, esperamos por meio de nossas ações, amenizar os problemas da escola e superar os obstáculos encontrados nas aulas de Educação Física. Esperamos ainda que o programa traga contribuições para a nossa formação enquanto futuras professoras, através das vivências na escola, podendo ainda despertar a valorização da Educação Física, demonstrando para a sociedade escolar o papel fundamental dela para a formação dos alunos. Através do trabalho que tem sido desenvolvido pelo PIBID Educação Física, foi possível perceber a realidade enfrentada pelas escolas públicas, ver de perto como o trabalho a ser desenvolvido nas escolas deve ser árduo, e como futuros professores temos que nos unir a esta causa, utilizando dos conhecimentos de nossa formação para ajudar a solucionar, ou pelo ou menos amenizar, os graves problemas enfrentados pelas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NÓVOA, Antônio, **Formação de professores e profissão docente**, 1954.
- DARIDO, S.C. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física**. Motriz, p.124-128,1995
- BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. **Mídia e Esporte**: os valores-notícia e suas repercussões na sociedade contemporânea. Motrivivência ano XVIII, N° 27, P. 165-178 Dez. / 2006.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
- NANNI; Dionísia – **Princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: 3° edição: 2001.
- RODRIGUES, Heitor de Andrade; SARAYA, Cristina Darido. **A técnica Esportiva em Aulas de Educação Física**: Um olhar sobre as tendências sócio- culturais. Movimento, Porto Alegre, v.14, n 02, p. 139-154, maio/agosto de 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES

**EXPLORANDO FEELINGS AND MOODS ATRAVÉS DO FILME AUGUST RUSH:
UMA PERPESCTIVA USANDO RECURSOS AUDIOVISUAIS**

CARLOS EDUARDO ALVES LOPES; VALDILENE PACHECO; VANDER MARTINS;
NEUDA ALVES DO LAGO; VITALINO GARCIA OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CÂMPUS JATAÍ

karlosdoodoo@hotmail.com; valdilene2@gmail.com; vanderfrost@hotmail.com;
neudalago@hotmail.com; vitalinogarcia@ig.com.br

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, língua inglesa, recursos audiovisuais.

Neste relato de experiência, iremos expor um dos trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto *Language&Literature*: PIBID Letras-Inglês da Universidade Federal de Goiás - Câmpus Jataí, no primeiro semestre de 2013 na escola parceira, o Colégio Estadual Nestório Ribeiro.

Nosso subprojeto visa o letramento em língua inglesa nos alunos da referida escola através de cursos/aulas em horários de aula e extraclases para alunos do ensino fundamental e médio. Dessa forma, promovemos a interação entre o ensino superior e ensino público básico, pois, assim como Sugimoto (2007), acreditamos que, por meio de atividades de caráter educativo, cultural e científico, parcerias como essa viabilizam uma relação transformadora entre universidade e sociedade.

Na tentativa de tornar essa parceira uma realidade cada vez mais concreta, promovemos em nossa escola parceira oficinas (*workshops*) ao longo do semestre com temas diversos. O principal objetivo desse tipo de trabalho foi tentar dinamizar o ensino do inglês no Colégio Estadual Nestório Ribeiro, tendo em vista que o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) em nosso país é muito mecânico, ligado, muitas vezes, apenas aos livros didáticos (doravante LD). E isso é um problema, pois nos dias de hoje, o ensino de LE está fortemente entrelaçado ao uso de LD que, normalmente, possuem estruturas bastante inflexíveis, como afirma Almeida Filho (2007, p.40). Esse ensino mecânico, aliado a profissionais incapacitados, outro problema enfrentado pelo ensino público, acaba por tornar as aulas de LE desestimulantes.

“Daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias do material comprado, o processo e o

produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores.” (FILHO, 2007, p.40).

O ensino de LE não deve se basear somente em teoria e abstração, ele deve ser transmitido de modo que os alunos possam ver aplicabilidade naquilo que estão aprendendo. Dito de outra forma, faz-se mister um ensino de LE que faça sentido para o aluno, capaz de fazer com que o mesmo sinta-se motivado a aprender, e que essa aprendizagem poderá fazer a diferença na sua vida pessoal e profissional. Sobre isso, Leffa (2012, p. 399) assevera:

“O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”.

Pelo exposto até o presente momento, fica claro que é de suma importância apresentar maneiras diferentes, criativas e até mesmo lúdicas para que o aluno se interesse pelo ensino de LE. Afinal, segundo Santos (1997, p. 12),

“A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado inferior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. (1997, p. 12)

Com base nessa premissa, esse relato irá apresentar nossa experiência enquanto bolsistas, ao associarmos o ensino de inglês ao filme “*August Rush*”.

OBJETIVOS

O objetivo principal do nosso *workshop* foi proporcionar um ensino diferenciado de inglês na escola parceira.

Como objetivos específicos temos:

- Associar o conteúdo em inglês presente no filme com situações cotidianas dos estudantes;
- Usar de multimídias que dêem suporte a aprendizagem de língua estrangeira;

METODOLOGIA

Este é um relato cuja finalidade é contribuir para as pesquisas em língua inglesa encontradas na área sobre o uso de filmes como recurso didático na sala de aula. Sendo assim, a proposta que apresentamos foi planejada para ser ministrada em um *workshop* – oficina – com o tema proposto *Feelings and Moods* - Sentimentos e Humor - explorado através do filme “*August Rush*” traduzido para o português como “*O som do coração*”.

As turmas selecionadas foram um 3º ano do ensino médio e um 6º ano do ensino fundamental II. E para cada turma foi utilizado um projetor multimídia para que as perguntas, figuras e vídeos fossem projetados em maior escala.

Ao iniciar o *workshop*, explicamos aos alunos que o “*humor*” ao qual estávamos nos referindo nada tinha a ver com ironia e piadas e que “*mood*”, na verdade, é o modo que alguém está se sentindo em situações de felicidade, tristeza, raiva, etc. A partir disto, exploramos o conteúdo com os alunos com perguntas como: “*What’s your mood like today?*” “*How do feel today?*” e apresentamos partes do filme com o intuito de contextualizar o tema aos alunos. Ao assistir a esses trechos, que envolvem música e uma série de situações sentimentais, incitamos os alunos perguntas sobre suas emoções. “*Can music really change your mood?*” “*What can really touch your heart?*” “*What is the song that touches your heart and why?*”. Ao final do *workshop*, os alunos aprenderam vocabulário novo e a como expressar seus sentimentos em língua inglesa.

RESULTADOS

Como resultados, gostaríamos de destacar dois pontos principais: (1) a riqueza da experiência em si para os bolsistas pibidianos e (2) a satisfação dos alunos ao final do *workshop*. A experiência de planejar e executar as atividades que corporificaram essa oficina possibilitou aos bolsistas pibidianos não só uma experiência pedagógica riquíssima, como também a satisfação pessoal e profissional do dever cumprido. Corroborando esse sentimento, verificamos a alegria dos alunos em ter participado de tais atividades, alegria essa verificada em seus depoimentos:

“O que você gostou nessa oficina?”

“- Aprender de uma forma divertida e muito boa” (Aluno 16; 3º B Matutino)

“- Aprender palavras novas de um jeito diferente (Aluno 15; 3ºB Matutino)”

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que essa experiência de se utilizar um filme como recurso didático nas aulas de língua inglesa propiciou aos alunos uma aprendizagem dinâmica, inovadora e com vários benefícios.

Além disso, esse *workshop* nos propiciou um ambiente democrático para a discussão, no qual os alunos puderam opinar e debater acerca de assuntos relacionados ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Assim, corroborando os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 90), é importante o professor “articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola”.

Além disso, durante as atividades realizadas no *workshop* pudemos explorar com os alunos as habilidades de *listening* e *speaking* e proporcionar uma aproximação dos alunos com o uso autêntico da língua inglesa por nativos.

Outro efeito se deu devido o uso do projetor multimídia¹, que dinamizou o ensino de inglês, pois na sociedade atual, especialmente os adolescentes têm contato com a tecnologia, seja celular, computador de mesa e portátil, *tablets* e outras infinidades de aparelhos eletrônicos. Sendo assim, ao deixarmos o quadro branco, aproximamos o seu contexto diário ao contexto escolar, fazendo com que aquilo que está sendo ensinado faça mais sentido para ele.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de promover o ensino da língua inglesa em escolas públicas, o relato oferece através do uso de filme como recurso didático, uma forma de motivar e envolver os alunos com a língua, como também orientar os professores acerca dos benefícios que uma atividade como esta pode trazer para a sala de aula.

¹ O projetor multimídia é considerado um ICT (Information and Communication Technology) e oferece uma ampla gama de recursos multimídia, permitindo que textos, áudios, imagens e vídeos sejam combinados de maneira interessante e estimulante para fins de apresentação em sala de aula, usando um projetor de dados e um quadro interativo.” (Graham, 2008, p.3)

Gostaríamos de ressaltar, ao final desse trabalho, que mesmo filmes que são meros agentes de entretenimento e aparentemente não didáticos podem ser utilizados com objetivos pedagógicos, gerando uma aula dinâmica e motivadora entre os alunos e trazendo benefícios linguísticos também.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUST Rush. Direção: Kirsten Sheridan, Produção: Louise Goodsill. Nova York (NY): Warner Bros, 2007, 1 DVD.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

GRAHAM, D. Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching.2008. p.3. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-1.htm> Acesso em: 28 mai. 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) O lúdico na formação do Educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SUGIMOTO, L. *O tripé e o papel da universidade pública*. Jornal da Unicamp especial. Campinas, Ano XXII, N° 382, 3 a 9 de dezembro, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2007/ju382pag09.html. Acesso em: 21 set. 2013.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores/ Arte Língua, 2005.

Fonte de financiamento: CAPES.

O dia do PIBID na escola: uma experiência de prática pedagógica compartilhada

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA (coordenadora de área)

Faculdade de Letras da UFG (profcleidemendonca@bol.com.br)

GABRIELA BRITO DE BESSA (supervisora)

Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte (gabi-brito@hotmail.com)

Nesta comunicação, queremos relatar uma experiência pedagógica envolvendo uma parceria entre três equipes do PIBID da UFG: o subprojeto de Letras: Espanhol; o subprojeto de Geografia e o subprojeto de Ciências Sociais. Trata-se do *Dia do PIBID na escola*, um evento que teve como objetivo principal a divulgação dos trabalhos realizados no colégio parceiro por parte dos três PIBIDs, no primeiro semestre de 2013.

A data escolhida para a realização do evento foi o dia 11-06-13, no período de 10h às 12h. O tema geral proposto foi a questão da “identidade”, pois permitia a realização de um trabalho interdisciplinar na escola pelos três projetos, algo tão necessário para evitar a fragmentação do conhecimento e o isolamento de disciplinas (BRASIL, 2006; KLEIMAN; MORAES, 1999). A divulgação do evento se deu por meio de cartazes e convites na rádio da escola.

Para esse dia, foram pensados três *workshops* para a equipe de Espanhol contemplando a questão da inclusão na escola (MANTOAN, 2005, 2006); da identidade latino-americana do brasileiro (PESSOA, 2013) e exposições dos trabalhos realizados nas oficinas do contraturno. Para a equipe de Geografia, foram propostos dois *workshops*: uma exposição de imagens da história de Goiânia (por causa da grande quantidade de alunos migrantes na escola) e um karaokê com músicas latinas diversas. Para a equipe de Ciências Sociais, ficou estabelecido um *workshop* com amostra de vídeos sobre as principais representações da América Latina em filmes hollywoodianos. Finalmente, houve um *workshop* interdisciplinar entre os PIBIDs de Geografia e de Ciências Sociais, com uma exposição de vídeos sobre o processo de migração no Brasil e a exibição do clipe da canção “Latinoamérica”, do grupo Calle 13, com discussões sobre a identidade latina do

brasileiro. As oficinas tiveram a duração de 30 minutos e os alunos puderam participar de pelo menos três delas.

Na oportunidade, o PIBID de Letras: Espanhol também entregou um Jornal aos participantes do evento que continha as principais produções dos alunos tanto em sala de aula quanto nas oficinas do contraturno, tais como: tirinhas, poesias, contos, letra de música e cardápios considerados saudáveis. No tocante às oficinas, tratou-se de uma experiência na qual os alunos dos terceiros anos, do turno matutino, foram convidados para participar de encontros com as pibidianas, no turno vespertino.

Nesses encontros, o propósito foi contemplar variados gêneros discursivos (GOIÁS, 2013), tais como: letra de música, poemas, cordel e contos de fadas. Os estudantes puderam desenvolver, durante cinco segundas-feiras, o trabalho de leitura, análise, interpretação, criação e preparação de apresentações a partir dos gêneros citados. Foi uma atividade voluntária, mas foi feita uma avaliação considerando a presença, a participação, o interesse, o envolvimento, a criatividade e, principalmente, a autonomia dos alunos. Estes foram divididos em grupos, cada grupo ficou responsável por trabalhar um gênero diferente. Um deveria ler os textos de Eduardo Galeano, *Las Palabras Andantes*, obra ilustrada com xilogravuras de J. Borges, renomado xilogravurista nordestino e, a partir de observações da estrutura do texto e da presença das ilustrações com cordel, produzir um texto em espanhol e uma xilogravura de autoria própria e apresentá-los em sala.

Outro grupo trabalhou as poesias de amor de Pablo Neruda e observou, também, a estrutura do poema, as rimas, os versos, as estrofes. A partir dos temas tratados, os alunos deveriam criar, livremente, no mínimo dois poemas em espanhol e declamá-los em sala de aula juntamente com a apresentação de um trabalho sobre a biografia de Pablo Neruda. A outro grupo lhe cabia ler contos de fadas tradicionais dos Irmãos Grimm em espanhol, observando, também, a estrutura dos contos: situação inicial, complicação, clímax, desfecho, tempo, espaço, ambiente e narrador. Esses gêneros começam com “Era uma vez...” e terminam com “Foram felizes para sempre”, e a partir disso os alunos deveriam escrever um conto contemporâneo em espanhol, de preferência relatando algo de seu cotidiano, para ser encenado depois, em sala de aula.

Ao último grupo, correspondeu a parte musical, ou seja, deveria compor uma música em espanhol e depois cantá-la em sala de aula. Essa divisão foi feita em

todos os grupos de 3º anos. Às pibidianas de espanhol, coube a orientação dos alunos em todo o processo de elaboração e re-elaboração dos trabalhos. Trataram de explicar detalhadamente todas as etapas para a sua execução. Elas expuseram, também, aspectos da estrutura do poema, do conto, do cordel e de letra de música para que os estudantes pudessem começar a fazer suas próprias produções. A apresentação dos trabalhos aconteceu na parte da manhã, no horário regular das aulas, e as melhores apresentações foram selecionadas para o *dia do PIBID na escola*. Nesse evento, foram exibidos trabalhos oriundos das oficinas, a releitura de dois contos de fadas: a Bela Adormecida e Rapunzel, em forma de teatro. Os alunos montaram cenários e dramatizaram, usando fantoches, e em espanhol, essas histórias, com inserção de aspectos da vida contemporânea, algo que mostra que o conhecimento pode e deve ser (re)construído e (re)significado. São essas as experiências que nós, como coordenadora de área e professora supervisora do PIBID de Letras: Espanhol, queremos relatar neste texto.

(Apoio: CAPES).

Palavras-chave: parceria; PIBID de Letras: Espanhol; PIBID de Geografia; PIBID de Ciências Sociais.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio* – conhecimentos de espanhol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

GALEANO, E. *Las Palabras Andantes*.

Disponível em: <http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Galeano_Eduardo-Las_palabras_andantes.pdf>. Acesso em: 17 abril 2013.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

NERUDA, P. *Si tú me olvidas*. Informação disponível em: < <http://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-si-tu-me-olvidas.htm#ixzz2Rx6rZLUg> >. Acesso em: 30 abril 2013.

PESSOA, R. *Todos nós somos americanos*.

<http://www.gramaticadomundo.com/2012_08_01_archive.html>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ENSINO DE FILOSOFIA E DILEMAS MORAIS

CRISTINA DA SILVA BRITO

cbcbrito@gmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

MIRMILA SOCRATES DO NASCIMENTO

mirmila_15@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

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

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Ensino, filosofia, dilema moral, filme.

JUSTIFICATIVA:

A partir de situações corriqueiras geradas no cotidiano surgem questões éticas. O tema da ética desperta muito interesse porque tem relação com as ações e práticas que os estudantes enfrentam. Há teorias filosóficas sobre moral que podem ser ensinadas e que podem despertar interesse nos alunos do ensino médio, como, por exemplo, a teoria moral de Kant e Mill. Entender a filosofia moral desses filósofos é de grande importância para orientar o comportamento humano em sociedade. Mas como ensinar tais ideias? É possível ensinar as ideias desses filósofos a partir de reflexões sobre dilemas morais e através de filmes. Com este intuito foi trabalhado o filme “A vida de David Gale” com o qual buscamos ilustrar a filosofia moral de Kant e Mill.

.

OBJETIVOS:

Melhorar o processo de ensino-aprendizagem é um desafio enfrentado pelo docente. Portanto no âmbito do PIBID tenho como objetivos:

1. Analisar certas formas de saber e agir de tal forma que possa desenvolver atividades que venha a despertar a curiosidade do aluno. A curiosidade o auxiliará no processo de estudos.
2. Realizar debates, estimulando nos alunos um novo olhar sobre vários pontos tais como literatura, textos filosóficos, temas polêmicos. Levando o aluno a pensar e discutir de maneira crítica.
- 3-Coomprender o processo de Ensino- aprendizagem, de forma que venha contribuir para aprendizagem dos alunos da escola parceira.

METODOLOGIAS

- a) Pesquisa em sala de aula;
- b) Aulas de expositivas e dialogadas;
- c) Acompanhamentos dos alunos em atividades (monitoria);
- d) Exercício de escrita.
- e) Uso de vídeos em sala de aula

RESULTADO/DISCUSSÃO

Foi desenvolvido um plano de aula. O plano de aula foi dividido em duas aulas, que foram aplicadas em sala de aula. Na primeira aula, apresentamos em sala o filme “A vida de David Gale”. Em um primeiro momento, buscamos despertar a sensibilidade dos alunos para esse material visando uma maior compressão no conteúdo que seria passado em sala. Na segunda aula, buscamos estabelecer um vínculo entre o filme e a teoria Ética de Kant e Stuart Mill. Em seguida, nós, juntamente com os alunos, fizemos uma relação dos temas filosóficos e questões do cotidiano. No final orientamos alunos na produção de textos.

CONCLUSÃO

Como futuros docentes, nós esperamos despertar no aluno um maior interesse pela disciplina de filosofia e, conseqüentemente, um interesse pela leitura e escrita em geral. Todavia, reconhecemos que nesse processo haverá alguns problemas que já podemos prever, como, por exemplo: falta de interesse dos alunos, falta de compreensão dos temas discutidos, perfil cognitivo baixo, entre outras coisas. Acreditamos que podemos desenvolver o interesse dos alunos

em relação à aula de filosofia, a partir de determinados temas que façam parte do cotidiano do aluno. Assim escolhemos temas relacionados a filosofia moral de Kant e Mill e introduzimos a discussão a partir de dilemas morais que podem ser visto, por exemplo, no filme *A vida de David Gale*. Com base no filme cremos que obtivemos um bom resultado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

ROCHA, Ronai. Filosofia como educação de Adultos. In.: GALLO, Silvio; Walter Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2009.

MILL, S. *Utilitarismo*. Tradução Rita de Cassia Gondim Neiva. São Paulo: Escala, 2007

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



APRECIÇÃO E O FAZER ARTISTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANE TOMÉ DIAS; LIDIANE DOS SANTOS DUARTE; VERA LÚCIA PEREIRA RAMOS; CAMILA GUERREIRO DUARTE; DULCERIA TARTUCI.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG - CÂMPUS CATALÃO

daianetome_170@yahoo.com.br; lidiane_duarte01@hotmail.com; veralpramos@hotmail.com; dgcamila@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br

Palavras-chave: educação infantil; ação artística; cores.

Justificativa//Base Teórica

O projeto “O fazer artístico na educação infantil” realizado na educação infantil na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas, em Três turmas do maternal II, da cidade de Catalão - GO, esta vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID – do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. A definição desse projeto se deu por entender que a arte pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo ela expressão, teatro, música, pintura, modelagem, ou dança, trata-se de expressar de modo concreto, a criatividade que existe em cada criança.

A criança aprende atuando, motivo pelo qual é preciso que o professor lhe ofereça oportunidades que promovam o desenvolvimento, dessa forma, a criação se dá também na medida das condições propiciadas.

A importância da temática vai de encontro com a formação de futuras educadoras, e pode contribuir para que as bolsistas do PIBID se aproximem do exercício da docência e desenvolvam saberes sobre a arte na educação infantil. É importante ressaltar que o PIBID e o desenvolvimento do projeto em turmas de educação infantil podem se constituir em espaço de formação de construção de saberes e práticas, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula.

Assim, entendemos que o PIBID é a oportunidade de entrar em contato com a realidade escolar e a prática docente. Ao realizar o projeto na sala de aula podemos desenvolver um olhar mais sensível e interpretativo às questões da realidade. Além

disso, poderá propiciar o desenvolvimento de uma atitude de autonomia, de criatividade de modo que às licenciadas possam ampliar seus conhecimentos sobre o ser professor.

O projeto tem como referencial teórico os estudos de autores como Sica (2002), e Reverbel (1989), Richter (2004), são autores que ressaltam a importância da arte na educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) também destaca, a partir da discussão de vários autores, que é no fazer artístico e no contato com os objetos que as crianças constroem novas ações e se revela para o ato de criar.

Conforme Sica (2002) a arte na Educação Infantil precisa respeitar o aluno e desafiá-lo a ampliar o conhecimento de representação visual, dos elementos formais de linguagem visual, seja linha, forma, cor, textura, relevo, volume, luz e sombra, espaços, “contribuindo para a formação de leitores visuais, que possam ler o mundo através das imagens”. (SICA, 2002. p. 38).

O projeto se fundamente em uma compreensão sobre o papel da arte no desenvolvimento integral do ser humano no contexto da educação infantil e reconhece as relações interdisciplinares entre a arte e demais manifestações artísticas, na perspectiva de sua estreita vinculação com o universo das crianças, acionando de maneira lúdico-cognitiva. Dessa forma, é objetivo desse projeto oportunizar à criança a vivência de situações de arte, através da abordagem de diferentes manifestações artísticas, de forma a ampliar a confiança e a participação em atividades individuais e coletivas, lendo e produzindo arte.

O projeto visa ainda oportunizar as alunas bolsistas (todas são do gênero feminino) do PIBID analisar o papel da arte no desenvolvimento da criança no contexto da educação infantil e reconhecer as relações interdisciplinares entre a arte e demais manifestações artísticas em articulação com o universo lúdico, cognitivo e imaginário das crianças.

Metodologia

A arte na educação infantil deve ter um significado voltado para a possibilidade da expressão da criança e deve explorar várias formas de trabalho, dentre elas a colagem, modelagem, pintura, exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, carvão, carimbo etc.; de meios, como

tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, revistas, etc.

A realização do trabalho com arte irá possibilitar na criança o conhecimento de mundo que vive, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística, de modo a reconhecer e perceber as formas de representação visual.

Desenvolver o teatro na escola com as crianças, entre todas as atividades de expressão verbal, o teatro com fantoches, ou bonecas é sem dúvida um dos mais promissores recursos para o desenvolvimento da linguagem verbal. Quando a criança tem em mãos um fantoche e se mantém ocultas por uma cortina, sente-se à vontade para falar e inventar os mais diversos tipos de diálogo.

A realização desse projeto na educação infantil visa criar espaço para que a criança pequena possa ler e produzir arte, de modo a aprender a reconhecer, perceber e ler a arte, mas também de fazer arte. Desse modo, é realizado trabalhos em grupo e individual de modo a cultivar a imaginação e a criatividade.

Resultados/Discussões

O projeto está em fase de desenvolvimento e contam com as ações artísticas que estão voltadas para atender as necessidades das crianças, para que possam sentir-se capazes de criar, atribuir sentidos, construir relações que fazem parte do seu cotidiano. Ao realizar as ações pedagógicas ao longo do projeto percebemos que por meio da linguagem da arte as crianças vão ampliando seu repertório cultural levando-as a perceber a arte como uma forma de expressão de nossa cultura e de nossos sentimentos e pensamentos. Através do trabalho com ações artísticas, que também estão inseridas nas ações pedagógicas presentes em sala de aula a criança pode sentir os diversos níveis de texturas tácteis e visuais, o que leva a classificar, selecionar e criar novas expressões do fazer arte, proporcionando situações de criação nas quais as crianças interagem com diferentes materiais, pois assim cada aluno vai criar imagens que representam, simbolizam a sua reflexão, além de construir objetos variados.

Conclusões

O trabalho tem sido desenvolvido de forma positiva e contribuído na formação inicial das alunas bolsistas como futuras educadoras, permitindo um contato mais próximo com as crianças nas ações de um fazer artístico. Observamos que a arte precisa ser inserida cada vez mais no âmbito da educação infantil, de forma mais sistemática, propiciando situações e disponibilizando materiais e recursos para que as crianças construam uma sensibilidade para as artes e possam produzir com criatividade.

As atividades estão sendo realizadas no espaço da sala de aula e na sala de informática. O Projeto: O fazer artístico na educação infantil está em andamento, mas já percebemos que está proporcionando nas crianças o contato com as diversas expressões artísticas, bem como, a exploração de diferentes materiais, vivenciando situações significativas de aprendizagem que tem levado a ampliação do repertório cultural levando-as a perceber a arte como uma forma de expressão, de modo que vão interagindo cotidianamente com as diversas cores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

SICA, M. Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil? In: SOUZA, Regina C; BORGES, M. F. S. T. (Org). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. P.35-46.

ROLE-PLAYING GAME NO ENSINO DE FÍSICA

DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA¹; MARCUS PEREIRA MAGALHÃES²; YURI ALVES DE OLIVEIRA³; ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS⁴; ANA PAULA STOPPA RABELO⁵; THAIANNE LOPES DE SOUZA⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

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

²Universidade Federal de Goiás/Catalão, marcus.phy@gmail.com

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

⁴Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

⁵Universidade Federal de Goiás/Catalão, paula-catalao@hotmail.com

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

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

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

Palavras-chave: Ensino de Física, jogos pedagógicos, RPG.

Justificativa/Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão. Após observações das aulas de Física e algumas intervenções realizadas na escola-parceira, verificamos que os alunos ainda enfrentam muitos problemas com os conteúdos abordados no ensino da disciplina, como por exemplo, a assimilação dos assuntos tratados no cotidiano e a desatenção durante explicações. Frente a todos os problemas e visando uma melhora na educação, buscamos jogos educacionais que trabalhassem as dificuldades encontradas pelos alunos. Logo, optamos por utilizar como ferramenta de ensino o RPG (Role-Playing Game, em português: jogo de interpretação de personagens). O RPG tem o potencial de estimular o interesse de seus participantes pelos mais variados assuntos, auxiliando na busca por conhecimentos específicos que poderão ajudar no desenvolvimento de seu personagem, além de estimular a leitura como recurso a aventuras com cenários pré-definidos. Recordemos que

O jogo educativo possui duas funções: a lúdica, por proporcionar diversão, e a educativa, porque através dele pode-se ensinar qualquer coisa que

complete o indivíduo. Sendo objetivo do jogo educativo equilibrar essas duas funções, para que uma não se sobressaia à outra e torne-se apenas jogo, ou apenas ensino. (KISHIMOTO apud LIMA; SILVA; SILVA, 2009, p. 06)

Os jogos educativos vêm sendo especialmente utilizados pela sua capacidade de propiciar uma dinâmica imaginativa que pode facilmente ser contextualizada para seu público-alvo. A inserção do aluno como parte integrante do desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem proporciona um ganho de autoestima valioso que se reflete no interesse pela construção do próprio conhecimento.

O filósofo italiano Nicola Abbagnano (1901-1990) justifica o grande interesse humano pelos jogos em geral da seguinte maneira:

“Os homens, não tendo podido debelar a morte, a miséria, a ignorância, acharam melhor não pensar, para serem felizes”. Tal é o princípio que Pascal denomina *divertimento* (*divertissement*), isto é, a atitude que recua perante a consideração da sua própria condição e procura por todas as formas distrair-se dela mediante as ocupações incessantes da vida quotidiana. Nada é tão insuportável ao homem como estar em pleno repouso, sem paixões, sem nada que fazer, sem divertimento, sem ocupação. Sente então o seu nada, o seu abandono, a sua insuficiência, a sua dependência, a sua impotência, o seu vazio. Imediatamente sair-lhe-á do fundo da alma o tédio, a disposição sombria, a perfídia, a tristeza, o desgosto, o despeito, o desespero. O valor fundamental de todas as ocupações é que elas distraem o homem da reflexão sobre si e a sua condição. Daí que o jogo, a conversação, a guerra, os cargos elevados sejam tão procurados. (ABBAGNANO, 1982, p. 137, grifo do autor)

Segundo Almeida (2000, p. 123), o bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende do bom preparo e liderança do professor. Por isso, as intervenções na escola-parceira, além de contribuir para melhorar o rendimento da aprendizagem dos alunos, nos preparam para o competente exercício da docência.

Objetivos

Implantar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico no ensino de Física; auxiliar através do RPG a compreensão e fixação dos temas abordados anteriormente pelo professor supervisor nas suas aulas; despertar e manter o interesse dos alunos pelo estudo dos fenômenos físicos; elaborar roteiros/cenários que desenvolvam o raciocínio lógico dos alunos, ajudando-os a melhorar a

capacidade de resolver problemas de Física; proporcionar aos professores do Ensino Médio métodos de ensino dinâmicos que, incorporados às aulas, têm o potencial de torná-las mais atrativas.

Metodologia

Antes de iniciar a intervenção, foram feitas observações das aulas ministradas pelo professor da escola-parceira. A partir daí, houve o reconhecimento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem referente à metodologia utilizada e aos pontos de resistência dos alunos. Posteriormente começamos a criação dos roteiros/cenários a serem utilizados nas intervenções e a inserção dos assuntos de Física a serem verificados nos roteiros propostos. Foram escolhidos dois tipos de cenários. O primeiro tratava de um assunto em destaque na mídia, no qual os alunos participantes foram convidados a interpretar os personagens dentro de uma boate onde se iniciava um incêndio. O objetivo dos personagens era manterem-se vivos e encontrar uma saída em conjunto. O segundo cenário era um roteiro de ficção científica sobre expansão espacial no qual os personagens deveriam resgatar dois astronautas, também personagens controlados pelos alunos participantes, que sofreram um acidente durante um teste no sistema de acoplamento em uma estação espacial na órbita de Marte.

Contamos com a participação de um colega do curso de Física/UFG/Catalão (Christian Elias Borges), experiente em RPG, na avaliação das resoluções possíveis para os dois cenários, com a intenção de preparar a equipe interventora para os questionamentos que poderiam surgir e também para desenvolver as formulações para a análise matemática dos recursos apontados pelos alunos participantes. Para um melhor desenvolvimento da proposta, a intervenção foi realizada em dois dias, fora do horário regular de aula. Tal decisão tem por argumento o caráter ainda experimental do processo.

Resultados/Discussão

Durante a visita na escola-parceira para o convite à dinâmica, muitos alunos do Ensino Médio mostraram interesse em participar (escolha opcional), o que gerou uma previsão de 20 participantes, em média, por dinâmica. Nos dias das

intervenções, tivemos uma média de 5 alunos por dinâmica. Estas foram realizadas na primeira semana do mês de abril de 2013, no auditório da escola-parceira.

Com o intuito de transpor barreiras hierárquicas, propusemos que tanto os alunos quanto os coordenadores da dinâmica escolhessem codinomes para o tratamento durante a dinâmica, valorizando os conceitos de exteriorização do RPG através dos personagens. Uma breve história foi criada, espontaneamente, para a identificação dos conceitos de narrador e jogadores dentro do RPG. Depois de confirmado o entendimento dos procedimentos por parte dos alunos, iniciamos a descrição dos roteiros e cenários. Explicamos aos educandos que a intenção da dinâmica seria o desenvolvimento empírico dos conceitos de Física através das propostas de resolução dos problemas no cenário.

Para o primeiro cenário, foi desenhada uma planta baixa da boate com a posição e os elementos aleatórios que poderiam ser úteis aos intentos dos personagens. Por meio de jogadas de dados foi decidido qual aluno participante controlaria as ações de cada personagem. Após os posicionamentos, as declarações de ações partiram dos alunos por uma sequência de turnos. A evolução do incêndio e da fumaça tóxica seria determinada pelos turnos gastos pelos personagens até alcançar o objetivo. A mesma sequência foi utilizada no segundo cenário, no qual, por meio de um desenho, as posições dos personagens em relação à estação espacial e ao planeta Marte foram determinadas. Nesse caso, a quantidade de turnos determinaria o distanciamento dos personagens em relação à atmosfera mais densa do planeta.

Em ambos os cenários, os alunos alcançaram, de forma empírica, os conceitos físicos relacionados às suas ações. A partir das tomadas de decisão dos participantes, os coordenadores conduziram as discussões sobre as formulações aplicáveis. Os alunos perceberam, mesmo quando não alcançaram os resultados desejados, as aplicações e o desenvolvimento natural dos conceitos de Física, de modo que suas ações, mesmo frustradas, foram valorizadas por eles próprios.

Durante o desenvolvimento do jogo, nas duas dinâmicas, obtivemos uma interação favorável. Nas discussões dos discentes, notamos a empolgação e o contentamento ocasionados por seus desempenhos. Tivemos questionamentos positivos por parte dos alunos sobre quando seriam aplicadas novas dinâmicas relacionadas ao RPG.

Conclusões

Com a realização da intervenção, foi nítida a empolgação dos discentes ao conseguirem alcançar os objetivos propostos nos cenários. Pudemos então constatar que é possível ensinar Física de maneira lúdica e especificamente com a utilização do RPG, pois, além de sair da monotonia das salas de aulas, conseguimos despertar um interesse maior dos alunos nos assuntos abordados, bem como fazer com que eles relacionassem os fenômenos físicos aos acontecimentos cotidianos. Finalizamos com uma bela e proveitosa observação: “O jogo é a ponte que liga o menino à vida, ultrapassando as paredes da escola” (CLAPARÈDE apud HAMAÏDE, 1936, p. 15, tradução nossa).

Referências

LIMA, Maria do Carmo Fernanda de; SILVA, Vanessa Valéria Soares da; SILVA, Maria Emília Lins e. **Jogos educativos no âmbito educacional**: um estudo sobre o uso dos jogos no Projeto MAIS da rede municipal do Recife. Recife: UFPE, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.2/jogos%20educativos%20no%20mbito%20educacional%20um%20estudo%20sobre%20o%20uso.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Tradução de António Ramos Rosa. 3. ed. Lisboa: Presença, 1982. v. 6. 176 p.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Loyola, 2000. 295p.

CLAPARÈDE, Édouard. Prefácio. In: HAMAÏDE, Amélie. **El método Decroly**. Tradução em espanhol de Sidonio Pintado Arroyo. 4. ed. Madri: Beltrán, 1936. 281p.

Fonte de Financiamento

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

“EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM...”: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

MARCOS ROBERTO FRANÇA DA SILVA; EDUARDO ASSIS CARVALHO;
DANIELLE SOUSA MARQUES; MURILO BORGES SILVA (Orientador)

PIBID do Curso de História UFG – Campus Jataí.

marcos.franca36@hotmail.com; mr.carvalho_14@hotmail.com;

dani.historiadora@gmail.com.

Palavras-chave

Ensino de História. Poesia. Desenho. Música.

Justificativa / Base teórica

“Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser” – Jaime Pinsky e Carla Pinsky

Esse trabalho consiste na apresentação de várias atividades desenvolvidas na escola campo – Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas, que se encontra abalizada em referenciais que versam pela diversificação das possibilidades de ensino e a construção de uma “consciência histórica” (SCHIMIDT, 2008) e “autonomia do educando” (FREIRE, 1996). A intenção do grupo de trabalho do projeto PIBID do Curso de História da UFG/Jataí é desenvolver atividades pautadas na articulação das diversas linguagens na prática/experiência de ensino/aprendizagem de história.

Por esse viés, almeja-se criar possibilidades de uma construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula. Para cumprir com essa proposta, realiza-se o uso da atividade de produção de desenhos, e também o trabalho com outras linguagens – ou representações (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007) –, como a poesia e a música.

O conhecimento histórico é construído em “determinados tempos” e “percepções” cabe ao historiador delimitar essas realidades e ao professor de história ressignificá-los em sua prática. (BITTENCOURT, 2008). A história, nesse sentido, também se edifica nos alicerces dos “sentimentos”, nesse caso, um

exemplo a ser citados é a poesia de Cora Coralina, que traz em sua estrutura lírica e na melodia rítmica de sua vivência o contexto histórico de Goiás.

Nessa perspectiva, as condições para que os alunos desenvolvam trabalhos através de variadas metodologias e linguagens de ensino, proporciona-se a edificação de autonomia. Torna-se possível a construção da consciência histórica, com a formação de indivíduos conscientes de seu papel histórico e político. Com aulas que versam sobre algum tema histórico por meio de diferentes linguagens e abordagens (BITTENCOURT, 2008), possibilita-se o entendimento sobre os diversos olhares que constituem e elaboram o conhecimento histórico. Visualizando a arte – no caso específico, a atividade que consistiu na elaboração de desenhos pelos alunos, no qual os mesmos interagiram com os desenhos já produzidos por um dos bolsistas e, ao mesmo tempo, dialogaram com a poesia e com a música – o aluno começa a compreender como existem diversos “olhares e fontes” que constroem a história (SCHIMIDT, 2004).

Por intermédio da aproximação com a história proporcionada pela materialização da representação possibilitada pelo desenho, ao se colocarem diante de um papel, com um lápis e uma borracha nas mãos, os alunos se tornam autores de sua própria história. A história reprodutora de conhecimento coloca os alunos em uma condição passiva, encarando-os como meros receptores de conhecimentos. Tal operação cria uma distância entre aluno, a história e o professor.

Sendo assim, promover a aproximação do educando à história significa instigar a investigação através de propostas e construção de metodologias que se esforcem em tornar “atraente o ensino” (BITTENCOURT, 2004) (SCHIMIDT, 2004). Esse é o objetivo principal das propostas do grupo PIBID História Jataí. Essa visão norteia todas as atividades que são realizadas na escola campo, incluindo a que será delimitada e discutida a seguir. Em suma, a atividade consistiu em uma aula conferida aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, cujo tema se arrolava pelo início da história de Goiás, sendo utilizados os seguintes recursos: apresentação de “quadros visuais pictóricos” (WÖLFFLIN, 2000) já prontos que representavam a história de Goiás, as poesias de Cora Coralina – *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem É Você?* – e a música “*Aquarela*” de Vinícius de Moraes e Toquinho.

Objetivos

- a) Promover a construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula;

- b) Perceber os diversos entendimentos dos alunos em relação às representações artísticas, literárias e musicais contempladas pelas atividades;
- c) Identificar os elementos contidos na representação artística e literária que levam a perceber o processo histórico em voga;
- d) Possibilitar a promover a sensibilidade e a concentração dos alunos através da música.

Metodologia

Durante uma aula do 8º ano do ensino fundamental, foi realizada uma atividade na qual foram apresentadas imagens e desenhos pré-produzidos que se remetiam à história de Goiás. A aula também contemplou o uso das poesias de Cora Coralina intitulada *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem é você?*, e a música *Aquarela* de Vinicius de Moraes e Toquinho. Os desenhos foram elaborados seguindo alguns temas também cronológicos de uma forma de representação historiográfica acerca do início da história de Goiás no século XVIII¹: o cerrado, as bandeiras, a mineração, a formação da cidade, o quinto do ouro, o declínio da cidade e o início de atividade agropastoril em Goiás.

Para a aula foram usados seis quadros visuais que, sequenciou-se em início meio e fim, por atividades artísticas apresentada em data show. Foram realizados explicações sobre o tema tratado na aula/expositiva. Em seguida as poesias e as imagens serviram para trabalhar a interpretação dos estudantes. Por fim restavam apenas às atividades que seriam construídas pelos alunos, pensando no escasso tempo em sala de aula, fora desenvolvida uma segunda fase em que, todo tempo fosse destinado para as atividades que seriam construídas a partir da concepção dos alunos acerca da 1ª aula. Nesse sentido fora desenvolvida uma aula especial na qual a música aquarela proporcionou um momento mais descontraído para a confecção dos trabalhos.

Nesse sentido as poesias escritas pelos alunos permitiram a eles a relação subjetiva representada no poema. Essa linguagem também possibilita amenizar a dureza da historiografia e sua generalização.

O ensino histórico em suma pode sim ocorrer mediante as novas possibilidades que atenda aos os novos tempos e que seja não só escrita, mais vista

¹ A obra historiográfica utilizada como base para a produção é a de Palacín (1994).

e sentida e por que não ouvida nas letras de uma musica ou de um poema, ou até mesmo em uma folha de papel qualquer onde a criança use sua criatividade para representar um sol amarelo ou um castelo. Sendo assim um pedaço de papel e um lápis possibilita ao aluno ser autor de sua própria história. E o professor tem a possibilidade de despertar nos estudante a “consciência histórica” (SCHIMDT, 2008).

Resultados, discussões e conclusões.

O resultado advém de pesquisa de observação participante e bibliográfica. Mediante as produções artísticas dos alunos, realizaram-se análises tendo o inocente estético de (RANCIERE, 2009) como ferramenta conceitual pela qual, chegamos ao resultado. Os trabalhos individuais dos alunos foram representados esteticamente pelos conhecimentos mediados pelo professor aos alunos. Também pelo conhecimento que os estudantes trazem para a escola. Os trabalhos dos alunos demonstraram a produção do conhecimento histórico mediante a autonomia possibilitada pelo trabalho em voga.

O problema se deu mediante ao tempo da aula que, é de aproximadamente 40 minutos e ao tempo individual dos envolvidos no trabalho. Surgiram Também inquietudes acerca de como as imagens estão sendo utilizadas nos livros didáticos. Nesse sentido evidencia-se a necessidade de desenvolver um método pelo qual, verse isolar as imagens dos textos didáticos (BITTENCOURT, 2008). E ao planejar a execução dessas linguagens em sala de aula, é necessário atender para o sentido que ela terá tanto para o professor, quanto para os alunos (SCHIMDT, 2008). Pois, ao trabalhar esse estilo de linguagem sem anexar sentido para essa aula ela se torna apenas uma atração ou ilustração.

Sendo assim, a conclusão acerca do uso de linguagens diferenciadas como ferramenta de ensino histórico, corrobora que, ela pode sim vir a ser o ponto inicial para que se possa repensar as praticas pedagógica e as novas tendências dos currículos pedagógicos. Também permite refletir acerca da teoria e da metodologia de ensino. Também possibilita pensar no professor como pesquisador. E que os resultados possam ser importantes para se trilhar e chegar ha uma educação ensino/escolar, mais consistente e que ela seja sim uma das possibilidades de transformação social.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania, 8º ano*. São Paulo: FTD, 2009.

CORALINA, Cora. *Meu livro de Cordel*. 1 ed. Goiânia: Livraria e Editora Cultura Goiana, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PALACÍN, Luís. O ouro de Goiás. In: _____. *O século do ouro em Goiás: 1722-1822 estrutura e conjuntura numa capitania de Minas*. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994. p. 13-25.

RANCIERE, Jacques. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo, 2009.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. O uso do documento histórico em sala de aula. In: _____. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. Trad. João Azenha Júnior. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O ENSINO DA CULTURA HEBRAICA E DO HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA LITERATURA EM “É ISTO UM HOMEM” DE PRIMO LEVI.

MARCOS BRICCIUS

DANIELLY BATISTA SILVEIRA

ME. MURILO BORGES SILVA

UFG / Jataí – GO <http://www.jatai.ufg.br/>

Palavras-chave: Cultura, Hebreus, Holocausto, Ensino.

Nossa experiência baseia-se em aulas ministradas há uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Prof. Luziano Dias de Freitas, em Jataí – GO, na qual pudemos expor e relembrar aos alunos um pouco sobre a história do povo hebreu e aspectos sobre sua rica e linda cultura e religião, que foram apresentados em *slides* contendo além de informações, imagens ilustrativas de símbolos específicos da religião deste povo e a constituição histórico-cultural de alguns destes mesmos símbolos.

Entre essa relação de cultura hebraica e sua respectiva religião, há pontos onde não se faz possível distinguir uma da outra, estando entrelaçado tanto nos aspectos da tradição do povo quanto a sua própria religiosidade marcada pelos eventos históricos de sua construção, como a formação de seus ritos religiosos que remontam à escravidão no Egito antigo, como também anterior e posterior e este período. Trazendo de forma lúdica símbolos que carrega tanto história, cultura, tradição e religiosidade, os símbolos apresentados aos alunos geraram grande entusiasmo e curiosidade, despertando uma vontade de buscar o conhecimento impregnado pelas imagens e que trouxeram aos discentes novas experiências sobre o povo hebreu e um breve entendimento sobre sua diversidade cultural (ponto de grande importância – de certa forma podemos respeitar aquilo que compreendemos ou conhecemos um mínimo que seja).

Através do conhecimento sobre a cultura hebraica, podemos avançar no tempo e voltarmos-nos a atenção para um acontecimento atroz que obscureceu a visão de humanidade: o Holocausto, chamado de *Shoá* – termo em iídiche¹ para Calamidade. Fazemos um passeio na literatura de Primo Levi para uma breve

reflexão sobre um dos eventos que exterminou cerca de 6 milhões de judeus em toda a Europa.

¹Ídiche: Língua proveniente do alemão e idiomas eslavos escritos em caracteres hebraicos, usados geralmente pelos judeus de origem no leste europeu.

Referências Bibliográficas

LEVI, Primo. *É isso um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

PESAVENTO Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARTE CONTEMPORÂNEA NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO.

DAYANY DA SILVA CUNHA, KELLY MENDES.

FAV-UFG

<http://www.fav.ufg.br/>

Palavras Chave: Acumulação, Arte Contemporânea, Ensino de Arte.

Justificativa

A Arte Contemporânea ainda é um labirinto de conceitos, formas e técnicas a ser explorado e pesquisado. É um conceito que vem sendo gerado desde o final da década de 60 e que está em construção até hoje. Não podemos nos desaperceber do fato de que Arte Contemporânea não está diretamente relacionada à arte que se faz hoje (na contemporaneidade) e sim, muito mais, ao aspecto conceitual do mesmo. Segundo Millet (1997, p.7), a expressão:

... arte contemporânea possui as qualidades das expressões feitas, suficientemente ampla para se inserir numa frase quando falta uma designação mais precisa, mas suficientemente explícita para que o interlocutor perceba que está a falar de uma determinada forma de arte e não de toda a arte produzida por todos os artistas hoje vivos e que são, portanto, nossos contemporâneos.

A necessidade de compreender como a arte contemporânea tem sido abordada na escola pública, já que é um tema relativamente novo até mesmo para os professores formados em Artes Visuais na UFG, dado a discussão do tema só ter sido iniciado

dentro da universidade há aproximadamente dez anos, contemplando então a minoria dos professores atuantes no ensino de arte em Goiás. Por isso, a importância de levar essa discussão para dentro da escola, por mais complexa que seja devido à dificuldade de sua classificação histórica e formal.

Objetivos

Sendo assim, a proposta da ação desenvolvida foi aprofundar as pesquisas em arte contemporânea e seu ensino, descobrir como ela vem sendo trabalhada no terceiro ciclo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco e conjuntamente com a realidade da sociedade local propor uma forma de abordagem introdutória ao ensino de arte contemporânea contemplando o aspecto relacional da arte com as vivências do aluno em seu ambiente social.

Metodologia

Imersão e observação do campo escolar

Pesquisa bibliográfica

Análise de imagens

Experimentação plástica

Discussão sobre os processos plásticos realizados

Discussão

Vendo o trabalho já realizado com os estudantes, percebi que a contemporaneidade do discurso estava presente nas suas realizações e formas de produzir. Descobri depois que o trabalho desenvolvido, levou um tempo relativamente grande, fruto de muito esforço e persistência do grupo e do professor supervisor Kleber. Motivando os estudantes a experimentar os processos até a conclusão e fechamento do

trabalho, para que pudessem também descobrir a satisfação de terem um trabalho concluído.

Meu interesse maior era na construção do conhecimento e da criticidade, através da arte contemporânea por ser ela carregada de conceitos, quebra de conceitos, críticas e contradições. Neste momento meu foco estava na discussão com os estudantes, e o que essas imagens carregadas de ideologias poderiam suscitar entre nós.

Comecei as aulas com as cadeiras dispostas em círculo para nos apresentarmos e falarmos sobre o que gostávamos em artes visuais.

Mostrei a eles uma linha do tempo para situar e localizar o movimento em questão. Ressaltei algumas rupturas, primeiro a imagética, como o surgimento da fotografia e a desconstrução do realismo pictórico como o impressionismo e alguns movimentos modernos, como a arte saiu da tela para novas formas de expressão como a instalação por exemplo.

Estudamos um texto com o título: A ruptura da arte como modelo de representação do exterior, de Ângelo Dimitre Gomes Guedes. Utilizando a técnica phillips em dinâmica de grupo.

Por ser a arte contemporânea muito extensa em formas, matérias e conceitos, fiz um recorte dentro da acumulação para a execução do trabalho artístico.

Continuamos a demonstração de imagens com obras de vários artistas como: Waho!, Duchamp, Jean Shin, Bispo do Rosário, Cildo Meireles, Vick Muniz, Yoko Ono, Romero Brito, obras do acervo de Inhotim entre outros. Discutimos sobre o que é acumular e abrimos os horizontes para reflexões sociais e pessoais sobre o ato de acumular, o que gerou uma boa discussão sobre quais as formas de acumulação (bens, pessoas, coisas, sentimentos bons ou ruins, dinheiro, poder...) as consequências dessas acumulações como as desigualdades sociais, as favelas, os problemas urbanos gerados pela acumulação de lixo, ou pessoas ou o que o acumular tem a ver com o nosso cotidiano. Os estudantes foram bem participativos deram sua opinião, falaram sobre os problemas do país, as lotações de ônibus o acúmulo de lixo nas ruas e o que acumulavam em casa.

Os próprios alunos chegaram à conclusão que o maior problema não está na ferramenta acumular, mas sim o que fazemos dessa acumulação. Pensei que chegar a essa discussão crítica e dialógica fosse o ápice da intenção do meu projeto, mas felizmente eu estava enganada, algo maior ainda estava por vir...

Nas aulas subsequentes dividimos os grupos para a prática artística acumulativa. Formamos quatro grupos, com quatro tipos de matérias diferentes: pessoas, madeira, tecido e papelão. A um dos grupos propus o desafio de criar expressões de acumulação de pessoas através da performance. Aos outros, que criassem alguma representação com os outros materiais já citados; E que dialogassem com as recentes reflexões obtidas em sala. Partimos para a produção.

Na última aula fizemos uma roda e começamos o debate sobre o processo deles na produção artística. Essas são as falas dos membros de um dos grupos:

“Achei o trabalho interessante, porque nele conhecemos a capacidade de cada pessoa, e poder mostrar as coisas do dia a dia, como no ônibus, na torcida organizada no elevador.”

“O trabalho no começo foi difícil de interpretar, porque a gente levou na brincadeira, o dia a dia uma coisa que a gente faz tão normal, ficou tão difícil pra fazer.”

“Eu gostei muito do trabalho no geral, mas achei muito difícil lidar com algumas pessoas, você não pode fazer do jeito que você quer, você tem que escutar a ideia do outro e eu tava indo nessa, borá minha ideia mesmo, e quando você escuta a outra pessoa é muito melhor. A gente tem que saber dialogar pra colocar o trabalho legal.”

Conclusões

Todo o processo de reconhecimento e produção da arte contemporânea nos levou a outras questões muito relevantes, para uma nova perspectiva de pesquisa. Saber lidar com as diferenças, com os colegas, respeitar o espaço uns dos outros e as opiniões dos participantes foi um dos nossos principais debates. Além da importância de passar por etapas, vencê-las e alcançar um estágio subsequente.

Não desistir no meio do processo e o estudante perceber que é gratificante concluir um projeto iniciado.

Descobrimos que em todos os grupos, houve uma grande dificuldade de trabalhar em equipe, de achar um equilíbrio entre colaborar e ceder para que juntos executassem o trabalho e atingissem algum resultado. Essa dificuldade de interação, de foco e de organização gerou a desmotivação de alguns integrantes se estendendo para os demais. Percebemos a importância de lidar com nossas próprias limitações e ampliar nossa flexibilidade para aceitar a contribuição de outras pessoas do grupo.

Referências Bibliográficas:

ARCHER, Michael. Arte contemporânea: uma historia concisa, São Paulo, Martins Fontes, 2001. 262p.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

OSTROWER, Fayga Perla. *Criatividade e Processos de Criação*. RJ, Editora Vozes, 1977, 187 páginas, 20 ilustrações.

ROOKMAAKER, H.R. *A Arte não precisa de justificativa*. Viçosa, MG: Ultimato, 2010, 80p.

RUCH, Michael. Novas mídias na arte contemporânea. 2006. SP. Martins Fontes. 225p.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. Elementos estéticos na leitura das criações digitais contemporâneas. (2010) Texto Digital. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

¹ ENFOQUE CTS NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: TRAZENDO ELEMENTOS SOBRE USO DE ENERGIA NUCLEAR E PROMOVENDO DEBATES SOCIOCIENTÍFICOS EM AULA DE FÍSICA.

Eder Dourado dos Santos

UFG/CAJ

fisicamatematica67@gmail.com

Francys Assis de Freitas

UFG/CAJ

francysufg@hotmail.com

Frederico Augusto Toti (orientador)

UFG/CAJ

toti.fred@gmail.com

Palavras-chave: tema sociocientífico, energia nuclear, ensino de física.

Justificativa / Base teórica

O Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) na Educação em Ciências é uma tendência que têm crescido no Ensino de Ciências nas últimas duas décadas (CACHAPUZ, 2008). No entanto, são raras as propostas que têm sido desenvolvidas e avaliadas em contexto de sala de aula de ciências (SANTOS, 2011). Provavelmente, as propostas CTS não chegam à sala de aula e quando chegam a avaliação de seus resultados não acontece por duas razões principais: trata-se de uma abordagem complexa, com poucos professores preparados para desenvolvê-las e em segundo, porque outras perspectivas curriculares tem sido confundidas com uma abordagem CTS pois esse enfoque ganhou uma diversidade de significados. Devido a essa diversidade de compressões sobre o significado do que é o enfoque CTS na Educação em ciências, é necessário esclarecer aqui, o que estamos considerando enfoque CTS na Educação em Ciências.

Assumimos, assim como Santos (2011), que objetivos originais do enfoque CTS na Educação em Ciências concebidos na década de 1970 e 1980, assume dois objetivos de

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

grande relevância: desenvolver a capacidade de tomadas de decisões sociocientíficas em contextos democráticos e o desenvolvimento de valores em meio a esse processo.

Assim, podemos admitir que o Enfoque CTS na Educação em Ciências tem um ambicioso objetivo de promover um currículo que favoreça a formação de cidadãos capazes de considerar o conhecimento científico para fundamentar decisões e nesse processo ir desenvolvendo aspectos axiológicos relacionados a tais decisões. Em se tratando de levar CTS para a sala de aula de Física, trata-se, portanto de uma abordagem com grande potencial de mudar a forma dos alunos verem a ciência na escola, principalmente quando enfatiza uma conduta cotidiana que se leva em conta a ciência em decisões que podem ser importantes para os sujeitos. Assim, desenvolver estratégias de ensino que buscam inserir os objetivos do Enfoque CTS no Ensino de Física, parece relevante. Especialmente a partir de assuntos polêmicos como o uso de energia nuclear.

Objetivos

O objetivo desse resumo é socializar uma prática pedagógica desenvolvida pela dupla de alunos (autores) que trouxe repercussão no contexto das aulas de Física na escola parceira.

O objetivo dessa prática pedagógica em si, foi trazer à discussão, a partir de conceitos científicos de valores construídos pelos alunos na sua relação com o conhecimento científico, uma situação (simulada) de tomada de decisão envolvendo um problema sociocientífico (a instalação de uma usina nuclear em Jataí-GO) e a partir da abordagem em sala de aula, dos questionários aplicados e da discussão em formato de fórum, avaliar os resultados de aprendizagem de conceitos de Física, relacionados ao tema, bem como a articulação desses conceitos aprendidos, com um pensamento mais amplo sobre problemas que envolvem a todos e problemas reais, com consequências reais e não apenas problemas acadêmicos, como é de costume.

Metodologia

Ao abordar temas polêmicos, como o uso de energia nuclear, consideramos importante produzir alguma forma de discussão com alunos, em que eles, possam “julgar” uma determinada situação. Por isso aplicamos o questionário, após o desenvolvimento da temática em sala de aula, recolhendo em outro momento. Também em outro momento realizamos um fórum de discussões, espaço no qual os alunos puderam se manifestar e manifestar o conteúdo de suas argumentações. O fórum funcionou como um júri, simulando, uma decisão sociocientífica importante para o contexto local (Jataí-GO).

Usando projetor multimídia, foram desenvolvidas discussões em uma sala de aula com a presença da professora de Física. Inicialmente foram explicando cada etapa de como ocorre o processo de produção de energia elétrica a partir do uso da energia nuclear. Desde o processo de enriquecimento do Urânio até a sua utilização em caldeiras para se conseguir vapor d'água à pressões elevadas. Antes da apresentação do tema, passamos um pequeno vídeo, onde explicava resumidamente o que acontece no interior das usinas nucleares. Levantamos questões sobre o tema, exploramos inicialmente os conhecimentos prévios dos alunos, com questões inseridas ao longo da aula. Nesse contexto foram introduzidos os conceitos de Física, envolvidos no tema “produção de energia elétrica a partir da energia nuclear”.

Após as aulas que problematizaram e desenvolveram os conceitos de Física e alguns de Biologia e Química necessários para a compreensão do problema sociocientíficos que envolve a produção de energia elétrica a partir da energia nuclear (que se trata de um tema e de abordagem, interdisciplinares), foi distribuído um questionário com cinco questões para os alunos refletirem e responderem fundamentando suas posições sobre o uso da energia nuclear. As questões foram:

- 1 - Você pode explicar como funciona uma usina nuclear?
- 2- Há dois processos que permitem extrair energia do núcleo dos átomos. Fusão ou Fissão nuclear. Você sabe explicar qual a diferença entre esses dois processos?
- 3 – Se fossem construir uma usina nuclear próxima a Jataí, você seria contra ou a favor? Porquê?
- 4 – Porque seria muito pouco provável tal construção de uma usina nuclear por aqui?
- 5 – O que você diria para convencer alguém que tivesse a posição contrária a sua, digamos um político ou cientista?

Essas questões serviram de eixo principal das discussões ocorridas posteriormente.

Resultados / Discussão

A atividade foi registrada em vídeo e as análises nos dão conta de que: Do total de questionários distribuídos (24 questionários), retornaram 21. Desses 21, apresentaram respostas ancoradas em conceitos científicos abordados ou não na atividade de problematização e desenvolvimento de conceitos, 13 questionários.

Consideramos um resultado significativo, tendo em vista que é difícil ver os alunos utilizarem os conceitos que aprendem em sala de aula para argumentação. Isso é frequentemente reclamado pelos professores.

Os argumentos foram feitos por escritos e melhorados durante o desenvolvimento das discussões no formato de fórum, nas falas dos alunos. Desses 13 questionários em que argumentos científicos a parecem, apenas 06 realizaram uma argumentação que envolveu de fato, fatores axiológicos. Porém, foi possível perceber que fatores axiológicos serviram de motivação para engajamento no problema da construção e operação da hipotética usina nuclear em Jataí.

A atividade será realizada em formato reduzido (apenas fórum) com os participantes do 10º Conpeex, mas segue um conjunto de respostas consideradas medianas, como exemplo, a seguir:

Resp. 1 – Sistema primário; Pressurizados, vaso de pressão, elemento combustível e barras de controle. Sistema secundário; gerador de vapor, turbina, condensador, bomba gerador elétrico.

Resp. 2 – Fusão; ocorre quando dois ou mais núcleos de um mesmo elemento se fundem e formam outro elemento. Fissão; Essa colisão resulta na criação de um isótopo do átomo, que quebrando forma dois elementos.

resp. 3 – Sou contra, porque a qualquer momento pode ocorrer um acidente nuclear.

resp. 4 – Pois não há espaço suficiente e adequado para construção de uma usina.

resp. 5 – Diria para ele ser contra, pois não é um lugar certo, pois pode ocorrer um acidente a qualquer momento.

Conclusões

Assim, resumimos a percepção que tivemos a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos e discussões no fórum, realizadas a partir dos questionários:

A abordagem CTS, no Ensino de Física se apresentou, nessa experiência didática, uma forma significativa de envolver os alunos do Ensino Médio em um debate sociocientífico. Informações que extraímos dessa atividade sugerem que os alunos se engajam com mais motivação e mobilizam esforços maiores para utilizar argumentos científicos combinados com aspectos axiológicos (ligados a valores pessoais, sociais e do grupo social envolvido), quando podem dizer: “o problema é com a gente, está na nossa frente e precisamos dar uma solução boa”. Assim, o enfoque CTS contribuiu, nesse caso, para que os alunos não vissem os conceitos de Física que ensinamos como “apenas mais um problema de Física”, mas sim como um problema que pode ser real, fazer as pessoas correrem riscos e demandar uma solução com a participação de todos. Para essa participação o conhecimento científico torna-se algo indispensável para argumentar e fundamentar as decisões.

Referências bibliográficas

CACHAPUZ, A., et al. Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. In. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.1, p. 27-49, 2008.

SANTOS, W. Significados da educação científica com enfoque CTS. In. SANTOS, W.; AULER, D. **CTS e Educação Científica**: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

“EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO”: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARCOS ROBERTO FRANÇA DA SILVA; EDUARDO ASSIS CARVALHO;
DANIELLE SOUSA MARQUES; MURILO BORGES SILVA (Orientador)

PIBID do Curso de História UFG – Campus Jataí.

marcos.franca36@hotmail.com; mr.carvalho_14@hotmail.com;

dani.historiadora@gmail.com.

Palavras-chave

Ensino de História. Poesia. Desenho. Música.

Justificativa / Base teórica

“Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser” – Jaime Pinsky e Carla Pinsky

Esse trabalho consiste na apresentação de várias atividades desenvolvidas na escola campo – Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas, que se encontra abalizada em referenciais que versam pela diversificação das possibilidades de ensino e a construção de uma “consciência histórica” (SCHIMIDT, 2008) e “autonomia do educando” (FREIRE, 1996). A intenção do grupo de trabalho do projeto PIBID do Curso de História da UFG/Jataí é desenvolver atividades pautadas na articulação das diversas linguagens na prática/experiência de ensino/aprendizagem de história.

Por esse viés, almeja-se criar possibilidades de uma construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula. Para cumprir com essa proposta, realiza-se o uso da atividade de produção de desenhos, e também o trabalho com outras linguagens – ou representações (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007) –, como a poesia e a música.

O conhecimento histórico é construído em “determinados tempos” e “percepções” cabe ao historiador delimitar essas realidades e ao professor de história ressignificá-los em sua prática. (BITTENCOURT, 2008). A história, nesse sentido, também se edifica nos alicerces dos “sentimentos”, nesse caso, um

exemplo a ser citados é a poesia de Cora Coralina, que traz em sua estrutura lírica e na melodia rítmica de sua vivência o contexto histórico de Goiás.

Nessa perspectiva, as condições para que os alunos desenvolvam trabalhos através de variadas metodologias e linguagens de ensino, proporciona-se a edificação de autonomia. Torna-se possível a construção da consciência histórica, com a formação de indivíduos conscientes de seu papel histórico e político. Com aulas que versam sobre algum tema histórico por meio de diferentes linguagens e abordagens (BITTENCOURT, 2008), possibilita-se o entendimento sobre os diversos olhares que constituem e elaboram o conhecimento histórico. Visualizando a arte – no caso específico, a atividade que consistiu na elaboração de desenhos pelos alunos, no qual os mesmos interagiram com os desenhos já produzidos por um dos bolsistas e, ao mesmo tempo, dialogaram com a poesia e com a música – o aluno começa a compreender como existem diversos “olhares e fontes” que constroem a história (SCHIMIDT, 2004).

Por intermédio da aproximação com a história proporcionada pela materialização da representação possibilitada pelo desenho, ao se colocarem diante de um papel, com um lápis e uma borracha nas mãos, os alunos se tornam autores de sua própria história. A história reprodutora de conhecimento coloca os alunos em uma condição passiva, encarando-os como meros receptores de conhecimentos. Tal operação cria uma distância entre aluno, a história e o professor.

Sendo assim, promover a aproximação do educando à história significa instigar a investigação através de propostas e construção de metodologias que se esforcem em tornar “atraente o ensino” (BITTENCOURT, 2004) (SCHIMIDT, 2004). Esse é o objetivo principal das propostas do grupo PIBID História Jataí. Essa visão norteia todas as atividades que são realizadas na escola campo, incluindo a que será delimitada e discutida a seguir. Em suma, a atividade consistiu em uma aula conferida aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, cujo tema se arrolava pelo início da história de Goiás, sendo utilizados os seguintes recursos: apresentação de “quadros visuais pictóricos” (WÖLFFLIN, 2000) já prontos que representavam a história de Goiás, as poesias de Cora Coralina – *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem É Você?* – e a música “*Aquarela*” de Vinícius de Moraes e Toquinho.

Objetivos

- a) Promover a construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula;

- b) Perceber os diversos entendimentos dos alunos em relação às representações artísticas, literárias e musicais contempladas pelas atividades;
- c) Identificar os elementos contidos na representação artística e literária que levam a perceber o processo histórico em voga;
- d) Possibilitar a promover a sensibilidade e a concentração dos alunos através da música.

Metodologia

Durante uma aula do 8º ano do ensino fundamental, foi realizada uma atividade na qual foram apresentadas imagens e desenhos pré-produzidos que se remetiam à história de Goiás. A aula também contemplou o uso das poesias de Cora Coralina intitulada *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem é você?*, e a música *Aquarela* de Vinicius de Moraes e Toquinho. Os desenhos foram elaborados seguindo alguns temas também cronológicos de uma forma de representação historiográfica acerca do início da história de Goiás no século XVIII¹: o cerrado, as bandeiras, a mineração, a formação da cidade, o quinto do ouro, o declínio da cidade e o início de atividade agropastoril em Goiás.

Para a aula foram usados seis quadros visuais que, sequenciou-se em início meio e fim, por atividades artísticas apresentada em data show. Foram realizadas explicações sobre o tema tratado na aula/expositiva. Em seguida as poesias e as imagens serviram para trabalhar a interpretação dos estudantes. Por fim restavam apenas às atividades que seriam construídas pelos alunos, pensando no escasso tempo em sala de aula, fora desenvolvida uma segunda fase em que, todo tempo fosse destinado para as atividades que seriam construídas a partir da concepção dos alunos acerca da 1ª aula. Nesse sentido fora desenvolvida uma aula especial na qual a música aquarela proporcionou um momento mais descontraído para a confecção dos trabalhos.

Nesse sentido as poesias escritas pelos alunos permitiram a eles a relação subjetiva representada no poema. Essa linguagem também possibilita amenizar a dureza da historiografia e sua generalização.

O ensino histórico em suma pode sim ocorrer mediante as novas possibilidades que atenda aos os novos tempos e que seja não só escrita, mais vista

¹ A obra historiográfica utilizada como base para a produção é a de Palacín (1994).

e sentida e por que não ouvida nas letras de uma musica ou de um poema, ou até mesmo em uma folha de papel qualquer onde a criança use sua criatividade para representar um sol amarelo ou um castelo. Sendo assim um pedaço de papel e um lápis possibilita ao aluno ser autor de sua própria história. E o professor tem a possibilidade de despertar nos estudante a “consciência histórica” (SCHIMDT, 2008).

Resultados, discussões e conclusões.

O resultado advém de pesquisa de observação participante e bibliográfica. Mediante as produções artísticas dos alunos, realizaram-se análises tendo o inocente estético de (RANCIERE, 2009) como ferramenta conceitual pela qual, chegamos ao resultado. Os trabalhos individuais dos alunos foram representados esteticamente pelos conhecimentos mediados pelo professor aos alunos. Também pelo conhecimento que os estudantes trazem para a escola. Os trabalhos dos alunos demonstraram a produção do conhecimento histórico mediante a autonomia possibilitada pelo trabalho em voga.

O problema se deu mediante ao tempo da aula que, é de aproximadamente 40 minutos e ao tempo individual dos envolvidos no trabalho. Surgiram Também inquietudes acerca de como as imagens estão sendo utilizadas nos livros didáticos. Nesse sentido evidencia-se a necessidade de desenvolver um método pelo qual, verse isolar as imagens dos textos didáticos (BITTENCOURT, 2008). E ao planejar a execução dessas linguagens em sala de aula, é necessário atender para o sentido que ela terá tanto para o professor, quanto para os alunos (SCHIMDT, 2008). Pois, ao trabalhar esse estilo de linguagem sem anexar sentido para essa aula ela se torna apenas uma atração ou ilustração.

Sendo assim, a conclusão acerca do uso de linguagens diferenciadas como ferramenta de ensino histórico, corrobora que, ela pode sim vir a ser o ponto inicial para que se possa repensar as praticas pedagógica e as novas tendências dos currículos pedagógicos. Também permite refletir acerca da teoria e da metodologia de ensino. Também possibilita pensar no professor como pesquisador. E que os resultados possam ser importantes para se trilhar e chegar ha uma educação ensino/escolar, mais consistente e que ela seja sim uma das possibilidades de transformação social.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania, 8º ano*. São Paulo: FTD, 2009.

CORALINA, Cora. *Meu livro de Cordel*. 1 ed. Goiânia: Livraria e Editora Cultura Goiana, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PALACÍN, Luís. O ouro de Goiás. In: _____. *O século do ouro em Goiás: 1722-1822 estrutura e conjuntura numa capitania de Minas*. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994. p. 13-25.

RANCIERE, Jacques. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo, 2009.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. O uso do documento histórico em sala de aula. In: _____. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. Trad. João Azenha Júnior. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A VIDA EM POESIA: OFICINAS DE LETRAMENTO LINGUÍSTICO E LITERÁRIO NO COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARTA.

Bolsista: NASCIMENTO¹, Elizabeth Morena do.

Supervisora: LOPES², Karla Rachel da Cunha.

Coordenador do Subprojeto: SILVA JÚNIOR³, Wilton Divino da.

Faculdade de Letras: www.letras.ufg.br

PALAVRAS-CHAVE:

Sujeitos; Letramento; Leitura; Poesia.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

As considerações que aqui se discutem são resultados das experiências desenvolvidas nas atividades com a oficina: “A vida em poesia: oficinas de letramento linguístico e literário no Colégio Estadual Santa Marta”, vinculado ao subprojeto de licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Goiás - UFG, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O Subprojeto Letras: Português/PIBID no Colégio Estadual Santa Marta teve início em Abril de 2011, e em linhas gerais, o objetivo deste foi trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, em concordância com os objetivos gerais do subprojeto propunham-se novas ações por meios de objetivos específicos. Essas ações foram desenvolvidas por meio do projeto: “A vida em poesia: oficina de letramento linguístico e literário no Colégio Estadual Santa Marta”.

A função da oficina, além de viabilizar a formação dos sujeitos do colégio

¹ elizabethmorena21@hotmail.com

² karlarachel007@gmail.com

³ wiltonufg@gmail.com

supracitado, propunha, também, oferecer a oportunidade de leitura com função social imediata por meio do contato com o gênero discursivo literário. Mais especificamente, o contato com gêneros literários curtos: a poesia e o poema.

Trabalhar com o gênero literário é despertar a capacidade artística dos sujeitos inseridos num processo de aquisição das habilidades da língua (gem). Nesse sentido (RESENDE, 1997), propõe que textos de valor artístico constituem “motivação central no funcionamento de oficinas de criação de textos”. Desse modo, a validação do desenvolvimento do projeto supracitado está atrelada a justificativa da “utilização de textos literários como estimulantes da criatividade verbal das crianças” (idem, p. 46).

Discorrer sobre a focalização deste trabalho, ou seja, sobre o desenvolvimento do gênero literário curto dentro das perspectivas do letramento linguístico e literário é trazer a voga a noção de letramento. No entendimento de (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69) que ampliam a conceituação de letramento para áreas afins da linguística, letrar é criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo da sociedade tipicamente letrada” [...]

Vê-se assim, que a noção de letramento esta atravessada a noção de interação entre sujeitos socio-históricos, dialógicos e discursivos que se interagem por meio da língua (gem) a fim de marcarem um lugar significativo e participativo na sociedade letrada. Nesse viés, a função ativa do outro no processo de letramento é vista como a do provedor.⁴

Ainda dentro da tópica (KLEIMAN, 1995, p. 19) define que:

O letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever.

A linguagem, independente da modalidade comunicativa é dialógica e polifônica, isto é, há o entrecruzamento de vozes discursivas na voz do sujeito enunciador. Segundo Bakhtin (2006), a prática social é inerente à linguagem, há uma relação horizontal e de embreagem que fomenta na intersecção entre a

⁴ O termo provedor é utilizado aqui, com base no postulado *Um evento singular*, de (MAYRINK-SABINSON, 1997), que usa o termo *prover* como indicativo da importância do papel do adulto no processo de letramento pela criança.

linguagem e às práticas sócias.

Em suma, a noção de letramento, entendida aqui, está atravessada ao postulado bakhtiniano (2006) em torno da acepção de linguagem, ou seja, “a concepção de letramento que adotamos pressupõe ser a construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais, culturais, e discursivas” (KLEIMAN, 1995, p, 242).

Letrar é considerar os papéis desempenhados pelos sujeitos enunciadorez numa relação de interação com a linguagem em um dado momento marcado histórico, social e ideológico-discursivo.

OBJETIVOS

Incentivar e desenvolver no aluno o entendimento e a interpretação do texto poético, como também, estimular na escola o exercício contínuo da leitura.

METODOLOGIA

As oficinas aconteceram a partir de um eixo temático: a recepção da linguagem poética pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental da rede pública. Segundo Resende (1997, p. 132) “a recepção da linguagem poética se faz por vias sensoriais, repercutindo em planos profundos de subjetividade”.

Consoante com a autora, entendemos que toda a corporalidade da criança está envolvida com a sonoridade, o ritmo, a musicalidade e a harmonia da poesia. “Os sentidos despertam emoções e sugerem imagens fantásticas, envolvendo o receptor de forma total”. (idem, 1997, p. 132).

Histórias do universo da criança, parlendas, quadrinhos, trava-línguas, histórias tradicionais, folclóricas e produção literária moderna foram fontes aproveitadas para o desenvolvimento das atividades aqui descritas.

As oficinas eram planejadas com antecedência e os planos eram revisados pela supervisora. Após a sequência didática, ou seja, após o desenvolvimento das oficinas os dados obtidos eram organizados, analisados e discutidos. Objetivando, nas posteriores descrições acerca da aprendizagem do sujeito com o

desenvolvimento das oficinas.

O projeto foi desenvolvido no período de fevereiro de 2012 a junho de 2013, no Colégio Estadual Santa Marta.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

As oficinas foram bem desenvolvidas no Colégio Estadual Santa Marta, e os méritos do trabalho se devem a boa integração entre coordenador, supervisor e bolsistas, que se empenharam na tarefa de cumprir as exigências do Subprojeto: Letras – Português, sobretudo, no quesito de busca de melhores resultados nas habilidades linguísticas dos educandos envolvidos no programa.

O educando, sobretudo, na fase inicial educacional descobre nos risquinhos pretos do papel branco que a linguagem é significativa a partir da interação, do diálogo com os adultos e com as outras crianças. Nesse ínterim, a aprendizagem para o aluno produz sentido na relação dialógica que ele estabelece com os outros. Assim, muito mais do que significados, o ensinar e o aprender promovem sentidos.

Sobre tal proposição, Arribas (2004, p.178) nota que: é fundamental construir significados compartilhados em um contexto estável e estruturado na escola, durante a etapa da educação infantil, já que constitui a base para o posterior desenvolvimento da linguagem.

Desse modo, foi a partir do entendimento da proposta da autora que as oficinas no colégio Estadual Santa Marta fizeram sentidos, ou seja, entendemos que os significados no processo educacional se alcançam em etapas, todavia, em fases que são construídas de modo horizontal e compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos.

CONCLUSÃO

Concordamos que para a ampliação da vivência criativa na sala de aula o professor como mediador entre o universo da leitura e o universo do pequeno leitor deve trabalhar a sua criatividade a fim de desenvolver e estimular o interesse do aluno para a participação contínua nas aulas, propiciando assim, uma aprendizagem

continuada e lúdica. Nesse ínterim trabalhamos com as oficinas de letramento linguístico e literário por meio dos gêneros poesia e poema

Ao trabalharmos com os gêneros supracitados não significa que abandonamos os outros gêneros discursivos. Temos consciência do dinamismo da língua portuguesa e o nosso interesse maior foi trabalhar a realidade da língua em seus vários aspectos, sobretudo, em ajudar o aluno a construir sentidos no processo de escrita, fala, escuta e leitura por meio do gênero poético.

Avaliamos um positivo avanço da criação livre, da escrita, da leitura e da aprendizagem mediante as oficinas ministradas, pois estas despertaram nos alunos o prazer de ler, escrever e escutar poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBAS, T. L. **Educação infantil**: desenvolvimento curricular. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. In: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n. 1, 2005.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil e juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

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

O ENSINO DE ESTATÍSTICA POR MEIO DE PROJETOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM BASEADA EM TEMÁTICAS NÃO CURRICULARES

ANNA LYVIA DA SILVA¹; ELYANARA MOREIRA MATHEUS¹; JÉSSICA RODRIGUES¹
RIBEIRO; LUCAS SOUZA DE ABREU¹; MIRIAN CRISTIANNE DA SILVA²; VANESSA
PEREIRA DOS SANTOS¹; JANICE PEREIRA LOPES³

Universidade Federal de Goiás

E-mail: pibidmatematica.ufg@gmail.com

Os conhecimentos do campo da Estatística, de modo geral, carregam características bastante peculiares, especialmente no que diz respeito a sua evidente aproximação com situações e atividades cotidianas. Contudo, a despeito desta proximidade, na maioria das escolas, em que tais conhecimentos compõe a grade curricular, o seu ensino ocorre de maneira mecânica e pouco sintonizada com situações próximas à vida dos alunos. Ora negligenciado e deixado de lado pelo professor, ora apresentado como um emaranhado de fórmulas e gráficos, o ensino de estatística tem sido desenvolvido de forma bastante precária e limitada face a riqueza de situações capazes de agregar significados aos conceitos que esta área engloba. Somado a este cenário pouco motivador existe ainda um fator que tende a reforçar o trato superficial e pouco expressivo de tais conceitos, qual seja: a formação do professor. Ou melhor, a falta de formação específica para trabalhar os conteúdos estatísticos de maneira intencional e conexa com eventos e circunstâncias próximas à vida dos sujeitos. De fato, a ausência desta formação, seja na formação inicial ou continuada, pode implicar em obstáculos e dificuldades tanto na percepção da importância quanto da necessidade de que a estatística seja trabalhada, em especial na educação básica, com um pouco mais de zelo. Além de limitantes na esfera dos modos e meios de trabalhar com tais conteúdos, a ausência de uma formação pode sinalizar, inclusive, para uma compreensão equivocada e errônea destes conceitos.

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

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

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

Apesar das fragilidades já apontadas nos processos de ensino de estatística nas escolas, segundo Júnior (2006), nos últimos anos, com a inserção oficial da Estatística nos currículos escolares, é possível perceber uma maior preocupação por parte das redes escolares em garantir não só o ensino adequado de tais conteúdos mas, também, uma aprendizagem significativa, especialmente pela sua forte relação com o cotidiano. Por outro lado, parece que esta preocupação ainda não conseguiu se concretizar no espaço das salas de aula de Matemática.

Diante da problemática supracitada, a equipe do subprojeto PIBID-Matemática Goiânia sentiu-se desafiada a refletir mais aprofundadamente sobre a temática ao ter a possibilidade de planejar e desenvolver atividades, envolvendo os conteúdos de estatística, nas duas turmas de 3º ano do Ensino Médio atendidas pelo subprojeto na escola parceira. O objetivo primeiro destas atividades esteve assentado na preocupação de que tanto a essência dinâmica de tais conteúdos quanto seus nexos com situações da vida dos alunos fossem privilegiados. A equipe tinha em mente que a diversidade de aplicações inerentes a tais conhecimentos deveria ser explorada não só para que os conceitos básicos de estatística fossem compreendidos pelos alunos, mas, também, para que temáticas atuais e intrínsecas ao cotidiano destes e da comunidade escolar fossem tangenciadas de maneira dinâmica e significativa.

Aceito o desafio e estabelecidos os objetivos, iniciou-se a busca por estratégias e temáticas mais adequadas que pudessem corresponder às expectativas e metas traçadas pelos participantes. A primeira etapa consistiu na definição da linha norteadora das atividades a serem planejadas, já que buscava-se privilegiar situações de aprendizagem em que os alunos pudessem desempenhar papel ativo e investigativo. De tal forma que o trabalho com as ideias e conceitos estatísticos representassem não um estudo meramente formal, mas, sobretudo, uma necessidade lançada pelo próprio processo de pesquisa e compreensão das temáticas eleitas. Emergiu, como consequência destas preocupações, a possibilidade de trabalhar os conteúdos de estatística por meio de Projetos. Esta iniciativa reflete a intenção de oportunizar aos alunos um estudo da Estatística com mais profundidade e significado, conectado a questões da vida cotidiana para que estes pudessem compreendê-la na sua diversidade.

Portanto, viu-se no trabalho com projetos a oportunidade de fomentar não só o espírito investigativo para o trato e compreensão de conceitos estatísticos, mas, em

especial, a possibilidade de viabilizar aos alunos uma aprendizagem significativa que encontrasse em suas próprias vidas referências capazes de agregar significados aos conhecimentos construídos. Isso porque, acredita-se que “(...) *oportunizar a todos condições ao ensino-aprendizagem no processo de viver é o produto mais rico que a escola pode alcançar*” (BITENCOURT, 2010, p. 15). Assim, percebeu-se no trabalho com os conhecimentos da Estatística um caminho fértil para a concretização de um aprender baseado no viver.

Apesar do trabalho com projetos ter sido uma escolha encampada por todos os participantes, a preocupação em garantir que essa intervenção subsidiasse uma formação conceitual sólida e significativa aos alunos permanecia. Isso porque, mesmo reconhecendo esta estratégia como a mais adequada ante aos objetivos traçados, temia-se que, na prática, suas contribuições fossem comprometidas em virtude da falta de experiência, especialmente dos licenciandos e da professora supervisora, com essa proposta de ensino e suas peculiaridades. O trabalho com projetos de ensino, embora carregue uma série de possibilidades, por sua vez exige cuidados e condições mínimas para que sua essência investigativa e seu potencial agregador não sejam anulados.

Dentre as distintas formas de se desenvolver projetos de ensino, escolheu-se construir o projeto de ensino de Estatística a partir do desenvolvimento de diferentes temáticas que necessitassem da construção de ‘modelos’ e ferramentas estatísticas, e também matemáticas, que pudessem ser desenvolvidos pela professora supervisora em sala de aula. A literatura, a exemplo de Bitencourt (2010), aponta esta como uma das possibilidades para a construção e desenvolvimento de projetos de ensino, possibilidade inclusive utilizada com frequência na área da Educação Matemática.

A eleição deste caminho ocorreu em virtude de que o mesmo, além de possibilitar que os propósitos traçados pelo grupo fossem alcançados, minimizaria efeitos colaterais advindos de aspectos estruturais e organizacionais limitantes da escola parceira. Particularmente, em relação a estas situações limitantes cabe destacar a inviabilidade de se construir um projeto de ensino com caráter interdisciplinar, haja vista o pouco tempo (engessado pelos prazos e normas da escola e seus gestores) e a pouca efetividade de práticas de trabalho interdisciplinar naquela escola.

Uma vez superadas as lacunas teóricas acerca da compreensão do trabalho por projetos e aprofundadas as reflexões quanto às características didático-metodológicas

desta proposta, iniciou-se a segunda etapa do planejamento, que consistiu na pesquisa e definição, a priori, de temáticas que estivessem fortemente relacionadas à vida dos alunos e a questões que permeiam a vida e a rotina escolar na atualidade. Elencou-se um conjunto de temas de cunho social que, ao serem tratados a partir de conceitos estatísticos, pudessem ser melhor compreendidos pelos alunos. Ou seja, a definição dos temas tinha como condição *sine qua non* a necessidade de que, a partir das temáticas eleitas, problemas da vida real emergissem. Problemas estes que, fundamentalmente, seriam problematizados e compreendidos em paralelo ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos conteúdos de Estatística presentes na grade curricular. Finalizada a busca pelos temas mais oportunos, foram eleitos, com significativa participação da professora supervisora, a nosso ver a pessoa com mais propriedade para apontar algo próximo da realidade daquelas salas de aula, cinco temas centrais, a saber: Sustentabilidade, Uso do Crack, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Bullying (e Cyberbullying) e Homofobia.

Estabelecidos os temas e os aspectos estruturantes do projeto de ensino, elaborou-se um roteiro, composto com uma série de questionamentos pertinentes a cada uma das temáticas, que tinha como função problematizar aspectos centrais e nortear o processo de investigação e aprofundamento dos temas a ser realizado pelos alunos em pequenos grupos. Superadas o estranhamento e incertezas dos alunos a respeito da pertinência do projeto e de seu vínculo com os conteúdos programáticos previstos, percebeu-se um envolvimento significativo destes na busca de informações que elucidassem questionamentos que, vez ou outra, se apresentavam como fundamentais para a compreensão mais ampla de cada um dos temas. Neste cenário, permeado por uma dinâmica de trabalho investigativo, foi possível construir, de maneira menos rígida, conceitos e ideias estatísticas (e matemáticas) conectadas à realidade, além de se efetivar, indiretamente, um trabalho integrado entre a Matemática e a Estatística curriculares, em sintonia com necessidades e eventos cotidianos.

Indiscutivelmente, os resultados inicialmente traçados pela equipe foram ampliados e redimensionados no decorrer das atividades. Isso porque, o dinamismo agregado ao processo de construção de saberes estatísticos pelo trabalho com o projeto acabou por impulsionar a compreensão, por parte dos alunos, de como cada uma das temáticas vinha sendo percebida pela sua própria comunidade escolar. Assim, além de fomentar uma leitura

mais crítica acerca de questões contemporâneas por parte dos alunos das turmas envolvidas, o desenvolvimento do referido projeto potencializou a difusão das informações obtidas para outros espaços e alunos da escola parceira. O que, no limite, significou não só ganho em termos de aquisição conceitual, mas, também, uma oportunidade de instrumentalizar estes sujeitos para lidar e compreender o mundo que os cerca.

Outrossim, cabe destacar as implicações formativas oportunizadas aos integrantes do subprojeto desde o planejamento e definição do projeto até o seu desenvolvimento e conclusão. O enfrentamento de situações, inicialmente, limitantes culminou na ampliação das atuais perspectivas didático-metodológicas exploradas pelo grupo e, também, evidenciou a necessidade de que a formação, inicial e continuada, de professores oportunize o trato e a vivência com projetos de ensino. Sobretudo, por que estes apresentam-se como estratégias potenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico, de alunos e professores, tornando-se importantes ferramentas interpretativas tanto conceitual quanto socialmente.

Palavras-chave: Projetos de ensino; Estatística; Aprendizagem Significativa

Apoio financeiro: CAPES

Referências bibliográficas:

BITENCOURT, K. F. **Educação Matemática por Projetos na Escola:** práticas pedagógicas e formação de professores. Curitiba: Certa Editorial, 2010.

JÚNIOR, H. R. Educação Estatística no Ensino Básico: uma exigência do mundo do trabalho. Vitória – ES, 2006. Disponível em: < recitec.cefetes.br/artigo/documentos>. Acesso em: 12 de Setembro, 2013

OFICINA DE SABONETE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS NO ENSINO MÉDIO

FABIANA FERNANDES SILVA (IC); FRANCIELY DA SILVA MARTINS (IC); JÉSSICA SILVA DE MORAIS (IC); WESLEY FERNANDES VAZ (PQ).

Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí. <fabianafernandesjti@live.com>

Palavras-chave: Ensino de Química, funções orgânicas, sabonete.

Introdução

A química é frequentemente apresentada na sala de aula baseada na apresentação de conceitos, leis e fórmulas (BARRETO *et al*, 1996). Nesse contexto, o professor expressa o seu conteúdo de forma verbalizada e o aluno à memorização, caracterizando assim o método tradicional.

Uma das possibilidades para mudar este cenário e a inclusão de experimentos investigativos de baixo custo, contextualizado com o conteúdo abordado, o que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem em química mais interessante, pois estimula o interesse do aluno dentro da sala de aula, além de demonstrar fenômenos de significados concretos, propiciando uma sólida construção do conhecimento pelo aluno e a relação interdisciplinar da Química com as demais ciências (SCHNETZLER, 1995).

Nesse sentido, a experimentação atua como mediadora para construção do conhecimento de química com os acontecimentos reais, enfocando a máxima participação dos alunos e permitindo a cooperação e o trabalho em grupo, oferecendo a eles motivação para construção da aprendizagem. Vale ressaltar que

Deve ficar claro aqui que a experimentação na escola tem função pedagógica, diferentemente da experiência conduzida pelo cientista [...] qualquer que seja a atividade a ser desenvolvida, deve-se ter clara a necessidade de períodos pré e pós-atividade, visando à construção dos conceitos. Dessa forma, não se desvinculam “teoria” e “laboratório”. (BRASIL, 1999, p.36).

Com as atividades experimentais os alunos podem superar a dificuldade em relacionar teoria e prática, sendo que ao elaborar uma experiência, ele é motivado involuntariamente a refletir, debater suas ideias e aplicá-las usando o conhecimento teórico abordado. Com essa problematização preparada pelo professor o

aprendizado se dá pela ação do aluno ao buscar a explicação da problemática proposta, isso nos mostra que é necessário desafiá-los com problemas reais e motivá-los a superar esses problemas.

Assim, o objetivo desse trabalho é aproximar a disciplina de química com o cotidiano do aluno por meio de uma oficina de sabonetes artesanais, desenvolvendo os conteúdos de grupos funcionais e a saponificação. Deste modo, despertar o interesse do aluno para o estudo dessa disciplina, para a compreensão do mundo em que vive e as transformações que nele ocorrem através da Química.

Método

A oficina de “Sabonetes Artesanais” foi ministrada uma vez por semana durante oito semanas com aulas de duração de três horas cada, relacionando com a disciplina de química, trabalhando conteúdos como reações químicas que ocorre na produção de sabonete, ácidos graxos dos óleos, teor de saturação, propriedades químicas dos reagentes utilizados, contextualizado de forma interativa com o cotidiano dos alunos.

O projeto foi aplicado para alunos do ensino médio, de uma escola da rede estadual de educação básica, situada na cidade de Jataí, GO, a escola foi escolhida por ser uma das principais escolas públicas do município e por ser a escola de atuação do atual grupo do (PIBID de Química da UFG- Campus Jataí). A coleta de dados foi realizada através da gravação de áudio e vídeo e do uso de diário de campo.

Resultados e Discussões

Observamos que houve uma compreensão dos conceitos químicos pelos alunos. Vale destacar que a interação com a realidade dos alunos permitiu que eles assimilassem o conteúdo de uma maneira mais prática e prazerosa, fazendo com que não apenas decorassem o conteúdo, mas que aprendessem de fato os conteúdos. Isto faz com que eles vejam a Química como uma disciplina interessante, que lhes possibilita compreender coisas úteis de seu dia-a-dia, gerando uma cultura de questionamento e aprendizado, e não uma simples fixação de conteúdo sem nenhuma relevância para sua vida cotidiana.

Ao relacionar essas experiências com o dia-a-dia dos estudantes a atividade permitiu que eles adquirissem um conhecimento mais aprofundado, menos

superficial, consistindo no foco principal para qualquer educador, que é a “formação de um discente questionador e não um mero depósito do conhecimento do docente” (FREIRE, 2003).

Conclusão

A atividade permitiu aos alunos, pelo contato direto com a prática, desenvolver um melhor aprendizado, além de aumentar a participação do aluno na sala de aula. Ainda possibilitou a interação com os outros alunos, no qual o desenvolvimento cognitivo e o processo ensino-aprendizagem foram realizados de forma prazerosa e motivadora.

Portanto, os resultados obtidos mostram que a utilização da oficina foi importante para a construção de conhecimentos no ensino de química. Assim, observamos que a dificuldade que os alunos têm em compreender conteúdos de química pode ser minimizada através de uma oficina de sabonetes, pois torna o ensino de química mais atraente.

Referências Bibliográficas.

BARRETO, A. L. P. ; PEREIRA, M. G.; RODRIGUES, M. F. E; RAMOS, M. G. M. Revelando o ensino público – Ensino de Biologia. IN: Pinheiro, A. C. F. (Org.). *Revelando o Ensino Público: o entendimento de professores e alunos sobre o ensino de Biologia, Geografia, História e Psicologia*. João Pessoa: A União, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R M. R., **Química Nova na Escola**. 1, 1995.

Fonte de Financiamento

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

ATUAÇÃO DO PROJETO PIBID - LETRAS PORTUGUÊS DO CAMPUS JATAÍ

FERNANDA CUNHA SOUSA; KELLY CRISTINE FERREIRA;
SUSANA DOS SANTOS; SUELI DUTRA; JÉSSICA CAROLINE FELIX; AYANNA
DURAN; VÂNIA RODRIGUES; ISA MARA VILELA;

Palavras-chave: teoria, prática reflexiva, leitura e escrita

O presente trabalho se justifica diante da necessidade urgente de criar estratégias para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, tanto na educação básica quanto no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura. Dessa forma, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - desenvolvido pelo curso de Letras Português, da Universidade Federal de Goiás, *Campus* Avançado de Jataí - prioriza a formação acadêmica das bolsistas, que atuam de forma a unir conhecimentos teóricos à prática docente, através de trabalhos desenvolvidos junto à escola parceira do projeto. Como consequência, a formação acadêmica dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio também está sendo aprimorada por intermédio do trabalho que vem sendo desenvolvido por esta equipe do PIBID no Colégio Estadual Serafim de Carvalho, em Jataí - GO.

Assim, considerando o foco de atuação das bolsistas, que consiste no estudo da língua - especialmente no âmbito da prática de leitura e escrita, com seus diversos usos e adequações, o trabalho desenvolvido também promoverá o aperfeiçoamento das habilidades do aluno nessa área, indispensável tanto para a vida acadêmica quanto para a futura vida pessoal do estudante, pois entendemos que a leitura e a escrita são a base para todo e qualquer outro aprendizado. Para que isso se dê de forma efetiva, é necessário que o ensino dessas duas habilidades não ocorra de forma artificial, pois conforme Paniago (2002), a artificialidade pode trazer uma série de problemas ao processo ensino/aprendizagem, principalmente para aqueles que se encontram na condição de aprendizes. Por isso o trabalho deverá ser constantemente avaliado, inclusive pelos próprios alunos da escola parceira, para que se conheça a efetividade de seus resultados e também para que possam ser repensados e reestruturados sempre que necessário.

Portanto, para atingir os fins propostos, a equipe tem fundamentado suas ações no princípio da ação-reflexão-ação tal como proposto por Schön (2000).

Assim, a partir das reflexões feitas sobre cada atividade que vem sendo desenvolvida, são propostas novas estratégias de atuação para atingir de forma mais eficiente os alunos atendidos pelo projeto.

Neste trabalho, pretendemos apresentar o desenvolvimento do projeto PIBID, curso de Letras – Português, da Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Jataí. Nosso objetivo é demonstrar como as bolsistas têm atuado no ambiente escolar, aprendendo a lidar com a realidade de sua futura atuação profissional, elaborando e aplicando atividades diversificadas para as turmas atendidas pelo projeto. Mostraremos ainda como temos colaborado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola parceira, aperfeiçoando habilidades de produção de leitura e de escrita dos alunos atendidos.

A equipe pibidiana do curso de Letras - Português atua deste agosto de 2012 em uma escola estadual da cidade de Jataí com a previsão de concluir os trabalhos no final do segundo semestre letivo de 2013. Durante o período transcorrido, foram desenvolvidas na escola variadas atividades, sempre acompanhadas de estudos teóricos, com periodicidade semanal, que fundamentaram a prática docente das bolsistas. Esses estudos foram coordenados pela Professora Dra. Fernanda Cunha Sousa e acompanhados pela Professora Supervisora Kelly Cristine Ferreira. Foram discutidos artigos e livros que abordassem temas pertinentes à rotina do projeto, como: integração das atividades de leitura, interpretação textual e reflexão sobre a linguagem; escolha do tipo de correção adequado para aplicar a cada atividade proposta ao aluno; abordagem de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Nesses momentos, serviram-nos de base principalmente os autores Koch (2012, 2005, 2003, 2002), Mendonça (2006), Neves (2004, 2002), Travaglia (2011, 2002).

Concomitantemente a essas reuniões para discussão de leituras teóricas de fundamentação das atividades elaboradas, também foram preparados materiais didáticos para serem utilizados em atendimentos individuais, oferecidos diariamente, realizados no turno oposto ao das aulas dos alunos recebidos. Esses alunos têm sido encaminhados pelos professores regentes da disciplina de Língua Portuguesa da escola por apresentarem uma dificuldade acentuada ao interpretar ou elaborar textos variados.

Também foram elaborados materiais didáticos para a aplicação de oficinas em sala de aula, tanto para atender ao ensino fundamental quanto para atender ao ensino médio. A elaboração desse material se dá por intermédio da orientação das

professoras supracitadas durante os encontros semanais do grupo. Após a orientação, as bolsistas apresentam o conjunto de atividades elaboradas, as quais são novamente avaliadas, e assim sucessivamente, até que se chegue a um material adequado. Após o trabalho desenvolvido em sala de aula com esse material, a equipe do PIBID faz uma avaliação do desempenho da atividade, com base em relatórios apresentados por professores da área de Língua Portuguesa que assistem às oficinas e na autoavaliação das integrantes do grupo. Além disso, também foi elaborado e aplicado um questionário, destinado aos alunos, para que eles pudessem avaliar o trabalho desenvolvido e propor melhorias.

As oficinas desenvolvidas têm sido distribuídas em fases, com um período inicial de exposição do conteúdo, geralmente apresentado na forma de *slides*, vídeos, tirinhas, músicas e afins; em seguida os alunos são levados a refletir sobre o conteúdo da aula por meio de atividades escritas e orais; e, depois, elaboram uma produção textual baseada no gênero que foi trabalhado em sala de aula. A duração de cada oficina é de três horas/aula, cada uma delas composta de 50 (cinquenta) minutos, totalizando, portanto, 2 (duas) horas e meia de atividades em sala.

Com a melhoria no desempenho das bolsistas junto aos temas teóricos abordados, as produções resultantes das oficinas aplicadas a partir do segundo semestre de 2013 têm sido corrigidas pelas próprias bolsistas, que passaram a montar estratégias de retornar para sala de aula, abordando os pontos frágeis nos textos dos alunos e propondo para os alunos atividades de reescrita e reflexão sobre as possibilidades de aprimoramento dos textos já produzidos.

Também é importante salientar que o estudo da gramática vem sendo desenvolvido nesses momentos de retorno à sala de aula, a partir das dificuldades recorrentes detectadas nas produções dos alunos, o que vai ao encontro de teóricos como Travaglia (2011 e 2000), Antunes (2003) e Moura (2013). Temos, assim, atividades pedagógicas de ensino do português que tomam como eixos fundamentais quatro campos: leitura, oralidade, escrita e gramática, pois os alunos leem e discutem oralmente a coletânea motivadora apresentada pelas bolsistas, produzem textos sobre os temas abordados e refletem sobre diversos aspectos de seus próprios textos para aprimorá-los. O trabalho com a gramática realizado tem abordado a pluralidade de normas linguísticas, buscando sempre extrapolar o conhecimento formal da língua, ampliando-a em suas especificidades contextuais.

Dentre os diversos conteúdos já trabalhados, é oportuno destacar alguns temas que foram relevantes tanto para as turmas como para a formação das bolsistas: a importância da coesão e da coerência para o texto; gênero crônica; trabalho com jornal impresso em comparação ao jornal *on line*; gênero carta de leitor; gênero editorial.

A equipe também tem produzido murais na escola parceira, como forma de incentivar a comunidade escolar a ler mais e a se interessar por temas relacionados à língua portuguesa recorrentes nas mais diversas situações comunicativas de nosso cotidiano, como, por exemplo, na escrita de e-mails e preparação de discursos públicos. Todos os membros do grupo têm ainda participado de vários eventos científicos na área de Letras, apresentando trabalhos relativos às teorias e práticas relativas ao projeto e discutindo com profissionais de todo o país propostas de melhorias em suas atividades.

Os resultados alcançados pelo projeto, além de contribuírem para a formação de futuros professores, auxiliam diretamente na melhoria do ensino de Língua Portuguesa na escola parceira. Através do desenvolvimento deste projeto na escola, e de dados alcançados a partir da aplicação de questionários respondidos pelos alunos atendidos individualmente e pelos alunos que participaram das oficinas, podemos afirmar que os objetivos traçados para a escola têm sido alcançados. Os alunos têm expressado satisfação e reconhecimento das atividades propostas pelo PIBID de Letras – Português como forma de contribuir para o aprimoramento de suas habilidades associadas à leitura e à escrita.

As bolsistas que fazem parte do projeto também relatam que, a partir das práticas docentes disponibilizadas pela atuação no PIBID, aperfeiçoaram o conhecimento de questões práticas relacionadas às suas futuras ações profissionais, em consonância com a teoria estudada na graduação e também no decorrer do próprio projeto. O crescimento profissional e acadêmico das bolsistas é reconhecido tanto pela coordenadora do PIBID no colégio quanto pela professora supervisora, além da equipe gestora do colégio parceiro e professores do curso de Letras que acompanham essas alunas em diferentes disciplinas do curso. Mas é importante considerar que ainda há muito a se fazer para aperfeiçoar o trabalho das bolsistas, assim como a leitura e a escrita dos alunos do colégio parceiro, pois, em ambos os casos, o crescimento é gradativo e paulatino, ainda assim, os resultados atingidos são promissores.

O PIBID tem funcionado como a abertura de uma “porta de conhecimento”, segundo as próprias bolsistas, porque, através dele, perceberam quais são as maiores dificuldades dos alunos e a realidade das escolas estaduais, aprenderam a lidar com as diferenças, não só as de classe social, mas também aquelas atinentes aos alunos que sofrem algum problema de saúde e necessitam de apoio e uma maior atenção, conforme preceitua a inclusão social. Além disso, estão aprendendo maneiras possíveis de colocar em prática estudos teóricos que norteiam a prática docente na área de Letras - Português, tanto no que concerne à elaboração de material didático quanto a sua aplicação.

Referências bibliográficas:

- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. Editora Contexto: São Paulo, 2012.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coerência textual*. Editora Contexto: São Paulo, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Inter-ação pela linguagem*. Editora Contexto: São Paulo, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. Editora Contexto: São Paulo, 2003.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. Editora Cortez: São Paulo, 2005.
- NEVES, M. Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. *Que gramática estudar na escola?*, 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2004.
- PANIAGO, M. (2002). O uso da língua na escola. In: França, A. (Org.) *Afinal, já sabemos para que serve a linguística?* São Paulo: SD/FFLCH/USP.
- SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Fonte de financiamento: CAPES

DOCUMENTÁRIO, HISTÓRIA E CULTURA VISUAL: UM RELATO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BRAZ

FACULDADE DE ARTES VISUAIS/UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

kalinesyan@hotmail.com

FRANCISCA KALINE SOUSA SANTOS

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. KELLY C. MENDES ARANTES

Palavras-chave: documentário; história; cultura visual e ensino de arte.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID visa o contato inicial do discente em licenciatura com seu campo de atuação, a escola. As ações pedagógicas, parte integrante do projeto PIBID, se dispõem de algumas aulas do professor ministrante da disciplina de arte, que em diálogo com a escola e atendendo as suas perspectivas juntamente as minhas como pesquisadora, se disponibilizam para que a proposta seja realizada no espaço. Pensando nisso, o documentário sobre os quarenta anos da escola surgiu como forma de atender as duas partes, visando em contribuir com a escola bem como atender minhas perspectivas enquanto pesquisadora.

Partindo do contexto histórico da escola, do ano em que foi fundada até os dias atuais, a proposta foi que os estudantes (as) conhecessem de diferentes maneiras o espaço onde passam uma parcela considerável de suas vidas, e que, acaba se tornado também parte de suas histórias. Portanto a história da escola não ficou na superficialidade, somente na história oficial que está no papel, mas foram discutidas as histórias que por ali transitaram e transitam que, de certa forma, permanecem a margem por acharem que não fazem parte desse espaço. Ela foi refletida e discutida junto aos educandos (as), para que os mesmos se posicionassem ou não

criticamente nos dias atuais como agentes participativos desse espaço, responsáveis pela continuidade das histórias que permeiam este ambiente.

Sendo assim, o projeto não visou apenas o fazer por fazer, mas propôs reflexões e discussões sobre este espaço, a escola, que nos atravessa. Vale ressaltar que uma pesquisa não se faz por si só mas, em conjunto com os demais sujeitos envolvidos nela para que assim, ela ganhe consistência, por isso em todo momento esta pesquisa deu liberdade para que os educandos (as) viessem ou não a desenvolver um pensamento crítico sobre o tema em questão.

O homem sempre esteve condicionado a narrar seus atos, ou anseios, o que pode ser verificado desde a pré-história através dos ricos registros visuais gravados em cavernas e grutas. Através desses registros somos levados à outra era, passamos a conhecer determinada cultura, conhecer seus costumes, seus atos, e através dessa busca somos levados a nos conhecer também, pois ao transitar pelo passado conhecemos parte da nossa história. Para Jacques Le Goff (1992):

Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente. (1992, p.51)

Portanto, quando usada para compreensão de nosso passado, visando percorrer nossas trajetórias para que possamos refletir nossas vivências atuais, a história responde aos nossos interesses. Assim como a memória que segundo Le Goff (1992) “[...] cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.” (1992, p. 471). E o documentário proporciona esse resgate do passado, da memória e a possibilidade de narrar nossas histórias.

O documentário faz com que voltemos o olhar ao mundo visível, através de narrações de histórias que vivenciamos e que está ao nosso redor, que fazem parte de nossas vidas. Despertando assim, uma reflexão por parte daqueles que o elaboram, pois ao lidarem com essa ferramenta voltarão o olhar ao mundo visível, ao real como nos situa Lins & Mesquita (2008). Leva em conta o indivíduo e suas reais necessidades, a maneira com que o mesmo se relaciona com o mundo a sua volta, dando-lhes voz.

OBJETIVOS

Teve por objetivo contribuir com a escola-campo onde o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID foi realizado, pensando não somente em intervir no ambiente escolar, mas contribuir para a construção de novas histórias e novas subjetividades. Almejou encontrar na comunidade os indivíduos que fizeram parte da história da escola, bem como narrar suas histórias possibilitando assim, dar voz a muitos que por ali estiveram e estão. Propôs desenvolver junto aos educandos (as) um documentário, em homenagem a escola que neste ano de 2013 completou 40 anos de existência.

METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa teve como base a ação pedagógica cuja proposta visou despertar nos educandos (as) o interesse em conhecer as histórias que por ali transitaram, objetivando assim, gerar reflexões sobre suas vivências no cotidiano escolar nos dias atuais. É caracterizada como pesquisa qualitativa por se fazer enxergar o invisível, como dar importância a fatos que aparentemente são irrelevantes para alguns (MARTINS, 2011). A pesquisa de campo focalizou determinada comunidade, neste caso, a escola em questão e utilizou do campo de estudos da Cultura Visual por possibilitar outras visualidades que não se resumiram apenas a visão e imagem (HERNÁNDEZ, 2011) sobre a comunidade escolar.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Sempre em algum momento, somos levados a lembrar fatos que nos marcaram, que nos fizeram felizes ou tristes, chorar ou rir. Uma brincadeira que proporcionou grande prazer, o primeiro beijo, a dor da saudade, a festa de 15 anos, casamento, coisas que parece não ter tanta importância, mais que se tornam significativas. Pensando nisso, surgiram os seguintes questionamentos: quais fatos, lembranças, histórias que nos marcaram no ambiente escolar? Neste espaço tão rico em diversidade cultural, no qual surgem grandes artistas, futuros professores, médicos, entre outros, que através de uma aula, disciplina, projetos de extensão, são motivados e encontram sua vocação.

Transitamos diariamente entre tempos, passado e presente, bons ou ruins, sem parar para refletir, sem ouvir a si mesmo e aos outros. Trazer as vozes da comunidade, os seus tempos na escola e refleti-las hoje junto aos educandos (as), se torna enriquecedor. Uma vez proporcionando o resgate dessas vozes que ficaram no passado, somos levados a nos conhecer também, pois o presente se faz com vistas a olhar o que um dia se foi. Partindo então dessas reflexões e das considerações de Paul Duncum (2011) sobre currículo no ensino de arte, no qual aborda “[...] a estrutura rizomática da cultura visual [...]” onde segundo ele pode começar “[...] a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta.” (2011, p.22), busquei desde o primeiro dia de aula na Escola Municipal João Braz suscitar reflexões nos educandos (as) sobre suas vivências marcantes no ambiente escolar. No começo não obtive êxito, mas após alguns encontros os educandos (as) se sentiam abertos em relatar suas histórias.

CONCLUSÕES

Pode-se verificar através das falas de alguns educandos (as), a insatisfação com a estrutura física da escola, o que gerou a seguinte pergunta: Como eu me sinto em relação à escola? A maioria das respostas foi negativa, no sentido de não se sentirem bem ao ver o estado em que a escola se encontra atualmente e por não se fazerem ouvir no direcionamento dos conteúdos disciplinares. No entanto, percebi que os mesmos atuam como agentes passivos da escola, não a encaram como espaço de interação e trocas sociais, mais como um espaço inquisidor e autoritário.

Conforme Duncum (2011) uma coisa leva a outra, e partindo disso, conforme elas vão surgindo os conteúdos foram direcionados, como forma de atender a comunidade escolar e aos educandos (as). Por isso me respaldei na cultura visual, pela abertura que me proporcionou em trabalhar com os fenômenos que foram surgindo durante a pesquisa. Sendo assim, a proposta inicial que era de envolver a comunidade escolar e seus relatos sobre sua vivência neste espaço tomou outra dimensão, percebi com o tempo e no decorrer das ações que os educandos (as) demandavam um direcionamento que ia ao oposto do que o proposto inicialmente. A preocupação deles girava em torno da estrutura física da escola e como ela se

encontrava atualmente, tanto que no decorrer do desenvolvimento do documentário as perguntas e questionários se fixavam em torno deste assunto.

Os mesmos se empenharam no desenvolvimento do documentário e se posicionaram sobre este espaço que hoje se encontra em desgaste. Creio que seja necessária uma nova ação neste espaço, visando neste segundo momento uma reflexão junto a estes educandos (as) sobre como os mesmos se posicionam a ele, pois percebi que os mesmos ainda se sentem passivos diante da construção desse ambiente. Lembrando que uma escola se faz a partir da participação não somente dos funcionários e professores, mas da participação da comunidade escolar e dos educandos (as)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 15-30.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R & TOURINHO, I. (Org.) **Educação da Cultura visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 31- 49.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 2003, 5º ed.

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MARTINS, R. Pesquisa qualitativa e cotidiano. In: (Coord.) GUIMARÃES, L. M. de B. **Pensamento e Investigação em Arte e Educação**. Goiânia: Funape: UFG/Ciar, 2011, p. 170-187.

FONTE DE FINANCIAMENTO

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

ATUAÇÃO DOS PIBIDIANOS DE LETRAS: LIBRAS NO PERÍODO DE INTENSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM (PIA)

ALINE SILVA MOREIRA (alinesilva.moreira2@gmail.com)
FRED DE OLIVEIRA (derff@bol.com.br)
GLAUCIA XAVIER DOS SANTOS PAIVA (glaucia.paiva2@gmail.com)
JACKELINE GOULART DE OLIVEIRA (shirleyhd10@hotmail.com)
LEANDRO ANDRADE FERNANDES (leandroandrade.letas@gmail.com)
LUATANE CARDOSO NASCIMENTO (luatanecardoso@gmail.com)
SUELEN SILVA DE OLIVEIRA (oliveira.suellem3@gmail.com)
WERLEY LUCAS MARTINS (werleylm@gmail.com)
JULIANA GUIMARÃES FARIA (julianagf@yahoo.com.br)
NEUMA CHAVEIRO (neumachaveiro@hotmail.com)
LEILA DOS REIS PEREIRA (leilinhareis@hotmail.com)
Faculdade de Letras/UFG

Palavras-chave: Língua de sinais; Surdo; Aprendizagem, PIBID.

Justificativa

A maior parte dos surdos têm pais ouvintes, que não sabem a Libras e usam a língua portuguesa para interagir com os filhos surdos. Devido à perda auditiva, as crianças surdas conseguem adquirir apenas fragmentos da fala dos pais. Consequentemente, embora cheguem à escola com alguma linguagem, adquirida na interação com os pais ouvintes, não apresentam nenhuma língua constituída (QUADROS; CRUZ, 2011). O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos quanto ao direito de usar esta língua, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos (LIMA-SALES, 2007).

Desse modo, o curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás/UFG desenvolve projeto vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UFG, fomentado pela Capes, na perspectiva da educação bilíngue. O projeto tem como objetivo propiciar formação entre universidade e escola pública de educação básica, de forma a desenvolver ações significativas e transformadoras voltadas para a especificidade da educação de surdos, numa perspectiva bilíngue, associando a Libras e Língua Portuguesa.

A escola parceira na qual o PIBID Letras/Libras desenvolve suas atividades é no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, uma Escola de Educação Inclusiva que

trabalha com a modalidade de Ensino Fundamental da Educação Básica, atendendo atualmente 369 alunos, distribuídos em dois turnos, sendo que no período matutino funciona o ensino na segunda fase e no período vespertino a primeira fase. A escola conta com o apoio de 48 professores e 22 servidores administrativos, e trabalha por meio de ações direcionadas visando à aplicabilidade de uma filosofia educacional que busca fortalecer na Unidade de Ensino, condições favoráveis para o melhor desempenho acadêmico de seu alunado.

Por se tratar de uma escola inclusiva, dentre o número de alunos citados, 53 apresentam deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, nos quais, 19 deles são surdos comprovados por testes audiométricos. Conforme consta no PPP,

A escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual. Para que isso aconteça é preciso que a instituição de ensino se direcione, organize e se equipe partindo dos elementos chaves: os profissionais, os educandos e suas famílias.

Frente a esta proposta de trabalho, a escola contou com certa autonomia para se organizar conforme sua realidade, na recuperação dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, durante o Projeto intitulado: Período de Intensificação da Aprendizagem (PIA), apresentado pela SEDUC (Secretaria de Estado da Educação). Desta forma, a escola propôs organização diferenciada, reagrupando os alunos por níveis de necessidades educacionais específicas. Os alunos surdos tiveram aulas com programação diferenciada focada no uso e ensino de Libras e da Cultura Surda, sendo realizado o ensino seguindo a perspectiva bilíngue. Foram nestas salas que os Pibidianos atuaram, ministrando oficinas de “Literatura Surda”, “EliS (Escrita das Línguas de Sinais)”, “Cultura Surda” e “Português Para Surdos”, contribuindo para o bom ensino bilíngue do alunado desta Unidade Escolar.

Objetivo

Nesse contexto, apresentamos nessa comunicação o relato de experiência de atividades do Pibid Letras: Libras desenvolvidas na escola parceira dentro do Período de Intensificação da Aprendizagem - PIA

Metodologia

A metodologia de desenvolvimento do Pibid Letras: Libras tem uma abordagem

qualitativa e de pesquisa-ação (FRANCO, 2007), priorizando a ação – reflexão – ação dos membros envolvidos. Dentre as ações executadas, destacam-se a realização de estudos e pesquisas no âmbito da formação e prática docente do licenciado em Letras: Libras, elaboração de materiais didáticos para educação bilíngue, formação continuada dos professores da escola parceira sobre a temática de educação bilíngue para surdos, intervenção junto aos alunos surdos e ouvintes do ensino fundamental para a valorização da Libras como primeira língua.

Relatamos nesse momento as atividades desenvolvidas dentro do PIA na escola parceira. Essas atividades foram desenvolvidas em dois momentos, o primeiro momento aconteceu no 2º semestre de 2012. Para o desenvolvimento do projeto, em colaboração com a escola, definiu-se qual a seria colaboração do Pibid nesse período de intensificação, horários e quais oficinas seriam ministradas. Ficaram definidos dois grupos, sendo um que atuou no período matutino oferecendo aos alunos surdos do 6º ao 9º ano o ensino de ELiS e um outro no vespertino com a oficina de Literatura Surda para os estudantes surdos do 2º ao 5º ano. O segundo momento aconteceu no 1º semestre de 2013, seguindo o mesmo modelo de organização do primeiro momento. No matutino foram ministradas duas oficinas, sendo a primeira de ensino de ELiS e ensino de Literatura para os alunos surdos do 6º ao 9º ano e a segunda no vespertino ministrada o ensino de Português como segunda língua para os alunos surdos do 2º ao 5º ano. Ao final de cada semana de intensificação realizou-se uma reunião com os representantes da escola onde os bolsistas receberam as devolutivas de suas oficinas.

Resultados / Discussão

A oficina “Português como L2” objetivou estimular o aprendizado do português pelos alunos surdos, que possuem o português como segunda língua, assim como estrangeiros. Fazendo uso de uma perspectiva de ensino sócio-interacionista foi realizada uma encenação teatral “SALADA DE FRUTAS” feita pelos professores/pibidianos e atividades lúdicas, com um enfoque visual mostrando imagens de cada alimento. Os estudantes se divertiram e participaram da aula. Compreenderam o texto encenado e escreveram algumas frases sobre as frutas que mais gostavam.

Com a oficina “trabalhando o ensino da Libras com a literatura” foi transmitido um vídeo em Libras de um conto clássico “O patinho feio”. Após a visualização do

vídeo, trabalhamos alguns sinais ali percebidos que ainda eram desconhecidos, ensinando com foco na compressão da história, relacionando a expressão em Libras por meio da literatura .

A primeira oficina de ELiS teve como objetivo mostrar aos alunos surdos a existência de uma escrita para a língua de sinais, contamos seu histórico e mostramos as regras sequenciais da escrita: Configuração de Dedo (CD); Orientação da Palma (OP); Ponto de Articulação (PA); Movimento (MOV), além de apresentarmos os visografemas da escrita. Conseguimos perceber que os alunos surdos tiveram grande facilidade com a escrita. Constatamos que os alunos ficaram de alguma forma motivados, pois em momento algum sentimos que rejeitavam a forma da escrita, pelo contrário mostravam-se cada vez mais atentos e curiosos. Essa oficina foi produtiva e bem aceita pelos alunos.

A segunda oficina de ELiS buscou aprofundar os conhecimentos obtidos pelos estudantes surdos que participaram da primeira oficina e possibilitar o conhecimento básico para os estudantes novatos. Depois de expor o que é a ELiS, como ela funcionava e a utilidade dela, realizamos atividades. Na primeira atividade proposta apreciamos o conhecimento dos alunos veteranos e esclarecemos dúvidas dos alunos novatos. Tal atividade teve por objetivo que os alunos escrevessem seus sinais e de seus colegas. A segunda atividade proposta foi uma leitura coletiva, escrevendo sinal por sinal do texto e os alunos surdos, com o auxílio da apostila, tentavam compreender qual era o sinal escrito. O nível de interesse, compreensão e facilidade com a escrita foi no mínimo notável. Exemplo deste interesse foi fato de que os alunos, depois da leitura em grupo, pediram para escreverem sinais e sentenças em Libras para que os colegas de turma lessem. Os fatos ocorridos deixam claros que a interação e o aprendizado da turma foi um sucesso.

Uma outra oficina denominada “Sou Surdo e não sabia” iniciou-se com a apresentação de um filme e em seguida analisou-se na tentativa de compreender de que forma foi construída a Identidade e Cultura Surda da personagem. Objetivo foi compartilhar com os alunos o significado sobre a vida de uma pessoa surda e suas conquistas pela Cultura Surda.

Conclusões

Diante do exposto, percebemos um saldo positivo nas atividades realizadas no PIA, uma vez que, através das oficinas, conseguimos promover a aprendizagem

e o desenvolvimento das potencialidades, algumas até então desconhecidas, como no caso da ELiS, dos alunos surdos. Por conseguinte, despertamos nestes alunos novos horizontes para torná-los independentes. Desta forma, acreditamos que causamos impacto considerável nos alunos, impacto este que também imprimiu em nós suas marcas, proporcionando amadurecimento, crescimento pessoal, intelectual e profissional. Tudo isso reafirmou em nós a importância do contato com as práticas escolares que geram o conhecimento, tão importante para a formação de profissionais capacitados e conscientes de seu papel na sociedade.

Durante essa experiência, pudemos comprovar com veemência qual foi a intenção de Roger Chartier (2004) ao afirmar que a trajetória da vida humana não é original, singular e pessoal é antes de tudo o resultado de “experiências coletivas, compartilhadas com as pessoas pertencentes a uma mesma geração.” Esperamos que em um futuro não muito distante, o valor das pessoas surdas seja realmente reconhecido e aquilo que está sendo ofertado a ele no presente, seja efetivado de forma global e irrestrita, por meio da educação bilíngue, garantindo que todos tenham oportunidades iguais, permitindo que os alunos aprendam a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente.

Referências bibliográficas

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade Católica de Santos, 2005.

LIMA-SALES, H. M. M. Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cânone, 2007.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C.R. *Língua de Sinais Instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LUSTOSA, Isabel. *Conversa com Roger Chartier*. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/conversa_com_roger_chartier. Acesso em: 03/ dez/ 2012.

A ARTE DE CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS

GRAZIELY AMARAL BATISTA ROSA; KATHIA SILENE RODRIGUES; WILTON DIVINO DA SILVA JUNIOR.

Faculdade de Letras UFG

Ksrodrigues12@gmail.com; graz.i.amaral@hotmail.com

Leitura; gênero; produção textual

Iniciamos nosso projeto do PIBID , no mês de fevereiro de 2013, na Escola Municipal Santa Helena .Para tanto,Contamos com o apoio da coordenadora Ana Paula e do coordenador do PIBID: Wilton Junior.Foi nos oportunizado trabalhar com duas turmas referentes ao quarto ano primário e uma referente ao terceiro ano.O desafio que nos foi proposto foi o de que pudéssemos desenvolver atividades que versassem sobre as variações linguísticas existentes em nosso país e nos permitissem dar continuidade ao trabalho já antes realizado por meio da oficina de contação de histórias. Oficina a qual é realizada com o intuito de incentivar a criatividade dos alunos e auxiliá-los no momento da produção textual e se dá por meio da contação de histórias de diversos gêneros (Conto Popular,conto literário,lendas,fábulas,poesias...). Após adequarmos o projeto às disposições, para as quais o edital do PIBID se destina. O de fazer uma articulação entre a educação superior e a escola.

Decididos os horários, dias de atuação e planos de leitura para o início da atividade, fomos apresentadas a sala. Nossa primeira aula foi bem tranquila, porque fizemos a apresentação do projeto aos alunos, explicamos como se daria o processo de escolha das histórias a serem contadas e pudemos ouvir as opiniões deles.

Com base em um dos textos do teórico Bakhtin: Estética da Criação Verbal (p.286 Martins Fontes São Paulo 2000) no qual é perceptível como se apresentam as relações entre o texto, o jovem e o sentido da atividade de contar histórias ,bem como na pedagogia difundida por Paulo Freire, o qual afirma em seu livro: Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2001p. 143), o qual afirma que o importante no processo de formação é que o educando cresça e marche no processo de saber melhor o que já sabe, para aprender inclusive a criar e produzir conhecimento que ainda não existe.

Assim, visando abordar de forma inovadora a importância da leitura e da escrita a partir do imaginário no processo de formação do indivíduo mostramos aos alunos e ensinamos, a partir de performances ensaiadas, como deve ser

realizada a escolha de uma história. Levamos em conta aspectos como o elo afetivo que precisa existir entre a história escolhida e o seu contador, bem como de espaço, tempo e idade dos ouvintes aos quais se destina a história, para que a escolha da temática e do próprio gênero a ser trabalhado seja adequado.

Mostramos que ler é ir além da capa e do título dos livros. Contávamos histórias conhecidas e o desafio dos alunos era dizer o título delas e, então, ver se o título justifica a história, ou traz outros nexos com os assuntos tratados no enredo.

Para trabalhar as diferenças entre os diversos gêneros narrativos promovemos a contação de Histórias valorizando os conteúdos e personagens no momento da contação. No intuito de que ao final de cada história, nossos alunos, sejam capazes de reconhecer qual é o gênero trabalhado de acordo com os personagens e a função ao qual o texto se destina. Até o presente momento tivemos a oportunidade de trabalhar com diversos clássicos da literatura infantil, como as lendas do “Boitatá” e da Mula sem cabeça que são clássicos do folclore brasileiro e alguns clássicos da literatura infantil como a história da Rapunzel (versão dos irmãos Grimm).

Até o momento pudemos analisar e perceber uma melhora significativa quanto ao fluência na produção de textos destes, devido a essa atividade de contar e criar histórias contribuir para ampliação do imaginário infantil, bem como por ajudar na perda da timidez por parte dos alunos a qual é provocada pelo ato de contar as histórias em sala, bem como nas seções de leitura realizadas em grupo ou individual.

A participação no projeto do PIBID no decorrer do ano de 2013 foi muito relevante, pois como alunas de licenciatura tivemos a oportunidade por meio da elaboração do projeto, e das oficinas, de ampliar os nossos conhecimentos quanto a elaboração de planos de aula, bem como de seqüências expositivas na resolução de problemas específicos a produção textual dos alunos. Na busca por formar a turma, até ministrar a primeira aula da oficina, tivemos experiências singulares. Adentramos de fato na realidade da Escola Municipal Santa Helena, conhecendo o funcionamento da escola; o empenho dos funcionários. Até o presente momento participar do projeto PIBID nos foi muito positivo em nossa formação acadêmica como futuras professoras. Sentimo-nos mais conscientes da realidade do ensino e de como enfrentar a mesma contribuindo para que ocorra uma melhoria na educação. Enfim, reconhecemos

os problemas e dificuldades da escola ,no entanto, sabemos que os mesmos tem solução. Desde que haja uma ação conjunta entre os professores, os estagiários, a comunidade escolar e o governo.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN: Estética da Criação Verbal (p.286 Martins Fontes São Paulo 2000)
Bakhtin, M. (1992). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes
BRÁGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista á sócio psicolinguística. Porto Alegre, Artes médicas, 1992. p. 102.
Brandão, H. N. (2000). Texto, Gênero do Discurso. BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF. Dohme, V. Técnicas de Contar Histórias: Um guia para desenvolver suas habilidades e Obter Sucesso na Contação de Uma História. 3. Ed. São Paulo: informal, 2000. 223p. FREIRE Paulo, Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2001.)

"HISTÓRIA REGIONAL E SUAS FONTES: AS NARRATIVAS DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS DO SÉCULO XIX"

ABADIA CORDEIRO DOS SANTOS

UFG/FCHF Campus II Samambaia

abadiacordeiro@hotmail.com

GUSTAVO DE ALMEIDA GUIMARÃES

UFG/FCHF Campus II Samambaia

gustavoalguimarães@gmail.com

Orientadora: Dr^a Sônia Maria de Magalhães

soniademagalhaes@yahoo.com.br

Palavras-chave: Alimentação, Doenças, Identidade, História Regional.

Justificativa/Base Teórica:

Foi com Fernand Braudel, por intermédio dos conceitos de cultura material, que a História das Doenças e da Alimentação ganharam fisionomia definitiva no campo da pesquisa histórica. Assim, saúde, alimentação e as doenças passam a ser consideradas na rede de relações envolvendo saberes e práticas, instituições, representações sociais e culturais, relações de poder, bem como a ciência, a sociedade, a cultura, a religião, o espaço ambiental.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de História visa assegurar uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares. Considerando a impossibilidade de ensinar tudo e de tudo, o professor deve ficar atento à seleção do conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, a escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. E nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são realmente reconstruídos. Nesse sentido, deve-se valorizar nesse processo vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o acatamento a diferença, a indignação a desigualdade e o aprendizado da cidadania. Nesse processo, torna-se imprescindível que os currículos escolares e a formação de professores valorizem o respeito às diferenças culturais em detrimento a padrões estereotipados e preconceituosos relacionados à educação. Assim, pensar a formação de professores

numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a noção de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura, criando táticas para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva, esta formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual. Portanto, foi através da incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros do século XIX: Johann Emmanuel Pohl e August de Saint-Hilaire que introduzidos à nossa proposta de trabalho “*As artes de Curar em Goiás na visão de Johann Emmanuel Pohl*” e “*A mesa goiana na narrativa de Auguste de Saint-Hilaire*”, juntamente com a incorporação da literatura desses viajantes estrangeiros como importante fonte para o ensino de história do Brasil e regional. Sendo assim, apresentamos aos alunos do colégio Lyceu de Goiânia referentes às turmas do 1º ano do ensino médio C e E o diário dos viajantes estrangeiros, com o intento de introduzir os alunos a uma perspectiva de ensino de história intercultural, salientando a complexidade da formação da identidade goiana. Contudo, apresentamos as narrativas dos viajantes estrangeiros e como estas narrativas contribuíram para escrever e registrar a extraordinária riqueza mineralógica e faunística, sobretudo, construir uma história estereotipada e preconceituosa sobre a população brasileira e goiana, pois além do mais, esses relatos contém um panorama intrigante sobre a cultura, sociedade e as condições de vida da gente goiana.

“Por meio do ensino da História Regional pode-se dirimir a distância entre a história local e a História do Brasil, bem como revelar aos alunos o seu papel enquanto agentes históricos propagadores de sua cultura. Auxilia também na construção da identidade dos alunos, pois:[...] têm sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”. (BITTENCOURT, 2004 p.168).

Objetivos:

- Aproximar alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem por intermédio de um objeto de estudo, saúde e doenças, que faz parte do dia-a-dia de todos nós.
- Conhecer as condições de vida dos goianos no período considerado pela historiografia tradicional como de “decadência” para Goiás.

- Mostrar que por meio da investigação da história das doenças e alimentação é possível apresentar um panorama mais amplo sobre a história de Goiás no século XIX, que abarque as conotações políticas, sociais, econômicas, psicológicas, biológicas, entre outros aspectos.
- Compreender que as narrativas dos viajantes estrangeiros contribuíram para escrever uma história bastante estereotipada e preconceituosa sobre a gente goiana.
- Perceber que mais que uma necessidade fisiológica e parte fundamental da sobrevivência material da espécie, a alimentação relaciona-se a questões culturais e religiosas, as dimensões sociais, étnicas, regionais, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e tantas outras questões que demandam a atenção dos historiadores.
- Perceber que o conhecimento das relações do homem com a natureza (cerrado) favorece a compreensão das noções de tempo histórico, denotando os vínculos desse passado cultural com a vida presente e a permanência dele na atualidade.
- Mostrar que a literatura dos viajantes estrangeiros, fonte amplamente utilizada pelo historiador, pode ser perfeitamente utilizada em sala de aula nos processos de construção do conhecimento histórico e do ensino e aprendizagem.

Metodologia:

- Aula expositiva e Dialogada
- Construir referenciais teóricos e metodológicos para incorporar as temáticas saúde, alimentação e doenças no conteúdo de História de Goiás.
- Levar os alunos a ter o gosto pela pesquisa por meio de levantamento de receitas domésticas de alimentos e para cura de doenças (remédios, rezas e benzeções) entre os familiares.
- Incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros como importante fonte o ensino da história de Goiás

- Problematicar conceitos e problemas no contexto contemporâneo fazendo a ligação com o passado.

Resultados:

Em linhas gerais, ao todo foram 8 aulas do projeto *"História Regional e suas fontes: as narrativas dos viajantes estrangeiros do século XIX"* que foram distribuídas em duas turmas do ensino médio 1º C e E. As aulas eram ministradas nas segundas- feira das 13 as 17 horas, sendo duas aulas seguidas em cada turma do 1º ano C e E, as aulas tiveram início no dia 19 de Abril e foram até o dia 6 de maio. Sendo assim, para iniciar as aulas do objeto " As Artes de curar em Goiás na visão de Johann Emmanuel Pohl" oferecemos primeiramente aulas sobre o Iluminismo, pois este conceito e ideologia estava presente na narrativa dos viajantes estrangeiros do Século XIX, na segunda aula apresentamos o conteúdo " Revolução Francesa e seus desdobramentos", " Chegada da Corte em 1808 e a abertura dos portos para nações amigas e a chegada dos viajantes estrangeiros", na terceira aula abordamos " A História indígena e a origem do topônimo de Goiás". Na quarta aula oferecemos a aula " História da província de Goiás, apogeu e decadência do período aurífero. Na Quarta e última aula trabalhamos o objeto " As Artes de curar na visão de Johann Emmanuel Pohl". Realizamos também um sarau no Colégio Lyceu " *Contar e cantar histórias míticas*" e por ultimo apresentamos no congresso *"XII Semana de História: "Tempo, História e Mundo da Vida"* o seguinte trabalho : *"A HISTORIOGRAFIA DE GOIÁS NO SÉC XIX E A CONTRIBUIÇÃO DOS VIAJANTES ESTRANGEIROS REFLETIDA NA ATMOSFERA ESCOLAR"*. Em 2012 realizamos uma atividade de docência na escola: curso "O Brasil do século XIX por meio da narrativa dos viajantes estrangeiros" (primeira parte). Realizamos atendimento de alunos, fizemos reuniões semanais para o planejamento de atividades para "O dia da consciência negra na escola". Os alunos também produziram um receituário sobre alimentação e doenças e a partir desse objeto fizemos ligação com nossa pesquisa e a relação passado/presente.

Conclusões:

Em suma, foi um período muito gratificante, pois, nós PIBIDIANOS adquirimos experiência em docência, apresentamos em congressos, tivemos contato com o universo escolar e sua sabedoria. Foi um período muito enriquecedor para todos que participaram e contribuíram para esse projeto PIBID/História. Ao abordar uma nova metodologia de trabalho com os alunos, observamos que os alunos demonstraram um maior interesse nas aulas, talvez, por ser uma nova maneira de apresentar o conteúdo, mas, também acreditamos que foi devido a diminuição dessa lacuna que separa os conhecimentos da Universidade e do Universo escolar e a partir desse desdobramento houve uma ampliação da realidade de todos os envolvidos no projeto. Contudo, acreditamos que até realizamos com ímpeto todos os nossos intentos e esperamos que até o final do projeto realizaremos mais atividades para concluirmos com êxito o projeto.

Referências Bibliográficas:

ARON, Jean-Paul. A cozinha: um cardápio do século XIX. In: LE GOFF, J., NORA, P. *História: novos objetos*

AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. *Estudos Históricos*, vol.8, nº 15, p.145-51, 1995

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Cortez, 2004.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). São Paulo: Contexto, 2009, p.135-171.

MOTA, Ático Vilas-Boas de. *Rezas, benzeduras et cetera: medicina popular em Goiás*, 1977.

POHL, Johann Emmanuel. *Viagem ao interior do Brasil*. 2v. Rio de Janeiro: INL, 1951.

REVEL, Jacques e PETER, Jean-Pierre. O Corpo: o homem doente e sua história. In: *História: Novos Objetos*. LEGOFF, Jacques e NORA, Pierre (Org). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.141-159.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à Província de Goiás*. Editora Itatiaia. 1975

Fonte de Financiamento:

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UFG/CAJ: INSERÇÃO DA DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES IGUALITÁRIAS E DE RESPEITO ENTRE OS ALUNOS

IARA LÁZARA BATISTA DE SOUZA; ANDREÂNE RODRIGUES RAMOS; PÂMELA LOPES LEAL; ANGELA RODRIGUES LUIZ
Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí
iaralazara@gmail.com; andreane-ramos@hotmail.com;
pamellalopesleal@hotmail.com, angela_rodriguesluz@yahoo.com.br

Palavras-chave: Escola; Educação Física; Dança; Ensino.

JUSTIFICATIVA

O programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) tem sido, com certeza, um instrumento muito importante para os estudantes de graduação que pretendem seguir a carreira docente, ele oportuniza a vivência sobre a realidade da escola pública e sobre o ensino.

O PIBID do curso de Educação Física teve início em Agosto de 2012, a escola selecionada para a realização do trabalho foi o Colégio Estadual Nestório Ribeiro, esta escola foi escolhida por diversos fatores preocupantes que ela apresenta como: nota baixo na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alta taxa de criminalidade e adolescentes envolvidos com tráfico de drogas, alta incidência de gravidez precoce, entre outros.

O nosso objetivo ao firmar parceria com esta escola, além de desenvolver atividades típicas da Educação Física, era tentar ajudar de alguma forma esses alunos que tinham problemas fora do ambiente escolar, educar para o convívio diante da sociedade, até mesmo no âmbito familiar, que pudessem ter uma harmonia e respeito com os pais e irmãos e com o próximo. Diante dos fatos colocados, o PIBID de Educação Física optou por organizar oficinas temáticas na escola, entre elas a “oficina de dança”. O intuito de ministrar essas oficinas foi para aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola e, enquanto praticavam movimentos e atividades da cultura corporal, afastando-os dos perigos e vulnerabilidades sociais relatadas acima.

Nessa escola presenciamos através das observações nas aulas de Educação Física e em outros momentos da rotina escolar, um grande número de

alunos muito violentos, agrediam os próprios colegas e até mesmo os funcionários, na maioria das vezes eram agressões verbais, mais que nos incomodavam e acreditamos que isso guarda relações com a vida desses alunos, o ambiente que eles frequentam e sua educação. A agressividade vista de várias formas nesse ambiente foi também um dos pontos que nos levou a tentar construir estratégias para chamar a atenção desses alunos para a possibilidade de outras relações e ocupações no tempo/espço escolar.

Gomide (2000) em seu trabalho sobre agressão humana comenta que nossa sociedade convive diretamente com diversos grupos de pessoas que apresentam vários níveis de agressividade, seja ela através de pequenas atitudes (discussão, pequenas brigas, xingamentos, gestos obscenos) ou até mesmo em situações mais graves (assalto, sequestro, estupro, assassinato) enfim todos nós estamos sujeitos em algum momento de nossas vidas, vemos ou depararmos com uma situação de violência. Várias são as pesquisas realizadas para entender esse tipo de fenômeno agressivo em que estamos vivendo. Antropólogos, filósofos, psicólogos e cientistas sociais tem se empenhado sobre a questão da agressividade humana, investigando principalmente sua natureza.

“[...] o comportamento agressivo surge como resultado de uma elaboração afetivo-cognitivo, fruto das experiências vivenciadas pelo indivíduo [...] originando condutas e sentimentos de ira que, uma vez estimulados, alimentam e sustentam a conduta agressiva, fugindo muitas vezes ao controle voluntário do indivíduo, por ter sido condicionado a utilizá-la como forma de resolução de conflitos e de satisfação dos seus desejos de realização pessoal”. (FANTE, 2005, p.167).

A partir da prática da dança, segundo alguns autores como Nanni (2003) e Ferreira (2005), podem-se observar mudanças no comportamento dos jovens tais como: demonstração de alegria, prazer, entusiasmo, consigo e com o outro; mudanças da postura corporal, pela fluência, amplitude e extensão dos movimentos; e a diminuição da violência.

A dança como atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, não se limita a uma ação puramente pedagógica, mas também psicológica, pois entre outros fins busca normalizar ou melhorar o comportamento da criança e do adolescente. Através da dança buscamos não só o aperfeiçoamento de técnicas

da dança, mas sim a melhoria de diversos fatores no indivíduo, como a aceitação do seu corpo, a diferença entre as pessoas, e um melhor convívio entre esses alunos.

OBJETIVOS

- O PIBID visa incentivar e valorizar o processo de formação inicial docente no sentido do trabalho criativo, crítico e transformador;
- De modo específico pretendemos trabalhar algumas das diferentes danças populares que compõem a cultura corporal do movimento, proporcionando aos alunos o reconhecimento das danças populares/ culturais.
- Com as oficinas objetivamos contribuir para a formação de atitudes sociais desses alunos como: respeito mútuo, cooperação, obediência de regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal e diminuição da agressividade.

METODOLOGIA

No começo de cada mês foi escolhida alguma modalidade de dança e, no decorrer das aulas, realizamos estudos práticos e teóricos referentes à modalidade. Nessas atividades desenvolvidas todos os alunos poderiam participar das danças desenvolvidas, nos divulgamos em todos os turnos e turmas, para quem tivesse interesse em participar das oficinas.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Esta experiência de oferecer a oficina de dança nos possibilitou alcançar outros objetivos relacionados à nossa formação inicial, tendo em vista que conseguimos reconhecer as contribuições do programa PIBID para a formação de professores de Educação Física; apresentar a diversidade de conteúdos que trata essa disciplina escolar; possibilitar a exploração da criatividade pela descoberta e a busca de novas formas de movimentação corporal por meio da dança; elaborar coreografias em que o aluno tenha a oportunidade de demonstrar seu potencial criativo e representativo.

No começo da oficina o número significativo de alunos, mas, com o decorrer do tempo esse número foi diminuindo e ao final tínhamos apenas três alunas. Tornou-se muito difícil conseguir novos alunos, passávamos sempre pelas

sala de aula, fazíamos o convite, mas a maioria dos alunos interessados afirmavam ter começado a trabalhar ou ter outro compromisso importante. Apesar do pequeno número de alunos, continuamos com a oficina e desenvolvíamos atividades dinâmicas, brincadeiras e a realização de coreografias.

O período mais difícil foi no final do primeiro semestre, quando não tínhamos mais nenhum aluno na oficina, íamos à escola tentávamos várias estratégias sem sucesso. No segundo semestre de 2013, a partir de uma reunião com todo o grupo, decidimos adotar outra estratégia para nos aproximar dos alunos. Montaremos uma rádio na escola, funcionará no recreio dos turnos vespertino e matutino, três vezes por semana, a programação será sobre os mega eventos que acontecerão no Brasil (Copa do Mundo e Olimpíadas) e também dicas de saúde e curiosidades sobre esporte, Educação Física e outros. Dessa forma pretendemos levar informações aos alunos de uma forma diferente e despertar o interesse dos mesmos para estes assuntos.

CONCLUSÕES

Sempre estamos aprendendo com a nossas vivências no PIBID, principalmente por apresentarmos uma proposta diferente e nova para os alunos, que não estão acostumados e isso gera certa resistência. Apesar de nossas oficinas de dança na escola ter resultado no esvaziamento por parte dos alunos, acreditamos que nosso intuito com as atividades foi alcançado de forma positiva, pois vimos modificações no comportamento dos alunos na rotina escolar. Neste semestre pretendemos realizar outras oficinas com temas da atualidade, que despertem o interesse dos alunos, pretendemos realizar palestras, teatros e usar outros métodos para que nossos objetivos sejam alcançados. Assim como vivenciaremos em nossa atuação profissional docente, o PIBID tem nos revelado uma rotina escolar cheia de solicitações, estamos a todo tempo propondo novas metodologias, fazendo mudanças de horário para que os alunos se sintam estimulados a participar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, 2005.
- FERREIRA, V. **Dança Escolar**: Um Novo Ritmo para a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos em comportamento, agressivo de crianças e adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v 13, n 1,2000.

NANNI, D. **Dança Educação**: Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Ed. Porto, 1999.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O DESPERTAR PARA A REFLEXÃO FILOSOFICA ATRAVÉS DE AULAS DE BIOÉTICA

ALINE FRANCIELE SILVA SANTOS

alinefranciele01@gmail.com

Bolsista PIBID/CAPEX Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ISLANE VIANA DE SOUZA

slane_viana@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPEX Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

ORIENTADOR: PROF. Me. SILVIO CARLOS MARINHO RIBEIRO

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

Palavras-chaves

Ensino, filosofia, ética, bioética.

JUSTIFICATIVA

A bioética tem um caráter multidisciplinar, o que permite que a atividade de ensino atavesse várias áreas de conhecimento. Este fato proporciona ao professor de filosofia, que habitualmente tem dificuldades para introduzir a disciplina no dia-a-dia, demonstrar uma perspectiva mais palpável relacionada ao conhecimento filosófico. Como são temas onde há grande discussão e repercussão, onde não há consenso e tendo em vista que são temas atuais, os jovens alunos se veem instigados a se envolver com esse tipo de reflexão. Com a indicação do professor e após uma pesquisa, o aluno acaba por perceber um jeito diferente de encarar uma discussão, pensando de forma sistematizada e bem fundamentada, assim como um filósofo. Uma forma de pensar filosoficamente de forma mais atual se mostra possível e, conseqüentemente, gera boas experiências para os futuros docentes da área de Filosofia. O presente trabalho foi pensado tendo como conteúdo temas de bioética e como recursos didáticos as mídias eletrônicas. Ele foi realizado em duas etapas: na primeira foram apresentados temas como aborto e células troncos, em que se utiliza vídeos da internet para introduzir os temas e problemas, e, em uma segunda etapa, houve uma orientação para temas como eutanásia e pena de morte, fundamentada em discussões éticas sobre a liberdade e moral.

Objetivos Gerais

- a) Descrever o desenrolar das aulas e avaliar criticamente o uso de temas em de ética e bioética em sala de aula.
- b) Mostrar a importância da Filosofia nas discussões sobre Bioética.
- c) Analisar e refletir sobre a prática de ensino de Filosofia.
- d) Buscar aproximação da filosofia a realidade do aluno através do estudo de ética, vinculando temas de bioética como pena de morte e preservação da vida à questões cotidianas do aluno.

Objetivos específicos

- a) Explicar de modo sucinto a relação entre temas de bioética e filosofia.
- b) Explicitar como foi aplicada a aula.
- c) Analisar o impacto de tal tema para a realidade dos alunos e a aplicabilidade em qualquer público de ensino médio.
- d) Mostrar a relação entre realidade e filosofia e como esses temas são capazes de despertar reflexões e conhecimento filosófico.
- e) Aplicabilidade de um tema multidisciplinar que possibilita uma pesquisa ampla que permeia várias áreas do conhecimento.
- f) Explicitar a importância dos temas de Ética e Bioética para o ensino médio;
- g) Debater dilemas morais sobre a pena de morte e Eutanásia;
- h) Despertar o interesse e o pensamento crítico dos alunos a partir do conteúdo estudado;
- i) Mostrar que a filosofia pode ser uma disciplina de aplicação na prática.

METODOLOGIA

Fez-se uso das TIC's: mídia eletrônica, vídeos, imagens, músicas etc. No plano da aula de bioética com o tema de células-troncos e ética na pesquisa com seres humanos ficou definido o uso da internet como principal meio de acesso a informações atualizadas. A maioria dos alunos desconhecia tal tipo de discussão, por esse motivo foram encaminhados ao laboratório de informática para procurarem nas páginas da internet, com a devida supervisão

para não se perderem pelo caminho. Após a pesquisa, fez-se necessário uma retomada a aula expositiva e dialogada para fixação e verificação do conteúdo aprendido.

RESULTADOS

Como qualquer outro tipo de proposta para um novo tipo de ensino, o projeto Bioética teve seu problemas, especialmente relacionado ao interesse de alguns alunos. Não obstante, ocorreu grande surpresa ao perceber que a maioria da turma demonstrou interesse e se propuseram a refletir sobre o tema que foi sugerido. Obviamente não se podem tirar conclusões mais apuradas e nem se ensina um jeito rigoroso de pensar as coisas que estão diretamente relacionadas com a realidade vivida, mas já demonstravam que aquilo de alguma forma agia diretamente em suas vidas cotidianas. De uma forma geral os resultados foram satisfatórios, pois mesmo para um primeiro contato com temas que antes esses alunos ignoravam completamente demonstraram disposição a aprender e raciocinar de forma mais profunda esses tipo de questões. No que se refere aos temas de eutanásia e penas de morte, para que fosse possível desenvolver didaticamente os temas propostos foi necessário aproximar a aula da realidade do aluno, usando exemplos e casos de seu cotidiano, buscando criar uma familiaridade entre a aula e os alunos. Para facilitar esse processo foi construído, antes da apresentação das aulas sobre bioética e ética para os alunos do 3º ano do ensino médio, um plano de aula a ser seguido durante a apresentação das duas aulas. Em seguida, foram trabalhados em sala vídeos de pouca duração que mostravam casos ou dilemas morais do cotidiano dos alunos e o posicionamento de três filósofos, Kant, Mill e Sartre. Para dar continuidade, foi trabalhado, na primeira turma, com um debate voltado para dois casos específicos de ética e bioética e na segunda turma foi montado um júri simulado, sobre um caso específico de bioética.

CONCLUSÕES

Desde o início do projeto acreditávamos ser possível fazer uso de tal material considerando fins didáticos pedagógicos e que é possível despertar nos jovens reflexões e avaliações críticas a respeito dos conceitos, discursos e concepções que estão disponíveis para eles nas mídias eletrônicas. Assim, pretendíamos sensibilizar os estudantes para questões filosóficas e éticas, contribuindo para a relação de ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia na escola. Em geral, pode-se dizer que objetivo foi alcançado. Os problemas sempre se farão presentes e podemos comprovar na prática que o uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem é viável e contribuem grandemente no dia-a-dia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LENOIR, Rey, Fazenda. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo, Editora Paulus, 2003.

_____. *Interdisciplinaridade – História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, Editora Papirus, 1994.

GALLO, Silvio (org). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011. 3ª edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Orientações curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

NOT, louis. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. Tradução Carmen Sylvia e Claudia Signorini. São Paulo: Summus, 1993.

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

VEIGA, Ilma Passo A. (org.): Técnicas de Ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TUGENDHAT, E. Lições Sobre Ética. Petrópolis: Vozes, 1997.

SINGER, Peter. Ética prática. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ODERBERG, David. Teoria moral: uma abordagem não-consequencialista. Parede, 2009.

Fonte de Financiamento

CAPES/MEC



REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA

IZABELA BARROSO CLEMENTE ROCHA (izabela_rocha@hotmail.com);

FELIPE MARIANO DE MIRANDA (feps_13@hotmail.com);

GABRIEL SILVEIRA MENDONÇA (mendoncags@gmail.com);

HENRIQUE BATISTA ALMEIDA (henrique.psicologia@gmail.com);

LUIZA BORGES PINHEIRO (luizabopinheiro@hotmail.com);

STÉFANY BRUNA DE BRITO PIMENTA¹ (stefanybbp@hotmail.com);

JORDANA DE CASTRO BALDUÍNO² (jordanabalduino@gmail.com)

Faculdade de Educação

Palavras-chave: Formação do Professor, PIBID, Licenciatura em Psicologia.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os desdobramentos do Subprojeto de Licenciatura em Psicologia da UFG/Goiânia-2012 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ressaltando suas principais contribuições na formação do licenciando e os desafios que vêm sendo enfrentados no desenvolvimento deste. Essa discussão faz-se necessária, uma vez que a questão da formação repõe dilemas e desafios históricos sobre as aproximações entre Psicologia e Educação.

No que se refere à discussão a respeito da formação do professor de Psicologia, se encontra a possibilidade de um campo de atuação a partir do projeto de Lei proposto pela deputada federal Luiza Erundina do PSB/SP (PL 105/2007), em defesa da inserção da disciplina de Psicologia no Ensino Médio. Proposta defendida pela Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e também com o Fórum de Entidades Nacionais de Psicólogos Brasileiros (FENPB), que lançaram em meados de 2008 a campanha “Oito Razões para aprender Psicologia no Ensino Médio”³.

Tal reivindicação expressa tensões e contradições inerentes ao processo de constituição da Psicologia da Educação no Brasil (Antunes, 2007) e provoca a

¹ Bolsistas do Subprojeto do PIBID de Psicologia-Campus Goiânia.

² Coordenadora do Subprojeto do PIBID de Psicologia- Campus Goiânia.

³Esta pode ser acessada no seguinte endereço: http://www.pol.org.br/main/oito_motivos.cfm

problematização a respeito tanto desse campo de atuação como da formação desse professor. O projeto, por sua vez, possibilita uma aproximação do aluno de Psicologia como professor no Ensino Médio para se repensar criticamente as contribuições que a Psicologia poderia oferecer a essa etapa da Educação Básica, que vem sendo defendida por diversas instituições como especificado acima.

Como o Ensino Médio não apresenta em seu currículo obrigatório a disciplina de Psicologia, para a realização desse projeto, inicialmente foi feito um levantamento prévio das escolas técnicas profissionalizantes públicas no nível médio em Goiânia, porém é escasso o número de cursos em instituições públicas que ofertam módulos de Psicologia na região metropolitana da capital. Dessa forma, a partir da nova matriz curricular para o Ensino Médio que coloca a obrigatoriedade de se ofertar disciplinas optativas, nosso projeto consistiu na elaboração e execução de uma disciplina optativa, coordenada pelo professor de Sociologia no Instituto de Educação de Goiás (IEG).

O objetivo do projeto consistia em desenvolver ações que propiciassem tanto uma formação mais crítica e reflexiva para os licenciandos como para os alunos do IEG a partir da discussão de temáticas da Psicologia. Constituiu-se assim um espaço de debate e estudo a fim de apreender e refletir sobre distintos desafios inerentes à docência da Psicologia no Ensino Médio e sobre a função social da escola, considerando a realidade sócio-histórica da mesma.

O desenvolvimento do projeto partiu da perspectiva metodológica da etnografia, por compreendê-la como uma forma de apreender a realidade através de uma aproximação com o cotidiano a fim de elaborar uma descrição densa do que foi apreendido. De acordo com André (1995) a etnografia é caracterizada por um trabalho de observação de campo que possibilite maior aproximação com as pessoas, situações, lugares a serem estudados. Neste tipo de investigação é permitido ao pesquisador responder ativamente às circunstâncias que o cercam: localizando novos sujeitos, revendo questões que orientam a pesquisa, ou até mesmo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

No primeiro semestre do programa (2012-2), foi realizada uma pesquisa etnográfica através da realização de observações, entrevistas, aplicação de questionários, e análise documental com instrumentos para levantamento de dados que nos permitissem compreender o contexto da escola.

A partir da análise desses dados etnográficos, foi elaborada e desenvolvida uma disciplina optativa, no segundo semestre de execução do projeto (2013-1), dialogando com o campo e as práticas pedagógicas dos professores em exercício e reconhecendo a escola como locus de formação, na relação com a formação inicial e continuada.

A disciplina optativa foi supervisionada pelo professor de Sociologia e iniciada em março de 2013 com duas turmas de terceiro ano. Ela teria por eixo central a temática “Subjetividade, sociedade, diversidade e formação”, por considerar que dessa forma contemplaríamos importantes conteúdos que fossem de fato contribuir para formação dos adolescentes do Ensino Médio.

A proposta da disciplina consistia em 4 unidades didáticas a serem trabalhadas ao longo do ano. A primeira abarcou uma apresentação da Psicologia enquanto ciência, buscando apresentar a concepção que vai além do conhecimento do senso comum. A segunda unidade teve como objetivo trabalhar a multideterminação do homem, a constituição da subjetividade, a tensão entre o que é inato e adquirido no desenvolvimento humano. Para o segundo semestre de 2013 foram planejadas temáticas que permeassem a discussão sobre trabalho e profissão (visto que estamos trabalhando com alunos do terceiro ano que estão prestes a realizar uma prova de vestibular, ou ingressar no mercado de trabalho assim que concluírem o Ensino Médio) e sobre a diversidade humana, abordando temas como preconceito e bullying.

Como resultados parciais desse projeto, podemos destacar alguns desafios e contribuições nessa aproximação do licenciando ao Ensino Básico. Um relevante desafio se refere à dificuldade de fazer um planejamento de ensino, visto que o material didático destinado a esse público é escasso. Assim, exige-se profunda reflexão e responsabilidade sobre quais conteúdos seriam mais relevantes e qual seria melhor metodologia para trabalhá-los. Essa tarefa de transposição didática se apresentou desafiadora, sobretudo para que não se caísse no senso comum.

Quanto à implementação das ações previstas, a realidade concreta da instituição é um dos principais elementos a ser destacado. Este desafio refere-se tanto à situação da escola pública no Brasil, quanto a suas especificidades em Goiás e as particularidades do IEG. Três fatores devem ser destacados em relação ao colégio: a estrutura da escola; organização institucional; e as aulas. A estrutura da escola vem passando por uma reforma que já se estende por mais de um ano, e

enquanto isso os primeiros prédios reformados já começam a apresentar rachaduras e infiltrações. A reforma altera bastante a dinâmica das aulas. Em certo período duas turmas dividiam o refeitório enquanto outras estavam no saguão ou mesmo improvisadas em corredores.

Outro desafio relevante se refere à resistência à tendência de instrumentalização do conhecimento científico veiculado, uma vez que, sendo uma disciplina optativa, esta ocupa um lugar privilegiado, pois não precisa de cumprir com tantas exigências burocráticas e conteudistas quanto as disciplinas do núcleo comum o fazem. Se mesmo em um espaço privilegiado já se pode apontar tantos desafios e barreiras para uma ação docente que vise à formação crítica dos alunos, coloca-se em questão os possíveis desdobramentos da Psicologia como uma disciplina obrigatória, submetida às tais questões burocráticas de todas as outras.

No processo de formação docente, torna-se imprescindível a articulação entre teoria e prática viabilizada pelo projeto (PIBID). Para tanto, se coloca a árdua tarefa de superar os desafios postos, na medida em que é a partir da prática que se elaboram teorias, ao mesmo tempo em que os elementos teóricos reconstituem a prática, subsidiando práticas cada vez mais críticas e eficazes.

A propagação e o compromisso com um conhecimento científico sistematizado são significativas contribuições viabilizadas pelo programa. Isso porque compreende-se o conhecimento científico como um elemento cultural historicamente acumulado capaz de contribuir para processos de desideologização e desnaturalização de estigmas cristalizados em nossa cultura. Este elemento faz parte do trabalho do professor de Psicologia e psicólogo em geral, na medida em que desvelando o senso comum, vai além das aparências possibilitando uma compreensão dos múltiplos determinantes dos fenômenos da individualidade e da subjetividade humana. Torna, assim, o conhecimento psicológico acessível a cenários educativos para além das universidades e espaços da profissão.

Ressalta-se ainda a repercussão desse trabalho para os alunos do IEG, que, por meio de um questionário aplicado no fim do primeiro semestre de aulas, registraram com seus próprios dizeres o quanto a compreensão de alguns temas da Psicologia tem contribuído para sua formação. Eles afirmaram que o conhecimento de questões relativas ao ser humano em si e sua subjetividade, sexualidade, por exemplo, de fato, lhe acrescentaram muito, sobretudo, na própria maneira de conceber a existência humana. Além disso, muitos alunos apresentaram interesse e

envolvimento outrora jamais esperados quando foram feitas as primeiras observações de campo, visto que o aluno do IEG era caracterizado como apático.

Apesar das dificuldades encontradas e dos diversos entraves postos por problemáticas que escapam à responsabilidade dos atores envolvidos nesse projeto do PIBID, assegura-se que diversas contribuições são possíveis, tornando tais dificuldades de fato desafios, e não bloqueios. Há dados que atestam a relevância desse trabalho não só para os alunos do IEG, mas também para os próprios licenciandos, o qual tem significado um diferencial em suas formações.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 1998, 5ª. Ed. 2007. BRASIL. Conselho Federal de Educação.

Resolução de nº 5 de 15 de março de 2011. Disponível em:

http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=741

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 6ª Região/Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo (Orgs.). Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora. São Paulo: Edicon, 1986

MIRANDA, M. A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA, M. e RESENDE, A. (org.) Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia, Ed. UCG, 2008.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Disponível: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em março de 2012

PROJETO DE LEI 105/2007. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/>>.

Fonte de financiamento: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

JACKELINE ALBUQUERQUE DA ROCHA

UFG/CAC – jacke.albuquerque@hotmail.com

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA

UFG/CAC – marcos_vinicios554@hotmail.com

JACKELINE DE OLIVEIRA SILVA

UFG – jacke-oliveira17@live.com

Orientadora: MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS

UFG/CAC – marciasantoss@gmail.com

Palavras-chaves: História, Cinema, Ensino de História

Justificativa: No campo educacional há diversas discussões sobre o uso do cinema em sala de aula e todas elas são válidas para uma melhor compreensão desse uso. Nesta perspectiva, nós do grupo PIBID/História estabelecemos aqui um olhar analítico sobre uma das nossas atividades desenvolvidas em grupo, uma experiência que teve erros e acertos, mas que nos levou a refletir sobre as questões abordadas no presente artigo.

Contemplamos no ofício do historiador e professor de história a magnitude de um mundo a partir da produção humana, dos vestígios deixados ao decorrer da história. Tudo está suscetível à interpretação, e Marc Bloch (2001) nos dá esse respaldo teórico quando afirma que a História é a ciência dos homens no tempo, suas práticas por mais minimalistas que sejam são também fontes ao historiador e ao professor de História, sejam elas práticas alimentares, de vestuário, religiosas ou políticas, estão emaranhadas nas teias culturais, e assim, tanto a sociedade atual quanto as antigas podem ser compreendidas de várias formas e temos no cinema um ótimo referencial documental, que pode ajudar a interpretar o passado, pois como recurso didático o cinema pode ser pensado como uma representação.

Dentro das nossas discussões teóricas alguns autores tem sido de grande importância em nossa reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula, Como Marcos Napolitano (2009) e também aqueles que relacionam o uso do cinema no ensino ou na pesquisa em História como Rosenstone (2010) e Marc Ferro (2010). Essas perspectivas podem ser vistas, também, no livro bastante instigante, organizado por Carla Bassenzi Pinsky, Novos temas nas aulas de história (2009) no qual variados autores, partindo de variados temas para se tratar nas aulas de história, tomam o cinema como um dos recursos didáticos

mais recorrentes em suas propostas. Isso significa que esses autores já se encontram convencidos da importância do cinema como meio de se ensinar e aprender história, e isso para nós é muito importante, já que nos auxilia em pensar o cinema na sua multiplicidade de apropriações que podem ser feitas por alunos e professores, dando assim um papel maior ao cinema que não apenas arte e entretenimento (CAPELATO, 2011)

É importante trazer um pouco das experiências do grupo, pois este relato tem como base uma das atividades desenvolvidas em 2013, solicitada pela escola parceira e que optou pela utilização do cinema enquanto recurso didático através do filme Chocolate (2001) dirigido por Lasse Hallström. O filme retrata a história de uma mulher “à frente de seu tempo” que tinha em torno da produção de seu chocolate, a sua crença religiosa – mas aos olhos de um vilarejo francês conservador, era bruxaria. Uma mulher mística, mãe solteira e quase nômade que se insere nesse pequeno vilarejo repleto de conservadorismo, que é uma singela representação do nosso mundo, só poderia provocar tensão. As dificuldades enfrentadas pela personagem são basicamente por não se adequar aos padrões tradicionais daquele local, enfrentando sempre a ordem que era imposta pelas convenções sociais daquele povo. E a proposta de uso do Filme Chocolate nasceu no contexto da páscoa de 2013 quando haveria uma comemoração na escola parceira e fomos convidados a participar. Com isso o PIBID/História decidiu elaborar uma oficina que tematizando o alto consumo de chocolate nessa época do ano, levasse os alunos a refletir sobre a importância histórica de certos alimentos.

Objetivos: Problematicar o passado a partir do presente: partindo da páscoa pensar a importância dos alimentos na vida e nas sociedades; Refletir sobre o uso do cinema como recurso didático, tomando o mesmo como representação dos problemas da sociedade; Refletir o papel do professor na elaboração de atividade que nem sempre são concernentes ao conteúdo de história, mas que a partir desse pode ser abordado de uma forma interessante e produtiva para os alunos.

Metodologia: A metodologia escolhida foi trabalhar com uma oficina sobre a história do chocolate usando o filme “Chocolate” como provocador da discussão; O que então, decidimos propor era: assistir ao filme e, a partir das

problemáticas por ele abordadas, fazer uma discussão com os alunos, tematizando o cotidiano dos mesmos e as possíveis remissões às suas vidas que o filme e a história do chocolate permitiria. Por fim, faríamos uma feira de chocolates na escola, quando os alunos poderiam socializar doces e guloseimas produzidas por eles mesmo.

Resultados e discussão: O que nasceu como um planejamento muito entusiasmado, transformou-se numa grande aula sobre o que é a escola e quem são os sujeitos reais. O desenrolar da oficina foi dramático: os alunos, talvez, por não verem o filme como uma fonte de ensino/aprendizagem pareciam achar que o fato de se estar passando o filme era somente uma forma de preencher o tempo, que aquilo não tem nenhum significado. Isso porque o colégio parceiro, naquele momento, enfrentava uma situação muito particular de falta de professores, o que a nosso ver, criou um clima de insegurança e, pode-se dizer, de insatisfação dos alunos para com as atividades desenvolvidas, até mesmo pelo PIBID/História. O que percebemos, também é que um costumeiro uso do cinema como “tapa buraco” de aulas, na maioria das vezes leva os alunos a não prestarem a mínima atenção no filme que está sendo exibido, causando assim uma desordem total, e foi exatamente o que aconteceu em nossa atividade, ou seja, os alunos por acharem que o filme era só pra preencher o tempo deles não prestaram a mínima atenção e um clima de insatisfação tomou conta de todos, o que acabou implicando na interrupção da exibição do filme.

Nossa reflexão nos levou a perceber que a falta de uma maior discussão sobre a utilização do filme como recurso didático em sala de aula é um problema com dois agravantes: primeiro, sem uma proposta consistente sobre o uso do cinema em sala de aula, os estudantes o assistem da mesma forma que assistiriam em casa, ou seja, os alunos enxergam o filme em sala também como uma forma de diversão e de preencher o tempo e não um meio de melhorar seu ensino/aprendizagem. Assim, percebemos a necessidade de uma preparação, não apenas do professor, mas dos próprios alunos para o uso do cinema. Em um momento anterior à exibição de um filme, seria necessário, fazer com os alunos uma prévia do que se trata o filme, mostrar e relacionar as problemáticas do mesmo com as problemáticas do conteúdo que está sendo

abordado e, discutindo em sala, fazer o aluno entender/compreender que aquilo vai ajudá-lo no melhor entendimento do conteúdo. Ou seja, é preciso desmistificar essa ideia errônea de que o filme em sala de aula é só uma forma de preencher o tempo, mostrando que ao utilizar o filme o professor tem uma finalidade e um objetivo a ser alcançado, o que a nosso ver poderá, acreditamos, fazer com que seu uso se torne mais produtivo.

Em segundo lugar é preciso ter a consciência de que mundo vivemos e como esse presente interfere no uso dos recursos didáticos. No mundo que vivemos a imagem ganhou uma importância imensa, a instantaneidade das coisas nas redes sociais é o que está afetando seja positivamente ou não os nossos jovens, e assim, muitas vezes, o filme escolhido para ser trabalhado precisa estar em sintonia com esse mundo e é, a nosso ver, o diálogo, aquilo que nós humanos precisamos no nosso trato com o outro, seja em que situação for, para gerar a compreensão e, por fim, estabelecer uma relação respeitosa. É preciso, percebermos, pensar na sala de aula como um espaço de relação, na qual uma postura mais humanista parece-nos essencial, pois a mesma pode fazer com que a autoridade do professor não seja confundida ou com autoritarismo, mas sim advinda de suas práticas e escolhas: o professor nesse caso deve, como dissemos antes, pensar no uso do cinema interpretando a si mesmo: o que é o cinema para ele? Como ele vê aquele filme? O que pensou quando escolheu o filme? Quais as questões didáticas metodológicas que geraram suas escolhas? Aqui retornamos mais uma vez na visão de que o professor é um pesquisador, e por isso o cinema como um recurso didático, deve ser usado a partir, também de uma pesquisa, pois deve-se questionar como os historiadores o tem tomado como fonte de pesquisa e como objeto de reflexão. O cinema representa de forma idealizada – pois é fruto da licenciosidade artística – vários acontecimentos e personagens históricos, mas não substitui a reflexão do professor e a necessidade de relacionar a ficção com as histórias vividas por sujeitos do passado.

Conclusão: Se tudo o que o homem produz é História, toda sua produção nos interessa, pois esse mesmo homem está inserido no contexto de seu tempo. Falamos aqui para o homem do presente, fruto da sociedade capitalista, se o cinema hoje dialoga com a lógica de mercado, cabe a nós

historiadores questionarmos seus problemas, mas destacar que o mesmo é também produção humana é espaço de intencionalidades, da construção de utopias, de visões de mundo. Nós do PIBID/História acreditamos que ele é um material que vai muito além do entretenimento, mas um recurso didático indispensável ao professor. A experiência por nós vivida, poderia ser considerada um fracasso, já que não atingiu a todos os seus objetivos na escola, mas foi um importante processo de refletir sobre nossas atividades e ações. Seguir à risca o planejamento de uma aula ou uma oficina é quase impossível, pois lidar com os alunos é lidar com a complexidade do ser humano, uma mesma aula/oficina que funcione em uma sala, pode ser um caos para outra. Mas a partir dessas dificuldades é que encontramos as indagações para pensar o cinema em sala de aula: idealizar o cinema como recurso didático é uma tarefa fácil, principalmente na academia, na qual as discussões relacionadas ao mundo cinematográfico são inimagináveis, mas como vimos é preciso cuidado nesse uso e, por isso, a importância de destacar essa experiência e as reflexões dela derivadas, pois as discussões teóricas só surtem o efeito esperado se nascidas e empreendidas em relação à prática e no PIBID - História temos a liberdade de refletir sobre as experiências práticas que não podem ser medidas pelo critério de sucesso ou fracasso, mas como tudo na história, a partir do seu significado.

Referências Bibliográficas:

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPELATO, Maria Helena. et al. *História e Cinema*. 2ª ed. São Paulo: Alameda, 2011.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. 2ª ed. São paulo: Paz e Terra, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes – Os filmes na História*. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Fonte de Financiamento: CAPES – (PIBID – UFG/CAC)

UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

JACKELINE ALBUQUERQUE DA ROCHA

UFG/CAC – jacke.albuquerque@hotmail.com

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA

UFG/CAC – marcos_vinicios554@hotmail.com

JACKELINE DE OLIVEIRA SILVA

UFG – jacke-oliveira17@live.com

Orientadora: MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS

UFG/CAC – marciasantoss@gmail.com

Palavras-chaves: História, Cinema, Ensino de História

Justificativa: No campo educacional há diversas discussões sobre o uso do cinema em sala de aula e todas elas são válidas para uma melhor compreensão desse uso. Nesta perspectiva, nós do grupo PIBID/História estabelecemos aqui um olhar analítico sobre uma das nossas atividades desenvolvidas em grupo, uma experiência que teve erros e acertos, mas que nos levou a refletir sobre as questões abordadas no presente artigo.

Contemplamos no ofício do historiador e professor de história a magnitude de um mundo a partir da produção humana, dos vestígios deixados ao decorrer da história. Tudo está suscetível à interpretação, e Marc Bloch (2001) nos dá esse respaldo teórico quando afirma que a História é a ciência dos homens no tempo, suas práticas por mais minimalistas que sejam são também fontes ao historiador e ao professor de História, sejam elas práticas alimentares, de vestuário, religiosas ou políticas, estão emaranhadas nas teias culturais, e assim, tanto a sociedade atual quanto as antigas podem ser compreendidas de várias formas e temos no cinema um ótimo referencial documental, que pode ajudar a interpretar o passado, pois como recurso didático o cinema pode ser pensado como uma representação.

Dentro das nossas discussões teóricas alguns autores tem sido de grande importância em nossa reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula, Como Marcos Napolitano (2009) e também aqueles que relacionam o uso do cinema no ensino ou na pesquisa em História como Rosenstone (2010) e Marc Ferro (2010). Essas perspectivas podem ser vistas, também, no livro bastante instigante, organizado por Carla Bassenzi Pinsky, Novos temas nas aulas de história (2009) no qual variados autores, partindo de variados temas para se tratar nas aulas de história, tomam o cinema como um dos recursos didáticos

mais recorrentes em suas propostas. Isso significa que esses autores já se encontram convencidos da importância do cinema como meio de se ensinar e aprender história, e isso para nós é muito importante, já que nos auxilia em pensar o cinema na sua multiplicidade de apropriações que podem ser feitas por alunos e professores, dando assim um papel maior ao cinema que não apenas arte e entretenimento (CAPELATO, 2011)

É importante trazer um pouco das experiências do grupo, pois este relato tem como base uma das atividades desenvolvidas em 2013, solicitada pela escola parceira e que optou pela utilização do cinema enquanto recurso didático através do filme Chocolate (2001) dirigido por Lasse Hallström. O filme retrata a história de uma mulher “à frente de seu tempo” que tinha em torno da produção de seu chocolate, a sua crença religiosa – mas aos olhos de um vilarejo francês conservador, era bruxaria. Uma mulher mística, mãe solteira e quase nômade que se insere nesse pequeno vilarejo repleto de conservadorismo, que é uma singela representação do nosso mundo, só poderia provocar tensão. As dificuldades enfrentadas pela personagem são basicamente por não se adequar aos padrões tradicionais daquele local, enfrentando sempre a ordem que era imposta pelas convenções sociais daquele povo. E a proposta de uso do Filme Chocolate nasceu no contexto da páscoa de 2013 quando haveria uma comemoração na escola parceira e fomos convidados a participar. Com isso o PIBID/História decidiu elaborar uma oficina que tematizando o alto consumo de chocolate nessa época do ano, levasse os alunos a refletir sobre a importância histórica de certos alimentos.

Objetivos: Problematicar o passado a partir do presente: partindo da páscoa pensar a importância dos alimentos na vida e nas sociedades; Refletir sobre o uso do cinema como recurso didático, tomando o mesmo como representação dos problemas da sociedade; Refletir o papel do professor na elaboração de atividade que nem sempre são concernentes ao conteúdo de história, mas que a partir desse pode ser abordado de uma forma interessante e produtiva para os alunos.

Metodologia: A metodologia escolhida foi trabalhar com uma oficina sobre a história do chocolate usando o filme “Chocolate” como provocador da discussão; O que então, decidimos propor era: assistir ao filme e, a partir das

problemáticas por ele abordadas, fazer uma discussão com os alunos, tematizando o cotidiano dos mesmos e as possíveis remissões às suas vidas que o filme e a história do chocolate permitiria. Por fim, faríamos uma feira de chocolates na escola, quando os alunos poderiam socializar doces e guloseimas produzidas por eles mesmo.

Resultados e discussão: O que nasceu como um planejamento muito entusiasmado, transformou-se numa grande aula sobre o que é a escola e quem são os sujeitos reais. O desenrolar da oficina foi dramático: os alunos, talvez, por não verem o filme como uma fonte de ensino/aprendizagem pareciam achar que o fato de se estar passando o filme era somente uma forma de preencher o tempo, que aquilo não tem nenhum significado. Isso porque o colégio parceiro, naquele momento, enfrentava uma situação muito particular de falta de professores, o que a nosso ver, criou um clima de insegurança e, pode-se dizer, de insatisfação dos alunos para com as atividades desenvolvidas, até mesmo pelo PIBID/História. O que percebemos, também é que um costumeiro uso do cinema como “tapa buraco” de aulas, na maioria das vezes leva os alunos a não prestarem a mínima atenção no filme que está sendo exibido, causando assim uma desordem total, e foi exatamente o que aconteceu em nossa atividade, ou seja, os alunos por acharem que o filme era só pra preencher o tempo deles não prestaram a mínima atenção e um clima de insatisfação tomou conta de todos, o que acabou implicando na interrupção da exibição do filme.

Nossa reflexão nos levou a perceber que a falta de uma maior discussão sobre a utilização do filme como recurso didático em sala de aula é um problema com dois agravantes: primeiro, sem uma proposta consistente sobre o uso do cinema em sala de aula, os estudantes o assistem da mesma forma que assistiriam em casa, ou seja, os alunos enxergam o filme em sala também como uma forma de diversão e de preencher o tempo e não um meio de melhorar seu ensino/aprendizagem. Assim, percebemos a necessidade de uma preparação, não apenas do professor, mas dos próprios alunos para o uso do cinema. Em um momento anterior à exibição de um filme, seria necessário, fazer com os alunos uma prévia do que se trata o filme, mostrar e relacionar as problemáticas do mesmo com as problemáticas do conteúdo que está sendo

abordado e, discutindo em sala, fazer o aluno entender/compreender que aquilo vai ajudá-lo no melhor entendimento do conteúdo. Ou seja, é preciso desmistificar essa ideia errônea de que o filme em sala de aula é só uma forma de preencher o tempo, mostrando que ao utilizar o filme o professor tem uma finalidade e um objetivo a ser alcançado, o que a nosso ver poderá, acreditamos, fazer com que seu uso se torne mais produtivo.

Em segundo lugar é preciso ter a consciência de que mundo vivemos e como esse presente interfere no uso dos recursos didáticos. No mundo que vivemos a imagem ganhou uma importância imensa, a instantaneidade das coisas nas redes sociais é o que está afetando seja positivamente ou não os nossos jovens, e assim, muitas vezes, o filme escolhido para ser trabalhado precisa estar em sintonia com esse mundo e é, a nosso ver, o diálogo, aquilo que nós humanos precisamos no nosso trato com o outro, seja em que situação for, para gerar a compreensão e, por fim, estabelecer uma relação respeitosa. É preciso, percebermos, pensar na sala de aula como um espaço de relação, na qual uma postura mais humanista parece-nos essencial, pois a mesma pode fazer com que a autoridade do professor não seja confundida ou com autoritarismo, mas sim advinda de suas práticas e escolhas: o professor nesse caso deve, como dissemos antes, pensar no uso do cinema interpretando a si mesmo: o que é o cinema para ele? Como ele vê aquele filme? O que pensou quando escolheu o filme? Quais as questões didáticas metodológicas que geraram suas escolhas? Aqui retornamos mais uma vez na visão de que o professor é um pesquisador, e por isso o cinema como um recurso didático, deve ser usado a partir, também de uma pesquisa, pois deve-se questionar como os historiadores o tem tomado como fonte de pesquisa e como objeto de reflexão. O cinema representa de forma idealizada – pois é fruto da licenciosidade artística – vários acontecimentos e personagens históricos, mas não substitui a reflexão do professor e a necessidade de relacionar a ficção com as histórias vividas por sujeitos do passado.

Conclusão: Se tudo o que o homem produz é História, toda sua produção nos interessa, pois esse mesmo homem está inserido no contexto de seu tempo. Falamos aqui para o homem do presente, fruto da sociedade capitalista, se o cinema hoje dialoga com a lógica de mercado, cabe a nós

historiadores questionarmos seus problemas, mas destacar que o mesmo é também produção humana é espaço de intencionalidades, da construção de utopias, de visões de mundo. Nós do PIBID/História acreditamos que ele é um material que vai muito além do entretenimento, mas um recurso didático indispensável ao professor. A experiência por nós vivida, poderia ser considerada um fracasso, já que não atingiu a todos os seus objetivos na escola, mas foi um importante processo de refletir sobre nossas atividades e ações. Seguir à risca o planejamento de uma aula ou uma oficina é quase impossível, pois lidar com os alunos é lidar com a complexidade do ser humano, uma mesma aula/oficina que funcione em uma sala, pode ser um caos para outra. Mas a partir dessas dificuldades é que encontramos as indagações para pensar o cinema em sala de aula: idealizar o cinema como recurso didático é uma tarefa fácil, principalmente na academia, na qual as discussões relacionadas ao mundo cinematográfico são inimagináveis, mas como vimos é preciso cuidado nesse uso e, por isso, a importância de destacar essa experiência e as reflexões dela derivadas, pois as discussões teóricas só surtem o efeito esperado se nascidas e empreendidas em relação à prática e no PIBID - História temos a liberdade de refletir sobre as experiências práticas que não podem ser medidas pelo critério de sucesso ou fracasso, mas como tudo na história, a partir do seu significado.

Referências Bibliográficas:

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPELATO, Maria Helena. et al. *História e Cinema*. 2ª ed. São Paulo: Alameda, 2011.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. 2ª ed. São paulo: Paz e Terra, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes – Os filmes na História*. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Fonte de Financiamento: CAPES – (PIBID – UFG/CAC)

O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA MÚSICA

JAIRISON DA PAIXÃO E COSTA,

UFG/CAC, jairisoncosta@hotmail.com

REINALDO FERREIRA MAIA JUNIOR,

UFG/CAC, reinaldo.ferreira07@hotmail.com

CLÁUDIO JOSÉ BERTAZZO,

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

Palavras-Chave: Ludicidade; Cultura Popular; Aprendizagem;.Poéticas

Justificativa

A inserção da arte e da música em intervenções na escola básica, desperta o interesse de alunos de todas as idades, tornando as aulas mais atrativas, chamando atenção para conteúdos que a alguns pareciam difíceis de serem compreendidos e estudados, realizando um bom trabalho e uma boa aula em sala.

Através da metodologia apresentada a seguir pretende-se despertar o interesse dos alunos pela cultura popular com ênfase para os conceitos geográficos, apoiados em princípios da Geografia Cultural, tal qual vemos em Corrêa e Rosendahl (2000).

A utilização da música como instrumentação no ensino nos parece eficaz quando feita de forma a trazer o que cada aluno já tem contato no seu dia-a-dia, fazendo uma correlação com a ciência geográfica. Pois, trabalhar coisas com as quais os sujeitos já estão familiarizados, e gostam, é potencialmente mais eficaz para despertar seu interesse em aprender Geografia e a sua realidade. Levando em

conta que a música é uma arte que desperta o interesse de praticamente todos os seres humanos.

Tomando por exemplo ritmos brasileiros, é fácil perceber que cada região possui um que lhe é característico. No Norte do país encontramos o Carimbó e o Calypso; no Nordeste o Axé e o Xote, no Centro-Oeste e Sudeste o Sertanejo, no Sul a Polca e o Chamamé. Estes são alguns dos ritmos característicos destas regiões, embora existam outros ritmos. O mesmo ocorre com outros países, existem ritmos que são nativos de cada lugar. Logo, a escolha do ritmo é uma forma de fazer o recorte espacial do qual se quer falar.

Além de fazer esse recorte espacial, que serve no nosso caso para explicar os vários atributos geográficos (características físicas, economia, política, etc.) do espaço, é possível também proporcionar que os alunos conheçam sobre a cultura de outros povos. Quais seus anseios, qual a realidade social que cada população vive, como eles produzem sua cultura etc., pontos estes que por vezes são esquecidos nas aulas de Geografia.

Objetivos

Contribuir no ensino da Geografia escolar através de metodologia diferenciada a fim de gerar aprendizagens significativas. Utilizando músicas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental; despertar o senso crítico dos alunos e proporcionar uma forma de produção do conhecimento mais clara e objetiva que subsidie a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem.

Materiais e métodos

É necessário trabalhar com a música de forma interativa, fazendo uma intercalação entre o conteúdo aplicado pelo professor, utilizando- a antes ou depois de cada tema ser trabalhado em sala de aula. Promovendo dinâmica, debates, respondendo a perguntas e curiosidades dos alunos.

Para cada tema aplicado pelo professor seguido do seu plano de aula, usa-se uma determinada música, onde são abordados os mesmos temas trabalhados pelo livro didático. A escolha de cada música deve considerar a programação do professor, levando em conta, também, sua linha de abordagem. Cada música

deverá ser coerente com o assunto trabalhado. As atividades contemplam a discussão e análise com os alunos, a fim de aprofundar o aprendizado.

É necessária a utilização da música como mais uma ferramenta de complementação da aula. Que subsidie a construção de um conhecimento geográfico pautado na interpretação das letras das músicas populares, onde o aluno possa, ao ouvir determinada música, refletir e fazer alusão das características (letra, ritmo, etc.) desta, com determinada região ou determinados conceitos e temas Geográficos.

Para a realização da aula, propomos que seja escolhida uma música com conteúdo referente à temática a ser abordada. Após os alunos ouvirem a música, o professor fará a problematização dos temas geográficos presentes na música. Ele incentivará a participação e a discussão com a sala. A participação dos alunos no debate é fundamental, justamente porque o diálogo, ouvir o que o aluno tem a dizer, é extremamente importante para os alunos terem cada vez mais interesse no projeto. Para não tornar essa metodologia corriqueira, é essencial que seja utilizada de forma alternada com outras metodologias. O ritmo é fundamental para a identificação do recorte espacial representado pelo conjunto melodia-ritmo-letra.

As aulas ministradas poderão conter momentos de caráter meramente expositivo, onde o professor usará apenas quadro negro, giz e exposição oral, porém deve também ter momentos de participação direta dos discentes, para que possam expor suas idéias, exercitar sua oralidade e a expressar-se melhor em público. Utilizaremos para o desenvolvimento e execução do projeto, violão, *notebook*, *data show*, *CD*, aparelhos de áudio dentre outros.

Resultados e Discussões

Percebemos nas inserções nos anos letivos de 2011 e 2012, no CMDC, que os alunos andavam de certa forma desinteressados pelos conteúdos geográficos; para seduzir os alunos para a Geografia, optamos pelo desenvolvimento de uma peça teatral baseada no seriado “Chaves”, onde abordamos os temas trabalhados em sala de aula, apontando breves reflexões sobre a ciência geográfica e seus conceitos básicos. Alcançamos nossos objetivos e a admiração dos alunos. Em vista disto, estamos a propor a utilização da música para trabalhar conteúdos da

Geografia Escolar. Entendemos que a arte e o lúdico são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira (2011, p.1) afirma que, “o ensino não é estático, ele é sempre inovado, repensado buscando trazer a realidade. O ensino passa por um processo de atualização, para que as coisas da atualidade não passem despercebidos pelas escolas”. Assim, trabalhar músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos, é fundamental para o bom desenvolvimento do projeto.

Ongaro (2006, p.1) afirma que “a música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma”.

MELLO (1991), referindo-se à percepção que os compositores das músicas populares têm da cidade do Rio de Janeiro, escreve:

Os laços de afetividade que ligam o homem ao lugar provocam relatos verbais e escritos dos cidadãos comuns, artistas, poetas e intelectuais. Nesta galeria de amizade, trocas e identidade encontra-se o compositor popular. Este, com sensibilidade, capta e transmite os mais diversos sentimentos e o próprio entendimento dos indivíduos e grupos sociais com respeito às suas geografias hodiernas ou pretéritas.”(MELLO, 1991, p. 1)

Com isso, podemos afirmar que, cada povo tem suas formas de expressão cultural e por vezes acaba descrevendo o espaço em que vive, e uma das expressões mais comuns de serem destacadas é através da música. Os ritmos, as letras e os assuntos abordados nas músicas são múltiplos e é possível partir desse ponto, caracterizar o recorte espacial pelo viés cultural para podermos explicar os vários fatores de influência geográfica de um determinado ambiente, tanto aspectos físicos, quanto sociais, políticos, etc.

Conclusões

Vivenciar o ensino e praticar novas metodologias e didáticas acaba tornando-se uma grande contribuição em parceria com a escola. Tornar a escola um ambiente atrativo e prazeroso de ser frequentado, é fundamental para diminuir a evasão escolar. A utilização de metodologias que atraiam o interesse dos alunos é fundamental para alcançar tais resultados. Entretanto, é necessário tomar cuidado para que essas metodologias sejam sim divertidas, porém, sobretudo construtivas, que ajudem os docentes a adquirir um olhar geográfico do mundo.

Com a metodologia aqui proposta, espera-se poder ensinar Geografia, de forma dinâmica em que promove-se o conhecimento através da música, onde todos possam expressar sua percepção de mundo interpretando as músicas que contenham conteúdos geográficos. A música pode sim, se bem usada nas aulas de Geografia, ajudar ao professor ensinar Geografia e ajudar aos alunos a elevarem sua percepção para as questões socioambientais, culturais e econômicas de nossa aldeia global.

Referências bibliográficas

CORREIA, Roberto L., ROSENDAHL, Zeny. Geografia Cultural: um século (1). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

FERREIRA, Alessandra Aparecida, et al. A importância da prática de ensino em Geografia. IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/geografia/co/114-187-1-SM.pdf>, acessado em 17/01/2013.

MELLO, J.B.F.(1991). *O Rio de Janeiro dos Compositores da Música Popular Brasileira – 1928-1991. Uma Introdução à Geografia Humanística*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/joao.pdf>. Acessado em 20/02/2013

ONGARO, C. F. A importância da Música na Aprendizagem. UNIMEO/CETESOP: 2006. Disponível em: <http://www.alexandracaracol.com/ficheiros/music.pdf>. Acessado em 10/01/2013.

FONTE DE FINANCIAMENTO

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

A POÉTICA DO EFÊMERO NOS MATERIAIS NATURAIS - SENSAÇÃO DA PERCEPÇÃO E REAÇÃO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS.

Faculdade de Artes Visuais – UFG

rosajanedesign@yahoo.com

Autora: JANIEIRE RODRIGUES ROSA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a KELLY MENDES

Palavras-chave: Materiais Naturais, Experimentação, Meio Ambiente, Artes Visuais.

Este texto relata experiências que justifiquem narrar aprendizados adquiridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Primeiramente o tema era sobre materiais didáticos, mas num segundo momento foram utilizados os materiais naturais como recurso alternativo sugerindo a utilização dos materiais retirados da natureza, discutindo e explicando a importância de se reaproveitar estes como recursos em aulas de artes visuais como forma de investigação artística e poética, experimentando e ao mesmo tempo, chamando a atenção para a preservação do ambiente, intervindo de maneira diferenciada no contexto escolar objetivando utilizar formas de ações pedagógicas relacionando o processo de aprendizagem em arte, com atividades planejadas com o intento de pensar formas dos alunos perceberem a natureza e se apaixonarem por ela. Objetivou-se também, mediar reflexões acerca da arte contemporânea, abordando concepções que envolvem a fotografia, vídeoarte e performance de forma que estas se relacionem com a natureza, e que sejam inseridas nas aulas de artes visuais. A pesquisa se desenvolveu na E.M.T.I.S.A. (Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade), Setor Aruanã II, periferia de Goiânia-Goiás.

A finalidade é recomendar que percebam em algo “simples” e quase indiferente aos olhares, uma obra exuberante e bela. Segundo Hernandez (2000), “a contribuição principal da perspectiva da cultura visual é propor uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê.”. Visando uma maior atenção dos alunos para com a preservação do planeta terra, venho compartilhar o estudo a cerca dos

efêmeros materiais naturais reutilizando estes elementos, que já estão a nossa volta na natureza, como recurso para as atividades artísticas e que poderiam ser substituídos facilmente por objetos pré-fabricados. Assim, provocando discussões quanto ao aproveitamento dos recursos naturais como: sementes, folhas, cascas, pedras, terras coloridas e os mais diferentes materiais de origem vegetal, mineral e animal, afim de que o receptor tenha uma percepção diferenciada do meio.

Na primeira proposta fotografamos a natureza no pátio da escola para a realização das atividades, nos inspiramos em João Caetano artista plástico goiano, escultor e fotógrafo. Como discute Hernández (2000), “o que vemos forma parte e ao mesmo tempo produz um discurso que regula não apenas o olhar, mas quem o olha”.

Na segunda ação desenvolvemos esculturas feitas com materiais naturais, buscando referência em Franz Kracjberg, fotógrafo escultor e artista plástico, que faz uso de objetos da natureza em seus trabalhos, utilizando árvores que foram destruídas em queimadas.

No terceiro projeto, fizemos esculturas vivas, relacionando materiais naturais com Performance, usando como recurso imagético Power Point contendo biografia, fotografias e vídeos, tanto de artistas performáticos quanto de artistas que abordam a preservação da natureza explicando o que são materiais naturais, arte contemporânea, ¹parangolé e performance, e como podem ser utilizados na confecção dos protótipos. Os três artistas que focamos foram ²Yashira, Hélio Oiticica, e Bispo do Rosário.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

¹ Para Trovão 2006, os Parangolés são momentos únicos que não se repetem. A obra permanece em seu registro fotográfico, filmico e, quando são novamente apropriadas por alguém, não se contenta apenas à experiência do artista, mas inclui o corpo e a gestualidade de um coparticipador, ocorrendo um link entre arte e experiência prática.

² Estes artistas se relacionam entre si neste projeto por vestirem suas obras, e por abordarem a consciência ambiental, causando sensações de percepção e reação em quem os observa.

Como destaca (DEBORD, 2003, p.164), “O mundo já possui o sonho de um tempo que ele deve possuir agora, e a consciência para o viver realmente” e hoje podemos encontrar grande bibliografia fundamentada em pesquisas e projetos voltados para sustentabilidade. Também na educação, BOFF(1999), acredita ser importante, inserir na escola, uma reeducação ambiental, acoplando em seus projetos, soluções de sustentabilidade, de forma que sejam introduzidos nos alunos, uma consciência em favor da natureza, para que estes, repassem seu aprendizado para seus parentes, pais e comunidade, se multiplicando cada vez mais, como uma espécie rizomática.

Pessoas comuns, autoridades e artistas ligados à ecologia acreditam que é preciso promover uma reforma nas escolas e que o currículo deva ser construído com base no próprio lugar onde se dá a aprendizagem, ou seja, é o ambiente em que a escola está inserida, a sua geografia, sua história, a cultura das comunidades que deve determinar os conteúdos de aprendizagem.

Para se construir uma sociedade humana sustentável terá que se planejar de tal maneira que seus estilos de vida, tecnologias e instituições sociais respeitem apoiem e cooperem com a capacidade inerente da natureza de manter a vida. (CAPRA, 2006 pg.13).

Transmitir valores ecológicos facilita mudanças de comportamentos sobre a natureza, fazendo com que ajam ações suportáveis. Inverter valores que são necessários à sociedade contemporânea, exige práticas de consumo material sustentável.

Essa metodologia estimula o envolvimento dos alunos independente de idade ou classe social, e apresenta uma capacidade de transmitir de maneira mais fácil o despertar em docentes e discentes do sentido de pertencimento à natureza. Fazendo valer também a ³lei de 9.795/1999:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

³ O país possui muitas leis, regras, diretrizes, mas na prática nossas crianças não usufruem desses bens.

(CAPÍTULO I, DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL).

Nestes anos de experiência foi percebido como se dá o processo do aprendizado do discente, aprendendo como são planejadas e administradas e como se desenvolvem, observando as relações estabelecidas entre gestão diretora e corpo docente, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, e com os demais funcionários tal como ocorrem às hierarquias existentes no corpo escolar e a maneira que são estabelecidas metodologias e um pouco de como funcionam os trâmites administrativos e pedagógicos. As fontes pesquisadas foram diversas: PPP, livros de chamadas, de penalidades, visitas de inspetores escolares e livros de atas das reuniões.

Foram consideradas, também, fontes tiradas de entrevistas que forneceram informações que não são encontradas em documentos, conversas que evidenciam insatisfações com problemas existentes na escola como baixos salários e falta de incentivos e recursos. Assuntos informais que também são ditos no intervalo na sala de professores e no recreio dos alunos. As informações fornecidas ajudaram a compreender como eram mantidas as relações fora das atividades cotidianas, apurando assim a percepção do relacionamento dos sujeitos dentro do espaço da instituição.

Gostaria de encerrar convidando a todos para explorarem expressões de seus lugares e sugerindo que encontrem poesia na água, na terra e na pedra, nas árvores, e que sintam uma ligação com a natureza, e que a percebam.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra/ Leonardo Boff. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.org, 2003. Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>

GOLBERG, Rose Lee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Revisão da tradução Percival Panzoldo de Carvalho. Revisão técnica Kátia Canton. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção a).

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

STONE, Michael K. ; BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

SITES:http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/as_artes_de_arthur_bispo_do_rosario.htm

Acesso em: 26/10/2012.

<http://bethccruz.blogspot.com.br/2010/03/helio-oitica-arte-e-parangoles.html> Acesso em: 13/05/2013

<http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/sustentabilidade.html> Acesso em: 13/05/2013

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/SOCIOLOGIA/2C_ismococa.pdf Acesso em: 14/05/2013

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html> /acesso em: 29/07/2013.

<http://www.infoescola.com/artes/arte-rupestre> /acesso em: 29/07/2013

http://www.historialivre.com/arte/arte_egipcia.pdf /acesso em: 29/07/2013

<http://www.portaldarte.com.br/arteafricana.htm> /acesso em: 29/07/2013

<http://yogapt.net/consciencia/?p=53> /acesso em: 29/07/2013

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100013&script=sci_arttext Acesso em: 30/07/2013

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em: 03/08/2013

<http://www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-brasil1.htm> Acesso em: 05/08/2013.

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

O CONTEÚDO DANÇA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A 1ª FASE DO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL, ARTÍSTICA E CULTURAL

Tereza RadhaKrisna Steil; Jean Carlos Leite Santos; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão da UFG. Tereza_teca14@hotmail.com
jeancarloslitle@hotmail.com andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiência, Danças Populares e Arte.

Este trabalho sistematiza a experiência formativa, com o conteúdo temático Dança na interface com a Diversidade Cultural contemporânea, realizada pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física da UFG/Campus Catalão.

Depois de várias observações e discussões foi visto que deveria ser realizada uma mudança no campo de intervenção, sendo assim realizamos uma análise de conjuntura, onde visitamos a escola Madre Inatividade e seu espaço para realização das aulas e foi feito uma reunião com a administração da escola, direção e coordenação apresentando o objetivo de como seria feito o trabalho do grupo PIBID naquele local.

A partir desta análise, e de conhecer o nosso novo campo de intervenção e a realidade pedagógica que ele se encontra, começamos a pesquisar e discutir novas perspectivas metodológicas para intervir de forma inovadora e formativa com o objetivo a inclusão do aluno na cultura corporal do movimento, tendo como base umas das tendências crítico-superadora para trabalhar com os alunos os fatores biológicos, psicológicos sociais e culturais da vida humana com atividades desenvolvidas a partir do Projeto Curricular Escolar só que visando as adaptações metodológicas para a realidade deste campo de intervenção. Tendo analisado a carência de atividades pedagógicas que abordam a cultura corporal, estudamos a melhor forma de apresentar e inserir o conteúdo de dança como formação para crianças do 1º ao 3º ano estarem conhecendo a historicidade da cultura brasileira e através disto o contato com a expressão do corpo e suas possibilidades, com a perspectiva de abordar temas como violência e preconceito tanto quanto por questões de gênero como raciais que são muitos emergenciais na escola campo.

A partir de uma elaboração e pesquisa para a construção de sequenciadores de aulas, com leituras/estudos pautados na fundamentação teórico metodológica das pedagogias críticas em Educação e Educação Física, tendo como cuidado a

realidade dos alunos e respeitando os problemas e limitações das crianças e as dificuldades encontradas na escola campo Madre Inatividade, sendo uma escola de período integral só que desapropriada para acolher os alunos que em sua maioria considerados crianças em estado de risco, a escola não contém oficinas e espaços de formação diferenciados, não contam com aulas de música, artes e oficinas.

Sendo assim o tempo de intervenção do grupo e o momento escolhido pelas crianças para se expressarem não só corporalmente como também oralmente de forma geral, eles acabam cansados por passarem os dias sendo moldados em suas cadeiras com aulas de reforços e extravasam nas nossas aulas e a maioria das vezes de forma negativa o que se torna um transtorno para o período de intervenção, então o grupo teve que englobar todas as questões educacionais no conteúdo de dança com o objetivo de incluir valores morais e sociais na realidade dos alunos.

A partir desta reflexão foi pensada estrategicamente a elaboração da intervenção pedagógica, a partir de reuniões e discussões de pesquisas e oficinas de formação. Construímos uma nova perspectiva para trabalhar o conteúdo de dança pensando na historicidade e no resgate da cultura afro-brasileira para apresentar aos alunos e incluirmos na cultural. Foi feito também o primeiro contato das crianças com vivência de ritmos e musicalidade com grupos de músicas como encantar e bar batuques e com isso trabalhamos a interface com o resgate da infância e liberdade de expressão, já que os alunos da escola tinham mais contato com músicas adultas e que estavam circulando pela mídia. Com recursos áudio visuais foi trabalhado a historicidade da dança afro-brasileira construindo uma interdisciplinaridade com a literatura, incentivando a leitura que tem sido grande problema enfrentado por muitos alunos da escola. Trabalhamos de formas lúdicas as danças usadas como rituais desde a origem do homem como, por exemplo, as danças feitas pelos índios para a chuva ou para a caça fazendo uma interface com a ciências biológicas, também como uma forma de expressão corporal com características filosóficas, mitológicas, religiosas e culturais.

E como estratégia para introduzir as reflexões acerca do preconceito e da violência foi levado a capoeira como fonte riquíssima em formação cultural, racial e histórica. A capoeira foi introduzida com objetivo de trabalhar o respeito a paciência o reconhecimento do próprio corpo e das individualidades e limites um dos outros. Foi trabalhado também o maculelê que foi alvo de preconceito pelo os alunos. Foi

usados materiais como jornais e fitas adesivas para a construção de bastões que seriam utilizados para dançar o maculelê, esta oficina foi muito construtiva além de estimular às crianças a produção, fazendo uma interface com a disciplina de artes.

Houve também oficinas para construção das saias que seriam os figurinos para apresentação deles na festa junina da escola, foi um desafio cheio de frustrações e superações porque tínhamos um número significativo de crianças com deficiências mentais e físicas e crianças que nunca antes tinham tido contato com a dança, a cada aula foi encontrado dificuldades e limitações corporais e sociais, houve discussões de gênero com alunos que se recusaram dançar com as saias. As aulas com o maculelê foram tão desafiadoras que passamos por várias dificuldades como desistências dos alunos e até mesmo dos professores, e com insistência teve a superação foi garantida a apresentação de forma surpreendente foi um espetáculo de força, união e de formação.

Esta foi uma experiência enriquecedora não só para as crianças, mas também para os professores, aconteceu um despertar um olhar para o indivíduo além das barreiras do preconceito além da raça ou gênero, porém a intervenção com o conteúdo de dança teve novas perspectivas metodológicas incluindo os alunos na cultura corporal, tendo como base umas das tendências crítico – superadoras. A intervenção do grupo PIDI não se restringiu só aos alunos, pois também transformou aspectos da própria escola e das famílias que acompanharam o processo até a apresentação. Conseguimos garantir a dança como um conteúdo transformador e libertador com um desenvolvimento de aspectos corporais, psicológicos e sociais. Comprovando que a educação física é tempo e espaço com sentidos de ampliação da formação cultural humana.

Financiamento: CAPES/DEB

REFERENCIAS

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BARBATUQUES. **Corporativo**. Disponível em: <http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/categ/corporativo/>. Acesso em: 19 set.2013.

EMCANTAR. **Perfil Institucional**. Disponível em: < <http://www.emcantar.org/>> Acesso em: 19 set. 2013

FERREIRA, A. **Corpo Formação e Experiência Estética**. Projeto de Pesquisa. SAPP UFG 2009.

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

[Pé com Pé](#). [São Paulo]: Gravadora/Editora: Mcd, 2005. 2 CD's (50min).

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. de (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999. 191 p.

ROBATTO, L. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

FEIRA DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ACADÊMICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID REALIZADA JUNTO À ESCOLA

JÉSSICA SOARES REIS¹; TÁRIC RAMON MARQUES MARTINS²; VIVIANE VILELA DA SILVA³; VANESKA APARECIDA BORGES⁴; LAYANNE BARBOSA PAZZINATTO⁵; SEIXAS REZENDE OLIVEIRA⁶; KENY ALESSANA SOUZA ROCHA⁷; REGISNEI AP. DE OLIVEIRA SILVA⁸.

Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí - Ciências Biológicas, Goiás.

jessica-ufg@hotmail.com¹; taric-ramon@hotmail.com²; vilelaufg@gmail.com³; vaneska_borges@hotmail.com⁴; layannepazzinato@hotmail.com⁵; seixas_b@hotmail.com⁶; biokeny@hotmail.com⁷; regisneioliveira@gmail.com⁸;

Resumo: O presente trabalho relata a participação dos bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás-Campus Jataí durante a realização da Feira de Ciências realizada na escola parceira do projeto. O objetivo deste relato é descrever a experiência vivenciada pelos bolsistas do Pibid no desenvolvimento de uma Feira de Ciências realizada na escola parceira do projeto, apontando a importância dessa atuação para a melhoria do ensino de biologia, bem como para a formação dos futuros licenciados. A partir da avaliação da preparação e realização da feira pode-se perceber que o trabalho teve como resultado um grande envolvimento dos bolsistas mencionados e uma contribuição no processo de elaboração e explicação dos conteúdos selecionados pelos alunos a serem apresentados durante Feira de Ciências.

Palavras-Chave: Pibid, práticas pedagógicas, feira de ciências.

Introdução

O PIBID é um programa – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência, oferecido pela Capes - que tem como objetivo aprimorar e incentivar os acadêmicos dos cursos de licenciatura e promover o contato dos mesmos com a realidade escolar contribuindo assim com uma melhor formação dos acadêmicos. O mesmo é desenvolvido na Escola Estadual Serafim de Carvalho, localizada na Rua Leopoldo de Bulhões, Nº 220 na cidade de Jataí-Goiás, pelo curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí.

A instituição de ensino escolhida trata-se de uma escola inclusiva e que atende alunos de zona urbana e rural, o que abrange o conhecimento dos bolsistas e os possibilita adquirir maior experiência ao lidar com os diferentes realidades e graus de aprendizagens que os alunos apresentam. Para Veiga (2009) a escola deve ser próxima a realidade e “essa diversidade pode ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passe a dar espaço e voz a própria escola” (VEIGA, p.15; 2009).

Uma das atividades desenvolvida pela equipe do Pibid foi a feira de ciências, organizada pela escola e participantes do programa.

De acordo com Hartmann (2009, p. 2)

As Feiras de Ciências são eventos em que os alunos são responsáveis pela comunicação de projetos planejados e executados por eles durante o ano letivo. Durante o evento, os alunos apresentam trabalhos que lhes tomaram várias horas de estudo e investigação, em que buscaram informações, reuniram dados e os interpretaram, sistematizando-os para comunicá-los a outros, ou então construíram algum artefato tecnológico. Eles vivenciam, desse modo, uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham em resolver.

O presente relato tem como finalidade descrever a contribuição que os bolsistas do Pibid de Ciências Biológicas tiveram durante a Feira de Ciências realizada na Escola. A ação foi planejada em conjunto com a professora de Biologia, bolsistas e coordenação. Na proposta da atividade foi sugerido que os bolsistas orientassem os alunos na realização de experimentos de ciências e biologia, dando suporte teórico e metodológico aos mesmos durante a realização da feira. A intenção deste auxílio é tornar as práticas de biologia mais acessível aos alunos, envolvendo-os cada vez mais com os conteúdos apresentados.

Segundo Fernandes (1998) na maioria das vezes os alunos acham a biologia uma matéria complicada e cheia de nomes difíceis de serem lembrados, então é de suma importância que o professor desenvolva meios que facilitem essa aprendizagem e estimule o aluno a buscar novos

conhecimentos. Desenvolver novos métodos de ensino-aprendizagem além de ajudar os alunos a entenderem melhor a matéria contribui também para que o professor tenha uma melhor desenvoltura na sala de aula.

Para a realização do trabalho foi necessário que primeiro conheçêssemos os alunos e seus níveis de aprendizagem para, a partir daí sugerir atividades compatíveis com cada nível, pois “não se pode compreender o ensino atendendo apenas aos fatores visíveis da sala de aula” (VEIGA, p.55; 2009), ou seja, é necessário que o professor (nesse caso os bolsistas) sugira atividades que os alunos consigam desenvolver sem apresentar tantas dificuldades e, se a mesma persistir, o professor deve auxiliar o aluno até que o mesmo entenda o conteúdo proposto.

Depois de proposto os temas (saúde e meio ambiente), os alunos escolheram atividades que estivessem relacionadas com o mesmo, e coube aos bolsistas auxiliar os alunos para que os mesmos tivessem uma boa desenvoltura durante o evento. Antes dos alunos pesquisarem sobre os temas propostos foi explicado como a atividade deveria ser trabalhada e explicada ao público, pois “o essencial, entretanto, é que os alunos adquiram uma primeira concepção da tarefa a realizar” (GIL-PÉREZ, p. 43; 2001), para que os mesmos possam buscar informações e realizarem as atividades propostas pelo professor.

Segundo Delizoicov (1992) quando bem planejadas essas aulas práticas ou experiências realizadas no âmbito escolar constituem momentos ricos e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se assim uma metodologia diferenciada que desperta interesse por parte dos alunos, os incentivando a gostar da matéria trabalhada.

No ensino de Ciências e Biologia é de muita importância o uso de aulas práticas. Segundo Krasilchik (2000) as práticas são importantes, pois colocam os alunos no mundo de investigações científicas para a resolução de problemas. A feira de ciências pôde desempenhar muito bem esse papel, uma vez que traz várias práticas experimentais para a escola.

Objetivo

Descrever a experiência vivenciada pelos bolsistas do Pibid no desenvolvimento de uma Feira de Ciências realizada na escola parceira do projeto, apontando a importância dessa atuação para a melhoria do ensino de biologia, bem como para a formação dos futuros licenciados. (sugestão)

Material e Métodos

Este relato foi elaborado a partir das observações durante a preparação e realização da Feira de Ciências na Escola Estadual Serafim de Carvalho, bem como de referências bibliográficas relacionadas ao assunto. As atividades da feira envolveram as áreas de biologia, física, química e matemática, seus respectivos professores e alunos do ensino Fundamental e Médio.

Resultados

A feira de ciências realizada pela Escola Estadual Serafim de Carvalho, em parceria com os bolsistas do PIBID do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí conseguiu atrair um grande público para a escola. Alunos de outras escolas públicas e a comunidade que cerca a escola foram os principais visitantes do evento.

Para a realização do trabalho foram utilizados aulas de reforço para explicar os conteúdos propostos pelos alunos, para que os mesmos não apresentassem dificuldades durante a exposição da feira. Para desenvolver as atividades propostas foram utilizados copos descartáveis com mingau mofado, cultura de bactérias e um microscópio para a visualização de fungos e bactérias; batata inglesa e sal para mostrar como ocorre o processo de osmose, limão, fios e uma mini-lâmpada para uma simulação de eletricidade através da energia do limão e na última atividade realizada pelos alunos orientados pelos bolsistas foram utilizadas duas pilhas alcalina e uma pasta de lã de aço, também para demonstrar a condução de energia através da pilha. Houve também a apresentação de serpentes, e explicações sobre serpentes peçonhentas e não peçonhentas, como identificá-las e evitar acidentes.

A elaboração de experimentos pelos alunos, sobre a supervisão dos bolsistas, possibilitou que houvesse uma interatividade entre os alunos, ou

seja, o trabalho em grupo com intuito científico foi muito produtivo. Os alunos nos momentos de preparação dos trabalhos se mostraram entusiasmados, demonstrando interesse pelas ciências em gerais. No caso das serpentes, os alunos que ficaram responsáveis por esse tema, acabaram dando um atendimento prioritário à comunidade, uma vez que as pessoas têm curiosidades, mas têm medo desses répteis. Foi interessante, pois se pode reduzir um pouco do preconceito com as serpentes.

Conclusão

Diante do trabalho concluímos que as atividades oferecidas pelos bolsistas contribuíram na aprendizagem dos alunos, e trouxe grandes experiências para nós bolsistas ao ver que simples experimentos fazem com que os alunos se motivem a aprender cada vez mais e buscar novos conhecimentos voltados para a área de Ciências e Biologia.

Ao desenvolver as atividades durante a feira de ciências pode-se perceber que os alunos fixaram os conteúdos que foram apresentados e complementaram seus estudos através das pesquisas realizados pelos mesmos.

Já, para nós bolsistas a experiência que ficou foi a de ver que simples propostas de trabalhos fora da rotina escolar incentiva os alunos e aguça os seus conhecimentos, ficando a certeza de que o professor deverá sempre buscar novas metodologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido. Percebeu-se também que as metodologias que envolvem práticas quase sempre são acompanhadas de sucesso na aprendizagem dos alunos.

Apoio: Capes.

Referências Bibliográficas

DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**. Campinas, Vol. 5, 1998.

GIL – PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

HARTMANN, A. M. ZIMMERMANN, E. **Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Florianópolis, 2009.

Licenciatura em Química e o PIBID: autonomia docente e o saber experiencial

JOÃO PAULO SANTOS CARMO (IC). LAYLA KAROLINE TITO ALVES ROCHA (PG). WALEX FERNANDES LIMA (IC). KAMYLLA LIRA CAVALCANTE (IC). MURILO VIANA DE SOUSA (IC). MARIANGELA CÉLIA SOUSA COSTA (IC) JENNYFER RIBEIRO DE MORAIS (IC). NYUARA ARAUJO DA SILVA MESQUITA (DR).

Resumo

No PIBID/Química campus Goiânia, os bolsistas ministram uma disciplina de caráter experimental e precisam tomar decisões em termos de seleção de conteúdos e metodologias a serem trabalhadas na disciplina. Eles registram suas impressões em um caderno de campo e fazem reuniões para discutir todas as suas ações. Analisou-se de que forma os bolsistas selecionam os temas a serem trabalhados na disciplina e como relacionam tal escolha ao método de abordagem. Observou-se na análise que os temas são escolhidos considerando a possibilidade de gerar interesse e são trabalhados a partir do processo de discussão em sala de aula. Esse processo mostra que a liberdade dos bolsistas para selecionar temas e abordagens possibilita uma formação docente que considere a autonomia como elemento constitutivo.

Palavras – Chave: PIBID, autonomia docente, saberes experienciais.

Justificativa

Ao entrarem nos cursos de licenciatura em Química os alunos já tem suas pré-concepções acerca da carreira docente, concepções permeadas de expectativas e intencionalidades relacionadas ao que almejam de suas próprias práticas. Nessa perspectiva, cabe à academia sensibilizar o aluno, futuro professor, acerca de suas reais possibilidades, responsabilidades e realidades na carreira docente. Considerando-se o modelo formativo atual dos cursos de licenciatura, a racionalidade prática, onde diferentemente do antigo modelo de formação da racionalidade técnica (3+1) há uma busca pela superação da relação dicotômica entre teoria e prática. Essa busca tem por objetivo possibilitar ao aluno uma formação crítica acerca de sua própria prática e visa

promover uma formação pedagógica ampla e diretamente ligada aos saberes específicos de sua área. Nesse âmbito, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) objetiva possibilitar ao licenciando uma relação direta com o contexto escolar desde o início de sua formação (BRASIL, 2012), considerando a importância dos saberes experienciais, que para Tardif (2002) se incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser possibilitando assim a consolidação da carreira docente. No PIBID-QUÍMICA/UFG os bolsistas ministram na escola uma disciplina optativa chamada Ciência Experimental, que tem como base a abordagem de experimentos para a discussão de conceitos químicos e a relação desses com o cotidiano dos alunos, visando sempre por meio da discussão possibilitar a formação de uma visão crítica. Os bolsistas registram suas impressões em cadernos de campo e participam de reuniões semanais para discussão das atividades.

Objetivo

O objetivo desse trabalho foi identificar de que forma os bolsistas selecionam os temas a serem trabalhados na disciplina e relacionar tal escolha ao processo de reflexão sobre a ação a partir de discussões no grupo focal.

Metodologia

O desenvolvimento deste trabalho considerou os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) que parte de um processo de desconstrução dos textos advindos do desenvolvimento da pesquisa para a posterior construção de um novo texto, pautando-se a análise sob a ótica das categorias que emergem nas leituras e releituras que orientam o olhar do pesquisador (MORAES e GALIAZZI, 2007). Os textos que serviram de base para esta análise foram produzidos a partir de transcrições da filmagem do grupo focal que foi realizado através da discussão entre os bolsistas

acerca da própria prática após a aula sobre radioatividade e da análise do caderno de campo após as atividades realizadas na escola.

Consideramos o grupo focal importante, pois, segundo Veiga e Gondim (*apud* GONDIM, 2003) “pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”, e após a análise dos cadernos de campo vimos que a construção desse grupo de discussão possibilitaria uma melhor reflexão acerca da prática. Nos cadernos, cada bolsista relatou suas próprias impressões, e no grupo eles puderam conhecer as impressões de seus colegas e principalmente em conjunto refletir sobre a importância e consequências de suas ações como docentes.

Ao proceder a análise dos textos a partir das etapas da ATD, duas categorias emergiram nesse processo: a Escolha da Temática da Aula e a Escolha do Método de Abordagem. A primeira categoria refere-se aos motivos e critérios que levaram os bolsistas a escolherem o tema radioatividade, e a segunda relaciona-se a qual foi o método escolhido para a abordagem do tema. Para efeito de apresentação dos resultados, os sete bolsistas são identificados como B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7.

Resultados e Discussões

Sobre a escolha da temática da aula, os bolsistas enfatizaram o fato de ter havido em Goiás o acidente do Césio 137 que é um assunto não muito conhecido pelos alunos. Tal motivação pode ser vista na fala representativa transcrita a seguir:

“Ou às vezes até sabe, quando se fala que o Césio 137 é o acidente radioativo que aconteceu aqui mais e aí? O que você tem a me dizer a respeito?”(B4)

“Você fala de Leide das Neves, o menino pergunta quem que é essa?”(B3)

O fato de haver a preocupação em trabalhar a partir de temas regionais é considerado relevante, principalmente quando consideramos que esse é um assunto

que gera discussão por parte dos alunos por ser algo que é próximo ao contexto deles e, ser um fato ainda recente, pois o acidente ocorreu em 1987, e ainda existem discussões sobre a responsabilidade de questões ambientais e sociais. Para Gardner *apud* Reis (1999) um assunto é considerado controverso se for importante para um número considerável de pessoas, nesse âmbito o tema de radioatividade se enquadra nessa perspectiva.

Em relação à Escolha do Método de Abordagem, buscamos compreender o método utilizado pelos bolsistas e suas impressões acerca de tal abordagem. Eles enfatizaram que a abordagem escolhida foi a apresentação do tema e a condução da discussão acerca dos aspectos químicos, históricos e sociais promovendo um maior interesse dos alunos. Podemos perceber na fala do bolsista B2,

“Você pode notar que esses assuntos que despertam o interesse da classe possibilitam uma discussão que muita gente acha que é perda de tempo. Eu acho que é uma contribuição não só pra dentro da sala de aula, mas também social que contribui pra formação do cidadão”(B2)

A abordagem de temas que geram discussão possibilita que os alunos compreendam as situações sociais, os atos humanos e as questões de valores controversos por eles levantados (REIS, 1999).

Conclusão

No âmbito da formação docente podemos perceber que o PIBID tem possibilitado aos bolsistas autonomia em sala de aula e principalmente uma maior conscientização em respeito das decisões que devem ser tomadas pelo professor. Tal fato torna-se claro quando observamos a escolha de um tema controverso para abordagem em sala de aula, isso nos mostra que os bolsistas encontram-se seguros enquanto professores para conduzir tal discussão. Essa abordagem é complexa e exige

muito do professor, e devemos considerar que estes ainda estão em formação, e ainda acrescentarão muito em suas práticas, mas considera-se valioso para suas formações, enquanto docentes, que se interessem por uma formação crítica de seus alunos enquanto cidadãos.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID – Apresentação**. 2012. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467 >

GALIAZZI, M. C. **A Natureza Pedagógica da Experimentação: Uma Pesquisa na Licenciatura em Química**. Revista Química Nova, v. 27, nº2, 2004.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto) [online]**. vol.12, n.24, 2002.

REIS, P. R. **A discussão de assuntos controversos no ensino das ciências**. Revista Inovação, v. 12, 1999.

SILVA, C. S.; MARUYAMA, J. A.; OLIVEIRA, L. A. A.; OLIVEIRA, O. M. M. F. **O Saber Experiencial na Formação Inicial de Professores a Partir das Atividades de Iniciação à Docência no Sub-Projeto de Química do PIBID da Unesp de Araraquara**. Química Nova na Escola, v. 34, nº4, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOMENTO: CAPES- Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nivel Superior

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES VIVENCIADAS PELO PIBID DE ESPANHOL

JOELMA AGUIAR RODRIGUES (FL/UFG)

joelma_aguia@hotmail.com

NAIMAN SOARES DOS SANTOS (FL/UFG)

naimansoares@gmail.com

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES), Subprojeto de Letras: Espanhol, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, vem sendo desenvolvido em um colégio público estadual da região norte de Goiânia, e tem realizado suas ações a partir das necessidades mais urgentes apresentadas pela escola. Em sua prática docente, os principais desafios vivenciados pela professora colaboradora, propostos para serem trabalhados pelo PIBID foram: avaliação escolar, interdisciplinaridade e inclusão. Tais eixos temáticos tem se constituído como as bases de atuação de nosso projeto, porque tem proporcionado, frequentemente, uma vivência da realidade escolar completamente diferente do que o estágio nos propõe e a vida como estudante do ensino médio nos permitiu. A possibilidade de (re)pensar a prática pedagógica e as intervenções na escola de forma conjunta, através do grupo de PIBID, enriquece cada discussão e cada ação desenvolvida, pois cada um com sua opinião e experiência de vida (coordenadora de área, supervisora e colegas pibidianas) acrescenta uma nova face para cada um dos pilares do nosso trabalho e proporciona, dessa forma, uma discussão e reflexão mais profunda. Neste trabalho, nosso ponto focal será a inclusão escolar, a temática que contemplamos no projeto.

Inquestionavelmente, a inclusão escolar ainda é um grande desafio a ser vencido por muitos professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Nesse contexto, faltam pesquisas, materiais apropriados, estrutura física, apoio psicopedagógico, auxílio médico, profissionais qualificados e políticas de estado dentre outros fatores. Todos esses aspectos se agregam a tantos outros já enfrentados em muitos contextos públicos de educação brasileiros como: falta de profissionais graduados na área, muitas turmas por docente, alta carga horária de trabalho do professor, muitos alunos por sala de aula, pouco tempo para o preparo das aulas, desvalorização da língua estrangeira e da educação, estrutura física precária, pouco acesso a materiais didáticos e, principalmente, reduzida carga

horária para a disciplina de espanhol que, em nosso caso, consiste em uma aula de 45 minutos semanais, e, muitas vezes, o horário da aula coincide com atividades pedagógicas, de lazer ou com as muitas avaliações escolares.

Em meio a tantas questões conflituosas, o Subprojeto de Letras: Espanhol se viu com muitas barreiras a serem transpostas no decorrer do desenvolvimento do projeto, a princípio, com tantas questões relacionadas à inclusão escolar na aula de ELE, nos vimos sem saber qual caminho traçar e qual recorte fazer. Pensamos primeiramente em desenvolver atividades específicas para cada tipo de educando com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Decidimos trilhar esse caminho, porém havia a necessidade de resposta rápida à escola e ao programa que cobra resultados concretos dos graduandos de iniciação à docência, contávamos com muitos tipos de NEE's distintas e tínhamos pouca compreensão quanto a elas.

Buscando a melhor maneira de construir um aprendizado inclusivo e efetivo, avaliamos nosso contexto, suas necessidades e os objetivos que pretendíamos alcançar ali. Deparamo-nos, então, com a seguinte pergunta: O que é verdadeiramente relevante para um aluno com NEE aprender na aula de ELE? Concomitantemente, veio a reflexão sobre a seguinte citação de Mantoan (2005, p. 24), “[...] estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão, é estar com, é interagir com o outro”. Descobrimos, assim, que inclusão vai além da inclusão que se vê, vai além de estrutura física e material. Rampas de acesso, livros em braile, material adaptado e muitos outros são extremamente importantes e essenciais, mas não é só isso. A inclusão passa por diversas outras áreas como a inclusão social, digital, laboral, racial, tecnológica, científica, cultural além da escolar e, principalmente, a aceitação pessoal e social.

Considerando que somos seres humanos, iguais e diferentes ao mesmo tempo, optamos por trabalhar com a inclusão na escola pensando não somente na de sujeitos com NEE, mas na inclusão de todos os estudantes na própria escola e na sociedade onde vivem, como seres ativos que pensam e transformam seu meio. Acreditamos que para que haja, verdadeiramente, a inclusão, é necessário estar em harmonia com as diferenças do outro e aceitar-nos primeiramente para aceita-lo.

Assim, muitas vezes, observamos que os jovens estudantes do ensino médio não percebiam o grau de importância, ou seja, o protagonismo que eles exercem, ou podem exercer, no seu meio. Algumas vezes nem se reconhecem como parte do

mesmo. Desta forma, o projeto de inclusão no PIBID de Letras: Espanhol iniciou suas ações com dois eixos principais: a elaboração de materiais para os alunos com NEE e a reflexão sobre a identidade pessoal e social de cada aluno-cidadão. Essas atividades ocorreram no 1º semestre deste ano e foram cumpridas em consonância com o currículo de espanhol e os conteúdos dessa disciplina propostos pela secretaria de Educação do estado, bem como com as atividades e avaliações da escola.

Como trabalhamos com as identidades pessoal e social nas aulas de espanhol, os estudantes foram levados como cidadãos, moradores do bairro onde moram e estudam, na região norte da cidade, e como brasileiros, goianos, nordestinos (a escola possui muitos migrantes dessa região) a uma sessão de cinema no shopping Flamboyant. Durante o trajeto no ônibus, refletimos com eles sobre a necessidade de inclusão na cidade, nas atividades de lazer e sobre o significado de ir a um shopping como o mencionado acima. Na sequência dos trabalhos, retomamos a questão da identidade social, nesse caso a latino-americana dos brasileiros (se veem o não como tal?). E esse foi o fio condutor da reflexão, o brasileiro é também latino-americano porque compartilha uma história comum e inúmeras características culturais com os países da América Latina.

Concomitante a esse processo, também desenvolvemos atividades e avaliações para os alunos com NEE. Nas turmas de ensino médio nas quais a professora supervisora do PIBID atua, conta com as seguintes NEE: deficiência cognitiva, mental e motora; surdez (total e parcial) e TDAH. Há também alunos não alfabetizados ou com alfabetização insuficiente para o contexto do ensino médio, que não são considerados, muitas vezes, como alunos de inclusão, mas se sentem excluídos quando não acompanham o ritmo de estudos do grupo. Com o auxílio de profissionais de apoio pedagógico da escola, dedicados ao trabalho com os alunos com NEE, constatamos as necessidades mais imediatas dos alunos e descobrimos o que poderia ser feito no que diz respeito a avaliações adaptadas para os alunos.

De maneira reflexiva e, inicialmente também empírica, elaboramos provas adaptadas pensadas segundo as dificuldades de cada tipo de NEE, sempre de acordo com o conteúdo estudado pelo grupo e seguindo as provas dos outros estudantes. Nosso foco esteve na ênfase das habilidades e não nas dificuldades e assim elaboramos, por exemplo, provas com mais qualidade visual para os alunos surdos e com estrutura linguística mais simples, visto que, para os usuários da

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o português é sua segunda língua e o espanhol tem status de terceira língua. Foi muito produtivo perceber o retorno positivo dos alunos que se sentiram mais confortáveis fazendo avaliações nas quais compreendiam o que era pedido e conseguiam responder satisfatoriamente.

Como encerramento do semestre, em parceria com os PIBIDs de Ciências Sociais e Geografia, que também atuam no colégio parceiro, foi realizado um projeto interdisciplinar denominado “Dia do PIBID na escola”. Consideramos a importância da união interdisciplinar no caso da língua estrangeira como apresentam os documentos legais: “[...] o aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura” (PCNs, BRASIL, 2002, p.111).

Nesse evento, o planejamento ocorreu de forma conjunta e interdisciplinar pelos três grupos, foram propostas atividades como: apresentações culturais (declamação de poemas, dramatizações); apresentação das produções dos alunos realizadas durante o semestre na disciplina de espanhol, mediante a confecção de um Jornal que foi distribuído a todos os presentes; exposição de cartazes com aspectos culturais de países latino-americanos (temas: danças típicas, comidas, músicas etc.); varal da arte: exposição de poesias e cordéis produzidos pelos alunos do 3º ano. Também houve apresentação de vídeos e músicas durante o evento, assim como, degustação de pratos típicos de países hispano-americanos. Durante esse trabalho, os alunos tiveram que interagir uns com os outros, possibilitando conviver com pessoas diferentes, aprendendo a respeitar a opinião do próximo. Foi trabalhada também a questão da autonomia do aluno para com seus deveres escolares. As atividades propostas para sala de aula, como um todo, visaram trabalhar com a interação social e os diversos tipos de inclusão, como a inclusão digital no processo de pesquisa, por exemplo. Os trabalhos foram elaborados pelos próprios alunos sob a supervisão dos pibidianos e dos professores supervisores, em oficinas pedagógicas no contraturno.

A sala destinada à inclusão propôs o trabalho com *workshop* e foi nomeada “De cerca nadie es normal”. O ponto de partida foi a reflexão a partir do clipe da música “Si no estás aquí”, de María Jimena Pereyra, que utiliza a Língua de Sinais, na variedade chilena, e mostra, durante o clipe, vários tipos pessoas que normalmente são marginalizadas pela sociedade, como: anãos, surdos, punks e prostitutas. No vídeo, várias pessoas aparecem utilizando a língua de sinais na

variedade chilena do espanhol, como profissionais de trânsito, de estabelecimentos comerciais e de transporte, mostrando que a inclusão pode estar em toda a sociedade e todos podem dela participar. Discutimos com os alunos seus pontos de vista e impressões sobre formas de discriminação social e a necessidade de realizar a inclusão na escola e na sociedade como um todo. Percebemos que o preconceito muitas vezes acontece por que não há reflexão, é mais fácil rejeitar o outro que aceitá-lo com suas diferenças. Além disso, propusemos ao aluno surdo que trabalhasse em conjunto com sua professora de apoio para interagir com os demais colegas da escola. Assim, ele teve a oportunidade de ensinar, em espanhol, os sinais básicos para cumprimentar, apresentar-se, descrever-se física e psicologicamente, falar de seus gostos pessoais.

O trabalho com a inclusão, a princípio, foi bastante desafiador, nos mostrou o quanto é recompensador. Toda a comunidade escolar e a sociedade deveriam participar para torná-la mais efetiva e eficiente. Não podemos simplesmente fechar os olhos e atribuir o insucesso ao qual nossos alunos com NEE, muitas vezes estão sujeitos a passar, sem tentar ao menos interferir e modificar essa trajetória. Independente da diferença, habilidade ou dificuldade de cada um, todos temos o direito de viver, e viver bem, com dignidade e respeito.
(Apoio: CAPES).

Palavras-chave: aulas de espanhol; diferenças; inclusão; respeito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2005.

O BOSQUE AUGUSTE SAINT-HILAIRE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

LETÍCIA ALMEIDA SILVA

ICB/UFG leticiabiologiaufg@gmail.com

JORDANNA LEMES ROCHA

ICB/UFG, jordannalesmes@hotmail.com

RAÍSSA GOMES AMORIM

ICB/UFG, raissa.amorim23@gmail.com

MARILDA SHUVARTZ

ICB/UFG, shumabio@uol.com.br

Palavras-chave: Espaço não formal, Bosque Auguste Saint-Hilaire, Formação, PIBID.

JUSTIFICATIVA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem como objetivo proporcionar aos docentes em nível superior participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, incentivar a formação dos docentes para a Educação Básica, entre outros (FARIA; SHUVARTZ, 2010).

Diante de tal importância, compreendemos que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento e o professor é apenas um mediador responsável por essa construção, que tenta sempre superar as aulas expositivas, sendo assim o Pibid – Biologia de Goiânia realiza diversas atividades, como aulas, oficinas, participação em feiras de ciências, congressos, aulas em espaço não formal e outros.

A educação voltada para o ensino-aprendizagem se faz presente no decorrer da vida por meio de três diferentes formas. Segundo Gohm e Colley (1999), a primeira forma é a educação escolar formal, desenvolvida dentro das escolas; a segunda é a educação informal, aquela que se adquire por meio dos pais, leituras, convívio entre amigos, enfim, através de formas nas quais a

informação é transmitida por processos naturais e espontâneos, não há um objetivo implícito. E por último a educação não-formal, nesta existe um objetivo claro em transmitir um conteúdo, entretanto em um ambiente fora da instituição escolar. Assim, a educação não-formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (GOHM, 1999).

Atribuindo-se ao conceito de espaços não-formais podemos citar alguns exemplos de locais que oferecem a realização de tais atividades: museus, meios de comunicação, agências formativas para grupos sociais específicos, organizações profissionais, instituições não-convencionais de educação que organizam eventos tais como cursos livres, feiras e encontros (LIBÂNEO, 1994). Ainda nessa modalidade é possível citar os zoológicos, os planetários e os bosques.

Durante as rodas de formação realizadas no NECIMA, vimos a necessidade de utilizarmos espaços não formais com as classes de ensino de Ciências. Assim, retomamos as atividades no projeto “A escola vai ao bosque Auguste Saint Hilaire”,(Shuvartz, 2011). O local é um fragmento de vegetação nativa encontrada no campus samambaia em Goiânia, um local repleto de fungos, plantas nativas, macacos prego, insetos prontos para serem explorados. “A escola vai ao Bosque Saint-Hilaire” se propõe a estudar junto com os alunos a biodiversidade desse local e pauta-se concepções sóciointeracionistas, que têm na mediação um fator importante para o processo de construção do conhecimento.

Todo o processo de elaboração e planejamento das aulas ocorre por meio de Rodas de Formação que acontecem no Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA), semanalmente com todos os envolvidos no PIBID.

Os espaços não formais são locais que estimulam a curiosidade dos visitantes por oferecerem uma abordagem diferente daquilo que é tratado sempre em teoria nas salas de aula. Mas como qualquer outra atividade desenvolvida no âmbito escolar, necessita de um planejamento, este foi relevante, pois nos permitiu construir no coletivo com mais segurança as atividades. Para Vasconcellos (2006), o planejamento deve ser compreendido

como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Como notificamos o planejamento possui a função de direcionar o trabalho de forma que esta aconteça de forma consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Assim, planejar uma atividade a ser desenvolvida em espaço não formal, como qualquer planejamento, proporciona aos professores uma maior segurança ao realizar essas atividades fora da sala de aula, por direcionar o trabalho a um caminho pré-estabelecido, permitindo que os resultados esperados sejam alcançados dentro do tempo e ações previstos.

Diante de tal, propusemos a desenvolver atividades no bosque Auguste Saint-Hilaire com os alunos da Escola Estadual Waldemar Mundim, escola campo do Pibid-Biologia. Neste trabalho assumimos o papel de mediadores entre o aluno e o bosque, nas interações entre os sujeitos aprendizes e os objetos de conhecimento.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida com aulas em espaço não formal e sua interferência na formação docente.

METODOLOGIA

Para a escrita do presente trabalho analisamos três aulas ministradas no Bosque Auguste Saint-Hilaire, para as turmas de oitavo ano do Colégio Waldemar Mundim (escola campo do PIBID/Biologia), realizadas nos meses de maio e junho de 2013. Escolhe-se o tema líquens para ser desenvolvido com os alunos, empregando-se o uso de lupa, pinça e material para desenho.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

O projeto PIBID-UFG/Biologia proporciona aos pibidianos experiências que os fazem perceber uma ancoragem de diversos conceitos teóricos estudados ao longo da graduação com as vivências no dia a dia da escola, proporciona ao professor em formação uma vivência da realidade do ensino nas escolas públicas.

A participação no projeto “A Escola vai ao Bosque Auguste Saint-Hilaire” proporcionou às bolsistas a oportunidade de ministrar aulas em um espaço não formal que não é comumente utilizado pelos professores da educação básica.

Para a execução do projeto, levamos ao bosque Auguste Saint-Hilaire as três turmas de oitavos anos do Colégio Waldemar Mundim, período vespertino, as quais o professor de ciências é o professor supervisor. Para a atividade com as turmas escolhemos na cartilha a aula sobre líquens. A mesma aula foi desenvolvida com as três turmas em dias diferentes.

Chegando ao bosque os alunos foram divididos em cinco grupos através de fichas, para que não houvesse a formação de grupos com muita relação. Cada grupo ficou sob responsabilidade de uma bolsista, e coube a mesma o papel de desenvolver a atividade com aquele grupo.

A atividade foi desenvolvida da mesma forma nos cinco grupos, com a diferença dos locais no bosque. Durante a atividade utilizamos lupas de mão para que os alunos pudessem ver com maiores detalhes os líquens, empregando-se um material científico. Ao final, reunimos o grupo em uma mesa e pedimos que cada um dos alunos desenhasse em uma folha de papel o que eles haviam aprendido durante a aula.

Como toda atividade, dentro ou fora da escola, há dificuldades. Nesse caso a maior dificuldade encontrada foi no deslocamento dos alunos, visto que não havia recursos financeiros.

Por outro lado, os alunos interagiram, participaram e ampliaram os questionamentos durante as atividades. Percebemos o emprego escasso do vocabulário científico, assim como a ausência de destreza para atividades fora da sala de aula.

Com essa atividade nós, profissionais em formação, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma das opções que o professor do ensino básico tem como espaço não formal de ensino-aprendizagem de ciências. É importante ressaltar o valor que o planejamento para o uso de espaços não formais tem, pois hoje muitos profissionais ministram suas aulas somente nas salas de aula, restringindo a aspectos teóricos e ilustrações do livro didático.

CONCLUSÃO

O PIBID contribui com uma grande aproximação dos pibidianos com a escola, para uma formação mais crítica com as análises das problemáticas apresentadas na sala de aula e isso faz com que o professor em exercício atualize e incorpore elementos novos, trazidos pelo projeto, em suas aulas com o objetivo de incentivar os alunos a buscar o conhecimento.

O bosque, com sua biodiversidade, encantaram os alunos que vivenciaram uma nova experiência, diferente da realidade a qual estão inseridos, já que são raras as situações das aulas de ciências em outros espaços que não seja a sala de aula.

Acredita-se ser possível (re) pensar a docência em Biologia para que os professores sejam “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” (Alarcão, 2010) de forma mais crítica e que por sua vez, contribua para uma maior autonomia docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª ed, São Paulo: Cortes, 2010.

COLLEY, H.; HODKINSON, P.; MALCOLM, J. *"Non-formal learning: mapping the conceptual terrain"*. A consultation report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. 2002.

FARIA, R. L.; SHUVARTZ, M. **Construção da disciplina teia viva em rodas de formação**. Revista SBENBIO, 2010.

GOHM, M. G. *Educação não-formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez. 1999.

LIBÂNEO, J.C.. *Didática*. 21ª ed. São Paulo: Cortez. 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 16 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

PIBID: DESAFIOS, SUPERAÇÕES E CONQUISTAS POR UM ENSINO DE MATEMÁTICA DE QUALIDADE

JOSÉ DIOMAR S.A. FILHO¹; RAFAEL BENTO DA SILVA¹; PAMELLA CRISTINA F. DE OLIVEIRA¹; MARIA DE LARA MELO SILVA¹; DEYSE EVELIN MORAES PEREIRA¹; CLAUDIA VIVIAN V.L. GUSMÃO². MARIA ELÍDIA TEIXEIRA REIS³;
Câmpus Jataí/UFG
jdiomarsa@hotmail.com

Palavras-Chaves: Docência. Trabalho Compartilhado. Laboratório de Ensino de Matemática. Monitoria.

Este resumo expõe as ações que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da Universidade Federal de Goiás – UFG, Câmpus Jataí, realizadas em um colégio estadual de Jataí-GO, tendo com público os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este também visa apresentar as atividades realizadas no decorrer do ano de 2013 até o presente momento, sendo que este projeto PIBID já esta presente no colégio deste 2009 com algumas propostas semelhantes as trabalhadas nos dias de hoje, além de outras que estão programadas para serem desenvolvidas até o fim do ano.

Todas as ações/intervenções realizadas no contexto escolar são planejadas, discutidas e sistematizadas a partir de um trabalho conjunto entre pibidianos, professor supervisor, subcoordenador de área, gestores e alguns professores de Matemática que apoiam e se interessam em participar deste projeto. Normalmente, as dificuldades dos alunos são repassadas ao professor supervisor do PIBID e posteriormente são encaminhadas aos pibidianos e ao subcoordenador de área do PIBID, para que juntamente com todo o grupo, em reuniões semanais, possam propor formas de abordagens metodológicas a fim de sanar as dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos alunos. Ao decorrer deste processo são sugeridas atividades como jogos, materiais concretos, resolução de problemas, jogos computacionais, brincadeiras, entre outras estratégias de forma a fazer com que estes alunos tenham mais interesse em apreender Matemática e conseqüentemente possam construir o seu próprio conhecimento.

Dentre algumas das ações podemos citar as monitorias que ocorrem no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), no contra turno, com alunos que são

¹Acadêmicos do Curso de Matemática do Câmpus Jataí/ Universidade Federal de Goiás.

² Docente da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí

³ Docente do Curso de Matemática do Câmpus Jataí/UFG e Subcoordenadora de área do projeto PIBID.

encaminhados pelos professores de matemática devido possuírem dificuldades em alguns conteúdos, bem como aqueles discentes que em época de prova procuram auxílio.

Esta forma de atuação tem contribuído tanto com os acadêmicos quanto com docentes e alunos do colégio, pois tem viabilizado aos primeiros a aprendizagem de novas estratégias de ensino e a revisão de conteúdos de matemática do ensino fundamental e médio a fim de complementar sua formação ao longo do curso, bem como tem auxiliado o professor regente nas dúvidas e dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio, oportunizando um maior tempo de discussões das atividades propostas por este para um maior alcance do entendimento e segurança nos conceitos fundamentais da Matemática.

Nesse sentido, as monitorias seguem a proposta e a importância mencionada por Carvalho e Fabro (2011, p. 03) que afirmam que a

atividade de monitoria é, sem dúvida, uma forma de contribuir para um conhecimento mais vasto para o monitor e propiciando maior experiência através da orientação do processo de ensino-aprendizagem, visto que auxilia os alunos na apreensão e na produção do conhecimento, possibilitando um maior entendimento dos assuntos apresentados em sala de aula.

Contudo, apenas a elaboração e aplicação das atividades no contra turno não foi a única preocupação do grupo PIBID, pois acreditamos que para que esses alunos sintam-se motivados a comparecer às monitorias é necessário também um ambiente agradável para recebê-los. Sendo assim, o colégio estadual nos cedeu uma sala com uma melhor infraestrutura para a prática da monitoria e para a concretização do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). O novo ambiente possui um espaço melhor que o anteriormente, uma boa localização e de fácil acesso por parte de todos. Este também passou a ter armários e prateleiras para expor e guardar os materiais pedagógicos e ganhou livros didáticos para consulta tanto dos alunos quanto dos acadêmicos, além de ter sido ornamentado com uma decoração matemática leve e atraente de maneira a passar para o aluno um ambiente físico que possa propiciar boas condições para estudos, reflexões, discussões, bem como a realização de várias atividades prazerosas para o ensino e aprendizagem de matemática, tornando essa disciplina não mais visível e estigmatizada como um “bicho de sete cabeças” e inacessível a todos.

Para tal encontramos apoio para fundamentar esta ação em Moura (1999, p. 114) que pontua:

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

Desse modo, o LEM visa dar subsídios para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática e aos professores do colégio estadual, para que possam utilizar novas metodologias, tarefas envolvendo resolução de situações problemas, atividades utilizando diferentes materiais pedagógicos, dinâmicas e oficinas tornando suas aulas/atividades mais interessantes, atrativas e buscando uma melhor forma de ensinar os conteúdos aos alunos. Portanto, sabemos que um LEM bem planejado e estruturado, conforme destacam Lorenzato (2006), Lopes, Araújo e Adorno (2007) e Moura (1999), pode contribuir muito para a aquisição de conhecimentos matemáticos por parte dos educandos.

Outra ação realizada, quando não há atendimento extraclasse e nem oficinas marcadas no LEM, os pibidianos ficam também com alguns professores em sala auxiliando-os e monitorando os discentes. Ou seja, durante o desenvolvimento da aula os pibidianos acompanham e orientam os alunos na resolução de exercícios propostos pelo professor tirando suas dúvidas de forma mais rápida e proveitosa tanto para o professor como para o aluno. Outra contribuição deste trabalho, segundo um dos professores regentes, é que os discentes ficam mais a vontade para perguntarem ao aluno pibidiano do que a ele, o que talvez se deva a proximidade da linguagem utilizada pelo mesmo e a faixa etária entre estes. Essa constatação só vem ao encontro do que Carvalho e Fabro (2011, p. 09) dizem sobre o atendimento prestado aos alunos:

a atuação do monitor é fundamental para que ocorra o estabelecimento de uma relação muito forte com aqueles alunos que procuram para tirar dúvidas ou mesmo para fazer questionamentos que não teriam coragem para fazer em sala de aula. A relação monitor-aluno acaba se tornando um grande atrativo para aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem. Essa relação estabelecida entre aluno e monitor é fortemente favorecida pelo tipo de comunicação utilizada no processo de atendimento, pois a linguagem está mais próxima da realidade de ambos.

Além destas ações, estão sendo elaboradas oficinas temáticas. A primeira será realizada no início de outubro, priorizando a temática raciocínio lógico, utilizando principalmente os jogos de estratégias (dama, xadrez, resta um, rummikub...). Entretanto, serão também trabalhados nesta oficina jogos pedagógicos, jogos de competição, cooperativos, perguntas e respostas, etc. A sala será decorada com sólidos geométricos e origamis que estão sendo construídos pelos pibidianos. Já as demais oficinas contemplarão conteúdos matemáticos de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos mencionadas pelos professores regentes: quatro operações, tabuada, probabilidade, geometria plana e espacial, etc.

Outro ponto que não podemos deixar de destacar são as limitações enfrentadas ao longo deste projeto, pois sabe-se que todo trabalho tem como objetivo trazer alguma contribuição, mas para isso enfrentamos problemas, desafios e percalços.

O primeiro deles é a falta de apoio por parte de alguns professores de matemática do colégio, que mesmo sendo procurados pela professora supervisora, pibidianos e subcoordenadora de área, não se interessam em trabalhar em parceria. Outro aspecto que inviabiliza a execução de parte deste projeto é que muitas vezes não são repassados aos pibidianos, com certa antecedência, os exercícios/atividades a serem trabalhados com os discentes no LEM, o que dificulta o esclarecimento de algumas dúvidas, devido estes não terem se preparado para tal. Mais um problema é que o número de alunos que frequentam a monitoria deveria ser bem maior do que o atual, mas a falta de incentivo de alguns professores e principalmente o desinteresse que toma conta dos alunos de hoje é um grande limitador. E por fim, mais um entrave que enfrentamos são as mudanças e inserções de atividades que ocorrem “de um dia para o outro” ao cronograma de atividades elaborado pela SEE-GO prejudicam o planejamento do professor que tem que se adequar e cumprir o exigido reelaborando suas aulas, e consequentemente, deixando atividades do PIBID para um segundo plano.

Contudo, mesmo enfrentando todas estas limitações, cremos que este trabalho compartilhado - dentro do LEM ou em sala de aula - tem contribuindo para a aprendizagem do saber matemático dos discentes, o resgate da autoestima, o gosto pela Matemática, o envolvimento e participação nas atividades escolares, a

criatividade, responsabilidade, afetividade e colaboração entre os pares e o senso crítico.

Além disso, acreditamos que a execução destas ações tem oportunizado a interação universidade e escola, disseminando ideias e possibilitando a realização de estudos, discussões e reflexões acerca de novas metodologias de ensino e recursos didáticos que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, e consequentemente, possibilitando aos pibidianos diferentes experiências com a docência complementando sua formação inicial e a formação continuadas dos professores regentes deste colégio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Dalmo Gomes de; FABRO, Paloma Nandi. A importância das monitorias para a formação do acadêmico do curso de matemática – licenciatura. In: XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1665/supp/1665-4291-2-SP.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

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

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

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

Fonte de Financiamento

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

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS COM CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS: O TRATO COM O MACULELÊ NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULO MACIEL.C MARTINS; JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão da UFG. paulo_ma321@hotmail.com; chicosvique@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiência, História e Cultura Afro Brasileiras

Este trabalho sistematiza um relato de experiência realizada pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física da UFG/Campus Catalão. Neste relato, buscamos expor a realização de uma intervenção pedagógica, com conteúdos temáticos da cultura corporal, tendo como eixo interdisciplinar e curricular, a História e Cultura Africana e Afro Brasileira, na 1ª fase do ensino fundamental de uma Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás.

Essa experiência se realiza com o trato metodológico de uma manifestação cultural inserida atualmente nos rituais da Capoeira e demarcada com potencial de Patrimônio Imaterial da Humanidade, o Maculelê. Esta dança/jogo/luta de matriz afro-brasileira e indígena coloca-se como expressão da história e cultura afro-brasileira e de interação social, que vem tratada pelo coletivo PIBID, como eixo temático, que viabiliza a interface entre os conteúdos da cultura corporal: Jogos e Brincadeiras, Dança, Ginástica Geral e Lutas.

Assim, buscamos sistematizar e expor a experiência metodológica de produção audiovisual, leitura, linguagem corporal e artística e vivência da cultura corporal de movimentos no trato do Maculelê enquanto expressão cultura afro-brasileira na escola. Ressaltamos o processo de formação e intervenção teórico-metodológico do coletivo PIBID, que vem buscando garantir um embasamento e repertório corporal e artístico para tratar dos movimentos, ritmos e letras de músicas imanescentes a cultura do Maculelê e capoeira. Houve o levantamento bibliográfico com a construção e apreensão de fontes de dados acerca do universo desta manifestação cultural em livros, sites, artigos, vídeos e outras formas impressas.

Mas houve outras experiências que marcaram as condições de formação para o coletivo PIBID realizar o trabalho com esse eixo temático perpassando os conteúdos da cultura corporal: 1) A demanda da disciplina de Metodologia do ensino e pesquisa da Ginástica do CAC/UFG, de produção artística e coreográfica da Ginástica Geral com a temática da história e cultura afro-brasileira; que remeteu a realização de uma de Maculelê com o Grupo Senzala de Capoeira; 2) A inserção de outros integrantes do

Coletivo PIBID no Projeto de Extensão “Corpoencena, formação e experiência estética” que desenvolve oficinas semanais de Maculelê, Samba de roda e puxada de rede.

Nesta intervenção consideramos a análise e implicação da Lei 10.639/03 aprovada em 9 de janeiro de 2003 que altera a LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro - brasileira na educação básica. A partir desse pressuposto, construímos uma experiência metodológica buscando garantir conteúdos relativos à cultura afro brasileira no currículo escolar da primeira fase do Ensino Fundamental ofertados na escola campo, com vistas a garantir a efetivação da Lei 10.639/03. Dessa forma, sistematizamos as possibilidades metodológicas de trabalhar elementos da cultura afro-brasileira por meio dos conteúdos estruturantes da disciplina Educação Física na educação básica, como: a dança, esporte, jogos e brincadeiras, ginástica e lutas, entre outras manifestações da cultura corporal. Fazendo com que os alunos tenham uma vivência diversificada da cultura afro-brasileira e suas tradições, que não estão presente em seu contexto social.

Portanto, tratamos de apreender e expor os elementos da cultura afro-brasileira e a importância da mesma como eixo temático dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física. Assim, buscamos valorizar a diversidade cultural presentes no contexto escolar, pois são muitas as contribuições marcantes da cultura afro-brasileira e que até hoje exerce grande influência em nossa sociedade, no intuito de resgatar a cidadania, identidade da população e cultura negra do Brasil.

Assim, o objetivo metodológico foi de tratar o significado formativo dos conteúdos afro-brasileiros na escola e discutir o quanto esses conteúdos influenciam no desenvolvimento do aluno como ser humano e em sua forma de pensar perante a sociedade, fazendo relação com uma manifestação cultural que proporciona interação social, formação cultural e lúdica aos alunos.

A importância desta intervenção se situa pela necessidade de discutir os aspectos que são necessários para a aplicabilidade da Lei. 10.639/03, que altera a LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro - brasileira na educação básica, constatar que é possível inserir elementos da cultura afro-brasileira, nas aulas de educação física, pois são muitas as contribuições marcantes da cultura afro-brasileira e que até hoje exerce grande influência em nossa sociedade.

Pensando no campo da Educação Física, em que a cultura corporal nas aulas é objeto de intervenção, o trabalho corporal com a temática Afro-brasileira torna-se

instrumento enriquecedor histórico-social, levando em conta as diferenças culturais e considerando também as particularidades de cada grupo social.

Elaboramos um resgate da historicidade de uma das diversidades culturais que contribuíram na multiculturalização brasileira, trazendo discussões e reflexões importantes para a formação do aluno como a da valorização e respeito à diversidade, fortalecimento da identidade afrodescendente, questionamento do racismo e preconceitos em geral. Com intuito de quebrarmos implicações que prejudicam o aluno em sua formação cultural no campo ético de interação em âmbito escolar e social. E relatar o resultado obtido através dessa proposta pedagógica tendo como ápice metodológico uma apresentação de Maculelê feita pelos alunos em um evento cultural na escola assistido pelos familiares e toda comunidade escolar.

Referências

BINS, Nobre. GRECO, Gabriela Cunha. **"Ciranda dos Orixás"**. Anais do Conbrace no Grupo de Trabalho (GT) da Educação de 2011. Acessado em: 17 jul.2013. Disponível em www.conbrace.br.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 124p.

BISPO, N. M; PEREIRA, M. S; SILVA, G.S.A. Proposições Teórico-Metodológicas para o trabalho com a Capoeira do PIBID/UNEB-Educação Física. Anais do Conbrace no Grupo de Trabalho (GT) da Educação de 2011. Acessado em 25 jul.2013.

DIAS, Mônico José. Os Saberes Definidores do Processo de Ensino-Aprendizagem da Capoeira no Grupo ASCAC em Catalão- GO. Trabalho de conclusão do curso de Educação Física, Catalão/2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-racial e a Lei 10.639/03. Acessado em 20 jul.2013. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

SILVA, Luciane Moysés. **Samba e Corporalidade: Uma análise no grêmio recreativo escola de samba Beija Flor de Nilópolis (RJ)**. Trabalho de conclusão do curso de Educação Física, Catalão/2011.

FILOSOFIA, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E PRÁTICA DE ENSINO DE FILOSOFIA

JOÃO VICTOR ALBUQUERQUE

joao.victorcbjr@hotmail.com

Bolsista PIBID/CAPES Subprojeto Filosofia-CACG/UFG

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

Coordenador do Subprojeto PIBID Filosofia-CACG/UFG

PALAVRAS-CHAVES

Ensino, filosofia, Histórias em Quadrinhos, PIBID.

JUSTIFICATIVA:

A forma de como é possível transmitir e tornar interessante o ensino de Filosofia para os jovens do ensino médio é e sempre será o primeiro desafio de qualquer professor seja de Filosofia ou de outras disciplinas. As histórias em quadrinhos há muito tempo cativam jovens e adultos ao longo do século XX. Ora, uma vez que as HQ têm estas características, é possível imaginar que elas possam ter uma função didática na medida em que orientamos o seu conteúdo para questões relativas ao conhecimento e à vida dos estudantes. Mas como é possível usar as histórias em quadrinhos no ensino de Filosofia? Como as histórias em quadrinhos tem que ser para que sejam úteis para reflexão filosófica com jovens? O que são as histórias em quadrinhos e porque elas têm esse poder extraordinário de cativar as mentes? Como podemos fazer uso delas para ensinar e aprender a filosofar?

O presente projeto faz-se necessário na medida em que ele ira apresentar como devemos usar os HQ nas aulas de Filosofia. Ou seja, iremos expor como trabalhar como esse material didático que já é trabalhando em aulas de Língua Portuguesa há algum tempo. Porém, devemos lembra que os HQ no presente projeto vai além do aspecto linguístico e literário, pois os HQ terão o sentido de meio para sensibilizar os alunos para o conhecimento filosófico contido neles.

OBJETIVOS:

- a) Compreender realidade escolar;
- b) Valorização da disciplina Filosofia;

- c) Realização de atividade de leitura e escrita;
- d) Estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita;
- e) Contextualizar as discussões filosóficas com os alunos;
- f) Acompanhamento dos alunos em atividade de monitoria e oficinas;
- g) Aprender como se desenvolve um plano de aula e diários de classes;
- h) Aumentar a media global;
- i) Apresentar situação didática e pedagógica nas aulas de Filosofia;
- j) Adequação dessas novas tendências pedagógicas e didáticas para disciplina de Filosofia;
- k) Desenvolver aulas mais reflexivas, interativas e dialogadas com os alunos;
- l) Estimular a criação dos alunos;
- m) Ensinar de Filosofia por meio de Histórias em Quadrinhos;
- n) Melhorar o desempenho dos alunos na escola e nas provas do vestibular e no ENEM.

METODOLOGIAS

- a) Pesquisa bibliográfica;
- b) Pesquisa em sala de aula;
- c) Aulas de expositivas e dialogadas;
- d) Acompanhamentos dos alunos em atividades (monitoria);
- e) Prática de exercício de escrita e leitura.
- f) Sensibilização e contextualização por meio das Histórias em Quadrinhos

RESULTADO/DISCUSSÃO

Até o presente momento, desenvolvemos atividade de monitoria juntamente com o professor orientador, desenvolvemos planos de aulas, fizemos um grupo de estudo de metodologias didáticas, e estamos em fase de desenvolvimento de artigos científicos cujo tema é a nossa prática realizada em sala de aula. Além disso, iremos desenvolver, organizar e apresentar seminário de Filosofia de acordo com temas filosóficos.

CONCLUSÃO

As histórias em quadrinhos podem ser úteis para várias atividades que um professor a princípio deve realizar em salas de aula e podem ser importantes para cumprir as orientações da LDB e dos PCN. Com as histórias em quadrinhos pode ser possível transformar os alunos em cidadãos reflexivos, capazes de pensar sobre a sociedade e passar valores morais e sociais e, além mesmo para melhorar a compreensão em leitura, entre outras coisas. Assim, percebemos as potencialidades que as histórias em quadrinhos possuem para serem trabalhadas na escola.

Por fim, com as histórias em quadrinhos, os alunos passaram a ver a Filosofia em situações que fazem parte do cotidiano deles. Assim, eles passaram a perceber o quanto é importante compreender conteúdos filosóficos e desenvolver reflexões filosóficas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- CARRILHO, Manuel Maria. *Razão e transmissão da Filosofia: estudos gerais*. Série Universitária. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda Lousanene, 1987.
- CIRNE, Moacy. *A Explosão Criativa dos Quadrinhos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CORNELLI, Gabriele; GALLO, Silvio; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.
- D'AMORE, Bruno. *Elementos de Didática da Matemática*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2008.
- EISNER, Will, *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução: Borges, Luís Carlos. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino: *A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica*. In. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JÚNIOR, Josaiás C. R. *Calvin e hobbs contra o mundo: Reflexão sobre a obra de Bill Waterson. Dissertação de Mestrado, 2011.*

KOHAN, Walter; GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28º Ed. São Paulo Cortez, 2008.

MCCLOUD, Soctt. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Ed. M.Book, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

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

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

ROCHA, Ronai. Filosofia como educação de Adultos. In.: GALLO, Silvio; Walter Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.7-29.

WATERSON, Bill. *Os Dez anos de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Bet Expressão Social e Editora Ltda, 1995.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES/MEC



Experiências e perspectivas da Interdisciplinaridade no âmbito do PIBID: espanhol UFG

FERREIRA, Júlia Martins¹
XAVIER, Raphaela Elias²

Nas reuniões de estudo e planejamento da equipe do PIBID de Letras: Espanhol, na universidade, sempre procuramos refletir sobre o papel do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Ensino Médio. De acordo com PCNs (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (OCM, BRASIL, 2006), o ensino da Língua Estrangeira (LE) na escola regular deve ter um papel formativo global, ou seja, educar o aluno para o pleno exercício da cidadania. Esse é um requisito básico para que o aprendiz consiga integrar-se na sociedade de forma ativa, crítica e autônoma. Nessa perspectiva, entendemos que o primeiro passo é buscar, constantemente, mecanismos de valorização do ensino de E/LE junto à comunidade escolar: pais e responsáveis, docentes, discentes, gestores e funcionários técnico-administrativos, ao mostrar-lhes que a função do idioma é proporcionar processos significativos de aprendizagem.

Logo temos a clara visão da importância do trabalho interdisciplinar, ou seja, ter em mente que todas as disciplinas andam de mãos dadas – uma necessita da outra para o seu desenvolvimento. Dessa forma, os professores não podem pensar a sua disciplina como única, pois o processo de ensino e aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado (FAZENDA, 2002) como se cada disciplina fosse uma caixinha isolada, o processo é um todo e precisamos cada vez mais abrir nossa mente para esse fato, pois assim teremos alunos motivados em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos a importância de um trabalho interdisciplinar na escola envolvendo o espanhol em parceria com disciplinas afins para integração de saberes, uma vez que, “[...] o aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura” (PCNs, BRASIL, 2002, p.111). Como se observa, o papel educativo, no estudo das LEs, pode possibilitar melhores resultados na co-construção do conhecimento e na formação social dos alunos, como defendem as OCM (BRASIL, 2006, p. 130). Num contexto de formação ampla como o do ensino médio, uma disciplina não se fecha nela mesma, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos

¹ Universidade Federal de Goiás, martinsjulia4@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás, raphaela_xavier@hotmail.com

estudantes, dentro do qual uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania.

Também de acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (GOIÁS, 2013), para promover a interdisciplinaridade, especialmente com a língua materna, o ensino de Espanhol deve ser feito por meio de gêneros discursivos, desenvolvendo, com maior ênfase, as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita. Dessa maneira, esse documento prevê, a cada bimestre, o trabalho com diversos tipos de gêneros que contemplam uma concepção de língua como prática social e interativa. Sob essa perspectiva, o ensino da Língua Espanhola deve procurar realizar um ensino diferenciado na construção do conhecimento e na formação integral dos aprendizes para o exercício da cidadania.

Entretanto, não se trata de uma tarefa fácil, especialmente devido à forma como o ensino vem sendo trabalhado na educação básica, ou seja, de maneira descontextualizada, com conteúdos isolados e fragmentados no âmbito de cada disciplina. Assim, os alunos assistem às aulas sem saberem o porquê de estarem aprendendo os conteúdos das diferentes matérias, pois não veem relevância para as suas vidas e a sua realidade. Na verdade, falta uma conexão lógica e significativa entre os saberes.

Assim, durante os primeiros meses do PIBID-Espanhol, nós, da dupla que trabalha a interdisciplinaridade, tentamos proporcionar aos alunos um conhecimento não fragmentado, buscando parcerias com professores de outras áreas. No entanto, nenhum destes dos projetos foram concretizados em sua totalidade no primeiro bimestre de 2013. Hoje percebemos que, ao propor os projetos, colocamos todas as atividades que gostaríamos que os professores de outras áreas desenvolvessem, e não os convidamos para participar da elaboração do projeto. Esse problema ocorreu porque nas escolas públicas os professores têm uma carga horária exaustiva e muitos conteúdos para cumprir e não dispõem de tempo extra para planejamentos dessa natureza.

Dessa forma, apenas no segundo bimestre conseguimos efetuar um trabalho interdisciplinar. Ele foi desenvolvido nas turmas do segundo ano do ensino médio em parceria com as professoras de Geografia e História. O tema principal foi a “identidade latino-americana”. O enfoque dado a esse assunto variou, sendo abordadas as seguintes questões: colonização espanhola na América; miscigenação entre o indígena, o europeu e o africano como fator formador de nossa identidade latino-americana; a discriminação contra latino-americanos e a localização geográfica dos países que foram colonizados pelos espanhóis. E por meio da junção das disciplinas os alunos puderam se envolver na produção de um trabalho em conjunto, podendo vivenciar por meio de pesquisas e debates, a integração do

conhecimento. Assim, em sala de aula, expuseram o resultado de seus estudos em formato de seminários, utilizando: mapas, cartazes, declamação de poema e pratos culinários típicos.

Na disciplina de Espanhol, foi trabalhada a questão do preconceito contra os povos latino-americanos por meio de dois clipes, um com a música *Latinoamérica*, interpretada pelo grupo mexicano Maná, e outro com uma canção de mesmo nome, do trio portorriquenho, Calle 13. Em ambos os clipes, os alunos puderam expor, através de debates e de uma produção escrita, a sua opinião sobre o que significa ser latino-americano, a discriminação sofrida pelos povos desse continente e a necessidade de valorização de suas raízes, de sua cultura. Na disciplina de Geografia, os estudantes produziram mapas da América do Norte, da América Central e da América do Sul, indicando a localização das capitais e principais cidades de cada país, dando ênfase aos países que foram colonizados pela Espanha. Nas aulas de História, puderam fazer uma viagem no tempo para entender o que mudou desde a chegada dos espanhóis às Américas Central e do Sul até os nossos dias, discutindo as implicações sociais e econômicas do processo de colonização e independência dos países.

Tivemos como principal objetivo ressaltar a necessidade de se introduzir práticas significativas nos processos de aprendizagem no sentido de evitar a fragmentação do ensino. Nessa perspectiva, enfatiza-se a prática da interdisciplinaridade como um caminho para diminuir a distância entre a educação e realidade, isto é, para que a escola possa cumprir o seu papel de formar para o pleno exercício da cidadania, deixando os alunos conscientes de seu papel como sujeitos ativos no mundo. Por isso, foi importante a ampliação que o trabalho interdisciplinar em sala de aula ganhou, pois, os alunos da segunda série tiveram a oportunidade de compartilhar o conhecimento adquirido, por meio das pesquisas realizadas, com as demais turmas da escola. Isso ocorreu no dia do PIBID, um evento que aconteceu no colégio no dia 11-06-13, contemplou a temática “identidade” e contou com a participação dos PIBIDs de Espanhol, Geografia e Ciências Sociais, já que todos atuam na mesma instituição. Os três projetos planejaram, de forma conjunta e interdisciplinar, suas atividades e foi algo bastante produtivo com trabalhos variados, apresentados pelos próprios alunos sob a supervisão dos pibidianos e dos professores supervisores.

Nesse dia, nós, pibidianas de Letras: Espanhol, responsáveis pela reflexão sobre a temática da interdisciplinaridade no projeto, ficamos em uma sala intitulada “identidade latino-americana”, com os alunos do 2º ano que apresentaram o trabalho realizado previamente para as disciplinas de espanhol, história e geografia. Os estudantes montaram espaços interativos na sala de aula com mapas para localização dos países que compõem as três Américas; com informações sobre a história da colonização espanhola nas Américas e

com informações sobre as principais manifestações culturais latino-americanas (inclusive com a exposição de roupas típicas e degustação de algumas comidas e bebidas).

Foi uma experiência muito rica, pois fomentou a autonomia discente, a integração dos saberes e os estudantes puderam refletir, a partir das pesquisas realizadas, acerca das semelhanças e diferenças que nos aproximam, como brasileiros e latinos, dos vizinhos da América Latina. Essa consideração veio de uma aluna expositora no momento de sua apresentação quando disse que, a partir dos estudos feitos, pôde perceber que não somos tão diferentes dos nossos vizinhos, pois compartilhamos influências na história, na geografia e na cultura. Esse é um importante passo para que o brasileiro possa se reconhecer, também, como integrante da América Latina, ou seja, como latino-americano.

Além disso, um dos alunos do terceiro ano, a partir do estudo que o PIBID de Geografia realizou sobre os processos de imigração no Brasil, escreveu um poema sobre os imigrantes que foi lido e aplaudido na sala do segundo ano que discutia a identidade latino-americana. Também por esse caráter interdisciplinar do evento, avaliamos o dia do PIBID na escola como algo muito válido e positivo. Conseguimos promover uma atividade que contou com uma grande participação dos discentes, tanto os que se envolveram nas pesquisas quanto os que acompanharam as atividades, algo que possibilitou uma interlocução direta entre os pibidianos e os alunos. Destacamos que o trabalho foi desenvolvido com muito empenho e dedicação tanto por parte das professoras de Espanhol e Geografia/História, que trabalharam de maneira conjunta, mostrando que o conhecimento é dinâmico e deve estar integrado, quanto por parte dos estudantes que se envolveram nas apresentações. Por fim, esperamos que para o próximo semestre consigamos continuar desenvolvendo projetos interdisciplinares ainda mais bem elaborados, envolvendo os professores do colégio e os três PIBIDs.

O êxito deste trabalho interdisciplinar nos motivou a continuarmos com nossas propostas. Neste segundo semestre, no entanto, buscaremos a interdisciplinaridade em oficinas, nas quais estarão envolvidos todos temas como inclusão, avaliação e interdisciplinaridade. Procuraremos levar o aluno a uma melhor interpretação de textos e a um conhecimento mais amplo e menos fragmentado. Infelizmente, as outras disciplinas não estarão presentes na elaboração do trabalho, mas pretendemos levar a interdisciplinaridade por meio de textos, filmes, tirinhas, entre outros.

(Apoio: CAPES)

Palavras-chave: Espanhol; interdisciplinaridade; colaboração; parceria.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio – conhecimentos de espanhol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A.. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5º edição. São Paulo: Layola, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*. Goiânia : Secretaria de Estado da Educação, 2013.

A ARTE DE CONTAR E CRIAR HISTÓRIAS

GRAZIELY AMARAL BATISTA ROSA; KATHIA SILENE RODRIGUES; WILTON DIVINO DA SILVA JUNIOR.

Faculdade de Letras UFG

Ksrodrigues12@gmail.com; graz.i.amaral@hotmail.com

Leitura; gênero; produção textual

Iniciamos nosso projeto do PIBID , no mês de fevereiro de 2013, na Escola Municipal Santa Helena .Para tanto,Contamos com o apoio da coordenadora Ana Paula e do coordenador do PIBID: Wilton Junior.Foi nos oportunizado trabalhar com duas turmas referentes ao quarto ano primário e uma referente ao terceiro ano.O desafio que nos foi proposto foi o de que pudéssemos desenvolver atividades que versassem sobre as variações linguísticas existentes em nosso país e nos permitissem dar continuidade ao trabalho já antes realizado por meio da oficina de contação de histórias. Oficina a qual é realizada com o intuito de incentivar a criatividade dos alunos e auxiliá-los no momento da produção textual e se dá por meio da contação de histórias de diversos gêneros (Conto Popular,conto literário,lendas,fábulas,poesias...). Após adequarmos o projeto às disposições, para as quais o edital do PIBID se destina. O de fazer uma articulação entre a educação superior e a escola.

Decididos os horários, dias de atuação e planos de leitura para o início da atividade, fomos apresentadas a sala. Nossa primeira aula foi bem tranquila, porque fizemos a apresentação do projeto aos alunos, explicamos como se daria o processo de escolha das histórias a serem contadas e pudemos ouvir as opiniões deles.

Com base em um dos textos do teórico Bakhtin: Estética da Criação Verbal (p.286 Martins Fontes São Paulo 2000) no qual é perceptível como se apresentam as relações entre o texto, o jovem e o sentido da atividade de contar histórias ,bem como na pedagogia difundida por Paulo Freire, o qual afirma em seu livro: Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2001p. 143), o qual afirma que o importante no processo de formação é que o educando cresça e marche no processo de saber melhor o que já sabe, para aprender inclusive a criar e produzir conhecimento que ainda não existe.

Assim, visando abordar de forma inovadora a importância da leitura e da escrita a partir do imaginário no processo de formação do indivíduo mostramos aos alunos e ensinamos, a partir de performances ensaiadas, como deve ser

realizada a escolha de uma história. Levamos em conta aspectos como o elo afetivo que precisa existir entre a história escolhida e o seu contador, bem como de espaço, tempo e idade dos ouvintes aos quais se destina a história, para que a escolha da temática e do próprio gênero a ser trabalhado seja adequado.

Mostramos que ler é ir além da capa e do título dos livros. Contávamos histórias conhecidas e o desafio dos alunos era dizer o título delas e, então, ver se o título justifica a história, ou traz outros nexos com os assuntos tratados no enredo.

Para trabalhar as diferenças entre os diversos gêneros narrativos promovemos a contação de Histórias valorizando os conteúdos e personagens no momento da contação. No intuito de que ao final de cada história, nossos alunos, sejam capazes de reconhecer qual é o gênero trabalhado de acordo com os personagens e a função ao qual o texto se destina. Até o presente momento tivemos a oportunidade de trabalhar com diversos clássicos da literatura infantil, como as lendas do “Boitatá” e da Mula sem cabeça que são clássicos do folclore brasileiro e alguns clássicos da literatura infantil como a história da Rapunzel (versão dos irmãos Grimm).

Até o momento pudemos analisar e perceber uma melhora significativa quanto ao fluência na produção de textos destes, devido a essa atividade de contar e criar histórias contribuir para ampliação do imaginário infantil, bem como por ajudar na perda da timidez por parte dos alunos a qual é provocada pelo ato de contar as histórias em sala, bem como nas seções de leitura realizadas em grupo ou individual.

A participação no projeto do PIBID no decorrer do ano de 2013 foi muito relevante, pois como alunas de licenciatura tivemos a oportunidade por meio da elaboração do projeto, e das oficinas, de ampliar os nossos conhecimentos quanto a elaboração de planos de aula, bem como de seqüências expositivas na resolução de problemas específicos a produção textual dos alunos. Na busca por formar a turma, até ministrar a primeira aula da oficina, tivemos experiências singulares. Adentramos de fato na realidade da Escola Municipal Santa Helena, conhecendo o funcionamento da escola; o empenho dos funcionários. Até o presente momento participar do projeto PIBID nos foi muito positivo em nossa formação acadêmica como futuras professoras. Sentimo-nos mais conscientes da realidade do ensino e de como enfrentar a mesma contribuindo para que ocorra uma melhoria na educação. Enfim, reconhecemos

os problemas e dificuldades da escola ,no entanto, sabemos que os mesmos tem solução. Desde que haja uma ação conjunta entre os professores, os estagiários, a comunidade escolar e o governo.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN: Estética da Criação Verbal (p.286 Martins Fontes São Paulo 2000)
Bakhtin, M. (1992). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes
BRÁGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista á sócio psicolinguística. Porto Alegre, Artes médicas, 1992. p. 102.
Brandão, H. N. (2000). Texto, Gênero do Discurso. BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF. Dohme, V. Técnicas de Contar Histórias: Um guia para desenvolver suas habilidades e Obter Sucesso na Contação de Uma História. 3. Ed. São Paulo: informal, 2000. 223p. FREIRE Paulo, Pedagogia dos Sonhos Possíveis (2001.)

RESUMO.

Título: Psicologia e Ética: reflexões no contexto escolar

Autores: Angélica Lino Pinto, Kerem Mariana de Souza, Laura Luiza Rocha, Ieda Stoppa, Marcos Bruno da Silva, Viviane Melo Tonaco, Ezio Alves da Silva Junior, Tania Maia Barcelos

O presente trabalho apresenta ações desenvolvidas pelo grupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC). O projeto é realizado em parceria com o Colégio Estadual Maria das Dores Campos, na cidade de Catalão/GO, com aproximadamente, 90.000 habitantes. Busca incentivar a docência em Psicologia, promover interfaces com outras áreas do conhecimento e contribuir com as reflexões dos temas transversais presentes na formação dos alunos do ensino fundamental. A equipe executora do projeto é composta pela coordenadora, por 06 alunos bolsistas, do Curso de Psicologia, e uma professora da rede pública de ensino, que atua como supervisora. As atividades do PIBID do Curso de Psicologia da UFG/CAC iniciaram-se no segundo semestre do ano de 2012 e as atividades são planejadas em partir de reuniões semanais pela com toda equipe executora do projeto.

Iniciamos o trabalho discutindo os parâmetros curriculares nacionais, especialmente, os que abordam os temas transversais, tais como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Tais temas buscam. Eles não são fixos. São flexíveis na medida em que devem ser contextualizados de acordo com a realidade e as necessidades locais. Portanto, temas como a escolha profissional, a relação entre pais e filhos, a responsabilidade social e violência podem ser incluídos na escola como possíveis temas transversais.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais busca-se garantir uma melhor aprendizagem e reflexão por parte dos alunos, com o objetivo de propor uma educação comprometida com a cidadania e, portanto, com a redefinição das práticas cidadãs. Tudo isso, visando a superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, além da maior participação da

população na luta pelos seus direitos e deveres.

Após trabalharmos a temática Orientação Sexual, em 2012, optamos pelo segundo tema, Ética, em função de debates realizados nas reuniões do PIBID, em que foi apresentada essa demanda, considerada importante e necessária no contexto escolar. Assim, no primeiro semestre de 2013, discutimos a temática Ética com os alunos do oitavo ano. Como metodologia, utilizamos oficinas, dinâmicas e apresentações de teatro, por compreender que tais estratégias facilitam a interação com os adolescentes e os aspectos lúdicos e corporais adequados à temática e à faixa etária dos alunos. Foram realizadas 06 oficinas nas quais abordamos os seguintes aspectos: o conceito de ética, ética e moral, ética e cotidiano.

Partindo da compreensão dos alunos, sobre o tema, definimos o eixo condutor dos trabalhos desenvolvidos, em grupos, que criaram mímicas e cenas teatrais improvisadas, discutidas coletivamente. Nesse processo, auxiliamos os alunos na criação dos roteiros e das cenas que abordaram temas cotidianos. Realizamos os ensaios, auxiliamos na preparação e agendamos um dia para a apresentação dos alunos, que contou com a participação de alguns professores da escola. Encerramos as atividades com uma avaliação positiva dos alunos, que se envolveram, efetivamente, no trabalho, e levantaram reflexões sobre diversos aspectos da ética no cotidiano, como na escola, na família, no trabalho, no lazer, na relação com o meio ambiente e com o outro.

Esse trabalho levou-nos a perceber que refletir o tema Ética no ambiente escolar é importante para a formação dos alunos em processos de desenvolvimento e aprendizado no contexto sócio-cultural em que vivemos. Vimos que eles reproduzem o que aprendem no dia a dia e, ao mesmo tempo, percebem os valores fundamentais, como o respeito pelo outro, a solidariedade e a necessidade de mudanças sociais. Constatamos que o processo realizado com os alunos (discussão cotidiana, preparação) foi mais interessante e importante que o resultado final apresentado nas dramatizações. Na preparação contamos com a ajuda dos alunos, que se prontificaram a construir um espaço mais propício para as apresentações, como a confecção de uma cortina.

Sabemos que a presença desse tema não é novo no âmbito da educação e, hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apostam na

idéia de que o aluno transcenda as paredes da sala de aula e leve os conhecimentos e reflexões para sua vida, o âmbito em que vive seus familiares e a comunidade, promovendo, assim, uma transformação e formando cidadãos conscientes de seus direitos. Nesses documentos há uma valorização do aluno, de suas múltiplas inteligências, sua realidade, suas concepções prévias e sua produção, em um espaço dialógico-lúdico que atenda as exigências do novo cenário sócio educacional, transformando o aprendizado em algo significativo, contextualizado e fundamentado (Tadêus, 2009).

De acordo com Marilena Chauí (2000) para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. As dúvidas quanto à decisão a tomar não manifestam apenas nosso senso moral, mas também, põem à prova nossa consciência moral, pois exigem que decidamos o que fazer, que justifiquemos, para nós mesmos e para os outros, as razões de nossas decisões e que assumamos todas as consequências delas, porque somos responsáveis por nossas opções (CHAUI, 2000). A autora afirma que as ações éticas são definidas pela virtude, pelo bem e pela obrigação, mas, também, pertencem àquela esfera da realidade na qual cabem a deliberação e a decisão ou escolha.

Para Aquino e Araújo (2001), a construção de relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças físicas, psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas de seus membros passa pela incorporação, nas práticas cotidianas, de princípios e valores já conhecidos, mas não de fato consolidados. Os autores sugerem, também, uma educação para a ética, a cidadania e a paz que deve romper “com valores ideologicamente comprometidos com determinados grupos quanto com valores relativistas que findam por promover o individualismo e a anomia moral” (p.11).

Compreendemos que o debate sobre esse tema, fundamental para a construção da cidadania e de modos de vida éticos, precisa estar presente na escola, constantemente. Essa experiência ajudou a perceber a importância de refletir, com os alunos, as implicações da ética em nosso cotidiano, além de agregar problematizações e teorizações que possam contribuir para a formação de cada aluno, como cidadão, e a qualidade do processo educativo. E a Psicologia deve estar aberta para auxiliar as escolas nessa empreitada

urgente e necessária. Deve buscar contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo ações inter/transdisciplinares, tendo em vista ampliar a compreensão dos processos de produção de subjetividade, sobretudo, no contexto desafiador da atualidade, que demanda inúmeras pesquisas e estudos para construirmos práticas mais próximas da realidade em que vivemos.

Referências

- AQUINO, J. G; ARAÚJO, U. F. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997
- TADEUS, P.G. *Ética na Educação*. Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba – MG, v.2 n.2, p. 139 – 152, jul./dez. 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA RELAÇÃO POSSÍVEL¹

KÁRITA CABRAL MACHADO, FEF - karitacm26@gmail.com;

GENIVALDO ANTÔNIO DA SILVA, FEF - genivaldoantonio@hotmail.com;

NADMILA CASTRO DOMINGUES, FEF - nadmilia@yahoo.com.br;

PAULA ANDRÉIA FALCÃO, FEF - paaf.bailarina@gmail.com;

PEDRO HENRIQUE SOUZA DE OLIVEIRA, FEF – phmaster360@hotmail.com;

NIVALDO ANTONIO N. DAVID, FEF - ndavid@tera.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Saúde; Escola; Aprendizado.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo surge de ações desencadeadas pelo projeto PIBID² da Faculdade de Educação Física (FEF/UFG), onde o principal objetivo é a instrumentalizar teórico-metodologicamente os estudantes para pensar/intervir na realidade da escola de forma crítica e consciente.

A centralidade do estudo compreende a saúde na escola e os fatores que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil no que tange os fatores biológicos, culturais e sociais. Partimos da hipótese de que as questões que afetam a saúde na infância (obesidade, depressão, desnutrição, desatenção, entre outras) são apropriados pelo poder público como plataforma da saúde pública, mas, sem que haja concretização tais ações junto à escola, acaba por desviar a função principal em transferir, sistematizar e produzir conhecimentos científicos e culturais às novas gerações.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A SAÚDE DO ESCOLAR

No âmbito das práticas escolares é comum se atribuir à educação física o papel de intervir no campo da saúde escolar, porém, no próprio campo existem várias interpretações acerca da saúde na escola, os tipos de metodologias a serem utilizadas e a sua capacidade de desempenhar a tarefa de sanar os males

¹ O resultado da pesquisa foi publicado sob a forma de Monografia com o Título: Educação Física, Saúde e Escola: cenário de uma prática invisível, MACHADO, Karita Cabral, FEF, 2013.

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID-CAPES) que objetiva fornecer bolsas aos estudantes das licenciaturas como propósito de melhorar a formação e intervir pedagogicamente na educação básica.

(obesidade, diabetes, hipertensão, sedentarismos, entre outras) que acometem a infância e a juventude.

Alguns teóricos da saúde e o próprio Ministério da Saúde reconhece que “a saúde resulta das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso e serviços de saúde”. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1997, BRASÍLIA 2008 p.13). Nesse novo conceito de saúde, ao contrario das visões higienistas, eugenistas e visão de assepsia social, as discussões se ampliam envolvendo os direitos dos sujeitos e as condições de vida.

No âmbito da Educação Física, as propostas mantém-se restritivas e conservadoras, ora ligada a ideia da aptidão física, ora fundada na atividade física baseada no estilo de vida ativa, geralmente culpabilizando o sujeito por ser inativo e não saudável. Esse paradigma vem servindo para implementação de programas governamentais, para a população e/ou de publicidade para a sua prática.

Outra questão que se confunde com saúde da criança relaciona com os déficits (dificuldade e incapacidades) presentes na aprendizagem escolar. Para Fonseca e Mendes (1995) a aprendizagem humana e o desenvolvimento da criança são influenciados diretamente pela visão e audição. A acuidade auditiva faz parte do campo das percepções sensoriais de base de todo processo inicial de aprendizagem e de interação da criança com o meio onde vive. A percepção auditiva e visual está integrada ao conjunto de analisadores (óptico, acústico, tátil, estático - dinâmico e sinestésico) de informação e realimentação perceptiva- motora. (FONSECA, 1995; MEINEL, 1984). No caso da educação escolar as interpretações das informações dos sinais verbais são imprescindíveis, tanto à coordenação de movimentos, localização do corpo no espaço, equilíbrio, como de uma adequada aprendizagem cognitiva (memória e atenção) da criança (FONSECA, 1995, 1998). Enquanto o sistema visomotor, classificado por Getman apud Fonseca (1988) é caracterizado por quatro tipos de movimentos dos olhos os quais se destacam: fixação, pequenos salto, perseguições e rotações, razão pela qual a criança só poderá iniciar a aprendizagem da leitura a partir do momento em que ela consegue: “localizar, orientar, dirigir, mover e parar um ponto (ou grafismos) antes de iniciar a aprendizagem da leitura” (FONSECA e MENDES, 1988 p.202). Assim, o sistema visual faz parte de um complexo sistema de percepções sensoriais e motoras que

funcionam articuladamente como uma unidade corporal em sua relação como o mundo.

Para estes autores existe uma correlação entre as ações motoras e desenvolvimento cognitivo. “A precisão do movimento é essencial à expressão da inteligência; A situação motora é um meio ótimo para desenvolver os níveis de vigilância e atenção” (CRATTY, s/d, *apud* FONSECA e MENDES, 1988, p.189). Afirmam, ainda que: “O movimento facilita as condições de autocontrole e aumenta a capacidade de atenção; os movimentos globais e finos são uma modalidade multissensorial da aprendizagem; através do movimento valoriza-se o pensamento criativo.” (CRATTY, s/d, *apud* FONSECA e MENDES, 1988, p.189). Por fim, a participação das crianças na ação “lúdica facilita a aquisição das noções simbólicas fundamentais para a aprendizagem escolar”(CRATTY, s/d, *apud* FONSECA e MENDES, 1988, p.189). Nessa concepção, as atividades motoras são essenciais no processo de aprendizagens cognitivas e culturais dos alunos, pois além de assegurar vivências e experimentações corporais diversificadas, se ampliam o repertório de consciência do próprio corpo nas atividades de equilíbrio, coordenação, velocidade e agilidade, entre outros, portanto questões afetadas diretamente ao bem estar humano.

Para Béziers e Piret (1992) a coordenação é um sistema complexo que envolve, diferentes elementos da composição corporal, orientada no espaço (espaço motor) e no tempo (tempo motor) que configura auto-imagem global. (BÉZIERES e PIRET, 1992). A coordenação motora é uma noção complexa na estruturação do movimento do corpo (músculos, ossos, articulação) e do corpo na sua relação com o espaço (meio, pessoas, objeto), por isso, a forma de organização dos movimentos pode indicar problemas no âmbito das bases estruturais do corpo ou na forma de relação deste com as diferentes aquisições motoras ou diferentes disfunções de aprendizagem (concentração, atenção, noção de espaço externo, entre outros). Pode afirmar que o aprendizado é estimulado de fora para dentro, do meio externo para o meio interno, por isso, não basta existir as condições orgânicas (órgãos) em perfeitas condições para que o sujeito aprenda, já que será das relações socioculturais que se dá maturação do órgão e do próprio processo de aprendizado em continuas configurações.

OBJETIVOS

- Compreender a relação da condição de saúde do escolar com o seu desenvolvimento orgânico e processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender os programas de saúde pública e verificar quais as consequências dos mesmos diante da realidade da escola;
- Contribuir com reflexões a cerca da discussão do papel da Educação Física e a sua relação com saúde na escola.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa esta centrada no trabalho desenvolvido pelo PIBID/FEF/UFG que se orienta pelo trabalho coletivo (DAVID, 1996), delineado pelo método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005)³. Quanto a problemática da saúde escolar os estudos ocorreram por processos sucessivos de interação-mediação com a comunidade escolar, visando compreender as questões que envolvem a saúde no âmbito dos fatores biológicos (orgânico/funcional) e culturais presentes nos processos educativos escolares. Foram levantadas informações (mensuração, testes, questionários) da realidade visando ampliar o conjunto de indicadores orgânicos (biológico) dos alunos⁴: a) condições orgânicas; b) condições funcionais. As fichas/testes foram adaptadas para se adequarem às condições orgânicas das crianças e da avaliação funcional.

No levantamento das condições orgânicas das crianças foram abordados: o estado nutricional, acuidade bucal, acuidade visual e acuidade auditiva. Na a avaliação do estado nutricional da criança, tomou-se como base a curva do crescimento e o estado nutricional da criança. Quanto ao peso e estatura, utilizou-se uma balança de precisão e uma fita métrica para definir o índice de massa corporal (IMC). A sua condição nutricional foi definida como: magreza grave, magreza, normal, excesso de peso e obesidade. (WHO, 2007).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Nas análises foi possível identificar que boa parte dos escolares se apresenta acima do peso, o que nos mostra que a realidade da escola está associada aos

³ A base teórico-metodológica do planejamento, investigação e ação, permeados pelo trabalho do coletivo, são desenvolvidas por meio de problematização, reflexões, e capacitações quanto aos problemas que deverão subsidiar as ações ligadas à questão da saúde.

⁴ A pesquisa foi realizada em uma escola rural de tempo integral, distante 8 km de Goiânia vinculada a Secretaria Municipal de Goiânia, na forma de ciclos e de turmas multisseriadas. Participaram 51 sujeitos-alunos de ambos os sexos. Deste total, 46 alunos realizaram avaliação completa, 3 alunos somente avaliação orgânica e apenas 2 alunos deixaram de realiza a avaliação funcional.

problemas da obesidade no Brasil, pois 49% da população estão com sobrepeso, (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010).

Quanto a acuidade visual 85,7% dos sujeitos apresentaram visão satisfatória, apenas 3 crianças apresentaram visão deficiente, entretanto ao se analisar os testes visomotores, que envolvem processos de discriminação e sintonia manual (visão-mão), o quadro se modifica destacando que a maioria dos alunos (homens) apresentam dificuldade de realização, tal fato chama a atenção para as aprendizagens culturais uma vez que os meninos apresentam dificuldades de aprendizagem no que diz respeito a seleção de estímulos, identificar, discriminar e interpretar estímulos de maior precisão, ao contrário do que ocorre com as meninas.

Em relação a acuidade auditiva os dados revelam certa discrepância entre os resultados das crianças da educação infantil com as demais crianças dos outros ciclos, já que 94% dos alunos da educação infantil não distinguem a localização do estímulo sonoro. Tal fato pode decorrer de questões relacionadas ao processo de maturação neurológica já que os demais alunos estão um pouco à frente em relação ao desenvolvimento. De maneira geral 38,7% dos alunos apresentaram dificuldade para realizar o teste da audição principalmente por não conseguirem identificar o lado que estava sendo efetuado o sinal sonoro.

Quanto aos testes funcionais (motores) vale enfatizar que as meninas se destacam na motricidade fina e os meninos nos testes que envolvem a força e agilidade. Meinel (1984) explica que essa distinção entre a prática de atividades lúdicas e motoras se deve ao fato de que os meninos desenvolvem comportamentos mais amplos, vigorosos e agitados (esporte, competições, jogos, lutas), enquanto as meninas mais leves e elásticas (brincadeiras com boneca, danças rítmicas, jogos cantados). Isto resulta em comportamentos motores e linguagens diferenciadas e/ou restritas.

Também na educação infantil há resultados inferiores nos testes funcionais quando relacionados às outras turmas ciclo I e II. Já o ciclo II avança em relação aos demais grupos, o que indica a relação com o meio sociocultural, com um acúmulo de experiências motoras e escolares. Um dado relevante no estudo refere aos meninos do ciclo I que apresentam resultados inferiores as meninas, cabe a escola avaliar esses dados tendo em vista ser a maioria dos meninos, descartando o problema de ordem neurológica.

Entendemos que a escola não pode desconhecer as questões que envolvem a saúde das crianças e jovens quanto as condições orgânicas, funcionais e culturais. Tais fatores podem se apresentar sob a forma de obesidade, problemas auditivos, deficiências visuais, limitações linguísticas, desnutrição, estresse, entre outros, dificultando o processo de crescimento, desenvolvimento, transtornos nas aquisições motoras e aprendizagens intelectuais. Nessa ótica, a saúde, dentro ou fora da escola deve ser tratada levando em conta os aspectos biológicos (orgânicos e funcionais) e educacionais (métodos e aprendizagens) no processo educativo da criança.

Está claro que a saúde não é um problema específico da educação física, nem só da escola, mas da sociedade como um todo. Ensinar os conteúdos (jogos, brincadeiras, ginástica, dança, esportes e as linguagens expressivas, dentre outros) promove experiências no campo das linguagens, das percepções sensoriais, no desenvolvimento das aquisições motoras e de aperfeiçoamento de movimentos e de formação intelectual.

REFERENCIAS

BÉZIERES M. M. P.S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**, 1992.

DAVID, N. A. N. **Contribuições do método participativo para capacitação mde professores da educação física escolar**, Goiânia, 1996.

DÉVIS, J.; Velert, P. C. **La actividade física y la promoción de la salud em niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física**, València, 1993. a

FONSECA, V. **Introdução ás dificuldades de aprendizagem**, 2º Ed. rev. Aum. – Porto Alegre, 1995.

MEINEL, K. **Motricidade I: teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**, Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A, 1984.

SIMON, F. L.; ROSSI, G. A. **Triagem do processamento auditivo em escolares de 8 a 10 anos**, revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (ABRAPEE), Volume 10 número 2 Julho/Dezembro 2006, p. 293-304.

ARTE E EDUCAÇÃO: EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA HUMANA

Relato de experiência do PIBID de Artes Cênicas e Música da UFG.

Bolsista do PIBID/CAPES: LARISSA STTÉFANY DE PAULA GUEDES -
(Universidade Federal de Goiás/UFG)
perguntealarissa@hotmail.com

Orientadoras: Profª Dra. FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO
GUIMARÃES - (Universidade Federal de Goiás/UFG).

Profª Dra. URÂNIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA -
(Universidade Federal de Goiás/UFG);

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Teatro, Música.

A vida imita a arte, ou a arte imita a vida? Esta questão por si só poderia render uma série de artigos relacionados. O cerne da mesma está em como abordar assuntos gerais da vida (política, atualidades, valores éticos e morais, e outros) através das linguagens artísticas, sem que nos percamos em meio a banalidades e lugares comuns.

O PIBID¹ tem como um de seus objetivos principais, elevar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas para a formação primeira de estudantes de licenciatura das instituições de ensino superior, que por sua vez se tornarão professores no futuro. Bem como a inserção dos licenciandos no dia-a-dia de escolas públicas, criando uma ponte entre a educação superior e a educação

¹ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

básica. A proposta do PIBID de Artes Cênicas e Música da UFG é executar o projeto de um processo pedagógico/artístico/político/estético com alunos de uma escola da rede pública de Goiânia. Processo esse que culminou em um espetáculo musico-teatral com apresentação aberta ao público no anfiteatro da EMAC², no final do primeiro semestre do ano de 2013. Com aproximadamente um ano de trabalho na Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito (situada no Jardim Balneário Meia Ponte, região norte da capital), eu e mais cinco bolsistas, supervisionados por uma professora de artes já atuante na escola, iniciamos um processo completamente novo, tanto para a unidade escolar, quanto para nós, aspirantes a educadores. Quando aceitamos o desafio de estar atuando semanalmente dentro de uma instituição pública de ensino, tínhamos uma vaga ideia do que nos esperaria, porém, o que nos aguardava realmente, seria bem diferente do que pensávamos. Uma coisa é “fazer ideia”, outra coisa é “sentir na pele” o desafio da profissão de educador. Assim sendo, ao longo do processo, colocamos à prova tudo o que estudamos na universidade, detectando o que funciona ou não. Nessa empreitada, aprendemos também que muitas coisas não são ensinadas durante o processo de formação docente, o que denota, talvez, uma lacuna existente entre teoria e prática, quer dizer, o que é ensinado na academia muitas vezes não dialoga com a realidade do ambiente escolar. É claro que cada docente cria sua própria práxis pedagógica, independente do que aprendeu onde quer que seja, isso, levando em conta a experiência pessoal de cada um.

A escola em questão acolheu o projeto de muito boa vontade e solicitude, ao contrário da instituição anterior, na qual iniciamos as atividades desse subprojeto e onde já existiam muitas ofertas de atividades extras. O PIBID surgiu para essa escola como uma oportunidade única para a maioria dos alunos, que dificilmente teriam contato com aulas de teatro e música direcionadas e gratuitas. A adesão dos jovens foi maciça e a evasão foi mínima, visto que não existem muitas opções de atividades extracurriculares nessa unidade escolar – e a lista de espera continua enorme. A aceitação do projeto por parte da direção e da coordenação também foi muito favorável ao

² EMAC – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Campus Samambaia.

nosso trabalho, uma vez que contar com esse respaldo é fundamental para o pleno desenvolvimento de nossas atividades.

A preparação dos bolsistas/professores, antes de irem a campo, é feita de maneira progressiva e continuada. Nossa base teórica consiste em quatro autores principais: Bertolt Brecht, Augusto Boal, Murray Schafer e Paulo Freire. Os dois primeiros são autores mais específicos da área de teatro, enquanto o terceiro atende as especificidades da música, e o quarto é voltado para uma ótica pedagógica. Boal e Brecht são teóricos que compactuam de uma linha de pensamento e estudos semelhantes, direcionadas para um teatro libertário, que possa fazer da arte teatral um instrumento de combate à opressão política e econômica ocasionada pelo sistema capitalista de exploração.

A poética de Brecht é a Poética da Conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. [...] A poética do oprimido é a Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem, nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! (BOAL, 2005, p. 236)

Bertolt Brecht, notório encenador, poeta e dramaturgo alemão, tinha um trabalho voltado para o desenvolvimento das relações humanas, para a crítica artística e o combate ao analfabetismo político. Em suas peças didáticas, que receberam essa nomenclatura devido a sua capacidade de informar e instruir seu público, Brecht abordava temas polêmicos, que geravam certo desconforto, especialmente por se tratar de um período de pós-guerra, quando as pessoas estavam fragilizadas e dilaceradas pelos horrores dos acontecimentos. Tinha aversão ao sentimentalismo, pois acreditava que isso criava um envolvimento negativo da platéia, que ao se identificar com as cenas, abandonavam sua visão crítica e se “deixavam enganar” em nome do entretenimento. Dessa forma, o dramaturgo buscava o distanciamento em suas peças, ou seja, não permitia que o espectador se envolvesse a ponto de iludir-se, não se importando igualmente com o rebuscamento estético de cenários e figurinos.

A perspectiva de Paulo Freire, por sua vez, se aproxima bastante das ideias dos autores supracitados. Freire busca uma conscientização de uma sociedade menos alienada e mais atuante. Em um coletivo cuja estrutura conduz os seres humanos à dominação de consciências, é uma difícil tarefa

despertar os indivíduos para a libertação. Como educadores, e tendo ciência dessa opressão, é nosso dever minimizar os efeitos causados por uma educação suprimida e massacrante, e que transforma parte da sociedade em uma parcela “não pensante”, colocando-a assim numa condição de subserviência e alienação.

Murray Schafer trabalha sob uma perspectiva musical pouco convencional. Ele introduziu o conceito de paisagem sonora, que designa o ambiente acústico a nossa volta. Ao contrário do rigor tradicional com que o ensino de música é tratado, Schafer procura uma aproximação maior do aprendiz. Ele propõe que se faça uma sondagem a fim de perceber os interesses musicais de cada indivíduo, destacando também que é possível agregar novos gostos musicais sem negar os antigos, assim, consequentemente, aprendendo a respeitar as preferências alheias. Ele aponta que a apreciação artística (ou estética) é um processo acumulativo e progressivo. Segundo seus conceitos, a música não precisa ser apenas uma sentença cartesiana, podendo extrapolar o convencional, sendo produzida por instrumentos e objetos pouco ortodoxos.

Através dos estudos de determinadas obras dos autores mencionados, e utilizando também outros recursos como arquivos de áudio e vídeo, pensamos, planejamos e executamos as aulas de teatro e música na escola, de acordo com a proposta de criação e montagem de um espetáculo diferenciado. No caso específico do PIBID de Artes Cênicas e Música, onde ambas as modalidades estão integradas e são indissociáveis, o processo de criação se torna mais delicado. Apesar das duas expressões artísticas estarem intimamente conectadas, a montagem de um espetáculo musico-teatral por si pode facilmente se tornar um grande desafio. Quando atrelamos a isso o viés da educação, o desafio se torna ainda maior, pois não se trata apenas da montagem de uma peça, exige-se também uma preocupação com a metodologia de ensino. A nossa proposição de trabalho, além de despertar para a sensibilidade artística e autocrítica, estimula discussões e ações em benefício da comunidade e a sociedade em geral. Envolvendo a turma através de jogos teatrais, exercícios de percepção sonora e apreciação artística, desenvolvemos um espetáculo feito a partir de cenas inspiradas no cotidiano dos participantes. O tema escolhido foi a opressão trabalhista. A peça,

intitulada de “*O Ritmo Opressor*”, se trata de uma compilação de cenas que retratam o dia-a-dia de trabalhadores brasileiros (nesse caso, funcionários de uma empresa de exploração ambiental fictícia: a “ExploCerrado”), onde os subordinados eram desrespeitados e abusados moralmente.

O resultado desta empreitada foi bastante positivo, visto que alcançamos boa parte dos objetivos da proposta inicial. Nota-se, pelos depoimentos dos estudantes, que conseguimos chamar a atenção para alguns assuntos que os fizessem refletir sobre seus próprios papéis enquanto cidadãos. Além das questões políticas e sociais, percebemos que o teatro e a música cumpriram também outras funções. Os alunos comentam que houve uma melhora no desenvolvimento escolar por causa das oficinas, tanto em aspectos motores, quanto na questão da oralidade. Muitos tinham vergonha de falar em público e limitações de criatividade, problemas que foram minimizados em decorrência das aulas. Alguns nos contaram que o teatro estimulou neles a leitura. Outros destacam que a atenção e a concentração melhoraram por causa dos exercícios de percepção sonora.

A apresentação da peça superou nossas expectativas quanto à compreensão e a interpretação dos alunos. Contudo, percebo que nosso trabalho ainda não está terminado. Compreendo que ficou uma lacuna incompleta no desenvolvimento reflexivo do processo. Isso devido ao tempo que a criação, a preparação e os ensaios nos tomaram, e ainda, quem sabe, devido à imaturidade dos adolescentes, em idades de 12 a 14 anos. Portanto, estamos bastante satisfeitos com a prorrogação do projeto concedida pela CAPES, pois ainda poderemos ir muito adiante, amadurecendo o espetáculo, observando o desenvolvimento pessoal de cada aluno e dando mais ênfase às discussões pertinentes.

Para finalizar, quero salientar a importância do PIBID em minha formação docente. Tenho percebido uma grande mudança na minha maneira de ver as funções do educador. Somente estando em campo é que podemos de fato compreender a enorme responsabilidade social e humanística que faz parte do cotidiano de um professor, que se esforça para vencer todos os percalços da profissão em nome da possibilidade de expansão da experiência humana.

REFERÊNCIAS

BADER, Wolfgang. **Brecht no Brasil: experiências e influências**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRECHT, Bertolt. A peça didática: **A decisão**. In: BADER, Wolfgang; PEIXOTO, Fernando (Coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 03, 1988a. P. 233-266. Tradução de Ingrid Dormien Koudela.

BRECHT, Bertolt. A peça didática: **A exceção e a regra**. In: BADER, Wolfgang; PEIXOTO, Fernando (Coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 04, 1990. P. 129-160. Tradução de Geir Campos.

BRECHT, Bertolt. A peça didática: **Baden-Baden sobre o acordo**. In: BADER, Wolfgang; PEIXOTO, Fernando (Coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 03, 1988b. P. 187-211. Tradução de Fernando Peixoto.

BRECHT, Bertolt. A peça didática: **Aquele que diz sim e aquele que diz não**. In: BADER, Wolfgang; PEIXOTO, Fernando (Coord.). **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 03, 1988c. P. 213-232. Tradução de Luís Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

MURAL DIDATICO: UMA PRATICA METODOLOGIA ALTERNATIVA

LAYANNE BARBOSA PAZZINATTO - UFG, layannepazzinatto@hotmail.com;
VANESKA APARECIDA BORGES - UFG, vaneska_borges@hotmail.com;
TÁRIC RAMON MARQUES MARTINS - UFG, taric-ramon@hotmail.com;
SEIXAS REZENDE OLIVEIRA – UFG, seixas_b@hotmail.com;
JESSICA SOARES REIS – UFG, jessica-ufg@hotmail.com;
VIVIANE VILELA DA SILVA - UFG, vivijti@hotmail.com;
REGISNEI APARECIDO DE OLIVEIRA SILVA -UFG,
regisneioliveira@gmail.com;

Fonte de financiamento: CAPES

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever a confecção de mural didático como mecanismo de aprendizagem e incentivo aos alunos estudarem tanto dentro como fora do espaço escolar, proporcionando o desenvolvimento da criatividade no momento da montagem do mural e o senso crítico dos alunos. A montagem do mural ocorreu com a supervisão e orientação dos bolsistas do PIBID e com o auxílio dos alunos, mantido um rodízio entre as turmas sendo selecionados aleatoriamente cinco alunos da turma escolhida. Percebemos que a atividade de confecção de mural proporcionou aos alunos uma interação com outros conteúdos de outras séries, despertando curiosidades e interesse por novas leituras.

Palavra-chave: Mural Didático, PIBID, Práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

Segundo Piconez (2006) “a busca de alternativas metodológicas mais adequadas a essa clientela e a adoção de uma prática pedagógica em que se estabeleça uma relação dialógica entre conhecimento construído e conhecimento transmitido, valorizando o contexto desses alunos, seus conhecimentos prévios, suas diferentes formas de expressão”. Proporcionar ao aluno através da confecção do mural que é uma alternativa metodológica permitindo que a prática investigativa ocorra de maneira natural e não forçada, é de grande valia para se entender o quanto é importante eles se instigar e questionar o conhecimento ofertado. Com isso “educar com qualidade é uma necessidade que vai além de preparar bons profissionais, aptos a exercerem

suas futuras profissões com excelência. A educação é a alavanca propulsora para um futuro melhor, pois através dela pode-se formar uma nova consciência coletiva” (CICILLINI, 2002).

É notável as dificuldades e mudanças apresentadas a cada dia em diversas áreas do ensino, e na educação básica, mas especificamente na disciplina de biologia não se faz de forma diferente. O conteúdo de biologia apresenta grandes quantidades de conceitos que sem sua perfeita compreensão se torna difícil o desenvolvimento e a continuação da sequência de estudos. Mediante a estes problemas encontrados Borges (2007), traz o seguinte apontamento:

“Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, expresse a urgência de reorganização da Educação Básica, a fim de dar conta dos desafios impostos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais por eles gerados na sociedade contemporâneas, na área das ciências biológicas, o ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade. Atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos na situação de ensino.” (p.166, 2007)

Assim cabe aos professores buscarem e implementarem formas de ensinar, deste modo a utilização de meios informais de educação. Partindo deste principio a utilização de mural é um meio informal de se levar informações a discentes e docentes. Por ser uma forma fixa de comunicação, é restrito ao âmbito escolar, fato que não diminui a sua importância (NÉRICI, 1971 apud PINHEIRO e SAIKI, 2007). Embora o mural seja um meio informal de educação assim como qualquer outra atividade necessita de planejamento, com objetivos claros e não algo espontâneo, somente para ocupar um espaço no corredor da escola, deste modo acreditou que objetivo do mural de biologia é estabelecer um aprendizado científico de forma diferenciada nos corredores da escola. Assim Libâneo (p. 87, 2008) vem a acrescentar que não se aprende tudo em sala de aula, isso por que a aprendizagem é processo contínuo, e acontecendo em todos os locais.

Segundo Macêdo (2010) aponta que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer qualquer local e ser influenciado por diversos fatores, cabe ao professor utilizar meios de motivar e estimular situações de ensino. Partindo deste princípio a utilização de mural vem levar o aluno a aprender de uma forma descontraída, confeccionando-o e realizando a leitura do mesmo. Silvia (2010) vem ressaltar a posição de Macêdo (2010) dizendo que a diversidade de modalidades didáticas é utilizada para quebrar a monotonia gerada em sala de aula, levando a uma interação maior entre professor e aluno o que facilita o ensino-aprendizagem.

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho consiste em relatar uma das atividades realizadas durante a execução do projeto Pibib - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

METODOLOGIA

O Mural didático é uma atividade que está em execução, toda semana contamos com o auxílio dos alunos fazendo um rodízio entre as turmas. São selecionados aleatoriamente cinco alunos da sala envolvida na semana e eles desenvolvem o mural de acordo com o conteúdo atualmente estudado.

O Mural é chamado de Biomural pelos alunos. É organizado inteiramente pelos alunos sobre orientação e supervisão dos bolsistas, visto que o aluno tem paixão inata pela descoberta e, por isso, não convém dar-lhe respostas prontas ao que não sabe, nem a solução imediata aos seus problemas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), onde relata que “a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la”, assim após estabelecido o tema para o mural os alunos são instigados a buscar e pesquisar sobre o conteúdo a ser colocado no mural bem como a forma de montagem, deste modo permite aos alunos tenham liberdade para expressarem sua criatividade e seu conhecimento sobre assunto.

RESULTADOS

O presente trabalho relata uma atividade em execução, na qual os murais são renovados de tempo em tempo, sendo uma atividade didática criada pelos bolsistas do PIBID. Por meio dos trabalhos já realizados, percebemos um grande interesse por parte dos alunos na realização do mural. A liberdade de criação e de pesquisa propicia aos alunos autonomia e responsabilidade, com isso no momento de montagem é possível realizar uma discussão crítica sobre tema e encontrar falhas e bons acertos nas pesquisas feitas por eles. Dessa forma garante que eles busquem cada vez por sites, livros e revistas científicas aumentando seu interesse não só pela biologia, mas pela prática de estudo.

Estas ações têm estimulado os estudantes à leitura de textos científicos e a busca por novos conhecimentos atuais da ciência, promovendo a integração de conteúdos com diferentes abordagens.



Figura1. Mural sobre animais do cerrado, montado por alunos do 2º ano do Ensino Médio;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da atividade concluímos que a utilização de murais é uma ótima alternativa de ensino, levando o conhecimento científico para além da sala de aula, contribuindo para uma melhor relação entre professor e aluno e entre os alunos visto que durante sua elaboração os alunos devem estabelecer o tema, dividir tarefas e conteúdos para pesquisa, além de dividir

trabalhos na hora de confeccionar o mural. Para o desenvolvimento deste trabalho cabe ao professor intermediar todo o processo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R.. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol.6 n. 1, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CICILLINI, G. A. Conhecimento Científico e Conhecimento Escolar: aproximações e distanciamentos. In.: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2002.

MACÊDO, P. B.; ARAÚJO, M, F, L. . **A importância do jogo didático como recurso pedagógico em aulas de Biologia**. Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.sigeventos.com.br/jepex/inscricao/resumos/0001/R0541-2.PDF>. Acessado 16/03/2012 às 18h37min.

SILVA, B. B. T. N.; ALVES, T. J.; BARROS, N. F.; MACIEL, G. E. S.; ARAÚJO, M. L. F.. Utilização das modalidades didáticas pelos professores de biologia de uma escola estadual em Pernambuco. X Jornada de ensino, pesquisa e extensão – JEPEX 2010 –UFRPE: Recife, 18 á 22 de outubro, 2010.

PINHEIRO, L. SAIKI, P. T. O. Jornal e Mural: a arte de transmitir informações. In: BONETTI, A. M. (org.). **Práticas alternativas de ensino: relato de experiências do PET/Biologia – UFU**. Uberlândia:EDUPU, 2007.

PICONEZ, S. C. B. Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

EXPERIÊNCIAS E ETNOGRAFIAS NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DR. THARSIS CAMPOS

LORENA LÁISSE SILVA AVELAR

Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

lorenynha_gogo@hotmail.com

FLÁVIA CRISTINA DE ALMEIDA

Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

flavinhacalmeida1@hotmail.com

JOSÉ LUÍS SOLAZZI

Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

zezsolazzi@uol.com.br

Palavras-chave: escola; etnografia; estratégias pedagógicas.

Justificativa

O método etnográfico é importante por auxiliar na compreensão das práticas sociais e seus significados estabelecidos por grupos de pessoas em variadas situações, nas interações entre elas, e em variados contextos culturais e simbólicos. Neste relato feito sobre o Colégio Estadual Polivalente “Dr. Tharsis Campos”, situado em Catalão, Goiás, apresentamos a importância da etnografia na preparação e no desenvolvimento das atividades docentes.

Através da observação e dos diagnósticos realizados no ambiente escolar, o levantamento das condições do mesmo se torna importante para formular propostas de mudanças, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos alunos da escola por parte dos professores. A longo prazo, o método etnográfico pode conduzir a mudanças nas estratégias traçadas para o objetivo da formação cidadã, e, conseqüentemente, auxilia na produção de um ensino de qualidade.

Metodologia

A partir da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Polivalente “Dr. Tharsis Campos”, buscamos criar uma relação interativa com a escola, com os professores e com os alunos, buscando o objetivo comum de desenvolver uma formação cidadã.

Assim sendo, promovemos articulações das diferentes práticas pedagógicas

visando à atuação profunda do profissional em Sociologia em situações contextualizadas, elaborando e mantendo registros das observações feitas. A proposta consiste na reflexão e na concepção dos conteúdos abordados pelas Ciências Sociais a partir das metodologias de investigação próprias das Ciências Sociais, aproximando o futuro profissional da realidade vivenciada no ambiente escolar, de modo a estabelecer e preparar propriamente o futuro profissional em Sociologia.

Discussão e Objetivos

O Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos está localizado no Bairro Nossa Senhora de Fátima, na região central da cidade, e é delimitado pelas ruas José Mathias Silveira, Nossa Senhora de Fátima, Hercílio de Lima e José Marcelino.

A escola passa por transformações, porque vem passando pelo processo de transição para o regime integral. Há, no Estado de Goiás, 63 voluntários em 15 escolas do Estado que estão nesta situação de transição. O Colégio foi fundado no dia 2 de maio de 1978 e carrega consigo o nome de um catalano renomado, Dr. Tharsis Campos. Para a fundação do Colégio, houve a colaboração entre o Governo do Estado de Goiás, a Prefeitura Municipal de Catalão e o Ministério da Educação, Cultura e Desporto.

O objetivo inicial da escola era oferecer experiência humanística, científica e prática destinada à formação para estudos de 5ª a 8ª séries. O colégio ofertava as disciplinas obrigatórias, em núcleo comum, e oferecia disciplinas extracurriculares como Técnicas Agrícolas, Técnicas comerciais, Educação para o lar e artes industriais. À época, o colégio contava com um quadro de 63 funcionários.

Ao longo da década de 1980, a escola passou por transformações na estrutura funcional para atender a novo público: de ginásio passou para colégio, oferecendo o segundo grau. Em 1986, foram abolidas as disciplinas técnicas devido à reestruturação dos objetivos educacionais. Após estas mudanças, a escola oferecia o ensino fundamental de 7ª e 8ª séries (atualmente, 8ª e 9ª séries) e o atual Ensino Médio.

Até o ano de 2012, a escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando com 486 alunos matriculados. No início de 2013, passou a funcionar em período integral diurno, contando com 148 alunos. A principal justificativa desta redução é o fato de boa parte dos alunos que estudavam no

período noturno precisarem se manter, trabalhando, de modo que não poderiam continuar na escola. Outra razão foi a escola oferecer transferência para outras escolas públicas da cidade, que não trabalham com o período integral.

Para auxiliar na transição, uma equipe de Pernambuco ofereceu algumas palestras e discussões sobre a “escola modelo”, explicando como a escola de período integral deveria funcionar. Esta equipe é composta por alunos que estudaram em regime integral. Segundo eles, o novo modelo prepara melhor os alunos para oportunidades futuras, como vestibulares, concursos e mercado de trabalho.

A transformação para o período integral mudou, novamente, a forma de organização da escola e das disciplinas ofertadas, passando a serem ofertadas disciplinas de núcleo comum, contemplando as disciplinas obrigatórias exigidas pelo MEC, e as disciplinas eletivas, ofertadas pelos professores sobre assuntos complementares às disciplinas do núcleo comum. Os alunos da escola desenvolvem atividades, conforme a afinidade que eles têm em relação aos temas propostos, denominadas pelo grupo “Protagonismo Juvenil”. Atualmente, os alunos desenvolvem as atividades: Clube da Leitura, Jornal, Dança Rítmica, Fanfarra, Futsal e Vôlei e Arte do Cerrado.

As salas de aula da escola possuem estrutura grande, o espaço escolar é grande e cercado por árvores do cerrado, e a escola está passando por reformas por causa da transição na organização e no funcionamento.

Em sala de aula, acompanhamos as aulas da professora supervisora do projeto. Notamos que a professora procura ensinar didaticamente seu conteúdo, tem domínio e clareza nos assuntos que aborda e levanta interações entre ela e os alunos e entre eles próprios. A professora procura apresentar um conhecimento claro e objetivo do discurso em Ciências Sociais na tentativa de proporcionar um melhor conhecimento para os alunos.

A escola, diferentemente de outras escolas da cidade, realizou um evento dedicado ao Dia da Consciência Negra, durante a semana de 19 a 22 de novembro. Os alunos da escola fizeram várias atividades, dentre elas a produção de cartazes, peças teatrais, estandes, alguns vídeos, e vimos a participação ativa deles na realização destas atividades, com esforço e dedicação. A ideia da realização do evento partiu da professora responsável pela disciplina de Sociologia, contando com a participação dos bolsistas do Projeto.

O evento foi satisfatório, permitindo a criação de uma rede de interação dos bolsistas com a escola, bem como uma conscientização melhor por parte dos alunos. Cada bolsista se responsabilizou por preparar uma oficina para o evento sobre o tema “etnicidade”. Durante as oficinas realizadas pelos bolsistas, o que se viu foi o interesse e a curiosidade de boa parte dos alunos nos assuntos abordados.

Devido à recente e intensa discussão sobre a maioria penal, foi criado um grupo de estudos abordando o tema “Sociologia da Juventude” por meio de uma disciplina eletiva. Nesta disciplina, os bolsistas trazem textos previamente selecionados para discussão com os alunos, bem como vídeos e outras ações, como uma visita a um asilo.

Conclusões

O Projeto segue na escola com ritmo bom de atividades. Através dele, buscamos ampliar e aprimorar a forma de atuação e a prática docente enquanto futuros licenciados em Ciências Sociais, bem como a ampliação da visão dos profissionais da área e a valorização do trabalho docente.

O projeto trouxe interações entre a Universidade e o espaço escolar público, permitindo-nos propor algumas soluções para parte dos problemas enfrentados pela escola. O projeto continua em desenvolvimento na escola por meio de alianças estratégicas e enriquecedoras para o espaço escolar e os bolsistas.

Referências Bibliográficas

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL; Julia. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

MORAES, Amaury César. Sociologia: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino, volume 15. Brasília-DF: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2010.

Projeto financiado pela CAPES.

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior)

MOVIMENTOS POPULACIONAIS: UMA DISCUSSÃO ATUAL NO ENSINO MÉDIO

Luana Feldmann
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG
Bolsista CAPES/PIBID
luanaa.geo@gmail.com

Karolynne Geovana Nunes Rocha
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG
Bolsista CAPES/PIBID
karolnrocha@gmail.com

Miriam Aparecida Bueno
Coordenadora do PIBID/Geografia – Goiânia/ UFG
Bolsista CAPES/PIBID
miriam.cerrado@gmail.com

Edson Oliveira de Jesus
Professor Supervisor do PIBID/Geografia - Goiânia
Bolsista CAPES/PIBID
edijesuss@hotmail.com

Palavras- chave: Migração, Ensino de Geografia, Atualidade, PIBID.

JUSTIFICATIVA

Nós, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID realizamos nossas atividades na escola parceira Jardim Balneário Meia Ponte, onde temos um momento específico para nossas intervenções numa disciplina optativa “Temas de Geografia para o Ensino Médio”.

Nessa escola aplicamos um questionário econômico e sociocultural, e após analisar todos os questionários, percebemos que grande parte dos alunos vieram da região Norte e Nordeste do Brasil, tendo a migração bastante presente na realidade de cada aluno. Para Rigotti (2008), a migração possui extrema importância para identificar a distribuição espacial da população.

Para a análise das principais tendências dos movimentos populacionais em todo o território brasileiro, optou-se pelo mapeamento dos saldos migratórios líquidos entre pares de microrregiões de todo o país, nos períodos 1986-1991 e 1995-2000. Esta opção se justifica, pois como visto anteriormente, a diminuição sustentada da fecundidade implica em abrupta diminuição do crescimento natural. Sendo assim, as migrações passam a ser a componente mais importante para a identificação das tendências da distribuição espacial da população. (RIGOTTI).

Por orientação do professor supervisor, começamos a trabalhar com uma perspectiva atual da migração internacional: o caso dos Haitianos e Bolivianos, que chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida.

Esse trabalho, posteriormente, foi incluído como uma das atividades de outro momento que aconteceu na escola, o Dia do PIBID, numa proposta de integrar os PIBID de Espanhol e de Ciências Sociais com a Geografia.

OBJETIVOS

As atividades desenvolvidas visavam compreender o meio econômico e sociocultural dos alunos da escola parceira, associando o conteúdo com a realidade em que o aluno vive e tiveram como objetivos:

- a) aplicar um questionário para levantar os dados mais relevantes para a realização do trabalho;
- b) utilizar um mapa mudo para auxiliar o aluno a visualizar o fluxo de migração e identificar elementos que compõe o mesmo;
- c) identificar os sentidos e motivações dos fluxos migratórios no espaço brasileiro e as transformações ocorridas no Espaço Geográfico decorrentes desse processo;
- d) apontar e discutir as causas e condições que justificam os fluxos de migração, e mostrar a importância das representações cartográficas, como elementos de espacialização e discussão de um determinado fenômeno;
- e) trabalhar o conceito de paródia com o grupo, antes de propormos a atividade com música e migração.

METODOLOGIA

Com os dados obtidos a partir do questionário, planejamos nossas atividades visando mostrar ao aluno que a migração, além de estar presente em nosso meio, também é um conteúdo geográfico que nos capacita compreender melhor nossa realidade.

Entregamos o mapa mudo aos alunos, incentivando a interpretação por eles.
Veja a imagem logo abaixo:



Mapa Mudo

A partir desse mapa, houve um debate com os alunos a respeito dos bolivianos e haitianos que chegam ao Brasil, mostrando o motivo que escolheram o Brasil como o país para construir uma nova vida.

A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por realizar um trabalho onde se discutissem as causas e as condições do fluxo migratório. Cada grupo ficou responsável pela utilização de uma linguagem diferente, sendo: a organização de uma paródia; uma releitura da obra de arte de Portinari – Os

Retirantes; um recorte do livro de Graciliano Ramos – Vidas Secas e a pesquisa de notícias, na imprensa escrita e falada, sobre o tema das migrações.

O grupo que orientamos organizou uma paródia da música “Passinho do Volante” (Ah Ilek), de Mc Federado e os Leleks. Para a organização dessa paródia os alunos se reuniram e debateram sobre várias questões acerca do tema. Essa paródia foi apresentada no Dia do PIBID na Escola, onde usamos a música como instrumento de aproximação entre o aluno e o conteúdo. Veja abaixo, a paródia que os alunos criaram:

PARÓDIA – MIGRAÇÃO

Mudando, mudando, mudando de um lado, mudando, mudando do outro

Pra melhorar a nossa vida e ajudar o nosso povo!

Esse é o novo esquema pra vida melhorar, a gente tenta no Brasil e depois em outro lugar... Somos uma imigração aqui no Rio de Janeiro, queremos uma chance, precisamos de dinheiro... Ficamos em comunidade não importamos com conforto, só queremos ficar bem e voltar a sorrir de novo...

Mas preste atenção para o que eu vou falar, somos imigrantes e queremos trabalhar. No estilo do imigrante quer ver o povo todo.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Os alunos participaram de todas as atividades e debates propostos em sala, o que gerou um resultado positivo no desenvolvimento das aulas, e no aprendizado. A participação dos alunos, juntamente com as notas que a sala alcançou, pode ser considerada um reflexo do aprendizado dos alunos, alcançando assim, um resultado bastante satisfatório.

O questionário também foi um momento de aprendizado para nós, onde pudemos conhecer um pouco mais sobre o meio em que os alunos, com os quais trabalhamos em sala de aula, estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Migração é um tema importante a ser estudado, não só por ser um conteúdo escolhido pelo professor da disciplina e presente em livros didáticos, mas por se tratar da realidade que vivenciamos.

É fundamental a apresentação do conceito de migração e a Geografia se torna responsável em mostrar a diversificação de conceitos e em qual deles cada indivíduo está inserido.

Nosso trabalho começou com um trabalho em sala e evoluiu para uma apresentação no Dia do PIBID na Escola. Esse evento teve a duração de uma hora e meia, onde todos os alunos da escola parceira do período matutino puderam participar e prestigiar as apresentações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIGOTTI, J. I. R. **A (re)distribuição espacial da população brasileira e possíveis impactos sobre a metropolização**. Minas Gerais. 2008.

Disponível em: <www.observatoriodasmetrolopes.ufrrj.br/ANPOCS08_rigotti.pdf>

BRITO, F. **O deslocamento da população brasileira para as metrópoles**. Minas Gerais. 2006.

MARTINE, George. **Migração e Metropolização**. São Paulo. 1987.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID

ANNA LYVIA DA SILVA¹; ELYANARA MOREIRA MATHEUS¹; JÉSSICA RODRIGUES¹
RIBEIRO; LUCAS SOUZA DE ABREU¹; MIRIAN CRISTIANNE DA SILVA²; VANESSA
PEREIRA DOS SANTOS¹; JANICE PEREIRA LOPES³

Universidade Federal de Goiás

E-mail: pibidmatematica.ufg@gmail.com

O universo escolar, em essência, é um espaço complexo no qual são refletidas, explícita ou implicitamente, as peculiaridades e heterogeneidade que moldam os avanços e novas demandas da sociedade. Em face disso, compete à escola, mesmo que parcialmente, o compromisso de traduzir tais modificações e oportunizar condições e ferramentas que auxiliem na compreensão deste novo cenário. Particularmente, no que diz respeito aos avanços tecnológicos das últimas décadas, potencializados sobremaneira pelo *boom* da *world wide web* (WWW) na década de noventa, é notória a ampliação do acesso a recursos tecnológicos e o redimensionamento dos processos comunicacionais. Indiscutivelmente, temos vivenciado além de uma maior facilidade no acesso a informações uma agilidade ímpar na redistribuição destas informações pelos quatro cantos do mundo. Fronteiras geográficas já não são limitantes seja para a comunicação ou para a troca de informações, nem tampouco para a implementação de espaços de estudo e formação em diferentes níveis. Características evidenciadas dia após dia pela tão proclamada Sociedade da Informação.

Inevitavelmente, a evidente reconfiguração da sociedade suscita a revisão e, conseqüentemente, a adequação dos espaços escolares, seja no que diz respeito a sua estruturação ou em relação os processos desenvolvidos nestes ambientes. A escola a tempos tem deixado de corresponder às expectativas lançadas pelos novos tempos. No entanto, por outro lado, não basta perceber essa revisão como uma resposta imediatista a anseios externos, sob o risco de que as mudanças implementadas permaneçam na superfície desta realidade. Do contrário, há que se reconhecer que tais anseios e

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

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

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

demandas a muito tempo permeiam o interior dos muros escolares, embora permaneçam ignorados. É preciso mudar não como resposta a determinada exigência, mas porque a mudança já está dentro da escola, seja pelo perfil dos sujeitos que dela participam, cada vez mais diversificado, ou pelos novos modos de aprender e ensinar potencializados ao longo dos últimos anos. Nesta perspectiva, aprender e ensinar incorporam novas linguagens e dinâmicas, para as quais os espaços escolares parecem pouco preparados.

Em meio a este emaranhado de avanços e inovações que permeiam as mais diversas instâncias da vida, as salas de aula já não se caracterizam como espaços isolados de tais inovações. Há sempre algo novo para conhecer, para ver, acessar, compartilhar, e sempre numa velocidade e num dinamismo que a estrutura escolar e os processos desenvolvidos por ela não conseguem alcançar. O reflexo imediato disso são professores aparentemente perplexos e imóveis, sem saber como lidar com este novo panorama e essa nova clientela. Na maioria das vezes, assistindo a tudo sem nada fazer, ou quase nada, como se não se percebessem parte dessa história, deste processo de reestruturação social que tem chamado a escola a participar, não como sujeito passivo, mas como elemento primordial capaz de auxiliar na leitura e compreensão dessa nova sociedade. Por isso, é preciso reconhecer que essa reconfiguração social aponta para a revisão e restauração dos cenários escolares e da própria educação.

Professores empenhados e com boa vontade, por exemplo, vez ou outra se deparam com exigências pouco exequíveis, com objetivos traçados por quem pouco conhece da realidade da escola, com propostas 'inovadoras' que pouco tem a ver com as necessidades e possibilidades daquele espaço e de seus sujeitos. O que se tem presenciado é uma oferta, quase desesperada, de soluções imediatistas (e pouco eficientes), de modelos e receitas que em quase nada refletem o panorama real dos espaços escolares, nem dos objetivos formativos que, ontologicamente, deveriam nortear a educação. Este cenário, indiscutivelmente, tem servido de incentivo para a manutenção do *status quo* da escola, caracterizado por professores e alunos, em sua maioria, insatisfeitos e desmotivados, pela reprodução em larga escala de aulas obsoletas, pouco atraentes ou dinâmicas, etc., que distam, significativamente, das condições necessárias à formação global de sujeitos críticos capazes de compreender e atuar no mundo em que vivem.

Ademais, paralelamente, crescem as exigências e cobranças para que o professor utilize as 'novas' tecnologias e insira-as na sua prática de sala de aula, sobretudo como

uma maneira arrazoada de renovar suas aulas e estratégias metodológicas. Renovação esta que, em sua maioria, quando implementadas, retratam apenas mudanças superficiais que em nada modificam a estrutura rígida e obsoleta de práticas já ultrapassadas. Essas modificações, em especial pela importância que carregam, não podem ser substituídas por pseudo-inovações que pouco refletem em melhorias tanto das práticas dos professores quanto da formação ofertada aos alunos e, muito menos, de modelos educacionais impregnados por estratégias mecanicistas pautadas na transmissão de conhecimentos.

Em meio a este dilema, surgem evidências acerca do papel importante e decisivo que os professores desempenham a fim de que essa nova escola, com novas práticas, mais sintonizadas com o mundo ao seu redor, seja efetivamente construída. As mudanças fora da sala de aula só farão parte do universo interno a ela se o professor reconhecer e assumir essa responsabilidade. Compete a ele, obviamente que usufruindo de condições mínimas, rever sua prática e, a partir disso, incorporar novos recursos e linguagens capazes de tornar a construção dos saberes por ele apresentado mais significativa.

Além disso, um fator que figura como imprescindível para a condução e administração destas inovações didático-pedagógicas é a formação do professor. É pouco comum encontrar professores que encontrem na sua formação primeira suporte e segurança que o impulse a inserir de maneira crítica a tecnologia nos seus afazeres profissionais. De fato, a formação inicial, com raras exceções, não tem servido de referência sólida no que diz respeito a integração das tecnologias na prática educativa dos professores. Os cursos de formação inicial não têm contemplado espaços (em suas grades e currículos) de discussão e compreensão das potencialidades da tecnologia e das demandas trazidas para a escola e para a ação docente.

Consequentemente, a formação continuada desponta como alternativa pontual para a inserção desta temática na formação e, quiçá, na atuação do professor. Pois, conforme afirma Demo, 2006, “(...) O importante, decisivo, porém, é manter o professor estudando sempre, todo dia, toda hora, em qualquer lugar.” (p.85). Neste caminho, os espaços de formação continuada se apresentam como estratégia fundamental capaz de auxiliar o professor no trato com os meios tecnológicos e, principalmente, no processo de releitura de suas práticas a partir da inserção destes recursos. Do mesmo modo, programas e projetos como o PIBID⁴ servem de alternativas para o contato com estas questões ainda

⁴ Programa e Bolsas de Iniciação à Docência. Programa financiado pela CAPES.

nos processos de formação inicial. É mister, sem dúvida, que estes espaços e oportunidades sejam ampliadas de modo que um número maior de sujeitos possam refletir e vivenciar experiências relacionadas às relações entre escola, tecnologias e prática docente. O PIBID-Matemática Goiânia tem se configurado, a partir de algumas ações desenvolvidas, num espaço de formação, inicial e continuada, para o uso das tecnologias e para uma leitura mais crítica e menos utilitarista destes recursos. As ações desenvolvidas neste viés têm buscado, além do desenvolvimento de estratégias metodológicas diferenciadas, balizadas por recursos tecnológicos, a construção de elementos teóricos que possam consubstanciar o processo formativo dos envolvidos, uma vez que acredita-se que não há um modelo ou perfil único e acabado de professor nem de sua formação. A formação docente se dá na e pela prática, em diálogo com as reconfigurações e modificações que ela apresenta, o que implica, portanto, no refazimento permanente do sujeito professor e de suas ações. Ou seja,

“(...) O perfil buscado de professor é daquele que, além de formação original adequada, mantém-se em formação permanente como condição fatal de sua profissão. [...] Deve ser a imagem viva de que sabe aprender, estudar, pesquisar, elaborar, para poder construir tais efeitos nos alunos. Para que o aluno saiba pensar, é indispensável que o professor saiba pensar.” (Demo, 2006, p.124)

Durante as ações do subprojeto, em especial nos encontros semanais de reflexão e planejamento, tem-se garantido um espaço aberto e amplo para discussões de diferentes naturezas, sejam acerca dos conteúdos programáticos trabalhados na escola parceira, das metodologias a serem implementadas, do planejamento/construção de materiais e também para avaliação/revisão das ações desenvolvidas. Além de serem planejadas e implementadas atividades didático-metodológicas, tendo como suporte recursos tecnológicos (particularmente o Software Geogebra), parte das produções e planejamentos tem sido realizados por meio de encontros não presenciais, que são oportunizados pelo uso de tecnologias comunicacionais e de produção colaborativa, dentre eles: emails, Google Drive e seu pacote de aplicativos. Especialmente, no caso deste segundo recurso, temos ampliado nossas produções por meio da possibilidade de produção e edição compartilhada e colaborativa de textos. Nestes espaços virtuais de trabalho são produzidos e repensados projetos, planos de aula, intervenções didáticas, materiais e artigos de divulgação, etc. Esta dinâmica, além de potencializar e ampliar as dimensões do trabalho do grupo, tem fomentado novas perspectivas de ação e formação para os envolvidos, pois tem possibilitado a construção de novas formas de aprender e

compartilhar saberes, colaborativamente. De fato, o face a face já não se configura como único modelo válido de formação e construção de conhecimentos, cenários virtuais tornam-se, nesta perspectiva, espaços legítimos de (re)construção de saberes e de formação compartilhada.

Pela via das tecnologias, o grupo PIBID Matemática/Goiânia tem ampliado e redimensionado as características do trabalho colaborativo que vem construindo desde o início de suas atividades. O trabalho de produção realizado por meio de espaços virtuais de produção e interação tem culminado na reflexão, na e pela prática, das contribuições que recursos tecnológicos com perfis similares, e em geral de fácil acesso, podem trazer. A superação das fronteiras geográficas e temporais para a comunicação e produção colaborativa é, sem dúvida, um exemplo destas contribuições. O rico potencial de aplicativos de produção e armazenamento de dados e documentos como os utilizados pelo grupo oportunizam a constituição de grupos colaborativos de produção e troca de experiências. Grupos estes que ao compartilharem angústias e demandas, inclusive acerca da própria tecnologia, podem por meio da retrocolaboração construir meios alternativos para o tratamento de tais questões. Isto é, o trabalho colaborativo, viabilizado pela tecnologia, servindo de mote para a produção partilhada de ação e formação docente. No que tange ao potencial formativo destes espaços, é evidente a partir das posturas dos participantes do projeto, que tiveram neste o seu primeiro contato com tais ferramentas, uma nova percepção do potencial de interação e produção inerentes aos recursos explorados. As falas dos licenciandos e também da professora supervisora evidenciam uma nova leitura, mais crítica e menos limitada, em relação às tecnologias, em especial aos diferentes recursos utilizados pelo grupo. Recursos que até então passavam despercebidos, especialmente em relação às suas características e possibilidades didático-pedagógicas, incorporam agora, pela experiência vivida, novas roupagens e significados.

Palavras chave: Formação Inicial e Continuada ; TIC ; Trabalho Colaborativo.

Referências Bibliográficas:

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

PELAS PAISAGENS DE GOIÂNIA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIDADE

Lívia Reis Mendes
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG
Bolsista CAPES/PIBID
liviamendes04@gmail.com

Ailton Domingos da Silva
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG
Bolsista CAPES/PIBID
ailton-nos@hotmail.com

Jonhnatan dos Santos Souza
Licenciado em Geografia pelo IESA/UFG
johnathan.geo@gmail.com

Míriam Aparecida Bueno
Coordenadora do PIBID/Geografia – Goiânia/ UFG
Bolsista CAPES/PIBID
miriam.cerrado@gmail.com

Palavras- chave: PIBID, Paisagem, Ensino de Cidade.

Justificativa

Ensinar Geografia no mundo contemporâneo implica em ensinar sobre um mundo global, complexo e com relações cada vez mais integradas e diferenciadas. Nesta perspectiva, o educador em geografia precisa estar atento a “homogeneização dos espaços e da sociedade assim como a ampliação das desigualdades.” (CAVALCANTI, p.15, 2008). Logo, o ambiente escolar reúne essas características, os alunos como sujeitos sociais carregam em si marcas do fenômeno da globalização em suas trajetórias, em suas práticas cotidianas e em seus modos de vidas.

Outro fenômeno apontado por Cavalcanti (2008) é a urbanização, que considera as cidades como “expressões da complexidade e da diversidade da experiência humana” (p.17). Nos colocamos então, na situação de ensinar a Geografia a esses alunos da rede básica a fim de torná-los cidadãos competentes a leitura do mundo.

Com esse intuito o PIBID Geografia/UFG/Goiânia, procura em suas ações na escola parceira (Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte),

onde, os bolsistas, ministram a disciplina de Temas de Geografia para o Ensino Médio, aproximar os alunos de discussões que os capacitem a observar, interpretar, e problematizar o mundo que os cerca. Sobre isso Callai (2012) argumenta sobre as aulas de Geografia, enfatizando que cabe ao professor:

Trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade que vive nesse mundo de contradições e desafios que o esperam. E o passo adiante seria que ele conseguisse entender que é responsável pela construção desse mundo em que vive [...].p. 74.

Como aporte teórico nos basearemos nas autoras, CAVALCANTI, (2008), e CALLAI (2012), para tratarmos do Ensino de Geografia, e mais especificamente do Ensino de Cidade e de suas considerações sobre os conceitos de Paisagem e Lugar.

O PIBID em ação na Escola Parceira

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é um programa financiado pela CAPES do qual o curso de licenciatura em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/UFG participa desde 2011. São 6 bolsistas graduandos, 1 professor supervisor da Educação Básica com formação em Geografia e 1 professora coordenadora, membro do corpo docente da área de licenciatura do IESA.

Na escola parceira, o PIBID atua desde fevereiro de 2013. Juntamente com a observação e reconhecimento do ambiente da escola, a equipe do PIBID se preocupou em conhecer o público atendido na escola, dando ênfase às turmas da 3ª série do Ensino Médio (E.M.). Para isso foi aplicado um questionário socioeconômico. Na análise dos questionários identificou-se uma expressiva quantidade de migrantes entre os alunos do matutino e noturno das turmas de 3ª série do E.M.

A escola parceira localiza-se na Região Norte de Goiânia. Esta, por sua vez esteve, desde a criação de Goiânia, às margens do desenvolvimento dessa metrópole regional. A expansão da cidade sempre conduziu a uma expansão sulista. Hoje o que se vê é o caminho contrário, por conta do estrangulamento da expansão em direção ao sul da cidade. Por conta da união desta parte da cidade a outros municípios da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), a

Região Norte está vivendo um momento de grande expansão imobiliária e dos setores secundário e terciário. A instalação de indústrias, empreendimentos imobiliários e setores de serviço (um grande *shopping* está em construção) impulsionaram a migração de sujeitos vindos de outros Estados, predominantemente, do Norte e Nordeste do país.

Aliando os dados do questionário à expansão da Região Norte e ao conteúdo previsto pelo Currículo Referência fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, que anunciava a temática de Migração para ser trabalhada no 2º Bimestre da 3ª série, essa temática foi escolhida para o desenvolvimento de atividades e ações do PIBID junto aos alunos.

Esses foram os fatores determinantes para a elaboração deste projeto de intervenção, que busca despertar o interesse do público escolar para conhecerem as paisagens goianas, a fim de identificarem e explorarem as formas e aparências que carregam sentidos e significados, além de conhecerem a história da cidade na qual estão inseridos.

Paisagens de Goiânia: conhecendo e interpretando a cidade

Foi feita uma busca de imagens e fotografias da cidade de Goiânia em livros, jornais, revistas eletrônicas e *web sites*, a fim de selecionar imagens históricas e representativas da cidade, com o intuito de apresentar (àqueles que ainda não conheciam) e discutir sobre o simbólico presente na paisagem, além de resgatar a memória instalada nessas paisagens. Foram selecionadas 15 fotos que destacam as principais avenidas da cidade, monumentos, prédios históricos e parques.

As fotografias e imagens de paisagens foram expostas a fim de explicitar aos alunos a lógica de ocupação da cidade de Goiânia, demonstrando a eles que as formas e símbolos são construções que levam em conta questões de ordem políticas e econômicas. Ou seja, toda a estrutura da cidade tem uma razão de ser.

Como utilizamos as imagens e fotografias de Goiânia como recurso metodológico, a categoria e conceito central para a atividade foi a Paisagem, pois ela trata “da dimensão das formas que expressam o movimento da

sociedade [...] são assim, expressões técnicas, funcionais e estéticas da sociedade. São também dinâmicas e históricas, já que se trata de expressões de movimentos da sociedade.” (CAVALCANTI, 2008, p. 52.)

A fotografia e a imagem se tornam recursos valiosos para o desenvolvimento desse trabalho, além de contribuir para o ensino da Geografia. Dantas e Moraes (2007) argumentando sobre a importância da fotografia nos falam que:

A fotografia como uma imagem congelada, se apresenta para o professor de geografia como uma revelação do que foi anteriormente anunciado, ou seja, o que vemos é a persistência do passado que atravessa o ritmo do presente, sendo o encontro dos tempos o campo de experimentação do geógrafo.

Assim, as imagens permitem ao sujeito uma interpretação geográfica acerca de determinados processos espaciais. Em um primeiro momento esse terá uma visão panorâmica, e no segundo momento a reflexão das sensações como curiosidade, indiferença, entre outras. Para o professor isso permitirá fazer a “seleção de imagens que fará parte do repertório de questões problematizadoras no conteúdo geográfico”. (DANTAS e MORAIS, 2007).

Com o objetivo de apresentar essas paisagens como motivadoras das discussões, foi desenvolvida, uma sala interativa expositiva. A sala interativa, foi exposta como em uma sala museu, com visita orientada e acompanhada. O aluno percorria o interior dessa, em que as paisagens, estavam fixadas nas paredes.

Considerações Finais

A culminância da intervenção ocorreu no dia 11 de junho, dia escolhido para ser o Dia do PIBID na Escola, ação conjunta dos PIBIDs (Geografia, Letras/Espanhol e Ciências Sociais) que atuam na escola parceira. Neste dia foram apresentados resultados dos projetos, exposições, atividades motivadoras de discussões e apresentações culturais.

Na sala temática “Pelas Paisagens de Goiânia” foram, em um primeiro momento, apresentados os trabalhos dos alunos executados em sala de aula, com o recorte da migração, a partir de releituras da obra Os retirantes, de

Cândido Portinari, além de um painel construído com base na leitura de um trecho do livro *Vida Secas*, de Graciliano Ramos.

Após a exposição dos trabalhos executados pelos próprios alunos, a equipe do PIBID se responsabilizou por apresentar as fotografias, direcionando o olhar dos estudantes para as paisagens urbanas de Goiânia, onde foi possível despertar o olhar geográfico às formas e símbolos presentes e imbricados no espaço urbano que são, sobretudo, uma construção social e política.

Todos os alunos do turno matutino (todos do Ensino Médio) puderam transitar pelas salas interativas apresentadas no Colégio. A atividade teve a duração de uma hora e meia, dividida em três períodos. Ou seja, a cada meia hora era possível a mudança de sala, logo as discussões foram feitas em meia hora para que se possa fazer o rodízio de alunos.

Referências Bibliográficas

CALLAI, Helena Copetti. *Educação Geográfica: Ensinar e Aprender Geografia*. In: *Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos*. CASTELLAR, S. M. V. et al. – São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana*. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

DANTAS, Eugênia Maria. MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. *O ensino de Geografia e a Imagem: universo de possibilidades*. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica. 2007. Porto Alegre. Actas del Coloquio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/eugenia.htm> Acesso em: 30 de maio de 2013.

O ENSINO DA CULTURA HEBRAICA E DO HOLOCAUSTO ATRAVÉS DA LITERATURA EM “É ISTO UM HOMEM” DE PRIMO LEVI.

MARCOS BRICCIUS

DANIELLY BATISTA SILVEIRA

ME. MURILO BORGES SILVA

UFG / Jataí – GO <http://www.jatai.ufg.br/>

Palavras-chave: Cultura, Hebreus, Holocausto, Ensino.

Nossa experiência baseia-se em aulas ministradas há uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Prof. Luziano Dias de Freitas, em Jataí – GO, na qual pudemos expor e relembrar aos alunos um pouco sobre a história do povo hebreu e aspectos sobre sua rica e linda cultura e religião, que foram apresentados em *slides* contendo além de informações, imagens ilustrativas de símbolos específicos da religião deste povo e a constituição histórico-cultural de alguns destes mesmos símbolos.

Entre essa relação de cultura hebraica e sua respectiva religião, há pontos onde não se faz possível distinguir uma da outra, estando entrelaçado tanto nos aspectos da tradição do povo quanto a sua própria religiosidade marcada pelos eventos históricos de sua construção, como a formação de seus ritos religiosos que remontam à escravidão no Egito antigo, como também anterior e posterior e este período. Trazendo de forma lúdica símbolos que carrega tanto história, cultura, tradição e religiosidade, os símbolos apresentados aos alunos geraram grande entusiasmo e curiosidade, despertando uma vontade de buscar o conhecimento impregnado pelas imagens e que trouxeram aos discentes novas experiências sobre o povo hebreu e um breve entendimento sobre sua diversidade cultural (ponto de grande importância – de certa forma podemos respeitar aquilo que compreendemos ou conhecemos um mínimo que seja).



Foto da Aula com Símbolos, 28/08/2013.

Entre os símbolos apresentados na foto acima, no *slide* apresentado nota-se no canto inferior esquerdo a *matzá* ou pão ázimo² (símbolo do *Pêssach*³ –no Êxodo do Egito); no canto inferior direito temos a Estrela de Davi, símbolo do povo judeu e de sua religião, ao centro o Pentateuco (5 primeiros livros da bíblia – lei mosaica), e no canto superior esquerdo a *menorá* (candelabro) e no canto superior direito o *talit* (manto com franjas nas pontas usado para as orações) com o *kipá* (pequeno gorro usado pelos homens como sinal de reverência a Deus).

Através do conhecimento sobre a cultura hebraica, podemos avançar no tempo e voltarmos-nos a atenção para um acontecimento atroz que obscureceu a visão de humanidade: o Holocausto, chamado de *Shoá* – termo em iídiche¹ para Calamidade. Fazemos um passeio na literatura de Primo Levi para uma breve reflexão sobre um dos eventos que exterminou cerca de 6 milhões de judeus em toda a Europa.

Estimulado pela literatura, deparamo-nos com a obra “É isto um homem?” de Primo Levi; encontramos as “representações sobre o passado” (PESAVENTO, 2005). Utilizando como material de suporte didático nas aulas, foi exibido um pôster aos alunos que fora apresentado no II Colóquio Internacional de Estudos Medievais realizado pela PUC-GO e UFG realizado em Goiânia-GO entre os dias 09-11/04/2013, conforme segue na imagem abaixo.



UFG
CÂMPUS JATAÍ

Universidade Federal de Goiás
Câmpus de Jataí
Curso de História

Graduandos:
Cleusdete Neves Justino Zavareze / UFG – Jataí
Marcos Briocius / UFG – Jataí

Introdução:
Deportado para Auschwitz, Primo Levi narra em *É isto um Homem?* episódios dramáticos, desde a sua captura até o fim da Segunda Guerra Mundial (1945). Narrativa comovente de quem sobreviveu ao holocausto.

Objetivo:
Nossa pesquisa tem por objeto a análise do holocausto através da obra mais conhecida de Primo Levi, *É isto um homem?* dentro da relação biografia e história.
Discutir a importância da obra de Primo Levi no sentido da preservação da Memória do Holocausto

Metodologia:
A ação do tempo sobre as lembrança do Holocausto (Séc. XX - 1939-1945), nos traz uma fonte a qual delineou nosso arcabouço teórico da história cultural sobre as décadas de 1930 e 1940.
Queremos ver o olhar de Primo Levi sobre Auschwitz em seus testemunhos, e vemos a *Shoá* - Holocausto (termo em hebraico para Calamidade) por quem vivenciou dentro e fora de Auschwitz as piores memórias que nem o tempo pode apagar e tão pouco negar.

Conclusão:
Após uma enteneceadora análise, alargamos nossa experiência nos relatos de atos desumanos ocorridos dentro dos campos de concentração e sua forma e a profundidade que tais atos exerceram e ainda exercem sobre a memória.

Referências Bibliográficas:
AVEY, Denis & BROOMBY, Rob. *O homem que venceu Auschwitz*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DWORK, Deborah & PELT, Robert Jan Van. *Holocausto: uma história*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLÜGER, Ruth. *Paisagem da Memória – Autobiografia de uma sobrevivente do holocausto*. São Paulo: Editora 34, 2005.

LEVI, Primo. *É isso um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

_____. *Os afogados e os sobreviventes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A trégua*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

LEVY, Sofia Débora. *Sobre viver*. Rio de Janeiro: Relume - Dumara, 2006.



Imagem / Fonte:
• http://vot11.abrilbrasil.com/vo.../conteudo/016_011/26011630/primolevi_380.jpg
Acessado em 26/03/2013.



Detalhe Imagem / Fonte:
• http://fotos.wapa.com.br/016/01601630/primolevi_380.jpg
Acessado em 26/03/2013.



Imagem / Fonte:
• http://www.rococo.com.br/letras/016/01601630/primolevi_380.jpg
Acessado em 26/03/2013.

Detalhe Imagem / Fonte:
• http://fotos.wapa.com.br/016/01601630/primolevi_380.jpg
Acessado em 26/03/2013.

Foto do pôster, Aula 28/08/2013.

Os objetivos com esta aula eram de levar aos alunos um pouco da cultura, história e tradição judaica fazendo um recorte na história do holocausto. Nas referidas aulas foram utilizados material multimídia, com apresentação de *slides* e o pôster sobre um estudo do holocausto. Com a participação dos discentes e seu respectivo interesse, podemos perceber o fascínio dos mesmos por uma cultura tão diferente da nossa realidade mas que impactou nos seus conhecimentos e sobre a diversidade e a importância do respeito dessa diversidade.

¹Ídiche: Língua proveniente do alemão e idiomas eslavos escritos em caracteres hebraicos, usados geralmente pelos judeus de origem no leste europeu.

²Pão ázimo: Pão sem fermento, que foi constituído na história dos hebreus durante o êxodo do Egito. A partir da escravidão, os hebreus não tinham tempo para deixar a massa do pão crescer e por isso eram feitos sem fermento.

³Pêssach: Páscoa judaica.

Referências bibliográficas

AVEY, Denis & BROOMBY, Rob. *O homem que venceu Auschwitz*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LEVI, Primo. *É isso um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

PESAVENTO Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

TOSCO: REFLEXÕES CRÍTICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

MARCOS BRUNO SILVA (UFG/CAC) - surrealism27@gmail.com

ÉZIO ALVES DA SILVA JÚNIOR (UFG/CAC) - ezio-psi@hotmail.com

TÂNIA MAIA BARCELOS¹ (UFG/CAC) - taniamaia.barcelos@gmail.com

VIVIANE MELO TONACO(UFG/ CAC) - vivianetonaco@hotmail.com

ANGÉLICA LINO PINTO (UFG/CAC) - angelikinhalp@hotmail.com

KEREM MARIANA DE SOUZA (UFG/CAC) - keremmarianadive@hotmail.com

LAURA LUIZA ROCHA REIS (UFG/CAC) - lalurocha@hotmail.com

IEDA DE OLIVEIRA STOPPA² (UFG/CAC) - iedastoppa@hotmail.com

Palavras-chave: *Tosco*, Psicologia, Reflexões Críticas.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Este trabalho propõe reflexões críticas, a partir da Psicologia, do livro *Tosco* (MATTJE, 2009) utilizado, obrigatoriamente, no sistema público de ensino do Estado de Goiás, no ano de 2013. A reflexão sobre o livro ocorreu em função de uma demanda da professora/supervisora da escola parceira do PIBID do Curso de Psicologia da UFG/Campus Catalão, que partilhou questionamentos sobre os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças e os adolescentes.

O livro aborda, por meio de uma narrativa simples, situações vividas cotidianamente por muitos adolescentes brasileiros, na atualidade, envolvendo contextos de violência e uso de drogas. São realidades vivenciadas e narradas pela personagem principal, *Tosco*.

Segundo o autor, o livro *Tosco* busca servir de instrumento didático-pedagógico no enfrentamento das diversas formas de violência manifestadas no contexto escolar; busca, também, interagir com o adolescente objetivando a identificação com a estória, por meio dos personagens, e a reversão de atitudes de boicote à própria felicidade.

Apesar dos bons resultados apresentados, conforme sugere o site da editora desse livro, percebe-se a necessidade da escola atual abordar temáticas

¹ Coordenadora do subprojeto PIBID Psicologia- UFG/CAC.

² Supervisora do subprojeto PIBID Psicologia- UFG/CAC.

como a violência. Uma vez que as reflexões críticas são fundamentais para a ampliação do debate, nesse campo de estudos e práticas tão desafiadores.

Nesse sentido, a Psicologia, ciência que estuda a subjetividade, pode contribuir com a compreensão de temas como a violência, utilizando leituras críticas que a contextualize e a conceba de forma histórica e cultural. Problemas graves, no nosso cenário contemporâneo, como a violência e o uso das drogas, que tem afetado a juventude brasileira, principalmente, das classes populares, devem ser percebidos como processos produzidos por inúmeros fatores: históricos, econômicos, sociais, demográficos, psicológicos e outros (BOCK, 2008).

Propor reflexões críticas, sobre livros com esses temas – violência e uso de drogas pelos jovens – na escola, se justifica para a compreensão dos efeitos visíveis e invisíveis decorrentes destes fenômenos e os riscos de um retorno a concepções psicologizantes, no contexto educativo.

OBJETIVOS

Promover reflexões críticas sobre o livro *Tosco*, buscando construir diálogos a respeito das práticas educativas e perceber os riscos de um retorno das concepções psicologizantes presentes no texto e no contexto escolar. Buscamos, também, contribuir com o processo de formação continuada da professora supervisora e ampliar a nossa formação no Curso de Psicologia da UFG/Campus Catalão.

METODOLOGIA

Tomando como ponto de partida os questionamentos e as inquietações da professora participante do PIBID, buscamos, inicialmente, conhecer o livro *Tosco* e fazer uma leitura crítica, orientados por autores da nossa área de formação, a Psicologia. Nesse sentido, destacamos os aspectos positivos do texto e, também, os aspectos que despertam a nossa atenção, como os riscos que o livro gera nas práticas educativas: reproduzir velhas concepções psicológicas que responsabilizam as famílias e os indivíduos utilizando explicações deterministas e psicologizantes dos processos psicossociais, historicamente, contextualizados. Perguntamos quais práticas, discursos e subjetividades estão sendo produzidos nas escolas, a partir de textos que permitem leituras moralizantes de processos complexos como a violência e o uso das drogas, no contexto atual.

RESULTADOS

As leituras iniciais do livro *Tosco*, feitas até o presente momento, mostraram a necessidade de se discutir, na escola, o tema da violência junto aos jovens adolescentes. O livro apresenta uma linguagem envolvente, pois narra histórias de personagens (adolescentes, pais, alunos e professores) semelhantes a muitos que conhecemos no dia a dia, aproximando o leitor de situações reais. Talvez seja esse um aspecto positivo do livro: a escolha da linguagem, simples e acessível aos alunos, o que facilita, também, o trabalho dos professores. *Tosco* chama a atenção para problemas, como a violência e o uso das drogas, presentes no cotidiano dos adolescentes do País, inclusive da cidade de Catalão.

As reflexões sobre o livro despertaram, também, preocupações, quanto à possibilidade de um retorno de concepções psicologizantes no contexto escolar. Exemplo disso é a sugestão de uma família desestruturada produtora de sujeitos violentos. O trecho a seguir mostra isso:

Foi em um desses recreios quando briguei pela primeira vez. Um menino franzino me acertou jogando bola. Parti para cima dele e o esganei. Lembro-me da sensação de raiva e poder. E fui gritando com ele imitando meu pai: - isso é para você aprender a não se meter com quem não deve! E repetia (p.9).

Isso fica claro, também, em um momento que o professor conversa com o aluno, que passa a ser chamado de Tosco: "tendemos a generalizar nossas relações dos primeiros anos de vida. Se não conseguirmos sentir cuidados, tendemos a ser destrutivos. Provavelmente é isso que acontece contigo (...) o que nos deram na nossa infância é o que nós mesmos nos damos e também damos aos outros" (p. 83). O professor diz, também, que precisa de gente comprometida com a "vontade de vencer" e que não terá espaço para "quem dá bolo" ou é "mau caráter".

Outra cena mostra como o professor leva Tosco a perceber o boicote a si próprio como forma de burlar a felicidade: "é quando se tem tudo para dar certo, mas encontra-se uma forma de fazer dar errado", pois se "tínhamos vivido até agora com sofrimento, só sabíamos viver assim. Éramos viciados em sofrer!" e "sempre que houvesse perda de alguma coisa com a participação ativa do próprio perdedor, era boicote" (p.78). No final da conversa, Tosco conclui: "então é a gente mesmo que se destrói" (p.79).

Esses exemplos sugerem concepções sobre a produção da violência e das formas de existência, focadas no indivíduo, responsável pelas rédeas do próprio destino e capaz de evitar os auto-boicotes, quando toma consciência de que isso leva a destruição. Levam-nos a perguntar, se elas não fortalecem o que Souza (2010) chama de retrocesso visível no campo educacional, ou seja, a utilização de explicações psicológicas para questões complexas e multideterminadas como a violência. Será que quando propomos reversão do auto-boicote à felicidade, como sugere o autor do livro, não estamos atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo próprio destino? Quando explicamos a produção da violência dando ênfase à estória individual, não estamos arriscando a psicologizar questões sócio-culturais tão caras à Psicologia, historicamente?

Enfim, as reflexões sobre o livro levaram-nos a buscar novas leituras e compreensões sobre a juventude e a violência, no contexto atual. Para tentar contribuir com a discussão na escola foram realizadas oficinas com os alunos do oitavo ano. Nelas, conversamos sobre o livro e ouvimos os alunos, que concordaram com as situações apresentadas, uma vez que estão presentes na realidade de muitas pessoas do bairro em que moram. Aproveitamos a oportunidade para desfazer alguns equívocos, como a associação entre pobreza e criminalidade e, também, a culpabilização dos indivíduos pelos problemas sociais enfrentados.

Nas oficinas problematizamos a violência produzida, também, pela ausência de políticas públicas que garantem os direitos básicos das crianças e dos adolescentes, pois como afirma Birman (2005), não devemos nos espantar que as culturas das drogas e da violência se imponham como marcas da juventude hoje. Muitas vezes, as drogas funcionam como antídotos para o sofrimento e a onipotência dos jovens; o exercício da violência e da agressividade, em geral, são as contrapartidas para a impotência juvenil nos tempos sombrios da atualidade. Para o autor,

Neste contexto, a cultura **pitbull** se alastra de maneira preocupante nas classes médias brasileiras, como se dar porrada e brigar fossem signos valorizados entre os jovens para marcar a sua superioridade face aos outros. Ter força física e mostrar isso ostensivamente para os outros é a única maneira dos jovens acreditarem ilusoriamente na sua potência efetiva, quando a impotência é o traço fundamental de sua condição psíquica e social. É ainda esta violência **pitbull** que passa a ser frequentemente valorizada pelas mulheres jovens, como se fosse o signo infalível da virilidade (p. 20).

CONCLUSÕES

O PIBID tem propiciado experiências importantes para a formação do psicólogo, sobretudo, voltadas para a docência e a atuação no contexto educacional/escolar. Estamos conhecendo a realidade concreta das escolas e as práticas educativas. As reflexões sobre o livro Tosco são exemplos disso. A partir dessa experiência, percebemos que a necessidade de se discutir os conhecimentos produzidos na área e as formas de atuação do psicólogo continuam atuais. Ainda é preciso refletir o que temos produzido no contexto escolar e o que podemos fazer para auxiliar os professores nos processos de aprendizado, que devem possibilitar a compreensão crítica da realidade e a produção de subjetividades para além dos aspectos individualizantes que geram culpas, impotências e fracassos escolares. As reflexões iniciais sobre o livro levam a perceber que é preciso ir além. É preciso ajudar a construir “uma ética que permita um compromisso radical com o bem-estar do ser humano e uma crítica contundente a todas as condições que retiram de homens e mulheres a sua dignidade” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 338).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. Disponível em: <<http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/birman-tatuando-o-desamparo.pdf>>. Acesso em: 20/09/2013>. Acesso em: 20 de set. 2013.

BOCK; FURTADO; TEIXEIRA (org). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 14ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

FRAGA, P. C. P; LULIANELLI, S. A. J. *Jovens em Tempo Real*. Rio de Janeiro, 2003. DP&A Editora.

MATTJE, G. D. *Tosco*. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2009.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

Site da Editora Alvorada. Disponível em: <<http://www.editoraalvorada.com.br/livrotosco.html>>. Acesso em: 19 set. 2013.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

“EM UMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM...”: O USO DE POESIA, DESENHO E MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

MARCOS ROBERTO FRANÇA DA SILVA; EDUARDO ASSIS CARVALHO;
DANIELLE SOUSA MARQUES; MURILO BORGES SILVA (Orientador)

PIBID do Curso de História UFG – Campus Jataí.

marcos.franca36@hotmail.com; mr.carvalho_14@hotmail.com;

dani.historiadora@gmail.com.

Palavras-chave

Ensino de História. Poesia. Desenho. Música.

Justificativa / Base teórica

“Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser” – Jaime Pinsky e Carla Pinsky

Esse trabalho consiste na apresentação de várias atividades desenvolvidas na escola campo – Escola Municipal Professor Luziano Dias de Freitas, que se encontra abalizada em referenciais que versam pela diversificação das possibilidades de ensino e a construção de uma “consciência histórica” (SCHIMIDT, 2008) e “autonomia do educando” (FREIRE, 1996). A intenção do grupo de trabalho do projeto PIBID do Curso de História da UFG/Jataí é desenvolver atividades pautadas na articulação das diversas linguagens na prática/experiência de ensino/aprendizagem de história.

Por esse viés, almeja-se criar possibilidades de uma construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula. Para cumprir com essa proposta, realiza-se o uso da atividade de produção de desenhos, e também o trabalho com outras linguagens – ou representações (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007) –, como a poesia e a música.

O conhecimento histórico é construído em “determinados tempos” e “percepções” cabe ao historiador delimitar essas realidades e ao professor de história ressignificá-los em sua prática. (BITTENCOURT, 2008). A história, nesse sentido, também se edifica nos alicerces dos “sentimentos”, nesse caso, um

exemplo a ser citados é a poesia de Cora Coralina, que traz em sua estrutura lírica e na melodia rítmica de sua vivência o contexto histórico de Goiás.

Nessa perspectiva, as condições para que os alunos desenvolvam trabalhos através de variadas metodologias e linguagens de ensino, proporciona-se a edificação de autonomia. Torna-se possível a construção da consciência histórica, com a formação de indivíduos conscientes de seu papel histórico e político. Com aulas que versam sobre algum tema histórico por meio de diferentes linguagens e abordagens (BITTENCOURT, 2008), possibilita-se o entendimento sobre os diversos olhares que constituem e elaboram o conhecimento histórico. Visualizando a arte – no caso específico, a atividade que consistiu na elaboração de desenhos pelos alunos, no qual os mesmos interagiram com os desenhos já produzidos por um dos bolsistas e, ao mesmo tempo, dialogaram com a poesia e com a música – o aluno começa a compreender como existem diversos “olhares e fontes” que constroem a história (SCHIMIDT, 2004).

Por intermédio da aproximação com a história proporcionada pela materialização da representação possibilitada pelo desenho, ao se colocarem diante de um papel, com um lápis e uma borracha nas mãos, os alunos se tornam autores de sua própria história. A história reprodutora de conhecimento coloca os alunos em uma condição passiva, encarando-os como meros receptores de conhecimentos. Tal operação cria uma distância entre aluno, a história e o professor.

Sendo assim, promover a aproximação do educando à história significa instigar a investigação através de propostas e construção de metodologias que se esforcem em tornar “atraente o ensino” (BITTENCOURT, 2004) (SCHIMIDT, 2004). Esse é o objetivo principal das propostas do grupo PIBID História Jataí. Essa visão norteia todas as atividades que são realizadas na escola campo, incluindo a que será delimitada e discutida a seguir. Em suma, a atividade consistiu em uma aula conferida aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, cujo tema se arrolava pelo início da história de Goiás, sendo utilizados os seguintes recursos: apresentação de “quadros visuais pictóricos” (WÖLFFLIN, 2000) já prontos que representavam a história de Goiás, as poesias de Cora Coralina – *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem É Você?* – e a música “*Aquarela*” de Vinícius de Moraes e Toquinho.

Objetivos

- a) Promover a construção autônoma do conhecimento histórico em sala de aula;

- b) Perceber os diversos entendimentos dos alunos em relação às representações artísticas, literárias e musicais contempladas pelas atividades;
- c) Identificar os elementos contidos na representação artística e literária que levam a perceber o processo histórico em voga;
- d) Possibilitar a promover a sensibilidade e a concentração dos alunos através da música.

Metodologia

Durante uma aula do 8º ano do ensino fundamental, foi realizada uma atividade na qual foram apresentadas imagens e desenhos pré-produzidos que se remetiam à história de Goiás. A aula também contemplou o uso das poesias de Cora Coralina intitulada *Anhanguera... Anhanguera* e *Cora Coralina Quem é você?*, e a música *Aquarela* de Vinicius de Moraes e Toquinho. Os desenhos foram elaborados seguindo alguns temas também cronológicos de uma forma de representação historiográfica acerca do início da história de Goiás no século XVIII¹: o cerrado, as bandeiras, a mineração, a formação da cidade, o quinto do ouro, o declínio da cidade e o início de atividade agropastoril em Goiás.

Para a aula foram usados seis quadros visuais que, sequenciou-se em início meio e fim, por atividades artísticas apresentada em data show. Foram realizadas explicações sobre o tema tratado na aula/expositiva. Em seguida as poesias e as imagens serviram para trabalhar a interpretação dos estudantes. Por fim restavam apenas às atividades que seriam construídas pelos alunos, pensando no escasso tempo em sala de aula, fora desenvolvida uma segunda fase em que, todo tempo fosse destinado para as atividades que seriam construídas a partir da concepção dos alunos acerca da 1ª aula. Nesse sentido fora desenvolvida uma aula especial na qual a música aquarela proporcionou um momento mais descontraído para a confecção dos trabalhos.

Nesse sentido as poesias escritas pelos alunos permitiram a eles a relação subjetiva representada no poema. Essa linguagem também possibilita amenizar a dureza da historiografia e sua generalização.

O ensino histórico em suma pode sim ocorrer mediante as novas possibilidades que atenda aos os novos tempos e que seja não só escrita, mais vista

¹ A obra historiográfica utilizada como base para a produção é a de Palacín (1994).

e sentida e por que não ouvida nas letras de uma musica ou de um poema, ou até mesmo em uma folha de papel qualquer onde a criança use sua criatividade para representar um sol amarelo ou um castelo. Sendo assim um pedaço de papel e um lápis possibilita ao aluno ser autor de sua própria história. E o professor tem a possibilidade de despertar nos estudante a “consciência histórica” (SCHIMDT, 2008).

Resultados, discussões e conclusões.

O resultado advém de pesquisa de observação participante e bibliográfica. Mediante as produções artísticas dos alunos, realizaram-se análises tendo o inocente estético de (RANCIERE, 2009) como ferramenta conceitual pela qual, chegamos ao resultado. Os trabalhos individuais dos alunos foram representados esteticamente pelos conhecimentos mediados pelo professor aos alunos. Também pelo conhecimento que os estudantes trazem para a escola. Os trabalhos dos alunos demonstraram a produção do conhecimento histórico mediante a autonomia possibilitada pelo trabalho em voga.

O problema se deu mediante ao tempo da aula que, é de aproximadamente 40 minutos e ao tempo individual dos envolvidos no trabalho. Surgiram Também inquietudes acerca de como as imagens estão sendo utilizadas nos livros didáticos. Nesse sentido evidencia-se a necessidade de desenvolver um método pelo qual, verse isolar as imagens dos textos didáticos (BITTENCOURT, 2008). E ao planejar a execução dessas linguagens em sala de aula, é necessário atender para o sentido que ela terá tanto para o professor, quanto para os alunos (SCHIMDT, 2008). Pois, ao trabalhar esse estilo de linguagem sem anexar sentido para essa aula ela se torna apenas uma atração ou ilustração.

Sendo assim, a conclusão acerca do uso de linguagens diferenciadas como ferramenta de ensino histórico, corrobora que, ela pode sim vir a ser o ponto inicial para que se possa repensar as praticas pedagógica e as novas tendências dos currículos pedagógicos. Também permite refletir acerca da teoria e da metodologia de ensino. Também possibilita pensar no professor como pesquisador. E que os resultados possam ser importantes para se trilhar e chegar ha uma educação ensino/escolar, mais consistente e que ela seja sim uma das possibilidades de transformação social.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania, 8º ano*. São Paulo: FTD, 2009.

CORALINA, Cora. *Meu livro de Cordel*. 1 ed. Goiânia: Livraria e Editora Cultura Goiana, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PALACÍN, Luís. O ouro de Goiás. In: _____. *O século do ouro em Goiás: 1722-1822 estrutura e conjuntura numa capitania de Minas*. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1994. p. 13-25.

RANCIERE, Jacques. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo, 2009.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: _____. (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. O uso do documento histórico em sala de aula. In: _____. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. Trad. João Azenha Júnior. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UTILIZANDO O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

JACKELINE ALBUQUERQUE DA ROCHA

UFG/CAC – jacke.albuquerque@hotmail.com

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA

UFG/CAC – marcos_vinicios554@hotmail.com

JACKELINE DE OLIVEIRA SILVA

UFG – jacke-oliveira17@live.com

Orientadora: MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS

UFG/CAC – marciasantoss@gmail.com

Palavras-chaves: História, Cinema, Ensino de História

Justificativa: No campo educacional há diversas discussões sobre o uso do cinema em sala de aula e todas elas são válidas para uma melhor compreensão desse uso. Nesta perspectiva, nós do grupo PIBID/História estabelecemos aqui um olhar analítico sobre uma das nossas atividades desenvolvidas em grupo, uma experiência que teve erros e acertos, mas que nos levou a refletir sobre as questões abordadas no presente artigo.

Contemplamos no ofício do historiador e professor de história a magnitude de um mundo a partir da produção humana, dos vestígios deixados ao decorrer da história. Tudo está suscetível à interpretação, e Marc Bloch (2001) nos dá esse respaldo teórico quando afirma que a História é a ciência dos homens no tempo, suas práticas por mais minimalistas que sejam são também fontes ao historiador e ao professor de História, sejam elas práticas alimentares, de vestuário, religiosas ou políticas, estão emaranhadas nas teias culturais, e assim, tanto a sociedade atual quanto as antigas podem ser compreendidas de várias formas e temos no cinema um ótimo referencial documental, que pode ajudar a interpretar o passado, pois como recurso didático o cinema pode ser pensado como uma representação.

Dentro das nossas discussões teóricas alguns autores tem sido de grande importância em nossa reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula, Como Marcos Napolitano (2009) e também aqueles que relacionam o uso do cinema no ensino ou na pesquisa em História como Rosenstone (2010) e Marc Ferro (2010). Essas perspectivas podem ser vistas, também, no livro bastante instigante, organizado por Carla Bassenzi Pinsky, Novos temas nas aulas de história (2009) no qual variados autores, partindo de variados temas para se tratar nas aulas de história, tomam o cinema como um dos recursos didáticos

mais recorrentes em suas propostas. Isso significa que esses autores já se encontram convencidos da importância do cinema como meio de se ensinar e aprender história, e isso para nós é muito importante, já que nos auxilia em pensar o cinema na sua multiplicidade de apropriações que podem ser feitas por alunos e professores, dando assim um papel maior ao cinema que não apenas arte e entretenimento (CAPELATO, 2011)

É importante trazer um pouco das experiências do grupo, pois este relato tem como base uma das atividades desenvolvidas em 2013, solicitada pela escola parceira e que optou pela utilização do cinema enquanto recurso didático através do filme Chocolate (2001) dirigido por Lasse Hallström. O filme retrata a história de uma mulher “à frente de seu tempo” que tinha em torno da produção de seu chocolate, a sua crença religiosa – mas aos olhos de um vilarejo francês conservador, era bruxaria. Uma mulher mística, mãe solteira e quase nômade que se insere nesse pequeno vilarejo repleto de conservadorismo, que é uma singela representação do nosso mundo, só poderia provocar tensão. As dificuldades enfrentadas pela personagem são basicamente por não se adequar aos padrões tradicionais daquele local, enfrentando sempre a ordem que era imposta pelas convenções sociais daquele povo. E a proposta de uso do Filme Chocolate nasceu no contexto da páscoa de 2013 quando haveria uma comemoração na escola parceira e fomos convidados a participar. Com isso o PIBID/História decidiu elaborar uma oficina que tematizando o alto consumo de chocolate nessa época do ano, levasse os alunos a refletir sobre a importância histórica de certos alimentos.

Objetivos: Problematicar o passado a partir do presente: partindo da páscoa pensar a importância dos alimentos na vida e nas sociedades; Refletir sobre o uso do cinema como recurso didático, tomando o mesmo como representação dos problemas da sociedade; Refletir o papel do professor na elaboração de atividade que nem sempre são concernentes ao conteúdo de história, mas que a partir desse pode ser abordado de uma forma interessante e produtiva para os alunos.

Metodologia: A metodologia escolhida foi trabalhar com uma oficina sobre a história do chocolate usando o filme “Chocolate” como provocador da discussão; O que então, decidimos propor era: assistir ao filme e, a partir das

problemáticas por ele abordadas, fazer uma discussão com os alunos, tematizando o cotidiano dos mesmos e as possíveis remissões às suas vidas que o filme e a história do chocolate permitiria. Por fim, faríamos uma feira de chocolates na escola, quando os alunos poderiam socializar doces e guloseimas produzidas por eles mesmo.

Resultados e discussão: O que nasceu como um planejamento muito entusiasmado, transformou-se numa grande aula sobre o que é a escola e quem são os sujeitos reais. O desenrolar da oficina foi dramático: os alunos, talvez, por não verem o filme como uma fonte de ensino/aprendizagem pareciam achar que o fato de se estar passando o filme era somente uma forma de preencher o tempo, que aquilo não tem nenhum significado. Isso porque o colégio parceiro, naquele momento, enfrentava uma situação muito particular de falta de professores, o que a nosso ver, criou um clima de insegurança e, pode-se dizer, de insatisfação dos alunos para com as atividades desenvolvidas, até mesmo pelo PIBID/História. O que percebemos, também é que um costumeiro uso do cinema como “tapa buraco” de aulas, na maioria das vezes leva os alunos a não prestarem a mínima atenção no filme que está sendo exibido, causando assim uma desordem total, e foi exatamente o que aconteceu em nossa atividade, ou seja, os alunos por acharem que o filme era só pra preencher o tempo deles não prestaram a mínima atenção e um clima de insatisfação tomou conta de todos, o que acabou implicando na interrupção da exibição do filme.

Nossa reflexão nos levou a perceber que a falta de uma maior discussão sobre a utilização do filme como recurso didático em sala de aula é um problema com dois agravantes: primeiro, sem uma proposta consistente sobre o uso do cinema em sala de aula, os estudantes o assistem da mesma forma que assistiriam em casa, ou seja, os alunos enxergam o filme em sala também como uma forma de diversão e de preencher o tempo e não um meio de melhorar seu ensino/aprendizagem. Assim, percebemos a necessidade de uma preparação, não apenas do professor, mas dos próprios alunos para o uso do cinema. Em um momento anterior à exibição de um filme, seria necessário, fazer com os alunos uma prévia do que se trata o filme, mostrar e relacionar as problemáticas do mesmo com as problemáticas do conteúdo que está sendo

abordado e, discutindo em sala, fazer o aluno entender/compreender que aquilo vai ajudá-lo no melhor entendimento do conteúdo. Ou seja, é preciso desmistificar essa ideia errônea de que o filme em sala de aula é só uma forma de preencher o tempo, mostrando que ao utilizar o filme o professor tem uma finalidade e um objetivo a ser alcançado, o que a nosso ver poderá, acreditamos, fazer com que seu uso se torne mais produtivo.

Em segundo lugar é preciso ter a consciência de que mundo vivemos e como esse presente interfere no uso dos recursos didáticos. No mundo que vivemos a imagem ganhou uma importância imensa, a instantaneidade das coisas nas redes sociais é o que está afetando seja positivamente ou não os nossos jovens, e assim, muitas vezes, o filme escolhido para ser trabalhado precisa estar em sintonia com esse mundo e é, a nosso ver, o diálogo, aquilo que nós humanos precisamos no nosso trato com o outro, seja em que situação for, para gerar a compreensão e, por fim, estabelecer uma relação respeitosa. É preciso, percebermos, pensar na sala de aula como um espaço de relação, na qual uma postura mais humanista parece-nos essencial, pois a mesma pode fazer com que a autoridade do professor não seja confundida ou com autoritarismo, mas sim advinda de suas práticas e escolhas: o professor nesse caso deve, como dissemos antes, pensar no uso do cinema interpretando a si mesmo: o que é o cinema para ele? Como ele vê aquele filme? O que pensou quando escolheu o filme? Quais as questões didáticas metodológicas que geraram suas escolhas? Aqui retornamos mais uma vez na visão de que o professor é um pesquisador, e por isso o cinema como um recurso didático, deve ser usado a partir, também de uma pesquisa, pois deve-se questionar como os historiadores o tem tomado como fonte de pesquisa e como objeto de reflexão. O cinema representa de forma idealizada – pois é fruto da licenciosidade artística – vários acontecimentos e personagens históricos, mas não substitui a reflexão do professor e a necessidade de relacionar a ficção com as histórias vividas por sujeitos do passado.

Conclusão: Se tudo o que o homem produz é História, toda sua produção nos interessa, pois esse mesmo homem está inserido no contexto de seu tempo. Falamos aqui para o homem do presente, fruto da sociedade capitalista, se o cinema hoje dialoga com a lógica de mercado, cabe a nós

historiadores questionarmos seus problemas, mas destacar que o mesmo é também produção humana é espaço de intencionalidades, da construção de utopias, de visões de mundo. Nós do PIBID/História acreditamos que ele é um material que vai muito além do entretenimento, mas um recurso didático indispensável ao professor. A experiência por nós vivida, poderia ser considerada um fracasso, já que não atingiu a todos os seus objetivos na escola, mas foi um importante processo de refletir sobre nossas atividades e ações. Seguir à risca o planejamento de uma aula ou uma oficina é quase impossível, pois lidar com os alunos é lidar com a complexidade do ser humano, uma mesma aula/oficina que funcione em uma sala, pode ser um caos para outra. Mas a partir dessas dificuldades é que encontramos as indagações para pensar o cinema em sala de aula: idealizar o cinema como recurso didático é uma tarefa fácil, principalmente na academia, na qual as discussões relacionadas ao mundo cinematográfico são inimagináveis, mas como vimos é preciso cuidado nesse uso e, por isso, a importância de destacar essa experiência e as reflexões dela derivadas, pois as discussões teóricas só surtem o efeito esperado se nascidas e empreendidas em relação à prática e no PIBID - História temos a liberdade de refletir sobre as experiências práticas que não podem ser medidas pelo critério de sucesso ou fracasso, mas como tudo na história, a partir do seu significado.

Referências Bibliográficas:

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPELATO, Maria Helena. et al. *História e Cinema*. 2ª ed. São Paulo: Alameda, 2011.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. 2ª ed. São paulo: Paz e Terra, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes – Os filmes na História*. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Fonte de Financiamento: CAPES – (PIBID – UFG/CAC)

O ENSINO DE BIOLOGIA E O PIBID: EM PAUTA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

MARINA LUZIA CRUZ FONSECA; NÍVIA MARIA DO NASCIMENTO SIQUEIRA;
THOMÁS MARTINS DE OLIVEIRA; ANA KAROLINE CARDOSO PEREIRA; ANA
FLÁVIA VIGÁRIO

Departamento de Ciências Biológicas da UFG – Campus Catalão

ma_r1_na@hotmail.com

Palavras-chave: metodologias de ensino, processo ensino-aprendizagem.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é pautado pela troca de conhecimentos e experiências dos sujeitos envolvidos e a comunicação é elemento indispensável para que essa troca ocorra (ZANI e NOGUEIRA, 2006). Existem várias ferramentas didático-pedagógicas fundamentais de ensino que têm melhorado o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia.

O ensino de Ciências e Biologia, segundo Krasilchik (2000 *apud* Schunemann *et al.*, 2012), é muito marcado pela modalidade didática de aula expositiva, configurando-se uma transmissão dos conteúdos de maneira apenas informativa, que compromete a formação do conhecimento científico. Contudo, esta situação não está restrita à esta área, mas é comum no cotidiano escolar. O ensino de Ciências é um dos eixos de ligação entre o cotidiano e a construção do conhecimento, utilizando recursos e materiais didáticos que permitem aos alunos exercitarem a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões, iniciando assim um processo de amadurecimento intelectual.

O professor tem um papel de extrema importância, pois ele deve guiar os alunos, fazendo com que os estudantes participem desta construção, aprendendo a argumentar e exercitar a razão, ele deve questionar e sugerir ao em vez de fornecer respostas definidas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista (CARVALHO, 2004 *apud* RODRIGUES, 2009).

Existe uma 'crise' do ensino de Ciências (FOUREZ, 2003) pelo fato do ensino não ser eficiente o suficiente a ponto de gerar interesse nos alunos pela aprendizagem e, mais especificamente, para despertar os jovens para a ciência e o

conhecimento. As metodologias de ensino possibilitam uma forma de tentar suprir esta crise.

As metodologias de ensino são importantes tanto por envolver e motivar os alunos nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento. É válido que o professor não fique preso a apenas um tipo de metodologia de ensino, mas busque na diversidade de métodos aqueles que estiverem mais adequados ao seu público.

Objetivo geral

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar os tipos de metodologias de ensino mais utilizadas na disciplina de Biologia, tanto no ensino fundamental quanto no médio, com base em trabalhos publicados desde 2010.

Metodologia

Para realizar o levantamento quanti-qualitativo dos tipos de metodologia de ensino utilizados na Biologia, foi realizado um levantamento no site de busca Google acadêmico. Como forma de primeira classificação dos artigos que seriam analisados, foram determinados como critérios de seleção considerar somente os artigos que continham o título relacionado diretamente a pesquisa e data de publicação a partir do ano de 2010. As buscas no site foram feitas a partir de “termos-chave”, tais como biologia, ensino, PIBID, jogos, oficinas, aulas práticas e aspecto lúdico.

A partir dos artigos encontrados com esses requisitos foi feita uma segunda triagem onde depois de lidos, utilizaram-se apenas os artigos que continham em sua metodologia os métodos previamente indicados e que são do tema Biologia. Depois de selecionados os 30 artigos, eles foram categorizados em alguns índices. Essas categorias foram organizadas em uma planilha onde foram preenchidos campos que informavam o título, os autores, revista na qual foi publicado, dados da publicação e o ano. Após preenchidos esses dados foi assinalado o método de ensino de Biologia utilizado em cada um, entre as opções estavam, aula teóricas, aulas práticas, jogos, palestras, oficinas, visitas, projeto

interdisciplinares e outros encontrados. Por fim, foi descrito na planilha qual era a área da Biologia e o nível de ensino de cada artigo.

Posteriormente, os artigos selecionados foram analisados qualitativamente visando compreender as metodologias de ensino de Biologia e o contexto em que são utilizadas.

Resultados e discussão

Este trabalho objetivou identificar as diferentes metodologias que o ensino de Biologia tem utilizado no período de 2010 a 2013 e publicado em variados periódicos, tais como Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Revista Metáfora Educacional, Revista de Educação, Revista Praxis entre outras.

Após a pesquisa e seleção dos artigos, foram identificados 30 trabalhos que se enquadravam ao perfil desta pesquisa, isto é, as metodologias utilizadas no ensino de Biologia, incluindo o PIBID. Como resultados da análise dos artigos foram encontradas as seguintes metodologias de ensino de Biologia, em ordem de frequência, aulas teóricas (13), aulas práticas (14), jogos (6), oficinas (2) e ainda foram encontradas outras formas de metodologia de ensino como a utilização de questionários (4), animações (1), mini cursos (1), amostra dos materiais didáticos.

Por meio deste levantamento de dados pode-se perceber uma diversidade de métodos de pesquisa para trabalhar com o ensino de Ciências, formação de futuros professores em Biologia e também na área de Ciências Naturais.

A análise da metodologia de ensino nos artigos revela que a metodologia tradicional ainda é adotada, resistindo ainda a novas propostas. Esta pesquisa demonstra que os educadores utilizam aula teórica, como principal instrumento de trabalho e em atividades extras são utilizadas as aulas práticas. De acordo com Lima *et al.* (2011), atualmente, as aulas práticas vêm sendo utilizadas, ainda que de forma tímida, como complemento para ajudar na compreensão das aulas teóricas e para gerar nos alunos um entendimento mais abrangente dos conteúdos. Portanto, as aulas práticas são uma oportunidade para os alunos aplicarem os conhecimentos obtidos nas aulas teóricas e também para facilitar a compreensão dos conteúdos nos casos de maior dificuldade de aprendizagem.

As oficinas e os jogos, como metodologia de ensino, facilitam o processo de aprendizagem dos alunos trazendo o aspecto lúdico à sala de aula. Na visão de Belino (2013), quando o professor procura inserir recursos jogos pedagógicos coligados às atividades lúdicas, mesmo em ambientes escolares deficitários, a teoria e a prática tornam-se bons aliados no processo de aprendizagem. Para Moryama (2011), os jogos podem trazer grandes benefícios no processo dos relacionamentos, pois acabam unindo os indivíduos com um objetivo final, proporcionando troca de experiências entre alunos e entre alunos e professor.

Outra metodologia utilizada é o questionário como forma de coletar dados, possibilitar a avaliação do processo de aprendizagem, conhecer as representações dos alunos sobre um determinado assunto, além de outras funções. Rivas (2012) afirma a presença dos questionários como uma das estratégias mais usadas na sala de aula.

A fluidez da sala de aula em sua dinâmica permite a aplicação de diferentes metodologias de ensino visando contribuir para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Assim, raciocinar sobre a metodologia de ensino empregada na sala de aula, buscando verificar a relação de como o conteúdo realmente é e se ele está sendo compreendido pelos alunos, é de fundamental importância no exercício profissional do professor.

Dependendo da metodologia de ensino que o professor utiliza ele proporcionará aulas criativas e dinâmicas que exerçam um poder de atração e não de repulsão, como geralmente os alunos enxergam a maioria dos conteúdos da Biologia. Utilizar metodologias de ensino que possibilitem aos alunos serem críticos no seu contexto social irá tornar o ensino da Biologia algo produtivo e ligado com os pensamentos e inovações do mundo moderno, ao qual os alunos estão inseridos. Portanto, a prática consciente do professor que planeja, demonstra ser interessado e que valoriza as informações de seus alunos irá criar um ambiente de respeito e aprendizagem recíproco, pois estamos sempre em constante aprimoramento intelectual e pessoal.

Conclusão

A presente pesquisa possibilitou identificar as diversas metodologias que têm sido aplicadas no ensino de Biologia nos níveis fundamental e médio, trazendo

à tona a compreensão sobre a influência destas metodologias na construção do conhecimento e aspirando a uma aprendizagem efetiva.

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) para a realização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Goiás Campus Catalão (PIBID/UFG-CAC) e ao professor supervisor Klayton Marcelino de Paula vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Goiás, pela contribuição ao PIBID-Biologia.

Referências

BELINO L. G. **Ciência lúdica: a importância dos jogos pedagógicos no Ensino de Ciências**. Trabalho de conclusão de curso. Brasília: UnB, 2013.

FOUREZ G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.8, n.2, pp. 109- 123, 2003.

MORYAMA M., GUARIDO P. C. P. **Jogos competitivos e comparativos no ensino de biologia: aplicação para aula relacionadas a doenças**. Londrina: UEL, 2011.

NUNES F. D. D.; RESENDE K. A.; PEDROSO S.; FERREIRA T. C.; MACHADO R. M.. “Da loucura a ciência”: oficinas de oralidade e comunicação estratégica. **Revista Enfermagem, UFMS**. Maio/agosto, 2012.

RIVAS M. I. E. **Botânica no ensino médio “bicho de sete cabeças” para professores e alunos?** Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

RODRIGUES D. C. G. A. Ensino de ciências e educação ambiental. **Revista Práxis**, n.1, 2009.

SANTOS S. C. S.; TERÁN, A. F.; FORSBERG, M. C. S.. Analogias em livros didáticos de biologia no ensino de zoologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.15, n.3, pp. 591-603, 2011.

SCHUNEMANN, H.E.S.; DUARTE, E.C.; SOUSA, E.C.; AMORIM, M.B.B. **Metodologias Ativas de Ensino: Um instrumento significativo no ensino aprendizagem de genética**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional e Prática de Ensino, 2012. Disponível em: < <http://www2.unimep.br/endipe/1486p.pdf> >. Acessado em: 10/09/2013.

ZANI A. V., NOGUEIRA M. S. **Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em Enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes**. Revista Latino Americano Enfermagem, setembro/outubro 2006.

A DIMENSÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SIGNIFICADOS DA ARTE NA EXPERIÊNCIA DO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MICHELE CHRISTINE BORGES; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA
Campus Catalão da UFG. michele_c_b@hotmail.com
andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiência, Artes integradas.

O presente trabalho refere-se à sistematização da experiência formativa e metodológica com conteúdos da cultura corporal, desenvolvida pelo coletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Educação Física do Campus Catalão da UFG (CAC/UFG) em uma Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás. Em 2013, essa experiência vem se realizando na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Estadual Madre Natividade Gorrochátegui.

No processo de formação e intervenção pedagógica nos deparamos com enfrentamentos educacionais, nos quais diagnosticamos que os alunos encontram-se submersos a estados de violência e barbárie, com dificuldades elementares de socialização e interação social e cultural, etc. A partir deste diagnóstico, reconheceu-se a necessidade de abordar temáticas relacionadas à ética e humanização, como, respeito, alteridade, interação, cuidado de si e do meio ambiente. Numa perspectiva de formação cultural e intervenção pedagógica frente à realidade escolar e social dos alunos buscamos articular Educação Física, Pedagogia e Artes. Para elaborar os conteúdos temáticos o coletivo teve como estratégia, resgatar e utilizar da criatividade, cultura e mundo imaginário relativo à infância. Inspirados por projetos já existentes de grupos artísticos e educacionais, como: “Emcantar”, “Barbatuques” e “Palavra Cantada”. Esses Grupos realizam intervenções artístico-culturais, que se preocupam com a infância, elaborando canções e performances, promovendo um olhar sobre a vida, cidadania, sensibilidade da criança, conhecimento do corpo e apropriação da nossa cultura. Além disso, há uma potência para essa perspectiva de trabalho, visto que há no coletivo PIBID, integrantes do Projeto de Extensão “Corpoencena, Formação e Experiência Estética”, o qual desenvolve ações de extensão e cultura relacionadas à investigação, produção cultural e intervenção pedagógica com linguagens corporais e artísticas iminentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas, Esporte na interface com o Teatro, a Música, o

Cinema e a Literatura. Portanto foi possível fazer reflexão das linguagens corporais e artísticas como meio de formação, comunicação e de intervenção, vendo como são significativas as possibilidades de criar uma experiência corporal, estética e imaginativa com as crianças/alunos. Para as intervenções elaboramos eixos temáticos para tratar os conteúdos, com apresentações teatrais, músicas e dinâmicas de reflexão. Sendo esses eixos: Semana da água, O maravilhoso mundo da educação, Apreendendo Ginástica com a turma do Sitio do pica pau amarelo, etc. Nessas experimentações metodológicas, o coletivo PIBID se caracterizou artisticamente de acordo com a proposta de intervenção e elaborou parodias com músicas da mídia contendo algum tipo de informação para o tema daquela semana, isto foi uma estratégia para sensibilizar os alunos, visto que são dispersos e também para entrar no mundo da infância, consequentemente os colocando em situações de criar e imaginar aqueles personagens ali presentes.

A primeira temática foi a semana da água, na qual os bolsista realizaram durante a semana atividades com a temática do meio ambiente, enfocando a questão da preservação da água. Os alunos foram colocados em situações de cuidado com a água, como: um balde cheio de lixo e os alunos deveriam retirar. Para finalizar essa semana juntou as turmas o coletivo realizou uma apresentação teatral de formação, a peça foi escrita, direcionada e customizada pelo grupo.

Já a segunda foi pensada em um momento critico visto pelo coletivo, em que se retornava do recesso/férias escolares, e foi percebido que os alunos se encontravam em situação de violência, dificuldades de socialização e interação. Logo fomos buscar uma maneira de além de transmitir uma formação no campo da humanização e respeito, sem deixar de lado o lúdico, que chegasse de forma a estar no mundo que eles deveriam estar, ou seja, da cultura, da arte, da ludicidade na infância. Preparamos uma semana de cores, música e teatro, elaborando parodias de músicas do momento, placas coloridas com palavras sendo elas: Respeito, Silêncio, Por Favor, Obrigado, Com licença e etc. Além disso, o coletivo PBID se caracterizou com roupas coloridas e perucas. A estratégia foi de cantar as músicas e fazer com que os alunos passassem pelas placas lendo-as até chegar ao uma placa final que dizia “Mundo Novo”. E para finalizar a aula foi feita uma roda de cantigas infantis, onde todos deveriam imaginar esse mundo novo e comemorar dançando em uma grande roda.

Na semana seguinte continuamos com a proposta, levando a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo, situando em alguma medida personagens da obra literária de Monteiro Lobato que tornou-se um programa de TV tanto para criança, adolescentes e adultos. Com isso para ensinar os movimentos de Ginástica Geral, novamente o coletivo se caracterizou dessa vez como os personagens desse universo literário, entrando na sala, já fazendo uma pequena apresentação ao som da música de Emília (personagem do programa) com elementos de Ginástica como: rolamento, saltos, avião, ponte e roda lateral. E em seguida convidando os alunos para realizar sua própria coreografia e para isso iam apresentar a realizar aqueles elementos ali apresentados. Dividimos a Turma em pequenos grupos e cada grupo tinha dois Professores PIBIDianos. Realizando posteriormente ensaio da coreografia montada por eles, para apresentar a escola.

No fim foi possível perceber como os alunos ficaram mexidos, pois sempre que possível relembávamos situações de contradição a aquilo que havíamos passado, sendo essas: jogar um lixo no chão, deixar a torneira aberta após beber água, desrespeitar um colega ou professor, agressão e etc. E posteriormente perguntávamos a eles se lembravam, diziam que sim e que haviam entendido as mediações em determinadas situações. Percebemos uma melhora na recepção e aceitação dos conteúdos e atividades propostas, mas com as dificuldades presentes na realidade da escola, temos como proposta potencializar as intervenções artísticas com vistas à formação e dignidade da infância.

Fonte de Financiamento: DEB/CAPES.

REFERENCIAS

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BARBATUQUES. **Corporativo**. Disponível em: <<http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/categ/corporativo/>>. Acesso em: 19 set.2013.

EMCANTAR. **Perfil Institucional**. Disponível em: < <http://www.emcantar.org/>> Acesso em: 19 set. 2013

FERREIRA, A. **Corpo Formação e Experiência Estética**. Projeto de Pesquisa. SAPP UFG 2009.

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

Pé com Pé. [São Paulo]: Gravadora/Editora: Mcd, 2005. 2 CD's (50min).

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. de (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999. 191 p.

ROBATTO, L. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA E CURRICULAR DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIÁS

TAMARA AMIZUÊ FILGUEIRA ABADIA; MICHELE GLEY DE FREITAS MONTEIRO;
ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão da UFG. tatafilgueira@hotmail.com mgley2011@hotmail.com
andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiências curriculares e metodológicas; Escola de Tempo Integral.

Neste trabalho focamos o percurso de fundamentação, de elaboração e intervenção teórico-metodológica com conteúdos temáticos da cultura corporal, desenvolvido na experiência do PIBID da área de Educação Física do Campus Catalão da UFG (CAC/UFG) em uma escola inserida na política de tempo integral do Estado de Goiás.

No primeiro semestre de 2013, deslocamos a experiência formativa e de intervenção curricular, pedagógica e metodológica da segunda fase do ensino fundamental (turmas do 6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano) do Colégio Estadual João Netto de Campos (que se deu de agosto de 2010 a dezembro de 2012), para a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na Escola Estadual Madre Natividade Gorrochátegui.

Cabe ressaltar que, de forma incoerente e paradoxal, em 2011 a disciplina curricular Educação Física foi retirada do currículo básico da 1ª fase do ensino fundamental das escolas de tempo integral do Estado de Goiás, impossibilitando os alunos de acessarem de forma sistematizada o acervo da cultura corporal. Assim, o coletivo PIBID da Educação Física assumiu o desafio de construir uma intervenção pedagógica qualificada num espaço de ausência desta disciplina curricular; estamos desenvolvendo o trabalho no tempo pedagógico vespertino do “Campo temático de Atividades Esportivas”.

Neste deslocamento para a 1ª fase do ensino fundamental, temos revitalizado o referencial das Pedagogias Críticas em Educação e Educação Física, buscando tratar criticamente a implementação da proposta curricular do Estado de Goiás. A revitalização como fonte permanente de formação e intervenção se dá desde 2010 via leituras, seminários, debates e produção de textual, de livros matriciais, como: (SOARES et al, 1992) e (KUNZ, 1991 e 1994) e de autores do campo das teorias

críticas que fundamentam a elaboração metodológica dos conteúdos da cultura corporal, Jogos e brincadeiras, Dança, Ginástica, Lutas e Esportes. Neste semestre de 2013, realizaram-se ainda seminários de 10 artigos da Revista Caros Amigos Edição especial sobre Educação (Ed. 053 Educação) e debate do Documentário com entrevistas de Paulo Freire, realizado pela TV PUC (1997).

Na perspectiva de potencializar o trato crítico com a proposta curricular do Estado de Goiás, trabalhamos com obras que sistematizam experiências curriculares no campo das pedagogias críticas, como: “Diretrizes para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC” (1996) e “O Ensino da Educação Física: Uma Proposta Curricular para a escola pública de Cuiabá” (1997).

Com esse repertório conceitual e procedimental, temos buscado construir uma experiência curricular significativa num contexto escolar em que os alunos encontram-se submersos a estados de violência e barbárie, com dificuldades de se inserir em condições elementares de socialização e interação social e cultural; em que relações de gênero e sexualidade são construídas sob a égide do padrão normativo e disciplinar, etc.

Neste contexto, potencializamos nas intervenções com as turmas de 1º ao 3º anos (crianças de 6 a 9 anos), a interface entre Educação Física, Pedagogia, Música, Teatro, Literatura nas experiências metodológicas com as unidades e conteúdos.

Trabalhar com crianças de 1º ao 3º anos foi um desafio, pois tínhamos acabado de sair de uma escola de ensino médio, então estaríamos mudando tudo dentro dos conteúdos que iríamos realizar, pois a faixa etária não seria mais a mesma que trabalhávamos, obtivemos varias discussões com o grupo para uma realização de aprimoramento com por meio de leituras que visam e experimentam realizações no âmbito da educação critica. Após um estudo amplo nesse campo, reelaboramos nosso método de trabalho e metodologias, entendendo que o novo campo de atuação e faixa etária a qual seria destinado nossos trabalhos se faziam carentes das práticas corporais além de uma formação ampla no campo da moral e dos valores.

Depois de realizarmos uma análise, baseando-se no próprio comportamento dessas crianças concluímos um enorme grau de carência nas vias acima citadas (práticas corporais e valores e morais), e por meio dessa conclusão modulamos

nossa metodologia de trabalho, optando agora por métodos mais objetivos e seguindo um sequenciador que fornecíamos o suporte de uma sequência. O sequenciador foi elaborado com eixos temáticos como: jogos e brincadeiras; em que buscamos leva-los a realizar brincadeiras que talvez nunca tivessem feito.

No conteúdo temático dança realizamos a semana da água onde fizemos um teatro com as crianças para conscientizá-las da preservação e cuidado com a natureza.

Na ginástica geral como conteúdo temático, procuramos ensinar-lhes a realizarem os principais elementos da ginástica e em seguida compuseram grupos e realizaram suas próprias coreografias compostas por elementos da ginástica; esportes. No qual posteriormente acrescentamos atividades de caráter educativo as famosas “palavrinhas mágicas”, pois estávamos tendo dificuldades com as crianças no âmbito educação, estavam completamente desobedientes e entravam em desespero durante as aulas não conseguiam nem nos pedir licença ou desculpa, portanto realizamos atividades em que colocávamos as palavras-chave como: respeito, com licença, honestidade, entre outras, após estas atividades obtivemos uma melhora significativa com os alunos assim podendo ter uma sequência melhor das aulas.

A partir do que foi proposto e dos resultados obtidos é possível confirmar com plena certeza que o PIBID tem extrema importância e pode trazer vários efeitos positivos para a formação acadêmica dos bolsistas participantes, pois nos estimulou tanto no trabalho com os alunos da escola quanto nas nossas leituras obtidas com o grupo, conquistas essas só nos acrescentam.

REFERÊNCIAS

ALMODÓVAR, Pedro. A Má Educação. Espanha, 2004.

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.

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

CANET, LAURENT. Entre os Muros da Escola. Imovision. França, 2009.

GANSEL, Dennis. A Onda. Paramount Pictures. Estados Unidos, 2008.

- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- LAGRAVENESE, Richard. Escritores da Liberdade. Paramount Pictures. Estados Unidos, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.
- LOWY, Michael. Ideologias e ciência social. Elementos para uma análise marxista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MOORE, Michael. Tiros em Columbine. Alpha Filmes. Estados Unidos, 2002.
- PARANÁ/SEE, Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica. Curitiba, 2007. (mimeo).
- POOL, Léa. Assunto de Meninas. Warner Home Vídeo. Canadá, 2001.
- SECAD/MEC. Curso Gênero e Sexualidade na Escola. Extensão, CD-rom, 2008.
- SOARES, ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, M. E. A Constituição dos Saberes Escolares na Educação Básica: confrontando a educação física com outras disciplinas Curriculares. Anais do XV Conbrace, Pernambuco. 2007. (Cd-rom)
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 9ª ed. 2000.
- UFG/PROGRAD, EDITAL PROGRAD/PIBID N. 02/2010 – ANEXO 1.

APRECIANDO E DESENVOLVENDO SENSações, MOVIMENTOS, LINGUAGEM ORAL E LITERATURA COM BEBÊS

MIRIAN DA SILVA SANTOS; MIRTES APARECIDA CARDOSO; MARIA APARECIDA DOS SANTOS; JISÉLIA APARECIDA EVANGELISTA; ADRIANA APARECIDA PEREIRA MAGALHÃES; MARILIA RITA DOS SANTOS; DULCÉRIA TARTUCI.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG - CÂMPUS CATALÃO

mirian_silva1988@hotmail.com; mirtescardosocarneiro@hotmail.com; mariaaparecida dossantos50@gmail.com; jae201172@hotmail.com; drik_magalhaes@hotmail.com; mariliaritasantos@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br

Palavras-chave: Movimento; Sensações; Literatura Infantil; Berçário.

Justificativa/Base Teórica

Os projetos “Trabalhando as sensações com bebês na educação infantil”; “Ação Pedagógica com os Bebês: Movimento, Linguagem Oral e Sensações” e “Viajando pelo Mundo da Literatura Infantil com uso de Fantoche”, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid - do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, estão sendo desenvolvidos em duas turmas de berçário II na Escola Municipal Francisco Clementino San Thiago Dantas.

Autores como Oliveira (2008); Barbosa (2010); Bassedas (1999); Pavis, (1999); Cortes (2006); Fanny Abramovich (1997); Cléo Busatto (2008); Tartuci (2008); Fonseca (1998), entre outros, são referências para o desenvolvimento dos projetos e as atividades propostas estão voltadas para atender as necessidades das crianças, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos, de forma lúdica e diversificada, visando torná-las mais criativas e autônomas. O RECNEI (1998) apresenta a concepção que atividades lúdicas exploratórias podem contribuir na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e psicomotor dos bebês ou ainda que o brincar é uma ação que estimula a aprendizagem e que é mediador da

apropriação de conhecimento.

Além da ludicidade do brincar, a contação de histórias tem ganhado espaço na educação e na arte pela sua importância na valorização da literatura na educação infantil. Assim, como nos relata a contadora de histórias profissional, Cortes (2008), a contação de histórias na educação infantil pode ser usada em diversas situações e motivos, como: para recreação; proporcionar prazer; ampliar o vocabulário; para se concentrar; estimular a imaginação, abrir caminho à leitura; aprender a compartilhar emoções; descobrir tradições culturais e outras manifestações pessoais e sociais, além de desenvolver a linguagem oral e a escrita. A autora ainda ressalta que a contação de história deve fazer parte da arte e da cultura dos indivíduos desde os primeiros anos de vida, uma vez que contribui significativamente na formação do imaginário das crianças. A partir de uma compreensão que a creche deve ser um ambiente rico de experiências ativas e compartilhadas por crianças e adultos, lugar de diálogo e construção de significados, para além dos cuidados físicos ela é compreendida como ambiente de desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O berçário é *lócus* de educação, de convívio com o outro e de construção de conhecimento sobre a realidade física e social, bem como de constituição de identidades.

Nessa perspectiva, a rotina dos bebês no berçário passa a se configurar como ações significativas de aprendizagem, planejadas e executadas, de modo a oportunizar a construção da identidade, da autonomia, do movimento e da linguagem oral (TARTUCI, 2008).

O movimento é uma ação característica do ser humano e essencial para sua manifestação e conhecimento da realidade física e social. Assim sendo, o movimento é essencial na vida do bebê que está descobrindo o mundo ao seu redor e o espaço sensorial pode se constituir em ação para estimular o bebê a explorar, a se movimentar. Através dele a criança poderá encontrar a postura correta, encontrar a concentração e a memorização, encontrar a auto-estima e confiança além do principal desenvolvimento, imaginação e a criatividade.

O movimentar do bebê pode propiciar, além da formação corporal, as suas capacidades físicas, as relações do tempo e espaço, a coordenação motora e várias outras habilidades importantes para a sua formação. Tudo isto é essencial para o crescimento

do bebê como sujeito com autonomia, como cidadão “Para isso é preciso que haja a organização de variadas atividades, com diferentes materiais e em espaços físicos determinados para grupos de crianças” (OLIVEIRA, 2008).

A modalidade didática que envolve a apreciação e conhecimento sensorial como meio estimulante do desenvolvimento tem a finalidade também de tornar a aprendizagem infantil mais agradável e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, para que esta seja significativa ao seu desenvolvimento.

Os objetivos dos projetos é contribuir para o desenvolvimento, construção de conhecimentos e aprendizagens dos bebês, atendendo as especificidades dos pequenos levando em consideração o seu desenvolvimento. Os projetos visam construir ações estimuladoras que levem os bebês a ter experiências sensoriais, corporais, conhecimento de si próprio e do mundo que o cercam, explorar o espaço, objetos, brincar, manusear livros que estimulem sua imaginação, estimular a linguagem oral por meio de atividades também na área da literatura infantil com e sem o uso de fantoches e cantar cantigas de rodas que estimulem seus movimentos por meio de diversas atividades. É objetivo contribuir com a proposição de atividades que propicie a aquisição de novos conhecimentos e adiante o desenvolvimento, pois segundo Vygotsky (1998) “o único bom ensino é que se adianta ao desenvolvimento”, isto significa que diferente de esperarmos que as crianças tenham um certo desenvolvimento ou maturidade para aprender, defende-se que a intervenção e mediação é fundamental para adiantar o próprio desenvolvimento.

Nesta perspectiva o papel da educação é educar cuidando, ou que implica que a concepção de educar se articula aos cuidados, brincadeiras e aprendizagens mediadas, pois de acordo com o RCNEI (1998, p. 23) essas atividades integradas podem “contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos e atividades realizadas estão sendo estruturadas, de

forma simultânea ou sequencial, oferecendo às crianças uma diversidade de situações e materiais buscando facilitar a apropriação dos conhecimentos de uma maneira lúdica e diversificada, o que facilitará a percepção, o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

As atividades estão sendo realizadas no espaço interior e exterior da sala, sendo que no interior dos berçários ocorre a contação de histórias infantis utilizando os livros e, em alguns momentos, os fantoches para a representação das histórias.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral estão sendo desenvolvidos um conjunto de ações envolvendo a música, a leitura e contação de história, o diálogo com as crianças e a mediação das trocas com seus pares.

O trabalho de apreciação e desenvolvimento das sensações está sendo realizado através das atividades com tapetes sensoriais e outras diferentes atividades significativas de aprendizagem.

As brincadeiras de faz de conta são realizadas tanto no espaço dos berçários, como em outros espaços da instituição, como por exemplo o corredor que é amplo e bem ventilado. Em relação ao conhecimento físico e esquema corporal são desenvolvidas atividades envolvendo o plantio de mudas, o banho nas bonecas, entre outras.

Os recursos didáticos utilizados são livros de histórias, livros de imagem, fantoches, esponjas, água, terra, mudas de plantas, lixas, caixas de ovos, gliter, papéis de diferentes tipos e texturas, lápis de cor, giz de cera, jogos de montar, bonecas, banheiras, etc.

Resultados/Discussões

Constatamos que, através da realização das atividades, as crianças apresentam significativos avanços em relação ao desenvolvimento do movimento, da linguagem, da interação, da coordenação motora e da autonomia.

Observamos que as ações do projeto estão estimulando o desenvolvimento, a construção do conhecimento e a formação dos bebês e que a cada atividade realizada é possível perceber o avanço na participação das mesmas.

Os projetos estão em andamento, mas permitem afirmar que as diversas experiências táteis e as outras vivências têm estimulado o desenvolvimento de autoconfiança nas

crianças; uma maior interação entre as criança-criança-adulto; uma maior integração da dimensão corporal as várias ações e vivências no berçário; uma maior liberdade de movimento e expressão; o conhecimento de si, do próprio corpo e de seus movimentos; a aquisição e ampliação da linguagem oral.

Conclusões

A realização de projeto no âmbito da creche além de ser importante para o desenvolvimento dos bebês, para que fiquem e cresçam felizes, é fundamental também para formação inicial das graduandas e para a formação continuada da professora de educação infantil, já que possibilita relacionar teoria e prática e adquirir conhecimentos sobre a docência. Além disso, essa aproximação com a docência tem despertado a construção e a possibilidade de situações e procedimentos metodológicos que auxiliam na superação de problemas que surgem no cotidiano das creches e tem contribuído para incorporação da dimensão educativa articulada aos cuidados com a higiene e alimentação dos bebês no âmbito do berçário, ou seja para a organização do trabalho pedagógico na creche.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa-MG, CPT, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, Alexis; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 - 117.
- TARTUCI, Dulcéria. **Educação Infantil, Práticas Educativas e Formação Docente**. Nono Encontro de Pesquisa em Educação da Anped - Centro Oeste. Taguatinga DF: UCB, UNB, UFG, 2008.

RAYMUNDO DA CUNHA MATTOS: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DECADÊNCIA PARA GOIÁS NO SÉCULO XIX.

MONIQUE DIAS DE OLIVEIRA; HELANI DE OLIVEIRA SOUSA AZEVEDO; SÔNIA MARIA DE MAGALHÃES.

monique.dias_123@hotmail.com; helani6@hotmail.com;
soniademagalhaes@yahoo.com.br.

Faculdade de História- UFG/ CEPI Lyceu de Goiânia

Palavras-chave: Ensino de História, decadência, Goiás e Raymundo José da Cunha Mattos.

Justificativa/ Base teórica

O subprojeto PIBID da Faculdade de História campus Goiânia tem como tema a interculturalidade, ou seja, abordar as novas metodologias de ensino de história que contemplem os conteúdos transversais e interdisciplinares concebidos pela LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A proposta deste trabalho é o ensino de História Regional, por meio da incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros que percorreram Goiás no século XIX.

O estudo de História Regional contribui na valorização do patrimônio histórico, além de possibilitar elementos que auxiliam na construção de identidade. A "História Regional poderia ser um caminho para se conscientizar o indivíduo de que ele pertence a algum lugar" (STECA, 2004, p.32).

A relevância deste trabalho consiste em apresentar aos pibidianos, docentes e alunos do Colégio Liceu de Goiânia uma nova visão de ensino de História de Goiás, buscando romper com estereótipos produzidos pelos viajantes europeus e compreender a formação da identidade goiana, ou seja, fazer com que os alunos possam se reconhecer no processo histórico da construção da história de Goiás. Para compreender a influência dos viajantes estrangeiros na escrita de Goiás, utilizaremos como fonte a *Chorographia Histórica da Província de Goyaz* de Raymundo José da Cunha Mattos. Todavia, o presente trabalho pretende investigar o significado de decadência em Goiás atribuído por Raymundo José da Cunha Mattos no século XIX.

Raymundo da Cunha Mattos, nasceu cidade de Faro, em Algarve, em 2 de novembro de 1776. Em 1790 assentou praça voluntariamente na companhia de artífices do regimento de artilharia de guarnição na mesma cidade onde nasceu. Em 1793, com 17 anos, participou como cabo de esquadra, do corpo expedicionário português destinado a se integrar às tropas espanholas e inglesas que lutavam contra os exércitos dos franceses revolucionários. Pouco depois de retornar a Portugal foi promovido a furriel da artilharia da Marinha. Em seguida, embarcou para o Arquipélago de São Tomé e Príncipe, situado na zona equatorial do litoral africano, onde foi encarregado dos cuidados da Fortaleza de São Sebastião da Barra de São Tomé, exercendo diversos posto de liderança. Em 1816, Cunha Mattos se estabelece no Brasil. A 24 de fevereiro de 1823, o Estado Maior lhe dignou a o cargo de Governador das Armas da Província de Goiás.

No período em que residiu em Goiás, Mattos produziu a obra *“Corografia Histórica da Província de Goiás”*, na qual descreve com riqueza de detalhes a situação política, econômica da região, pois ao chegar em Goiás, encontra uma economia em escassez, este momento é conhecido como a crise da mineração. Essas informações somadas às correspondências produzidas e recebidas, enquanto exerceu o cargo de Governador das Armas de Goiás são capazes de elucidar aspectos pouco conhecidos sobre as condições de vida e existência da gente goiana nas primeiras décadas do século XIX.

A *corografia* tem como objetivo beneficiar o governo imperial com as descrições das características topográficas por onde passou, isto é, consistem em relatos que narram as fundações de vilas, localização geográfica; clima; relevo; comércio; agricultura; manufaturas; população; organização civil; administração pública, política, etc. A escrita de Cunha Mattos apresenta-se no domínio do conhecimento histórico e geográfico.

Na corografia histórica o termo decadência é constantemente relatado por Raymundo da Cunha. Com um olhar europeu baseado em teorias de progresso, Mattos apresenta a província de Goiás como um lugar composto de pessoas preguiçosas comandadas por governantes que repousa na sonegação do quinto real. Afirmou só encontrarem-se na província *“taperas, montes de ruínas, escavações cheias de águas pútridas e causadoras das mais cruéis enfermidades”*.

Cunha Mattos justifica a decadência goiana através da precariedade das estradas e pontes, o distanciamento da província em relação aos portos, a selvageria dos índios e a má administração da Província e principalmente a ociosidade da população goiana. Através destas características a história de Goiás ficou marcada.

O conceito de decadência consolidou-se na identidade do goiano, por meio dos relatos de viajantes que percorreram Goiás no século XIX, esses relatos contribuíram para formar um perfil negativo à Goiás, passando este a ser caracterizado como decadente e atrasado. Percebemos que os viajantes não conseguiram compreender as características da sociedade goiana fundada em valores diferente em relação à Europa.

A partir do discurso de Goiás ser decadente que a historiografia goiana será divulgada. Apesar de Cunha Mattos ter contribuído com o conceito de decadência para Goiás, a sua corografia auxilia para uma nova abordagem do ensino de história, através dela buscamos romper com estereótipos produzidos pelos viajantes e perceber o processo de construção identitária do goiano, todavia Mattos descreve características sociais, econômica e políticas da Província de Goiás

Objetivos

- Analisar a narrativa dos viajantes estrangeiros em relação ao Brasil e Goiás.
- Discutir a importância do gênero corográfico para a escrita da história, bem como atestar as relações ainda muito próximas entre as escritas sobre o tempo e as escritas relativas ao espaço.
- Analisar a fonte de pesquisa *Chorografia Histórica da Província de Goiás* de Raimundo da Cunha Mattos.
- Perceber como a *Chorografia Histórica da Província de Goiás* influenciou a escrita da história e o ensino da história regional.

Metodologia

O objetivo deste trabalho é a incorporação da literatura dos viajantes estrangeiros para o ensino de história regional, para assim compreender que, as narrativas europeias contribuíram para escrever, uma história preconceituosa sobre a população brasileira e goiana. Para abordar essa literatura, primeiramente realizamos um mini-curso para analisar a passagem do século XVIII para o século XIX na Europa e no Brasil, pois é no transcorrer do século XIX que os viajantes percorreram Brasil e Goiás.

Em seguida, foi a realização da oficina “*O ensino de história regional e suas fontes: A Chorographia Histórica da Província de Goyaz*”, esta oficina apresentava uma breve explanação sobre a história de Goiás e por fim demonstrava aos alunos como a *Chorografia Histórica* influenciou a escrita da história e o ensino da história regional.

Ao final da oficina realizamos uma performance com os alunos, dividimos a turma em grupo, um grupo representaria Raymundo da Cunha Mattos e outro um goiano do século XIX, o intuito dessa atividade é perceber se os alunos apreenderam o conteúdo abordado, como também inseri-los como parte do processo histórico da história de Goiás.

Resultados

Os alunos mostram-se bastante respectivos em relação ao ensino regional, uma vez que a maioria não contempla história de Goiás em seus conteúdos. Percebemos uma mudança de comportamentos nos estudantes, os mesmos estão conscientes sobre a importância da preservação da memória local, e que eles fazem parte dessa constituição da memória.

Os resultados também podem ser percebidos com a produção de textos e participação de eventos científicos dos pibidianos, através desses encontros, à possibilidade de trocar novas experiências.

O estudo de História Regional, coloca o aluno mais próximo do seu cotidiano, é por meio das ruas, estátuas, arquitetura que costumeiramente vivencia, ele descobre um mundo de histórias e histórias, e que ele pertence e constrói essa história.

Conclusões

O ensino de História Regional e a utilização da Corografia visa projetar o aluno como sujeito histórico, ou seja, como sujeito ativo, e aos professores outra metodologia para conhecer as peculiaridades de Goiás no século XIX.

Por meio do ensino da História Regional pode-se diminuir a distância entre a história local e a História do Brasil, bem como revelar aos alunos o seu papel enquanto agentes históricos propagadores de sua cultura. Auxilia também na construção da identidade dos alunos, pois:[...] têm sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004 p.168).

Referências Bibliográficas.

BERTRAN, Paulo. A memória consútil e a goianidade. Revista UFG / Junho 2006 / Ano VIII. nº1.

CHAUL, Nars Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da “decadência” aos limites da “modernidade”*. Goiânia: Ed. da UFG, Ed. da UCG, 1997.

KODAMA, Kaori. *Itinerários, corografias e escritas da história: as viagens e os registros de Raimundo José da Cunha Matos no Império do Brasil*. Uerj. 2006.

MATOS, Raimundo José da Cunha. *Corografia histórica da província de Goiás*. Goiânia: SUDECO, 1979.

MATOS, Raimundo José da Cunha. *Itinerário do rio de Janeiro ao Pará pelas Províncias de Minas e Goiás*. Atualização ortográfica de Melânia Silva de Aguiar. Belo Horizonte: Instituto Cultural Amilcar Martins. 2004.

PALACÍN, Luís. *História de Goiás (1722-1972)* / Maria Augusta de S. Moraes. 7ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

RODRIGUES, Neuma Brilhante. *Pelos caminhos do Império: a trajetória de Raymundo José da Cunha Mattos*. Tese de doutorado. 2008. Universidade de Brasília.

Fonte de financiamento

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

UM OLHAR SOBRE GOIÁS: Partindo do histórico para o contexto atual

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

monicasantosufg@hotmail.com.br

Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/ UFG
Bolsista CAPES

DIEGO ANTÔNIO DA COSTA CAMPOS

diegoufg@hotmail.com

Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/ UFG
Bolsista CAPES

Supervisor: Prof. EDSON OLIVEIRA DE JESUS

edijesuss@hotmail.com

Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte

Orientadora: Dr^a. MIRIAM APARECIDA BUENO

miriam.cerrado@gmail.com

Instituto de Estudos Socioambientais – IESA/ UFG
Professora Adjunta IESA/UFG

Palavras Chave: Geografia de Goiás, material escolar, construção do conhecimento.

JUSTIFICATIVA

A partir de 2013, com o novo Currículo Referência do Estado de Goiás para o Ensino Médio, o conteúdo sobre Geografia de Goiás passou a ser obrigatório para as turmas do 3^º ano do Ensino Médio, entretanto inexistia qualquer material específico para esse estudo nessa etapa escolar. O material disponível destina-se apenas ao Ensino Fundamental I ou ao Ensino Superior, dificultando o trabalho do professor em sala de aula.

Observando essas demandas curriculares do Ensino Médio e o processo seletivo para inserção no ensino superior no estado de Goiás, identificamos a necessidade de se abordar temáticas sobre o Estado de Goiás nas intervenções do PIBID.

Esta lacuna nos motivou a construir um material para ser utilizado em sala de aula, no desenvolvimento das atividades do PIBID, no qual o trabalho é feito com uma turma do 3^º ano do Ensino Médio, na escola parceira Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte.

O grupo conta com 6 bolsistas, 2 voluntários, 1 professor supervisor e 1 professor coordenador. Na escola, temos um momento exclusivo para as intervenções

do PIBID Geografia, dentro da disciplina optativa: Temas de Geografia para o Ensino Médio, onde a nota dos alunos vai sendo composta a partir da realização das atividades realizadas, onde os alunos demonstram sua participação e entendimento dos conteúdos apresentados.

OBJETIVO

Considerando que o tema Geografia de Goiás é exigido no vestibular, o que acaba sendo uma barreira entre o aluno e o seu ingresso na universidade, uma vez que as escolas não tem capacidade de instruir o mesmo sobre o tema, a linguagem usada na realização desse projeto de intervenção contribui para a construção e sistematização dos conteúdos.

Além de instruir os alunos para a realização das provas, sejam elas de vestibular ou mesmo na unidade escolar, este trabalho visa também o enriquecimento dos conhecimentos sobre as origens, a cultura, a economia, a religião, o povo, entre outros diversos aspectos do povo goiano.

Poucos alunos sabem sobre o seu próprio Estado. Por muito tempo essas informações foram esquecidas, levando ao desinteresse de boa parte da população em descobrir o quanto são ricos e importantes esses dados.

O Estado de Goiás recebe uma grande demanda de migrantes, e a escola parceira reflete esse processo também, tendo em seu grupo escolar vários migrantes, que também pouco sabem sobre o Estado em que moram. A construção desse material pretende dar uma base de informação suficiente para que o aluno possa se sair bem nas provas do vestibular, e que também agregue um leque de informações sobre o local onde eles moram, dando um sentido para a realidade vivida.

METODOLOGIA

Para a construção do material, o tema foi dividido em 4 módulos, distribuído da seguinte forma:

1 – A Formação do Território Goiano.

Retrata a formação e o desenvolvimento do território goiano, a partir de um olhar geográfico, evidenciando os períodos da mineração, agricultura e pecuária, além das políticas territoriais, que influenciaram no processo de formação de Goiás.

2 – Povos, Etnia, Cultura, Religião.

Dentro desse módulo o objetivo é mostrar as diversidades sociais e culturais presentes no Estado de Goiás, desde suas origens até as transformações ocorridas nos dias atuais. Mostrando os aspectos de formação do povo goiano, os migrantes e sua participação nesse processo, as tradições religiosas, a farta gastronomia e o jeito sertanejo de ser goiano.

3 – Geografia Física.

Ressalta os aspectos físicos do Estado de Goiás abordando o relevo, o clima, a vegetação, a hidrografia, utilizando uma linguagem de fácil assimilação, considerando que os temas em questão trazem uma linguagem técnica específica, o que ocasiona a depreciação dos mesmos por parte de alunos e professores.

4 – Economia Goiana.

O módulo de Economia Goiana aborda as questões relacionadas à dinâmica econômica em Goiás, partindo das Agroindústrias, principal atividade econômica do Estado. Inicialmente, busca-se brevemente falar sobre o processo econômico de Goiás, desde sua ocupação até a atualidade. Entender como a economia se organiza e arranja o espaço goiano é o objetivo, visando sempre à construção de conhecimentos e conceitos geográficos, levando os alunos a reconhecerem essa Geografia no seu dia-a-dia e/ou compreenderem a importância das relações econômicas e humanas na construção e constituição da sociedade goiana.

Cada módulo apresenta um conteúdo específico, com linguagem simples e clara para facilitar o entendimento do aluno.

O mesmo começa com uma chamativa, ou seja, um atrativo que motive o aluno a buscar o restante da informação presente no texto. Esse primeiro momento tem o nome de “SE LIGA AI!” que mostra alguns dos conteúdos presentes no módulo. Depois que o aluno está motivado, vem a outra parte, o “FIQUE POR DENTRO”, onde são colocadas algumas curiosidades, músicas, poemas, que remetem ao conteúdo do módulo apresentado.

A terceira parte é o “APRENDA MAIS!”. Nesse momento começa a apresentação de novas informações, conteúdos, explicações, buscando sistematizar o

conhecimento dos alunos para que no “E AGORA?” eles possam expressar o entendimento do conteúdo nas atividades propostas.

RESULTADOS/CONCLUSÕES

Haja vista que o projeto ainda se encontra em execução, os resultados são preliminares. Foi possível observar que vários alunos apresentam algum tipo dificuldade com o tema Geografia de Goiás, em sua grande parte os migrantes.

Por outro lado, existe um grande interesse dos alunos, pois a cada aula e módulo apresentado surgem novas perguntas, novos aprendizados e debates. As atividades apresentadas são vistas como um instrumento importante, pois são baseadas em questões de vestibulares. O maior resultado esperado fica por conta do desempenho dos mesmos no vestibular, porém não menos importante é a construção do conhecimento adquirido durante as aulas dos módulos de Geografia de Goiás.

Os alunos se mostram motivados em aprender mais sobre como ocorreu o processo de formação do seu povo. Para alguns alunos trata-se de uma descoberta nova, como é o caso dos migrantes, que ficam atentos e curiosos para os novos módulos.

Visto que os resultados atingem não somente os alunos, o projeto tem contribuído para o desenvolvimento das práticas de construção, organização e apresentação dos bolsistas. Essa aproximação da realidade escolar agrega conhecimentos e experiência profissional, resultando num professor mais dinâmico e inovador da prática docente.

REFERENCIAS

ARRAIS, Tadeu; Alencar. A produção do território goiano: economia, urbanização, metropolização. Goiânia Editora UFG 2013.

ARRAIS, Tadeu; Alencar. Geografia Contemporânea de Goiás. Goiânia: Ed Vieira 2010.

Oetterer; Marília. Agroindústrias De Alimentos. Universidade De São Paulo, Escola Superior De Agricultura "Luiz De Queiroz" Departamento De Agroindústria, Alimentos E Nutrição Revista Onlan Onlaine. Disponível em:

<http://www.esalq.usp.br/departamentos/lan/pdf/Agroindustria%20Alimentos.pdf>

Acesso 14.jul.2013.

Instituto Mauro Borges, Visão geral. Disponível em:

<http://www.seplan.go.gov.br/sepim/goias>. Acesso: 19 jul. 2013.

GOMES, Horieste. TEIXEIRA NETO, Antônio. BARBOSA, Altair Sales. Geografia: Goiás – Tocantins. 2º ed. Goiânia: Editora UFG, 2004.

PALACÍN, Luís. MORAES, Maria Augusta de S. História de Goiás. 7ª ed – Goiânia: Ed. da UCG, Ed, Vieira, 2008.184p.

BORGES, Barsanufio Gomides. Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 - 1960. Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

ESTEVAM, Luís. O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás. 2ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

JOGOS, DESAFIOS, TIC'S E MONITORIAS: FORMAS DE SE TRABALHAR A MATEMÁTICA

Neila Neves Coutinho, Carla Michelle de Lima Souza, Geraldo Borges Martins Neto, Taylon Calvacante Moraes, Grace Kelly Souza Carmo Goulart. Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí – e-mail: neila-coutinho@bol.com.br

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

O presente trabalho é uma extensão do projeto publicado no Conpeex de 2012, ao qual o grupo de autores composto por: Bráulio Sousa Carrijo; Carla Michele De Lima Sousa; Thayza Matos Cabral; Neila Neves Coutinho; Geraldo Borges Martins Neto; Wesley De Castro Alves; Shirá Mohammad Rajeh Ibdeiwi; Adriana Aparecida Molina Gomes apresentou: ENSINANDO MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS, DESAFIOS, TIC E MONITORIAS.

Descreve-se neste, a situação atual da pesquisa que continua sendo desenvolvida em um Colégio Estadual do Município de Jataí – GO, que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (matutino), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a execução deste trabalho, bolsistas do PIBID de matemática do CAJ-UFG, foram designados a orientar e ensinar conteúdos matemáticos através de metodologias desenvolvidas do seguinte modo: auxílio ao professor em suas aulas, atendimento aos alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem (monitoria) e reforço para alunos durante a aplicação do Projeto de Intensificação da Aprendizagem (PIA). O PIA busca resgatar os alunos que por algum motivo não conseguiram abstrair algum conteúdo e não atingiram a expectativa de aprendizagem. Desta forma, seu objetivo é a intensificação da aprendizagem focada nas dificuldades apresentadas pelos alunos. O projeto divide-se em três partes: primeiro há o reconhecimento dos alunos que apresentaram alguma dificuldade; posteriormente faz-se necessária a pontuação das dificuldades apresentadas e finalmente coloca-se em ação a intensificação, trabalhando-se os conteúdos necessários. Como recursos didáticos foram empregados jogos, materiais manipuláveis e TIC's (Tecnologias de Comunicação e Informação).

Diante dessas necessidades, procurou-se elaborar e desenvolver um trabalho que auxiliasse no ensino e na aprendizagem da matemática. Partiu-se do pressuposto de que na Educação, principalmente no ensino da matemática, existem ações que podem gerar melhorias e para que as mesmas ocorram é preciso haver intervenções.

Através das monitorias, buscou-se contribuir para que os sujeitos solucionassem as suas dúvidas perante os conteúdos trabalhados pelo professor regente, despertassem a sua autoestima cada vez mais, construíssem por si próprios os conceitos matemáticos, fossem capazes de enfrentar e resolver determinadas situações e quando possível, relembassem conceitos anteriormente vistos que fossem relevantes para a aprendizagem de determinado conteúdo. O intuito é que houvesse interesse crescente dos alunos em aprender matemática.

Durante as oficinas de matemática, trabalhou-se com materiais manipuláveis. A autora Pestalozzi (apud SCHLIEMANN; SANTOS; COSTA, 1992, p. 101, grifo da autora) afirma que:

Material manipulável ou de outra natureza – constitui a salvação para a melhoria do ensino de Matemática. Sua eficácia ou não dependerá da forma como o mesmo for utilizado. “Não é o uso específico do material concreto, mas, sim, o significado da situação, as ações da criança e sua reflexão sobre essas ações que são importantes na construção do conhecimento”.

Optou-se, em alguns momentos, por trabalhar com algumas atividades computacionais (TIC's). Acredita-se que as TIC's dispõem ao usuário uma alta velocidade, um amplo conjunto de informações, conhecimentos e linguagens.

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

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

A proposta visa condições para que a construção do conhecimento matemático se dê de forma prazerosa, interessante e principalmente eficaz. Através

de monitorias, oficinas de matemática e TIC's, tem-se como objetivos trabalhar a matemática de uma forma diferente, ajudar os alunos com as principais dificuldades nos conteúdos e estimular o raciocínio lógico.

Através de oficinas, procurou-se trabalhar a matemática de uma forma diferente, ajudar os alunos com dificuldades nos conceitos matemáticos e estimular o raciocínio lógico. Com os alunos do sexto ao nono anos foram desenvolvidas oficinas com materiais manipuláveis, incluindo jogos como os dominós de frações, o Contig 60, Rumikub e o xadrez.

As TIC's utilizadas foram os jogos matemáticos computacionais como por exemplo o Enigma das Frações, o Bilhar Holandês e o sudoku. Também foram apresentados aos alunos alguns vídeos educativos; entre eles, a animação Donald no País da Matemática, e alguns tutoriais de origami, usados para lidar com noções de geometria.

Sobre a quantidade de metodologias D' Ambrósio (1989, p. 15) afirma que na Educação Matemática é necessário recorrer a metodologias diversificadas para a melhoria do ensino, pois nos tempos atuais, os alunos necessitam de estratégias que os façam querer se engajar no movimento de aprender, pois muitos se tornam desinteressados ao ficar, na sala de aula, somente a ouvir o professor falar em aulas expositivas.

Até o presente momento, tem-se como resultados a participação dos alunos nas atividades propostas, a melhora da aprendizagem dos mesmos, percebidas por meio das avaliações aplicadas e um aumento de interesse por parte dos alunos em relação à matemática. Acredita-se que o apoio da instituição e dos professores supervisores foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, cuja produção só foi possível graças ao contato direto com os alunos em sala de aula.

A produção e desenvolvimento do trabalho só foi possível graças ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Sendo um projeto de grande incentivo e importância acadêmica, onde buscou-se empenhar da melhor maneira possível em parceria com a Escola e seus representantes. Verifica-se proximidade no caminho da docência com sede de aprender e ao mesmo tempo

ensinar não apenas o conteúdo, mas também experiências que se adquirem como acadêmico e futuro educador.

Referências Bibliográficas:

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

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; SANTOS, Clara Melo dos; COSTA, Solange Canuto da. Da compreensão do sistema decimal à construção de algoritmos. In ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem. São Aprendizagem. Paulo: Cortes, 1992, p.97-117. <http://www.sbempaulista.org.br/RevEdMatVol9.pdf>. Acesso em: 20 Setembro de 2013 as 22hs:49min

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

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

SUBJETIVIDADES, HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS: VISANDO APRENDIZAGENS ATRAVÉS DA CULTURA VISUAL.

NERI DA SILVA TEIXEIRA

Faculdade de Artes Visuais – UFG

e-mail: neri.dasilvateixeira@gmail.com

Fonte de financiamento: CAPES/PIBID

Orientadora: Prof.^a Dra. Kelly Mendes

Palavras chave: pedagogia crítica, cultura visual, subjetividade.

Este estudo trata-se de um recorte sobre a minha imersão na Escola Municipal Castelo Branco, situada na zona urbana de Goiânia, proporcionada pelo PIBID UFG que contribuiu com reflexões acerca da minha formação docente através do contato com adolescentes do 9º ano, mediados pela Cultura Visual e o campo dos Estudos Culturais.

Através da observação participativa nas aulas de artes visuais, das conversas com o professor e com as coordenadoras pude notar que a sala de informática, apesar de oferecer todos os equipamentos em pleno funcionamento, não era utilizada pelos (as) estudantes do turno vespertino devido à carência de profissional na área.

Partindo desse problema e, adotando uma perspectiva pedagógica crítica, propus uma ação pedagógica que possibilitasse a apropriação e o uso desse ambiente contribuindo, desse modo, para o trânsito dos (as) estudantes nos espaços da escola. Como objetivos específicos, discutimos sobre as diversas possibilidades de animar imagens, sobre o uso de celulares e câmeras fotográficas para construção de animações, juntamente com análise entre os temas escolhidos por eles (as) e suas narrativas pessoais, mediadas pela Cultura Visual.

Na perspectiva da pedagogia crítica, Giroux (1988) afirma sobre a importância das relações sociais trazidas para a vida escolar. Considerando que a vida desses (as) estudantes, suas subjetividades, histórias e vivências dentro e fora da escola são importantes, iniciei a ação pedagógica que como propõe esse mesmo autor (1995) permiti “aos (as) estudantes falarem a partir de suas próprias experiências”.

Assim, no desenvolver da ação pedagógica tive a preocupação em respeitar a liberdade artística dos (as) estudantes, considerando que estes (as)

demonstram em relações cotidianas na escola, possuir uma bagagem cultural significativa para o desenvolvimento de propostas pedagógicas as quais, não raramente, são ignoradas pela própria escola. Sendo assim, e de acordo com Peter McLaren (1997, p.200) acredito que o espaço escolar pode ser “um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação”.

O desafio foi se tornando cada vez maior, pois fui sentido a necessidade de entender esse campo de representações sociais que iam sendo trazidas pelos estudantes através da expressão de suas subjetividades. Percorrendo sobre a noção de subjetividade que Giroux e Peter McLaren (1998), empregam ao termo, de maneira distinta da realidade, pois,

[...] a subjetividade nos permite reconhecer e orientar as formas as quais os indivíduos constroem sentido em suas experiências, incluindo sua consciência e maneiras inconscientes de ver e as formas culturais disponíveis, através das quais, semelhantes maneiras de ver são de um modo ou de outro restritas ou permitidas (p. 148).

Os autores tocam num ponto importante quando percebem a construção da subjetividade como culturalmente restritas ou permitidas. Portanto, ampliar essa permissão e “dar voz” aos estudantes é uma maneira de questionar suas representações e ir mais além, ultrapassando-as com outras construções subjetivas.

Utilizando a técnica de animação *stop motion* como mediadora, propus uma ação pedagógica que envolvesse a apropriação e o uso desse espaço (sala de computadores) entre os estudantes numa proposta que modificasse o contexto de ensino de artes para uma aproximação da realidade dos estudantes, sendo esses, tão familiarizados com as tecnologias. Quanto a essas possibilidades, Eloiza Gurgel Pires (2010) explica que:

O sujeito contemporâneo tornou-se espectador e produtor de suas próprias mensagens. Surgiram diferentes espaços e temporalidades a partir do uso da tecnologia do audiovisual nas novas produções de subjetividade, que emergem do uso dos novos meios no espaço doméstico, nas culturas juvenis, no cotidiano das escolas, nas associações comunitárias etc. (p. 286).

A autora se refere ao uso de dispositivos tecnológicos pelos jovens como forma de aproximação entre a vida desses estudantes e a escola, uma vez

que é frequente o uso de celulares e câmeras fotográficas nas realidades cotidianas de estudantes. Pensar em como essa relação acontece contribuiu de forma significativa para perceber como são produzidos os diálogos e as narrativas pessoais destes (as) estudantes.

Dessa maneira, foi possível através da animação, trazer a “voz” dos estudantes à tona, através de visualidades produzidas por eles (as) perpassadas por suas subjetividades e questionamentos. Conforme Hernandez (2011):

Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (p.33).

Foi então que através de um processo que foi desenvolvido com a construção das visualidades produzidas pelos estudantes, passei a compreender o convite deles (as) para pensarmos em mudanças significativas em relação às aulas. Deste momento em diante, a inquietação não pertencia mais a simples entrada na sala de computação e sim, em como dialogar com esses adolescentes a respeito do que eles próprios traziam para as aulas de artes.

Tais questionamentos me fizeram pensar não somente em como são os estudantes e seu cotidiano, a vida na escola, os espaços existentes, as dificuldades, entre outros, mas traziam também questionamentos internos, como: Que tipo de professora desejo ser? Como é a vida desses estudantes? De que forma posso contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos? Como me posicionar diante dos diversos conflitos e imprevistos existentes em sala de aula?

De fato, a partir dessas perguntas, as coisas foram tomando outros rumos, que se tornaram significativos para o exercício reflexivo sobre minha formação docente e possibilitaram discussões e vivência acerca da minha própria subjetividade em contato com os conflitos e aprendizagens vividos nesta experiência, assim como, “um estudo da cultura visual pode proporcionar-nos uma posição crítica de seu papel e suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (HERNANDEZ, 2000, p.135).

Contudo, através desta experiência, podemos refletir sobre a responsabilidade e o compromisso do professor (a), que surge da necessidade de

pensarmos a educação como peça fundamental na construção e/ou desenvolvimento de sujeitos críticos, visto que os estudantes, na maioria dos casos se identificam com padrões e referenciais hegemônicos, os quais mediados por relações de poder, se tornam atributos de verdades construídas socialmente. Cabendo a nós professores/ pesquisadores, o compromisso com esses sujeitos, contribuindo assim, de modo reflexivo, sobre estes referenciais que invadem o cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas:

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*: Artmed: São Paulo, 1988.

HERNANDEZ, Fernando. *A Cultura como um Convite a Deslocalização do Olhar e ao Reposicionamento do Sujeito*. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene, (org.). *Educação da Cultura, Conceitos e Contextos*: UFSM: Rio Grande do Sul, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad: Jussara Haubert Rodrigues- Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. São Paulo: Artmed, 1989.

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS COM CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS: O TRATO COM O MACULELÊ NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULO MACIEL.C MARTINS; JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão da UFG. paulo_ma321@hotmail.com; chicosvique@hotmail.com; andreia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiência, História e Cultura Afro Brasileiras

Este trabalho sistematiza um relato de experiência realizada pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física da UFG/Campus Catalão. Neste relato, buscamos expor a realização de uma intervenção pedagógica, com conteúdos temáticos da cultura corporal, tendo como eixo interdisciplinar e curricular, a História e Cultura Africana e Afro Brasileira, na 1ª fase do ensino fundamental de uma Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás.

Essa experiência se realiza com o trato metodológico de uma manifestação cultural inserida atualmente nos rituais da Capoeira e demarcada com potencial de Patrimônio Imaterial da Humanidade, o Maculelê. Esta dança/jogo/luta de matriz afro-brasileira e indígena coloca-se como expressão da história e cultura afro-brasileira e de interação social, que vem tratada pelo coletivo PIBID, como eixo temático, que viabiliza a interface entre os conteúdos da cultura corporal: Jogos e Brincadeiras, Dança, Ginástica Geral e Lutas.

Assim, buscamos sistematizar e expor a experiência metodológica de produção audiovisual, leitura, linguagem corporal e artística e vivência da cultura corporal de movimentos no trato do Maculelê enquanto expressão cultura afro-brasileira na escola. Ressaltamos o processo de formação e intervenção teórico-metodológico do coletivo PIBID, que vem buscando garantir um embasamento e repertório corporal e artístico para tratar dos movimentos, ritmos e letras de músicas imanescentes a cultura do Maculelê e capoeira. Houve o levantamento bibliográfico com a construção e apreensão de fontes de dados acerca do universo desta manifestação cultural em livros, sites, artigos, vídeos e outras formas impressas.

Mas houve outras experiências que marcaram as condições de formação para o coletivo PIBID realizar o trabalho com esse eixo temático perpassando os conteúdos da cultura corporal: 1) A demanda da disciplina de Metodologia do ensino e pesquisa da Ginástica do CAC/UFG, de produção artística e coreográfica da Ginástica Geral com a temática da história e cultura afro-brasileira; que remeteu a realização de uma de Maculelê com o Grupo Senzala de Capoeira; 2) A inserção de outros integrantes do

Coletivo PIBID no Projeto de Extensão “Corpoencena, formação e experiência estética” que desenvolve oficinas semanais de Maculelê, Samba de roda e puxada de rede.

Nesta intervenção consideramos a análise e implicação da Lei 10.639/03 aprovada em 9 de janeiro de 2003 que altera a LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro - brasileira na educação básica. A partir desse pressuposto, construímos uma experiência metodológica buscando garantir conteúdos relativos à cultura afro brasileira no currículo escolar da primeira fase do Ensino Fundamental ofertados na escola campo, com vistas a garantir a efetivação da Lei 10.639/03. Dessa forma, sistematizamos as possibilidades metodológicas de trabalhar elementos da cultura afro-brasileira por meio dos conteúdos estruturantes da disciplina Educação Física na educação básica, como: a dança, esporte, jogos e brincadeiras, ginástica e lutas, entre outras manifestações da cultura corporal. Fazendo com que os alunos tenham uma vivência diversificada da cultura afro-brasileira e suas tradições, que não estão presente em seu contexto social.

Portanto, tratamos de apreender e expor os elementos da cultura afro-brasileira e a importância da mesma como eixo temático dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física. Assim, buscamos valorizar a diversidade cultural presentes no contexto escolar, pois são muitas as contribuições marcantes da cultura afro-brasileira e que até hoje exerce grande influência em nossa sociedade, no intuito de resgatar a cidadania, identidade da população e cultura negra do Brasil.

Assim, o objetivo metodológico foi de tratar o significado formativo dos conteúdos afro-brasileiros na escola e discutir o quanto esses conteúdos influenciam no desenvolvimento do aluno como ser humano e em sua forma de pensar perante a sociedade, fazendo relação com uma manifestação cultural que proporciona interação social, formação cultural e lúdica aos alunos.

A importância desta intervenção se situa pela necessidade de discutir os aspectos que são necessários para a aplicabilidade da Lei. 10.639/03, que altera a LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro - brasileira na educação básica, constatar que é possível inserir elementos da cultura afro-brasileira, nas aulas de educação física, pois são muitas as contribuições marcantes da cultura afro-brasileira e que até hoje exerce grande influência em nossa sociedade.

Pensando no campo da Educação Física, em que a cultura corporal nas aulas é objeto de intervenção, o trabalho corporal com a temática Afro-brasileira torna-se

instrumento enriquecedor histórico-social, levando em conta as diferenças culturais e considerando também as particularidades de cada grupo social.

Elaboramos um resgate da historicidade de uma das diversidades culturais que contribuíram na multiculturalização brasileira, trazendo discussões e reflexões importantes para a formação do aluno como a da valorização e respeito à diversidade, fortalecimento da identidade afrodescendente, questionamento do racismo e preconceitos em geral. Com intuito de quebrarmos implicações que prejudicam o aluno em sua formação cultural no campo ético de interação em âmbito escolar e social. E relatar o resultado obtido através dessa proposta pedagógica tendo como ápice metodológico uma apresentação de Maculelê feita pelos alunos em um evento cultural na escola assistido pelos familiares e toda comunidade escolar.

Referências

BINS, Nobre. GRECO, Gabriela Cunha. **"Ciranda dos Orixás"**. Anais do Conbrace no Grupo de Trabalho (GT) da Educação de 2011. Acessado em: 17 jul.2013. Disponível em www.conbrace.br.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 124p.

BISPO, N. M; PEREIRA, M. S; SILVA, G.S.A. Proposições Teórico-Metodológicas para o trabalho com a Capoeira do PIBID/UNEB-Educação Física. Anais do Conbrace no Grupo de Trabalho (GT) da Educação de 2011. Acessado em 25 jul.2013.

DIAS, Mônico José. Os Saberes Definidores do Processo de Ensino-Aprendizagem da Capoeira no Grupo ASCAC em Catalão- GO. Trabalho de conclusão do curso de Educação Física, Catalão/2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-racial e a Lei 10.639/03. Acessado em 20 jul.2013. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

SILVA, Luciane Moysés. **Samba e Corporalidade: Uma análise no grêmio recreativo escola de samba Beija Flor de Nilópolis (RJ)**. Trabalho de conclusão do curso de Educação Física, Catalão/2011.

AVALIAÇÃO NO PROJETO ESPANHOL PIBID: UMA JUNÇÃO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA E PROCESSUAL

RUTH SOARES DOS SANTOS (G/FL/UFG)

(ruth.hp@hotmail.com)

LARISSA MENDES (G/FL/UFG)

(larissapyd@hotmail.com)

Em nosso subprojeto PIBID de Letras: Espanhol, procuramos contemplar temáticas que atendessem às necessidades da escola participante (avaliação, interdisciplinaridade e inclusão). Identificamos, inicialmente, que a avaliação no colégio se restringia à de modalidade somativa (FIDALGO, 2006), ou seja, preocupada com resultados quantitativos. Essa proposta baseia-se na prática tradicional da avaliação bancária (FIDALGO, 2006) que prevê que o professor, detentor do conhecimento, transmita (“deposite”) os conteúdos da disciplina na cabeça dos alunos, sendo que estes deverão “devolver” esses conteúdos no momento da prova. A avaliação somativa ainda é muito usada atualmente porque vivemos sob a égide da pedagogia do exame (LUCKESI, 1994). Contudo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006) – Conhecimentos de Espanhol – recomendam uma avaliação que seja contínua, processual e formativa, isto é, que abra caminhos para que alunos e professores construam e reconstruam dinamicamente o conhecimento.

Ao considerar esse contexto, e em face à exigência da SEDUC-GO por resultados numéricos, propusemos tanto uma avaliação somativa quanto uma avaliação contínua que focasse o processo de aprendizagem dos alunos. Procuramos, então, atender a proposta do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (GOIÁS, 2013) que solicita que a língua espanhola seja ensinada por meio de gêneros discursivos, com foco na compreensão leitora e na produção escrita. Também o Projeto Político Pedagógico da escola (GOIÁS, PPP, 2013) que considera que ao avaliar, deve-se prestar atenção às ferramentas utilizadas no processo avaliativo, considerando as competências individuais, tornando-se assim, algo democrático a todos.

Na escola participante, a demanda principal foi pelo trabalho com a compreensão leitora devido ao fato de o Espanhol ter apenas uma aula semanal de 45 minutos, no ensino médio. Assim, elaboramos provas bimestrais, simulados e

provas de recuperação contemplando textos de gêneros discursivos diferentes. As avaliações escritas foram elaboradas por nós de acordo com o conteúdo e a temática de cada bimestre. Em alguns casos, tivemos de adequar a avaliação para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas as provas ainda permaneceram em formato escrito. Todas passaram pela análise da professora colaboradora antes de serem aplicadas. As provas continham a seguinte divisão: uma primeira parte com um texto e questões de interpretação, e uma segunda parte envolvendo a gramática e léxico da língua espanhola.

O resultado das provas nos indicou o que deveríamos melhorar, por exemplo, a elaboração dos enunciados, a redução do tamanho dos textos (porque alguns alunos demonstram séria dificuldade em interpretá-los também pela extensão). Também ajudamos a fazer uma revisão dos conteúdos estudados para ajudar no aprendizado dos alunos.

E, para atender as OCEM (BRASIL, 2006) que propõem uma avaliação contínua, tivemos a experiência de trabalhar com oficinas no contraturno. A avaliação formativa ou qualitativa ressalta o processo de aprendizagem do aluno (FIDALGO, 2006). Essa avaliação foi possível quando realizamos as oficinas pedagógicas com o objetivo de que os alunos fizessem produções escritas de diferentes gêneros (conto de fadas, canção, cordel e poema) em língua espanhola e as dramatizassem depois. Os alunos foram divididos em grupos, e os gêneros distribuídos entre eles. Na realização dessa atividade, procuramos desenvolver, principalmente, a autonomia dos alunos, uma dificuldade tão presente quanto a questão da compreensão leitora.

Nas oficinas, realizadas ao longo de cinco segundas-feiras no vespertino, observamos a assiduidade dos alunos, seu desenvolvimento gradual a cada encontro, o interesse, a participação colaborativa do grupo etc. Ainda que o resultado final não tenha sido excelente como esperávamos, incentivamos a apresentação desses grupos num evento da escola, o dia do PIBID, um momento em que contamos com a parceria do PIBID de Ciências Sociais e do PIBID de Geografia, com exposições das produções dos alunos nos três projetos.

Pudemos perceber como a avaliação serve como instrumento de diagnóstico, e nos faz rever os critérios de análise das produções dos alunos. Ao redirecionar o foco, mudamos o objetivo da avaliação (PAIVA, 2006). Refletimos, além disso, sobre o contexto de avaliação e da maneira como este pode influenciar tanto na

elaboração quanto nos critérios avaliativos. Outra questão pertinente foi a adequação à atividade proposta: o trabalho dos grupos nas oficinas foi frequentemente revisado e reelaborado devido a dificuldades de interação e colaboração entre os alunos, bem como dificuldades linguísticas, além do uso indiscriminado de tradutores *online*, que resultou em textos incoerentes e não mostrava em absoluto as capacidades do aluno. Mas entendemos que foram experiências válidas e produtivas nas quais os alunos e nós pudemos aprender a utilizar uma avaliação mais justa e democrática.

(Apoio: CAPES)

Palavras-chave: espanhol, avaliação somativa, avaliação contínua, aprendizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio* – conhecimentos de espanhol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2, 2006, p.15-31.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Estadual Jardim Balneário Meia .Ponte. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia: 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação, cognição e poder. Minas Gerais: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL NO COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA

GUILHERME TOLEDO

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

Guilherme-musica2010@hotmail.com

GUSTAVO FÉLIX

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

g.felix.s@hotmail.com

SALOMÃO MARQUES FERREIRA BORGES

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

salomaotbx@hotmail.com

TARLLEY RABELO DE CIRQUEIRA

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

tarlleyr@hotmail.com

CRISTIANA MIRIAM S. E SOUZA

C. E. Murilo Braga

ckd.miriam@bol.com.br

ROBERVALDO LINHARES ROSA

Escola de Música e Artes Cênicas – UFG

robervaldolinhares@gmail.com

Palavras- chave: Educação musical; ensino coletivo de instrumento musical ; educação básica.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências adquiridas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Murilo Braga localizado no setor Vila Nova, em Goiânia. O programa do PIBID com música na escola teve início no mês de março do corrente ano. A realização da educação musical no ensino básico visa conferir um contato inicial com a prática musical conferindo motivação a novos instrumentistas, mas sobretudo, formando platéias e criando consciência crítica sobre a prática musical cotidiana. O ensino coletivo de música hoje tem destaque não somente como prática eficiente de educação musical mas também como elemento de integração social, conforme pesquisa de Vianna (2012). A educação musical chega ao aluno na sua vertente prática e promove um desenvolvimento musical integrado com a parte teórica. Cruvinel (2005) revela os benefícios do ensino coletivo de instrumento não só para o crescimento musical do indivíduo, mas, também, na prática em conjunto. E ainda reforça a inserção social que a música promove. Devido ao alto contingente de alunos nas redes de educação básica o ensino coletivo torna-se um facilitador da prática do educador musical. Também em um momento em que a prática educacional no país é um tanto restrita para as manifestações artísticas esta parceria Capes/Ufg/Instituição Pública de Ensino, favorecem muito a aquisição de instrumentos e materiais que fomentam a produção artística. Outrora, os alunos que hoje tocam com desenvoltura pequenas melodias, jamais teriam acesso a instrumentos musicais pelo seu alto custo, manutenção, inabilidade no manuseio e difícil transporte. A escola pública torna-se uma extensão de um teatro ou orquestra conferindo aos alunos um acesso à cultura antes não experimentado. A prática em conjunto leva o aluno a ter um encantamento profundo pela atuação musical. A execução musical passa a ser não uma atividade meramente técnica e sistemática mas uma atividade prazerosa e gratificante. A realização de aulas em conjunto confere aos alunos uma série de benefícios apontados em pesquisas como em Tourinho (2012) e Cruvinel(2005) tais como: desenvolvimento musical a partir da troca de experiência com os pares, desenvolvimento prático e teórico musical, elevação autoestima individual e integração social. No colégio Murilo Braga quatro estagiários integram a equipe que ministra aulas coletivas dos seguintes instrumentos: trombone, trompete, flauta doce e teclado. Estas aulas também são incrementadas por práticas pedagógicas específicas de educação musical realizadas em sala de aula. Dentro da variedade de metodologias que o ensino musical dispõe para o desenvolvimento do aluno, o ensino coletivo de instrumento vem como alternativa eficaz, prática e promissora.

OBJETIVOS

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo:

- a) Proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura em música um desenvolvimento de habilidades relativas ao ensino e as questões que envolvem sua prática.
- b) Favorecer os alunos das redes de ensino básico um contato com a música de forma prática através de aulas de ensino coletivo de instrumentos musicais.

METODOLOGIA

As aulas coletivas de instrumento musical no Colégio Estadual Murilo Braga são dirigidas para alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental do período vespertino. As aulas ocorrem no horário da disciplina de música em sala de aula e têm duração de cinquenta minutos. Os alunos se dividem em grupos de acordo com a modalidade de instrumento escolhida. Quanto à frequência do aluno e sua avaliação, ambas são realizadas pelo acadêmico bolsista que ministrar a aula.

Devido à presença uma banda marcial no colégio, a atuação do PIBID amplia ainda, conferindo reforço aos alunos que tocam instrumentos de sopro. Nesse caso, as aulas não só no horário da banda, mas também nos horários destinados às aulas coletivas dos instrumentos. O método utilizado para o ensino dos instrumentos de metais foi escrito pelo Professor Marcelo Eterno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar das dificuldades inerentes à prática educacional como um todo, o ensino coletivo de instrumento se sobressai, tendo aceitação maciça dos alunos e também participação com interesse. O desenvolvimento musical não é igualitário porém, os resultados são positivos. Os alunos já apresentam domínio do manuseio do instrumento e conhecimento sobre especificidades de cada um. Também é observado o desenvolvimento musical como um todo na parte de leitura e escrita musical bem como desenvolvimento da afinação e do canto. Muito ainda pode ser feito caso aumentem as condições para aquisição de instrumentos contemplando assim mais alunos e maiores variedade de instrumentos.

CONCLUSÕES

O que se pode extrair até o momento é que o ensino coletivo de instrumento tem tido repercussão positiva na vida dos alunos e da comunidade escolar. O ensino de música passou a ser considerado como objeto de transformação integral dos alunos e assim, passou a ser mais respeitado. O contato com estas manifestações artísticas tem propiciado a descoberta de talentos e tem despertado vários alunos para um posterior seguimento da carreira profissional de música.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo Eterno. **Os instrumentos de metal no choro nº 10 de Villa-lobos uma visão analítico-interpretativa**. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

VIANNA, Keeyth Anne Vieira. **O ensino da música com instrumentos de orquestra para crianças e jovens como ferramenta de integração social**. Rio de Janeiro, 2012.

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

Sopro novo Yamaha: caderno de flauta doce soprano. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

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

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

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

PIBID-HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE: A HISTÓRIA DO BAIRRO

¹LUANA PAULA LOPES; ²SILVON ALVES GUIMARÃES;
³MURILO BORGES SILVA

UFG/CAMPUS JATAÍ-GO

¹luannahistoria@hotmail.com

²silvonguimaraes@hotmail.com

³muriloborges.historia@gmail.com

Palavras-chave

PIBID. História. Comunidade.

Justificativa

O Projeto “História do Bairro” nasceu do trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID/HISTÓRIA da UFG/Jataí, em 2012, em parceria com a escola municipal Professor Luziano Dias de Freitas, com o objetivo de conhecer a história local e sua realidade. O projeto foi elaborado com o título “**História do Bairro**”, para a escola, juntamente com a comunidade, verificarem as mudanças ocorridas no decorrer de sua história e refletirem sobre a importância do desenvolvimento contínuo de ações para a formação de sujeitos ativos na construção do processo histórico. Conhecer o local da escola e o ambiente que envolve professores e alunos, os agentes principais na produção do conhecimento é o objetivo deste trabalho.

O trabalho com a “História do Bairro” se constituiu, como uma possibilidade teórico-metodológica ideal para desenvolver nos alunos as habilidades de pesquisa, síntese, compreensão e transmissão do conhecimento sobre determinada realidade, mais próxima, que eles têm diante de si. Procurou-se trabalhar com os alunos a concepção de que a “História do Bairro”, embora não sendo um reflexo fiel da história nacional, “sempre é o resultado de uma interação reciprocamente determinante de forças locais e globais cuja lógica deve primeiro ser compreendida em seus próprios termos”; pois cada localidade possui sua própria especificidade cultural, que será “melhor conceituada como o reflexo de uma dialética de

articulação entre um sistema local e o contexto em que o mesmo se insere, ou seja, à luz de como as formas internas e as forças externas condicionam-se mutuamente” (HUNT, 1992:126).

Objetivos

Ao levantar a trajetória da escola e do bairro, buscamos despertar nas pessoas que se envolveram no projeto – os bolsistas PIBID, professores, funcionários, alunos da escola e membros da comunidade - a consciência sobre a importância de se preservar a história, para torná-las mais críticas em relação ao passado; passado este que está no presente, capacitando-as desta maneira, para o exercício da cidadania.

Com esse projeto esperamos que os alunos e a comunidade conheçam as mudanças que aconteceram através do tempo, na paisagem do bairro onde fica a escola, identificando às ações do homem em seu meio; possam relacionar algumas características da paisagem de diferentes épocas ao modo de vida das pessoas; consigam reconhecer algumas características do entorno como respostas as necessidades dos diferentes grupos humanos que ocupam o espaço urbano; venham saber localizar-se no espaço, utilizando-se de pontos de referência compartilhados; e possam utilizar a linguagem oral, numa situação de entrevista, como ouvinte e tomando a palavra para colocar questões pertinentes.

Metodologia

Os procedimentos adotados para a execução do projeto foram: levantamento histórico do bairro e de suas instituições; levantamento dos moradores mais antigos; arrecadação, junto à comunidade, de fotografias e documentos antigos que diziam respeito à história da localidade; gravação e filmagem de depoimentos orais de personagens que participaram da trajetória da escola e do bairro; e organização dos conjuntos documentais reunidos durante o projeto, segundo as orientações do nosso coordenador.

Em nossos levantamentos da “História do Bairro” ampliamos as nossas fontes para além dos documentos oficiais; reconhecendo que hoje a concepção de “fontes” é bem diversa, podendo utilizar de fotos, filmes, cadernos escolares, livros didáticos,

o mobiliário da escola, as ruas do bairro, apontamentos pessoais, as plantas do prédio escolar, o material didático, a correspondência particular e oficial, os veículos noticiosos e uma infinidade de outros materiais, que à medida que os estamos recolhendo, vamos descobrindo o que esses revelam sobre o Bairro e seus moradores.

Antes de propormos o trabalho em classe, envolvendo os alunos diretamente, nós, os pibidianos, procuramos compreender melhor a história do bairro. Como há pouca disponibilidade de informações sobre os bairros de Jataí na internet, vimos a necessidade de buscar essas informações junto à própria escola; na prefeitura, na secretária de urbanização; na sub-secretaria de educação; na associação dos moradores; e em outras instituições que possuam documentos diversos sobre o bairro, tais como fotos e registros escritos que ilustrem a história do bairro. Fizemos também uma pesquisa nos jornais e periódicos da cidade, buscando informações ou notícias que envolvam o bairro e seu entorno.

Por estudarem na escola e morarem no bairro, é comum que se espere dos alunos que estes conheçam o bairro. No entanto, os alunos possuem apenas um conhecimento intuitivo, mesmo em relação aos trajetos que eles percorrem diariamente, e dificilmente conseguem comunicá-lo aos demais, sem que haja uma ação voltada para tal aprendizagem. Por este motivo, organizamos um passeio pelo bairro, saindo da escola até o limite com o outro bairro, Francisco Antônio. No caminho, orientamos os alunos para que observem atentamente o que Existe - residências, comércios, áreas verdes. Para o registro deste passeio, alguns alunos levaram câmeras fotográficas e outros fizeram desenhos a lápis.

Após o passeio foi o momento de trocarmos impressões e anotar algumas observações. Por meio de perguntas elaboradas com antecedência, para direcionar o olhar dos alunos, fizemos uma reflexão sobre as casas, o comércio, a rua, a iluminação, o poder econômico da região, etc.

O próximo passo na construção da “História do Bairro” foi pesquisar na comunidade quem são os moradores antigos – tarefa essa envolvendo os alunos -, em seguida esses moradores foram convidados à escola para que tragam seus depoimentos.

Resultados

A importância de se realizar um projeto como este, reside na recuperação e disponibilização de fontes para a pesquisa na área das Ciências Humanas. Tais pesquisas poderão possibilitar a análise e compreensão do indivíduo e seu meio, e também proporcionar intervenções para a melhoria da qualidade de vida desta população.

O uso de fontes vivas, através dos depoimentos de antigos moradores, como forma de conhecer melhor o bairro em outros tempos, relacionando essas informações a outras (a partir de fotos e textos escritos) permitiu ampliar a visão dos alunos do que seja uma pesquisa histórica, reconhecendo a importância de tais depoimentos e seus autores. Ecléa Bosi (1987) menciona que a partir dessas fontes, das “memórias da sociedade”, temos a possibilidade de uma dimensão mais humana e afetiva na compreensão das diversas mudanças ocorridas através do tempo e no espaço que nos rodeia.

Conclusão

Os historiadores, dentre outras razões, apontam que suas preocupações, ao empreenderem a construção da história do bairro e da escola, não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada comunidade, que pode ser aqui inserida no termo sociedade, e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o “fenômeno educativo escolar de uma sociedade”. (ARAUJO, 2002).

O historiador Hobsbawm (1998) disse que: “O passado é,..., uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998:23, 30). Portanto, se fazem de suma importância à utilização de fontes orais, imagens, testemunhos, para que se construa a história que pode dar significado. Assim, compreendemos a necessidade de que, como graduandos de história, nós, façamos empenhos, cada dia maiores, para que se preserve a história da instituição

educacional junto com a história da comunidade que a completa (LOMBARDI, 2004). Se estivermos convencidos disso, os gestores, os alunos e a comunidade, se moverão em auxílio da construção de uma história da comunidade e da escola, quer como agentes – como já o são, quer como sujeitos imbuídos, também, do papel de historiadores. (SAVIANI, 2006).

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C. S. e GATTI JR., D. **Novos temas em História da Educação Brasileira. Instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

HUNT, Loyhh. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

SAVIANI, Dermerval. **O Debate Teórico e Metodológico no campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional.** In: História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

Fonte de financiamento: Capes

COMPREENDENDO OS CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹

SUZANE RIBEIRO MILHOMEM

FEF/UFG - suzymilhomem@hotmail.com

ANÁRIO DORNELLES ROCHA JUNIOR

FEF/UFG - anariojr@hotmail.com

EDIELSON DE SOUZA CANTÃO

FEF/UFG - mr.cantao@hotmail.com

JANDERSON HONORATO ANDRADE

FEF/UFG – jandersonhonorato@gmail.com

MONICKE STEPHANY A. ALVES BARBOSA

FEF/UFG - monicke.stephany@hotmail.com

RAQUEL BERNARDES PACHECO

FEF/UFG - kel_bp16@hotmail.com

NIVALDO ANTÔNIO NOGUEIRA DAVID²

FEF/UFG - ndavid@terra.com.br

Palavras-Chave: Ciclos de Formação, Educação Física, Trabalho Coletivo, PIBID.

1. JUSTIFICATIVA

O presente trabalho representa uma experiência do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. O plano de estudo surgiu da própria necessidade das escolas parceiras em melhor compreender o modelo de ciclos, suas consequências pedagógicas, os problemas atuais e as possibilidades do coletivo de educadores (bolsistas e professores) de investigar a realidade a partir do olhar e das experiências dos professores de educação física, no campo educativo e pedagógico.

A proposta de ciclos de escolarização se coloca efetivamente no cenário educacional brasileiro após a década de 80 e seu intuito fundamental foi de ressignificar, diante alarmante fracasso escolar, o processo de aprendizagem do aluno visando conciliar o processo de ensino e aprendizagem com as fases de

¹ Este texto foi extraído do Trabalho Monográfico apresentado em 2013 - disponível no <http://pibid2011.wix.com/pibid---fef>

² Professor orientador e coordenador do PIBID FEF/UFG

desenvolvimento humano: a infância, pré-adolescência e adolescência. Andrea Krug (2001, p. 13) aponta que esse modelo “considera a importância das fases de formação do desenvolvimento humano para o trabalho com o conhecimento formal na escola”.

O processo de implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano na rede municipal de Goiânia se deu como medida para solucionar a problemática dos altos índices do fracasso escolar e, ao mesmo tempo, de reestruturar o modelo de sistema educacional diante da complexidade do processo de formação humana quanto a possibilidade de formar um aluno mais autônomo e consciente de seu papel social. Com este propósito, coube a educação física a função de assegurar aos alunos, uma educação corporal (cultura corporal) como fator educativo importante em igual medida na formação do aluno. Não se tratou somente de abordar os conteúdos denominados de jogo, lutas, danças, esportes e da ginástica, dentre outros, mas de entender que “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

Para materializar essa proposta, o modelo de ciclos apresenta características essenciais na configuração da organização escolar, dentre elas: sociabilização dos alunos; dinamicidade no processo ensino e aprendizagem; aprendizado ampliado a partir das diferentes experiências dos alunos; tempo pedagógico ampliado; maior interação entre a comunidade escolar; organização do currículo buscando romper com a fragmentação dos conteúdos e ensino descontextualizado; ressignificação do processo avaliativo; e, sobretudo, a implementação do trabalho coletivo.

Os ciclos objetivavam, inicialmente, não só diminuir os índices de fracasso escolar, mas permitir avanços em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, forjando, assim, uma nova qualidade à educação. Segundo Lima (1998/2001/2002) os ciclos não devem ser compreendidos apenas como uma forma de ajudar aos que fracassam na escola, “educação por ciclos de formação é uma organização de tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos” (LIMA, 1998/2001/2002, p. 9).

Diante desta perspectiva ampliada de educação apontada pelos ciclos, norteado pela hipótese de que os ciclos promovem certo avanço sobre o processo

educativo e que a educação física apresenta contribuições significativas na aprendizagem dos alunos, se elaborou todo o processo de pesquisa e as análises crítica sobre os dados.

2. OBJETIVOS

1. Compreender a realidade dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano a partir do olhar dos professores de Educação Física.
2. Perceber os conflitos e contradições da proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano dentro do atual modelo social capitalista.
3. Estudar os elementos estruturantes do modelo de ciclos de formação e as implicações na prática da educação física escolar.

3. METODOLOGIA

Este estudo se orientou pelo modelo da pesquisa-ação e está organizado sob a forma de Trabalho Coletivo (THIOLLENT, 1985; DAVID, 1998), cujos objetivos foram de procurar compreender e intervir na realidade da educação física escolar no contexto de escolas do município de Goiânia que adotam o modelo de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. O processo ocorreu por meio da participação ativa dos professores e bolsistas segundo a perspectiva do método de trabalho coletivo. A pesquisa-ação foi a atividade que norteou a produção do conhecimento, pois além de articular pesquisadores e demais sujeitos na produção da realidade, também tem por ofício apresentar ações de mudanças sobre esta mesma realidade.

As temáticas desenvolvidas pelo trabalho coletivo (pesquisa e ação) partiram das escolas vinculadas ao grupo, todavia, avaliamos que seria melhor ampliar o universo da pesquisa para outras escolas, pois se compreendeu que os professores que participam do projeto PIBID em diferentes tarefas, poderiam estar compartilhando das concepções teóricas do projeto, o que poderia comprometer as análises com a repetição dos conceitos e das práticas como se fora a realidade da rede municipal de educação como um todo.

Do ponto de vista teórico se utilizou dos principais pensadores ligados à educação, aos ciclos e à educação física. Quanto a pesquisa de campo foram realizados diálogos “roteiros semi-estruturados” com seis (06) professores de educação física com o objetivo de identificar as concepções acerca da educação e

do trabalho pedagógico no modelo de ciclos, a constituição dos espaços da escola diante da nova organização e identificar os reflexos no ensino da educação física e, desta área, dentro das demais práticas escolares. A partir da pesquisa foram realizados vários cruzamentos de informações, levantando as problemáticas mais recorrentes desse modelo, elaborado uma síntese para discussões e reflexões no coletivo de professores e escolas envolvidas, num seminário interno do coletivo de participantes como forma de qualificar a prática e a formação continuada, e, por fim, resultando no trabalho monográfico publicamente apresentado na FEF/UFG.

4. RESULTADOS

No estudo ficou claro que existem vários aspectos a serem discutidos envolvendo diferentes fatores para que se compreenda melhor o funcionamento dos ciclos de formação e desenvolvimento humano nas escolas. Ao estudar o modelo ficou claro que este, ao invés de excluir, selecionar e de classificar os estudantes (modelo tradicional) objetiva incluir e ampliar as chances de acesso ao conhecimento, de permanência no sistema e de se reorganizar para apreender aquilo que deve ser ensinado numa escola. Nesse sentido, o modelo avança qualitativamente sobre o anterior, mas quando se observa a realidade concreta se percebe que está longe a realização da proposta teoricamente concebida, inclusive, porque numa estrutura social capitalista – injusta e discriminatória – que se mantém preservada e se expandindo globalmente, fica difícil criar uma outra escola.

Nos estudos se percebeu que esta lógica social está enraizada nos posicionamentos dos professores acerca da escola, revelando as escolhas políticas diante da educação, o sentido dado ao papel da educação e o tipo de transformação projetada para as escolas. Nos diálogos com os professores foi possível identificar desconhecimento da proposta, aversão e/ou negação ao modelo, adesões parciais, visões positivas e, também, comprometimento político com a proposta em curso. Ou seja, se constatou uma frágil e generalizada compreensão acerca dos ciclos no que tange ao domínio pedagógico, à estrutura e funcionamento, os significados filosóficos defendidos, e uma desconfiança acerca dos fins do novo modelo. Mesmo os que defendem não sabem indicar as saídas para superar os obstáculos apresentados pelo ciclo, seja em questões específicas, seja no sentido da totalidade no âmbito da educação e sua relação com a sociedade. Os professores que não compartilham com o modelo apresentam dificuldades para explicar os problemas da

repetência e da evasão e de que forma isto se relaciona com a história social, apenas visam adequar, ao tempo atual, os reajustes indicados pelo atual modelo.

As práticas dos professores identificadas nessa pesquisa demonstram que uns, apesar de defenderem uma educação de qualidade e os pontos progressistas do Ciclo, sentem dificuldade de lidar com questões da avaliação qualitativa, da não retenção, da reorganização dos espaços e da dinâmica de aprendizado diferenciado de cada aluno. Além dos que não compreendem a relevância desses aspectos, existem aqueles que defendem, porém não se sente pedagógica, moral e conceitualmente capacitados para lidar com tais elementos.

Outro aspecto observado e que transparece ser um dos fatores mais positivos no avanço do novo sistema de ciclos é o trabalho coletivo. A necessidade dessa ação é permanentemente ressaltada pelos professores para o bom desenvolvimento do sistema de ciclos. Trata-se do espaço onde os professores discutem as questões da escola, interagem buscando alternativas para os problemas detectados, e refletem criticamente sobre as possíveis mudanças da educação escolar.

Em síntese, este estudo identificou que o modelo seriado permanece enraizado na memória dos professores e nas práticas cotidianas da escola, sustentada principalmente pela resistência à mudança, pela incompreensão do modelo de ciclos, pela dificuldade de ir contra a lógica hegemônica, pela restrita percepção crítica dos conflitos existentes na escola capitalista e suas possibilidades de avanços.

REFERÊNCIAS

- DAVID, N. A., N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia. FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KRUG, Andrea (2001). **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 1998, 2001, 2002.
- MILHOMEM, Suzane Ribeiro. **Os ciclos de formação e desenvolvimento humano e a realidade da educação física na escola pública**. 100fl. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Curso de Educação Física, UFG, Goiânia, 2013.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.
- Este trabalho ligado ao PIBID obteve financiamento pela CAPES.

ESCUTANDO PARA SABER, DESENHANDO PARA TRANSFORMAR: A MÚSICA E SUAS FACETAS NA GEOGRAFIA

Taís Aparecida Oliveira

tais_ap_oliveira@hotmail.com

¹ Bolsista PIBID do Subprojeto de Geografia-UFG/CAJ

Luline silva Carvalho

lulinycarvalho@hotmail.com

² Bolsista PIBID do Subprojeto de Geografia-UFG/CAJ

Fagner Moema de Souza

fagner_moema@hotmail.com

³ Bolsista PIBID do Subprojeto de Geografia-UFG/CAJ

Rosilene Carvalho de Paiva Aguiar

rosilenecpa@hotmail.com

⁴ Bolsista PIBID do Subprojeto de Geografia-UFG/CAJ

ElinaPereira da Silva

Elina.geografia@gmail.com

⁵ Bolsista PIBID do Subprojeto de Geografia-UFG/CAJ

Elisa Regina da Cruz

elisa_gyn@hotmail.com

⁶ Supervisora do Subprojeto de Geografia PIBID- UFG/CAJ

Zilda de Fátima Mariano

zildadefatimamariano@gmail.com

William Ferreira da Silva

williamjatai@gmail.com

⁸ Coordenador do Subprojeto de Geografia PIBID- UFG/CAJ

Palavras chaves: metodologias, música, ensino-aprendizagem.

Justificativa

O uso de metodologias diferenciadas pode contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse princípio, como atividades do subprojeto “PIBID Geografia: Construindo as espacialidades juntando as diferenças”, da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, foi proposta a utilização de poemas, músicas e literatura como alternativa para fortalecer o ensino-aprendizagem na Escola Municipal Prof. Luziano Dias Freitas.

Compreende-se que o uso dos recursos citados, pode despertar o interesse dos alunos por não fazerem parte do conjunto de elementos tradicionalmente utilizados no ensino e, portanto, contribuir no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desta forma, essa atividade se justifica pelos resultados positivos que pode gerar na aprendizagem dos alunos e por permitir a averiguação da efetividade do uso de metodologias diferenciadas no processo de ensino.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo testar o uso de metodologias alternativas, com a utilização de música, a fim de comprovar como elas podem colaborar de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem, transformando tanto o trabalho do professor, quanto a formação cognitiva do aluno.

Referencial Teórico

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, é possível usar a música no ensino de várias maneiras, como, por exemplo, a interpretação e composição, a expressão e comunicação, apreciação envolvendo a compreensão da música como produto histórico e cultural.

Castro (2008) demonstra que diante das múltiplas linguagens e realidades que envolvem os alunos na atualidade, é de fundamental importância o trabalho com recursos diversos no ambiente educativo, com vistas a tornar o espaço escolar interessante, instigante, questionador. Uma importante opção de recurso é o uso de músicas que apresentem pessoas, lugares, situações que podem ser vividas/percebidas pelos alunos.

Alves, Mariano e Cabral (2009) apontam que as mensagens contidas nas letras das músicas possibilitam o envolvimento dos alunos com o tema geográfico que está sendo estudado. Exemplos disso são determinados estilos musicais, tais como o Rap, o Hip Hop e a música sertaneja, que tratam de questões do cotidiano social.

Segundo Aleixo e Silva (2009) as músicas brasileiras são recursos de apoio didático pedagógico muito enriquecedor, podendo contribuir para discussão de conceitos geográficos, pois, retratam as diversas paisagens, regiões, aspectos sociais e culturais da sociedade brasileira em diferentes temporalidades. São instrumentos de difusão de ideias, valores e atitudes, que demonstram, de diversas maneiras, os temas presentes no cotidiano e as transformações que a sociedade vem passando no decorrer da história. Elas ultrapassam fronteiras e nos ajuda a unir as diversas culturas.

De acordo com Teixeira e Frederico (2009) a música esta presente no cotidiano das pessoas, ela é um instrumento educador, já que difunde ideias nas suas letras e sentimentos em suas melodias. E por estar presente quase que integralmente na vida de cada um, a música pode se tornar um recurso eficaz na educação formal.

Acreditamos que o uso da música aproxima o ensino de geografia a realidade do aluno, permite ao aluno realizar interpretações subjetivas onde podem expressar seus entendimentos sobre determinados assuntos de maneira mais espontânea e apresenta mecanismos que permitem uma maior interação entre o aluno e o professor e destes com o conteúdo a ser apresentado. (TEIXEIRA e FREDERICO, 2009, p. 3)

Metodologia

A atividade consistiu em quatro etapas: a) audição da música e representação na forma de desenhos em cartolina do entendimento dos alunos sobre a relação entre a letra da música e a flora do Cerrado; b) apresentação de gravuras das frutas citadas na música; c) debate em sala de aula sobre os conhecimentos que eles tinham do bioma Cerrado e os impactos que a fauna e a flora sofreram com o desenvolvimento das cidades, da agricultura e pecuária; d) exposição dos trabalhos no mural da escola

Inicialmente a equipe do PIBID de Geografia selecionou trabalhar com os alunos dos 7º anos “A” e “B” da Escola Municipal Prof. Luziano Dias de Freitas, conteúdos referentes a região Centro-Oeste. A proposta era caracterizar a formação vegetal do Cerrado e, conseqüentemente, despertar nos alunos o interesse sobre conteúdos que retratam a degradação do bioma.

Dessa forma utilizou-se de uma música que exemplificasse a regionalidade do Centro-Oeste. Esta música intitula-se “Frutos da Terra”, de composição de Marcelo Barra, retrata a flora do Cerrado brasileiro, atualmente ameaçada pelo vertiginoso crescimento urbano, e a expansão da agricultura e pecuária.

Na ocasião da aplicação da atividade os alunos receberam a letra e ouviram a canção em mídia. Para um melhor processo de assimilação do conteúdo foi sugerido que cantassem a música. Foi verificado que alguns alunos já conheciam a música devido a mesma ser tema de abertura de um programa da televisão.

Após os alunos terem ouvido a música por várias vezes foi sugerido que fizessem uma ilustração em cartolinas do tema gerador demonstrando o que de fato fora assimilado através da música, (Fig. 1).



Fig. 1 - Construção de cartazes **pelos alunos**
Autora: Oliveira 2012

Os alunos representaram as frutas citadas na letra da música, sendo que alguns

relataram conhecer algumas das frutas por outros nomes como o Araçá, que em nome popular é chamado de Goiabinha do Cerrado. Como etapa final da atividade ocorreu a montagem de um mural com as ilustrações tiradas da internet e os desenhos dos alunos (Fig. 2).



Fig. 2 - Desenhos no mural feito pelos alunos
Autora: Oliveira (2013)

Resultados

Durante a construção dos desenhos foi possível observar o interesse dos alunos na execução da atividade. Vários alunos questionaram sobre as características de várias frutas citadas na letra da música, fato que permitiu perceber que, mesmo que os alunos vivam no bioma Cerrado, muitos deles não conheciam as frutas que foram mencionadas na canção. No primeiro momento, visando identificar os conhecimentos prévios dos alunos, optou-se por não responder a esses questionamentos para não interferir em suas interpretações.

No diálogo com a turma, alguns alunos afirmaram conhecer algumas das frutas mencionadas na canção, as principais foram: a Manga que não é típica de nossa região, mas está presente na letra da música, o Pequi e a Gabiroba.

Alguns alunos mencionaram que já tinham ouvido falar do nome e do gosto das frutas pelos seus pais e avós, e relataram a transformação do espaço onde eles moram hoje, seja pelo crescimento urbano ou pela expansão da agropecuária, que ocupou os espaços onde haviam frutos típicos do cerrado, como Gabiroba, Mama-cadela, Ingá, Cajuzinho e Jatobá. Nesse panorama, frutas como o Guapeva, Bacupari e Gravatá foram relatadas como totalmente desconhecidas.

A partir da percepção dos alunos e conhecimentos novos adquiridos, os alunos compreenderam que a expansão urbana e da agropecuária no Cerrado, de forma desordenada e sem planejamento, deu-se à redução da vegetação original e até a extinção da fauna e da flora característica dessa região.

Conclusão

A atividade permitiu perceber que por mais que os alunos não conheçam várias das frutas apresentadas, muitos deles tem um conhecimento prévio da flora do Cerrado, visto que muitos desenharam as árvores com seus troncos e galhos tortos e com poucas folhas, características de espécies vegetais típicas do cerrado.

Essa metodologia possibilitou experimentar uma maneira diferente de ensinar que rompe com o caráter tradicional das aulas expositivas, centralizadas no livro didático. Outra contribuição derivada do uso dessa metodologia refere-se a ampliação do interesse e da participação dos alunos nas aulas, fato perceptível através da mudança de atitude destes em participar e interagir na aula.

A atividade serviu para fortalecer duas convicções importantes. A primeira refere-se ao distanciamento do conhecimento popular sobre a flora do Cerrado, condição reforçada pelo fortalecimento da cultura urbana e a redução de áreas com cobertura vegetal natural nas proximidades da moradia dos alunos. Mesmo considerando que se trata de uma escola localizada praticamente no limite entre o urbano e o rural e às margens de um córrego, ficou claro que o conhecimento sobre a flora do Cerrado é mantida pelos relatos de pais e avós.

A segunda refere-se à efetividade da metodologia de ensino para atrair o interesse e a atenção dos alunos. Ao utilizar a música e as ilustrações no ensino desse conteúdo obtivemos respostas mais efetivas quanto à participação e ao interesse dos alunos sobre o conteúdo.

Referências

ALEIXO, R. A.; SILVA, W. T. **O uso da música como nova linguagem no processo de ensino-aprendizagem de história: uma análise crítica sobre a projeção do sujeito na canção “construção”**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/uso_musica_linguagem.PDF. Acesso em: 02 de abril, 2013.

Alves, R. A; Mariano, Z. F; Cabral J. B. P. **O Uso de Música como Recurso Didático no Ensino de Geografia em Escolas Públicas e Conveniadas do Município de Jataí - GO**. XI EREGEIO; Jataí - GO, 2009.

CASTRO, J. R. B. **Desafios e potencialidades da geografia cultural nos espaços educacionais: uma abordagem reflexiva e propositiva**: Revista eletrônica ateliê geográfico. v.2, n. 5. Goiânia/GO dez de 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ateliê/article/view/5335>. Acesso em: 02 de abril 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série). Geografia**. Brasília-DF, 1998.

TEIXEIRA, A. L.; FREDERICO, I. C. **Práticas Interdisciplinares no ensino de geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. 10. 2009. Porto Alegre, 2009. **Anais...** Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(46\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(46).pdf). Acesso em: 01 de abril 2013.

O CONTEÚDO DANÇA NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A 1ª FASE DO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL, ARTÍSTICA E CULTURAL

TEREZA RADHAKRISNA STEIL; JEAN CARLOS LEITE SANTOS; ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

Campus Catalão da UFG. Tereza_teca14@hotmail.com; jeancarloslittle@hotmail.com; andreaia.peixoto.ferreira@gmail.com

Palavra Chave: Educação Física, PIBID, Experiência, Danças Populares e Arte.

Este trabalho sistematiza a experiência formativa, com o conteúdo temático Dança na interface com a Diversidade Cultural contemporânea, realizada pelo coletivo do PIBID da área de Educação Física da UFG/Campus Catalão.

Depois de várias observações e discussões foi visto que deveria ser realizada uma mudança no campo de intervenção, sendo assim realizamos uma análise de conjuntura, onde visitamos a escola Madre Inatividade e seu espaço para realização das aulas e foi feito uma reunião com a administração da escola, direção e coordenação apresentando o objetivo de como seria feito o trabalho do grupo PIBID naquele local.

A partir desta análise, e de conhecer o nosso novo campo de intervenção e a realidade pedagógica que ele se encontra, começamos a pesquisar e discutir novas perspectivas metodológicas para intervir de forma inovadora e formativa com o objetivo a inclusão do aluno na cultura corporal do movimento, tendo como base umas das tendências crítico-superadora para trabalhar com os alunos os fatores biológicos, psicológicos sociais e culturais da vida humana com atividades desenvolvidas a partir do Projeto Curricular Escolar só que visando as adaptações metodológicas para a realidade deste campo de intervenção. Tendo analisado a carência de atividades pedagógicas que abordam a cultura corporal, estudamos a melhor forma de apresentar e inserir o conteúdo de dança como formação para crianças do 1º ao 3º ano estarem conhecendo a historicidade da cultura brasileira e através disto o contato com a expressão do corpo e suas possibilidades, com a perspectiva de abordar temas como violência e preconceito tanto quanto por questões de gênero como raciais que são muitos emergenciais na escola campo.

A partir de uma elaboração e pesquisa para a construção de sequenciadores de aulas, com leituras/estudos pautados na fundamentação teórico metodológica das pedagogias críticas em Educação e Educação Física, tendo como cuidado a

realidade dos alunos e respeitando os problemas e limitações das crianças e as dificuldades encontradas na escola campo Madre Inatividade, sendo uma escola de período integral só que desapropriada para acolher os alunos que em sua maioria considerados crianças em estado de risco, a escola não contém oficinas e espaços de formação diferenciados, não contam com aulas de música, artes e oficinas.

Sendo assim o tempo de intervenção do grupo e o momento escolhido pelas crianças para se expressarem não só corporalmente como também oralmente de forma geral, eles acabam cansados por passarem os dias sendo moldados em suas cadeiras com aulas de reforços e extravasam nas nossas aulas e a maioria das vezes de forma negativa o que se torna um transtorno para o período de intervenção, então o grupo teve que englobar todas as questões educacionais no conteúdo de dança com o objetivo de incluir valores morais e sociais na realidade dos alunos.

A partir desta reflexão foi pensada estrategicamente a elaboração da intervenção pedagógica, a partir de reuniões e discussões de pesquisas e oficinas de formação. Construímos uma nova perspectiva para trabalhar o conteúdo de dança pensando na historicidade e no resgate da cultura afro-brasileira para apresentar aos alunos e incluirmos na cultural. Foi feito também o primeiro contato das crianças com vivência de ritmos e musicalidade com grupos de músicas como encantar e bar batuques e com isso trabalhamos a interface com o resgate da infância e liberdade de expressão, já que os alunos da escola tinham mais contato com músicas adultas e que estavam circulando pela mídia. Com recursos áudio visuais foi trabalhado a historicidade da dança afro-brasileira construindo uma interdisciplinaridade com a literatura, incentivando a leitura que tem sido grande problema enfrentado por muitos alunos da escola. Trabalhamos de formas lúdicas as danças usadas como rituais desde a origem do homem como, por exemplo, as danças feitas pelos índios para a chuva ou para a caça fazendo uma interface com a ciências biológicas, também como uma forma de expressão corporal com características filosóficas, mitológicas, religiosas e culturais.

E como estratégia para introduzir as reflexões acerca do preconceito e da violência foi levado a capoeira como fonte riquíssima em formação cultural, racial e histórica. A capoeira foi introduzida com objetivo de trabalhar o respeito a paciência o reconhecimento do próprio corpo e das individualidades e limites um dos outros. Foi trabalhado também o maculelê que foi alvo de preconceito pelo os alunos. Foi

usados materiais como jornais e fitas adesivas para a construção de bastões que seriam utilizados para dançar o maculelê, esta oficina foi muito construtiva além de estimular às crianças a produção, fazendo uma interface com a disciplina de artes.

Houve também oficinas para construção das saias que seriam os figurinos para apresentação deles na festa junina da escola, foi um desafio cheio de frustrações e superações porque tínhamos um número significativo de crianças com deficiências mentais e físicas e crianças que nunca antes tinham tido contato com a dança, a cada aula foi encontrado dificuldades e limitações corporais e sociais, houve discussões de gênero com alunos que se recusaram dançar com as saias. As aulas com o maculelê foram tão desafiadoras que passamos por várias dificuldades como desistências dos alunos e até mesmo dos professores, e com insistência teve a superação foi garantida a apresentação de forma surpreendente foi um espetáculo de força, união e de formação.

Esta foi uma experiência enriquecedora não só para as crianças, mas também para os professores, aconteceu um despertar um olhar para o indivíduo além das barreiras do preconceito além da raça ou gênero, porém a intervenção com o conteúdo de dança teve novas perspectivas metodológicas incluindo os alunos na cultura corporal, tendo como base umas das tendências crítico – superadoras. A intervenção do grupo PIBID não se restringiu só aos alunos, pois também transformou aspectos da própria escola e das famílias que acompanharam o processo até a apresentação. Conseguimos garantir a dança como um conteúdo transformador e libertador com um desenvolvimento de aspectos corporais, psicológicos e sociais. Comprovando que a educação física é tempo e espaço com sentidos de ampliação da formação cultural humana.

Financiamento: CAPES/DEB

REFERENCIAS

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BARBATUQUES. **Corporativo**. Disponível em: <http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/categ/corporativo/>. Acesso em: 19 set.2013.

EMCANTAR. **Perfil Institucional**. Disponível em: < <http://www.emcantar.org/>> Acesso em: 19 set. 2013

FERREIRA, A. **Corpo Formação e Experiência Estética**. Projeto de Pesquisa. SAPP UFG 2009.

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

[Pé com Pé](#). [São Paulo]: Gravadora/Editora: Mcd, 2005. 2 CD's (50min).

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. de (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999. 191 p.

ROBATTO, L. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE FÍSICA

THAIANNE LOPES DE SOUZA¹; YURI ALVES DE OLIVEIRA²; ANA PAULA STOPPA RABELO³; ISMAEL RIBEIRO DE ASSIS⁴; DANIELLE GUIMARÃES DE OLIVEIRA⁵; MARCUS PEREIRA MAGALHÃES⁶; ANTÔNIO CARLOS MARTINS DE ARAÚJO⁷; MAURO ANTONIO ANDREATA⁸.

¹Universidade Federal de Goiás/Catalão, thaiannefisica@gmail.com

²Universidade Federal de Goiás/Catalão, yurialves.y@gmail.com

³Universidade Federal de Goiás/Catalão, paula-catalao@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Goiás/Catalão, ismaelribeiro9@hotmail.com

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

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

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

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

Palavras-chave: Ensino de Física, biografias, iniciação à docência.

Justificativa/Base teórica

Neste trabalho relatamos a nossa atuação no Colégio Estadual Dona Iayá em Catalão, Goiás, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Física da UFG/Catalão. Notamos, através das nossas observações, que as tradicionais aulas expositivas desconsideram os elementos históricos e contextuais do conteúdo ensinado, o que ocasiona desinteresse nos educandos e não lhes permite notar as ligações entre a Física escolar e a Física do cotidiano, isto é,

[...] a maioria dos alunos não consegue correlacionar o conteúdo que é apresentado no colégio com a sua vida real. Parece que existem dois mundos: aquele em que vivemos e o apresentado pelo professor durante as aulas (SOUZA *et al.*, 2012, p. 9087).

Buscando sanar as dificuldades supracitadas e superar a exposição oral como única forma de transpor o conteúdo, usamos a seguinte estratégia de ensino-aprendizagem: os alunos do Ensino Médio da escola-parceira pesquisaram, livre e

independentemente, a história de vida e a obra de grandes cientistas (tais como Einstein, Newton, Maxwell, Marie Curie, Kepler e Bohr) com a intenção de conhecer suas principais realizações científicas, compreender que, embora geniais, eram humanos, e perceber que, com dedicação prolongada, qualquer estudante poderá, da mesma forma, fazer grandes descobertas científicas.

Podemos embasar a escolha dessa estratégia de ensino-aprendizagem em sete razões:

A História promove melhor compreensão dos conceitos científicos e métodos.

Abordagens históricas conectam o desenvolvimento do pensamento individual com o desenvolvimento das ideias científicas.

A História da Ciência é intrinsecamente valiosa. Episódios importantes da História da Ciência e Cultura – a revolução científica, o darwinismo, a descoberta da penicilina etc. – deveriam ser familiares a todo estudante.

A História é necessária para entender a natureza da Ciência.

A História neutraliza o cientificismo e dogmatismo que são encontrados frequentemente nos manuais de ensino de Ciências e nas aulas.

A História, pelo exame da vida e da época de pesquisadores individuais, humaniza a matéria científica, tornando-a menos abstrata e mais interessante aos alunos.

A História favorece conexões a serem feitas dentro de tópicos e disciplinas científicas, assim como com outras disciplinas acadêmicas; a História expõe a natureza integrativa e interdependente das aquisições humanas (MATTHEWS apud PRESTES; CALDEIRA, 2009, pp. 3-4).

Objetivos

Tencionamos que os alunos conheçam um pouco sobre os cientistas, que desenvolveram inúmeras teorias estudadas ainda hoje, com o objetivo de tornar a aprendizagem da Física mais palpável e compreensível.

Desejamos diminuir a dissociação entre a Física ensinada na escola e a Física presente em nosso cotidiano. Afinal, toda nossa Ciência foi e é feita por um conjunto de cientistas que arduamente se empenharam no estudo da natureza e suas particularidades, de forma que o conhecimento produzido está intimamente ligado à vivência de cada um.

Portanto, ao utilizar essa abordagem desejamos:

[...] contribuir para o entendimento de que a ciência é uma atividade humana, em que diversos fatores estão presentes e condicionam seu progresso e, portanto, nem sempre o caminho do conhecimento científico é linear, podendo, muitas vezes, ser tortuoso e obscuro, considerando que a criatividade, as crenças e os sentimentos são características marcantes tanto na ciência quanto nos cientistas (DUARTE *et al.*, 2010, p. 2).

Metodologia

Antes de propor esta pesquisa, conversamos com o professor de Física da escola-parceira para que pudéssemos elaborar uma estratégia de como esta atividade seria desenvolvida. Assim, decidimos realizar essa atividade com as turmas de primeiros e segundos anos, onde se dividiu cada turma em grupos de cinco alunos e foram sorteados os temas, neste caso um cientista para cada grupo.

Com base na pesquisa dos discentes, pedimos aos mesmos que confeccionassem painéis e os expusessem aos demais alunos da escola-parceira. Ao utilizar essa estratégia estávamos, em verdade, permitindo-lhes ver como surgiram conceitos, ideias e teorias físicas em seus vínculos sociais e históricos.

Escolhemos essa estratégia de ensino-aprendizagem porque acreditamos que “toda biografia é uma janela que nos permite observar a realidade sob um ângulo diferente” (THOMAS; THOMAS, s/d, p. 9).

Depois da discussão em torno das pesquisas, pedimos que os discentes pregassem os cartazes pela escola, com o consentimento do professor supervisor, para partilhar o conhecimento, isto é, para que os alunos de outras turmas que não realizaram a pesquisa pudessem conhecer um pouco mais sobre os cientistas que tanto aparecem nos seus estudos. As apresentações foram premiadas com nota extra na disciplina de Física.

Resultados/Discussão

Ao realizar esta atividade no colégio, percebemos que muitas vezes os alunos possuem grandes dificuldades em verificar que por trás de todas aquelas “fórmulas” e conceitos físicos há uma Ciência que possui um contexto histórico, filosófico e cultural, e que a prática científica desempenha um papel fundamental em todas as tecnologias que possuímos atualmente. Outra dificuldade que muitos alunos apresentaram é em perceber que, ainda que os cientistas fossem considerados grandes gênios, alguns deles possuíam intensa vida social e tiveram grandes

dificuldades no colégio. Logo, concedemos a chance dos mesmos notarem que podem também, após dedicação e estudos, se tornar grandes gênios/estudiosos e desenvolver suas próprias teorias.

Quando perguntamos aos alunos-apresentadores o que mais lhes interessou nos cientistas pesquisados, as respostas deixaram claro que eles gostaram dessa estratégia, que os discentes, embora acostumados a receber informações prontas nas aulas expositivas, apreciaram o processo de pesquisar, de procurar as informações e realizar as sínteses necessárias. Podemos notar isso através da fala de alguns alunos. Por exemplo: “Foi interessante estudar o Einstein porque eu descobri coisas a respeito dele que não sabia antes”. Através deste e de outros testemunhos, observamos que os alunos-apresentadores da pesquisa notaram a importância da discussão realizada sobre a história dos cientistas, de forma que proporcionamos a oportunidade para que os mesmos saciassem suas curiosidades, além de contribuir para a compreensão de como surgiu a Ciência, oportunizando a construção do conhecimento pelos discentes. Além disso, os educandos se mostraram bastante entusiasmados e interessados por aulas mais dinâmicas, em que eles participam efetivamente.

Conclusões

A partir do desenvolvimento desta atividade, percebemos que a maioria dos alunos-apresentadores se mostrou bastante interessada e envolvida com as histórias de vida dos cientistas, apresentaram fatos que vários colegas não sabiam, o que tornou a discussão compensadora, pois puderam construir o seu conhecimento, desenvolvendo assim “suas teorias” e seu senso crítico em relação a tudo que se denomina Ciência. Além de poderem participar efetivamente da aula e relacionar o que pesquisaram com a própria vida.

Nesse sentido, podemos considerar que utilizando essa abordagem de história de vida e obra dos grandes e célebres cientistas incentiva-se a construção de novas concepções sobre a Ciência. Sendo assim, o desenvolvimento desta atividade na escola-parceira foi interessante e proveitosa para todos: para os alunos que ficaram animados/cativados e para nós, bolsistas, que ampliamos nosso conhecimento de didática, além de contribuir significativamente para a construção dos nossos próprios métodos de ensino. Verificamos que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua*

construção”, como dizia o insigne educador Paulo Freire (FREIRE, 2007, p. 47, grifo do autor).

Referências

DUARTE, Cairo Borges *et al.* A importância da História da Ciência na perspectiva de alunos do Ensino Médio: a investigação em uma escola no Pontal do Triângulo Mineiro. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, pp. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R1109-1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146 p. [A primeira edição é de 1996]

PRESTES, Maria Elice Brzezinski; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Introdução. A importância da história da Ciência na educação científica. **Filosofia e História da Biologia**, São Paulo, v. 4, pp. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-v04-0-Maria-Elice-Prestes-Ana-Maria-Caldeira.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SOUZA, Thaianne Lopes de *et al.* Dewey e ensino de Física. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO “Economia Verde, Sustentabilidade e Desenvolvimento Social”, 9., 2012, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, pp. 9084-9088, 2012. Disponível em: <http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site5701/site/artigos/05_pibid/pibid.pdf>

THOMAS, Henry; THOMAS, Dana Lee. **Vidas de grandes cientistas**. Tradução de Lindo Valandro. Porto Alegre: Globo, s/d. 246 p.

Fonte de Financiamento

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

Tecnologias de Informação e Comunicação: Um relato de seu uso na aula de Biologia

THAMIRES ALBINO AGUIAR

ICB/UFG, thamiresaguiar@gmail.com

ALESSANDRA BORGES DE OLIVEIRA

ICB/UFG, alessandraborges789@hotmail.com

ROSANA ANDRADE CAVALCANTE DE CASTRO

ICB/UFG, rosanaacc09@gmail.com

LEANDRO GONÇALVES OLIVEIRA

ICB/UFG lego@icb.ufg.br

MARILDA SHUVARTZ

ICB/UFG, shumabio@uol.com.br

Palavras Chave: PIBID, Ensino de Biologia, Práticas Pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

As discussões sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tiveram seu início no fim do século XX e abordam, em especial, a inclusão e o acesso às TIC's por meio de implantação de computadores nas escolas de educação básica para se desenvolverem práticas pedagógicas (PRADO e SILVA, 2009).

Segundo Almeida (2009), as TIC's são instrumentos que possibilitam diferentes formas de ensino e aprendizagem por envolverem as dimensões da tecnologia, sociedade e cultura. O uso das mídias e as linguagens midiáticas contribuem tanto para a construção de cenários e estimulam também o aprendizado e a curiosidade, sendo assim, despertam o interesse do aluno e fazem com que ele passe a ser sujeito do processo de construção do conhecimento (MEDEIROS, 2009).

Porém, alguns desafios são encontrados quando se busca utilizar de um espaço diferenciado (como a sala de informática) para a realização de uma aula na escola. Dentre eles, está a falta de profissionais qualificados para utilizar os recursos ali disponíveis e auxiliar o professor durante as atividades. Outro desafio é a gestão do uso nas práticas pedagógicas, já que, quando esses recursos existem, eles estão restritos a salas específicas que geralmente ficam trancadas (PRADO e SILVA, 2009; ALMEIDA, 2009). Esse é o caso da sala de informática localizada no Colégio Estadual Waldemar Mundim em Goiânia.

Para que o aluno possa realmente aprender, é necessário que o mesmo tenha a oportunidade de operar o objeto de estudo, desconstruindo e (re)construindo conceitos, compreendendo assim a si mesmo e o mundo em que vive (MEDEIROS, 2009). A realização de atividades acompanhada de situações problematizadas e questionamentos são bastante significativas, visto que pode-se introduzir conceitos para que possibilitam aos alunos construir seus próprios conhecimentos (AZEVEDO, 2004). Assim, uma atividade investigativa é sem dúvida uma importante estratégia no ensino das disciplinas.

OBJETIVOS

O presente trabalho propõe-se a relatar a experiência de desenvolvimento de um tema gerador “ÁGUA” na disciplina Teia Viva. Os relatos de experiência constituem-se em relatos feitos pelos alunos e/ou professores, possibilitando dessa forma apresentar os ‘fatos educacionais’ que ficam mais claros e análises acerca do fenômeno educativo passa a ser mais completo, autêntico e elucidativo.

METODOLOGIA

Nunes et al. (2011) aponta como o tema “Água” era abordado nos livros didáticos mais utilizados na rede Estadual de Ensino de Goiás, onde os resultados apontaram para uma abstração no conteúdo, ausência de elementos socioambientais e culturais. A partir destes resultados construímos novas possibilidades para desenvolver esse tema em aulas de biologia, diminuindo a fragmentação e a descontextualização encontrada nos livros didáticos. Foram elaboradas 8 aulas para o Ensino Médio, de forma coletiva durante as Rodas de

Formação¹ que aconteciam no Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente. Participaram dez alunos e dois professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e um professor da escola.

A primeira aula, que relatamos nesse trabalho, foi desenvolvida em uma turma com 29 alunos do turno noturno. Essa aula foi intitulada de: “Perto da minha escola tem um Rio?” e teve duração de 50 minutos.

Com o objetivo de construir e desconstruir os conceitos de espaço, localização geográfica e as grandezas de rios, ribeirões e córregos e para a compreensão da origem da água, sua distribuição e como ela chega até a nossa casa, contextualizamos a região norte da cidade de Goiânia (onde está localizado o Colégio Estadual Waldemar Mundim). Para tanto empregamos o uso do mapa digital da cidade, encontrado na internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos da disciplina *Teia viva* foram levados ao laboratório de informática da escola. Esse espaço está desativado há algum tempo devido, segundo a direção do colégio, pela falta do dinamizador². Assim, com alguns dias de antecedência visitamos o laboratório para averiguar as reais condições dos computadores. De um total de 25 computadores apenas 15 funcionavam. Isso nos levou ao planejamento de um novo método: a divisão da turma em duplas para a realização da atividade.

Além dos computadores, para a realização da aula foram utilizados: um painel (1m x 1m) apresentando a classificação hidrológica dos rios e córregos segundo Strahler (1957), 15 painéis em folha A4 plastificados também com essa classificação, além de lápis e papel.

Antes dos alunos se dirigirem ao laboratório, os computadores já se encontravam ligados e conectados à internet. No dia da aula pudemos contar com o auxílio de um professor que, quando solicitado, atua como dinamizador nesse

¹ Segundo Albuquerque e Galiuzzi (2011), as Rodas de Formação permitem aos participantes o partilhar de vivências, onde ocorrem questionamentos e formação de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

² Dinamizador: Organiza, juntamente com outros professores, projetos ligados principalmente às mídias, além disso, são responsáveis pelos laboratórios de línguas e/ou informática, cabendo a eles a manutenção e a segurança dos materiais destes locais (PIRES, 2009).

espaço. Já no laboratório o professor de Biologia que atua juntamente conosco nas aulas fez uma breve introdução aos alunos, levantando as ideias prévias que esses possuem sobre o tema água. Perguntas como: “Qual a importância da água para a vida na Terra?”, “De onde vem a água que nós usamos?” foram geradoras das nossas discussões.

A seguir, os alunos localizaram no Google Maps a cidade de Goiânia, e em ato contínuo a localização do Colégio Estadual Waldemar Mundim. Orientamos a buscarem os rios ao redor do Colégio e esquematizar nas folhas entregues, os corpos aquáticos que viam no mapa, preocupando-se apenas em esboçar as relações físicas (afluentes) existentes entre rio, ribeirão, córrego e nascente.

No último momento da aula, o professor utilizou o painel de 1m x 1m para mostrar aos alunos como é feita a classificação hidrológica de sistemas hídricos, de acordo com Strahler (1957). Em seguida, foi entregue a cada grupo um painel de folha A4 para que eles mesmos classificassem os sistemas hídricos ali encontrados.

CONCLUSÃO

Com o intuito de se adaptar a modernidade, surgiu a necessidade de modificação dos currículos. A tecnologia está sempre um passo a frente da metodologia, ou seja, surge primeiro a tecnologia e em seguida vem a renovação curricular que tem por objetivo a elevação da educação científica, levando em conta a indispensabilidade de se reavaliar e adaptar a prática pedagógica e as atividades discentes (LIMA, 2010).

Durante a execução da aula, encontramos algumas dificuldades e oportunidades que emergiram posteriormente durante as rodas de formação, as quais destacaram: falta de estrutura da escola e dispersão dos alunos, podendo essa dispersão ser justificada pela realização de uma atividade fora do espaço habitual de sala de aula. Quanto a produtividade, a aula no Laboratório de Informática foi surpreendentemente significativa. Os alunos se mostraram muito curiosos, interessados e fizeram perguntas. A animação por estarem em um local tão diferente do que estão acostumados era visível em suas ações e falas. “Obrigada pela aula, professora. Aulas assim, fora da sala de aula são muito legais” Disse a Aluna 1, ao entregar a atividade. “Vocês podiam trazer a gente mais vezes pra cá” – Aluno 2.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBUQUERQUE, F. M.; GALIAZZI, M. do C. A formação do professor em Rodas de Formação. In: Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

AZEVEDO, M. C. P. S. de. Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática. Cap 2 Ensino por investigação: Problematicando as atividades em sala de aula. Thomson. SP 2004 p. 9 – 20.

LIMA, L. de; MARTINS, D. G.; SANTOS, M. J. C. dos.; RIVEIRO, J. W.; LIMA, I. P. de.; VASCONCELOS, F. H. L.; VALENTE, J. A. Aspectos Pedagógicos da Aprendizagem Significativa e TIC na Formação de Professores de Ciências – São Paulo. 2010.

MEDEIROS, L. L. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009.

NUNES, L. NEVES, A. Análise Do Tema Água Em Livros Didáticos De Ciências Do Ensino Fundamental. Goiânia. 2012.

PIRES, A. O dinamizador e suas ações. Disponível em: <<http://www.slideshare.net>>. Acesso em 02/08/2013.

PRADO, M. E. B. B e SILVA, M. G. M. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

ALIMENTOS ALCALINIZANTES E ACIDIFICANTES: UMA PROPOSTA DE TEMÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

TÁSSIA GABRIELA ELIAS BORGES (IC); ANA PAULA BORGES DA ROCHA (IC);
ELLEN LIMA FREITAS DE JESUS (IC); WESLEY FERNANDES VAZ (PQ)

Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. <tgeb27@hotmail.com>

Palavras-Chave: Ensino de química, experimentação, ácido-base.

Introdução

A contextualização é uma ferramenta educacional imprescindível ao processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2007). O professor deve oferecer um saber consolidado aos seus alunos, de modo que possam relacionar os conhecimentos científicos com o cotidiano dos alunos. No entanto, na maioria de nossas escolas, o ensino de ciências vem sendo trabalhado de forma descontextualizada (WARTHA *et al*, 2013).

Outro problema no ensino de ciências é a não utilização de atividades experimentais investigativas, considerando que tais atividades podem colaborar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar que o aluno abandone sua postura passiva em sala de aula (GIORDAN, 1999). Para Freire (1997), a educação deve ser uma prática da liberdade, ou seja, propor que o aluno tenha uma posição ativa e que seja um apreendedor e não um mero receptor. Os conteúdos devem ser pautados considerando a problematização e a dialogicidade, pois todos devem participar do processo de dialogar.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo propor uma temática geradora sobre alimentos alcalinizantes e acidificantes, levando em consideração a utilização de um experimento com indicadores ácido-base com suco de uva como objeto auxiliador para esse tema gerador.

Os Alimentos como tema Gerador

O consumo de alimentos industrializados é uma preocupação da atualidade, pois a cada dia que passa esse consumo vem aumentando de forma descontrolada e afetando a saúde da população. Cartocci (2009) relata que, atualmente, com o processo de industrialização dos alimentos, o feijão com arroz está sendo gradativamente substituído por uma calórica mistura de ovos, frituras, queijos e supérfluos, como creme de leite, biscoitos recheados e leite condensado. Poucos sabem que a alimentação industrializada tem sido apontada como uma das causas de doenças crônicas mais difíceis de solucionar do que os problemas da desnutrição.

Os alimentos no organismo podem causar dois efeitos diferentes, o efeito alcalinizante e o efeito acidificante. O metabolismo humano requer um equilíbrio entre os componentes de suas reações químicas. Os alimentos que ingerimos têm uma

grande influência na acidez do organismo, em alguns casos, dependendo do metabolismo da pessoa uma fruta ácida tem efeito alcalinizante, enquanto o açúcar tem efeito acidificante.

Alimentos que acidificam o organismo podem causar desconforto gástrico em pacientes com gastrite, ulcera péptica, ou outra lesão no esôfago ou na boca como aftas, assim aumentar a ingestão de alimentos alcalinizantes, diminui a acidez do sangue.

Para indicar o grau de acidez e a basicidade temos os indicadores ácido-base que são substâncias orgânicas que ao entrar em contato com um ácido ficam com uma cor e ao entrar em contato com uma base ficam com outra cor. Os indicadores mais utilizados em laboratórios são: fenolftaleína, alaranjado de metila, papel tornassol e azul de bromotimol e os indicadores naturais são: repolho roxo, flor de hortênci, suco de uva, suco de amora, açafrão.

Este grau de acidez e basicidade é chamado de pH, que mede a quantidade do cátion H^+ das soluções, para essa medição existe uma escala que vai de 0 a 14, em que se o valor do pH for menor 7 significa que a substância é neutra, ou seja, não é ácida e nem básica, quando for menor que 7 a substância é ácida e quando maior a substância é básica.

Método

O presente trabalho descritivo foi aplicado para uma turma do primeiro ano de uma escola de ensino médio da rede pública, com duração de três aulas. O procedimento foi realizado através de uma aula dialogada focando em alimentos alcalinizantes e acidificantes. Para auxiliar no tema gerador foi realizado um procedimento experimental, em que utilizou o suco de uva como indicador ácido-base. Para a realização desse indicador a polpa foi separada da casca, na qual foram utilizadas apenas as cascas da uva.

Depois de separadas as cascas, essas foram fervidas com água destilada por aproximadamente 20 minutos, até que elas percam toda sua coloração para a água. Com ajuda de uma peneira o extrato foi coado e adicionado 20 ml de álcool etílico no extrato das uvas para conservar. No liquidificador colocou um alimento por vez e bateu até obter um suco. Cada suco foi coado e reservado em copos diferentes.

Para identificar o pH dos alimentos, foi adicionado em copos o suco dos alimentos e com um conta gotas o extrato das uvas, observando a mudança de coloração. Em seguida compararam-se as cores obtidas com as cores da figura 1 e verificado se o alimento é alcalinizante ou acidificante.



Figura 1: Cores utilizando o indicador ácido-base

Resultados e discussão

A seguir apresentaremos os resultados obtidos durante a realização da atividade. Na análise destes resultados serão ressaltadas as respostas mais importantes e frequentes obtidas dos alunos.

Observamos durante o experimento o entusiasmo dos alunos com a atividade. Isto se deve principalmente ao caráter lúdico da experimentação (BRANDÃO, 2009) e da atividade diferente no cotidiano dos alunos como podemos observar pelas falas:

“Nossa meus professores nunca fizeram esse tipo de atividade.”

“É bem melhor aprender fazendo.”

“Adoro esse tipo de aula, pois faz a gente interagir mais com toda a turma e aprende mais, só que os professores não fazem nenhum experimento com agente.”

“Essa aula é bem diferente, desse jeito da pra gente aprender mais.”

“O bom é que usou materiais do nosso dia a dia, e falou sobre algo que nós conseguimos entender.”

A partir desses comentários podemos notar que a turma possui carência de atividades diversificadas, os professores utilizam somente aulas tradicionais, ou seja, seus professores não fornecem para seus alunos atividades diferentes do giz e quadro negro, assim, como conteúdos baseados no cotidiano do aluno para o melhor entendimento do mesmo. Vale ressaltar que devido à carência apresentada pelos alunos por atividades diversificadas, qualquer atividade diferente que os alunos estão acostumados provavelmente traria efeito positivo em termos da atenção dos alunos. Talvez isso seja explicado pelo fato de que essas atividades são extremamente interativas.

Como a intenção era do aprimoramento do saber em sala de aula da disciplina de química, obteve-se com a atividade um resultado satisfatório em termos de aprendizagem dos alunos, principalmente ao conteúdo de ácidos e bases. Para avaliar o quesito da aprendizagem dos alunos utilizamos principalmente um questionário com três questões. Na primeira questão: *Você sabe o que são alimentos alcalinizantes e acidificantes?* As respostas mais frequentes foram:

Alimentos alcalinizantes são todos aqueles que são capazes de equilibrar a acidez do organismo. Alimentos acidificantes são todos os que prejudicam nosso organismo, deixando mais ácido.

Alimentos alcalinizantes são aqueles que favorecem a saúde, melhora o organismo. Alimentos acidificantes são aqueles que deixam o organismo mais ácido.

Sabemos que muitos alimentos são prejudiciais ao nosso organismo, desse modo, podemos admitir que fornecendo essas informações para os alunos, talvez possam auxiliar na sua própria alimentação, pois utilizando um tema relacionado ao cotidiano dos alunos para ensinar ácidos e bases, faz com que o aluno tenha mais interesse em aprender, mostrando a importância de uma boa alimentação.

Na segunda questão: O que são ácidos e bases? As respostas dos alunos mais frequentes foram:

Os ácidos liberam íons positivos de hidrogênio (H^+), e as bases, liberam hidroxilas, íons negativos OH^- .

Ácido é uma substância que doa um próton a uma reação, e a base é uma substância que recebe um próton.

Os ácidos possuem sabor azedo, e as bases tem gosto parecido ao do sabão.

Uma base de Lewis pode doar um par eletrônico, e um ácido de Lewis receber este par eletrônico.

Geralmente os ácidos e as bases nos lembram de produtos perigosos e corrosivos, no entanto, isso não pode ser generalizado, pois podem existir nos alimentos e em nosso organismo. Assim, é importante os alunos compreenderem tais conceitos.

E terceira questão: O que são indicadores ácidos-bases? As respostas mais frequentes foram:

São substâncias que permite identificar se a solução é ácida ou básica.

O repolho roxo é um indicador de ácidos e bases.

Indicadores tem a capacidade de mudar de coloração em função do pH do meio.

Os indicadores nos indicam o caráter ácido ou básico de uma solução.

No entanto é importante esclarecer para os alunos, que não se podem identificar ácidos e bases experimentando, pois alguns não podem ser ingeridos, assim existem os indicadores que auxiliam na identificação dos mesmos. Mostrando que no laboratório se utilizam reagentes químicos, mas que no dia a dia podemos utilizar produtos naturais como: suco de uva, suco de repolho roxo, flor de hortências e outros.

Outro fator observado durante a realização do experimento foi o fato dos alunos se socializarem, ou seja, trabalhar em grupo, discutindo as questões com toda a turma, pois em geral, tanto alunos quanto professores costumam atribuir às atividades experimentais um caráter motivador (GIORDAN, 1999). Sob essa perspectiva, a motivação é sem dúvida, uma contribuição importante, sobretudo na tentativa de despertar a atenção dos alunos e no trabalho em grupo, sendo assim, apontada frequentemente como uma forma de ensino que favorece a socialização.

Assim, quando o aluno é instigado a pesquisar e a propor hipóteses para solução de problemas, automaticamente leva a si relacionar com outras pessoas, a transmitir e receber conhecimentos. Galiazzi e Gonçalves (2004), afirma que é

importante para os alunos expressarem suas idéias para outras pessoas, compartilhando novos conhecimentos, para que ocorra o processo de socialização do aluno.

Conclusão

Com a realização da atividade experimental buscou-se desenvolver uma prática que valorizasse o raciocínio e a capacidade crítica do aluno, com a intenção de auxiliar no aprendizado do conteúdo de química de ácidos e bases. Nesse sentido, observamos que através do interesse dos alunos em descobrir a diferença dos alimentos ácidos e básicos, a aprendizagem de tais conteúdos foi alcançada.

Outra questão observada, foi que no início das aulas os alunos eram menos participativos, tinham dificuldades em argumentar e comunicar entre si, sendo que ao final, todos conversavam e discutiam para chegar a um resultado, ou seja, ocorreu uma maior interação com a turma após a realização do experimento. Deste modo, podemos afirmar que a utilização da proposta de experimentação para auxiliar no ensino dos conteúdos de ácidos e bases foi favorável e satisfatório.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, E. M.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A.; SOUZA, N. S. Uma proposta lúdica como abordagem ambiental para o ensino de química em turma inclusiva do IFPB. **Anais Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. IV CONNEPI.** Belém, 2009.

CARTOCCI, C. M.. **Produção e Industrialização de Alimentos.** 88 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2009.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica da educação**, ed. EGA, São Paulo, 1997.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Revista Química Nova**, São Paulo: v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.

GIORDAN, M.. O papel da experimentação no ensino de química. **Revista Química Nova na Escola.** Nº. 10, p. 1-7, 1999.

SANTOS, W.L.P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v.1, número especial, p.1-12, 2007.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 35, nº 2, p. 84-91, 2013.

Fonte de Financiamento

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

EM BUSCA DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Relato de experiência do PIBID de Artes Cênicas e Música da UFG.

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Bolsista PIBID/CAPES: URÂNIA ALVES DE LIMA

uranialima@gmail.com

Orientadoras:

Prof.^a Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães
(UFG)

Prof.^a Dra. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
(UFG)

Palavras-chave: Pibid, Teatro, Educação, Formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) me veio como uma oportunidade valiosa para aprimorar minha formação no caminho da docência. Assim iniciei minha atuação como bolsista no PIBID, em agosto de 2012. A Instituição de ensino na qual o projeto foi desenvolvido foi a Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito, localizada no setor Balneário Meia Ponte em Goiânia. Na ocasião realizamos uma intervenção cênica musical no pátio da escola, a fim de atrair a atenção dos alunos. Posteriormente informamos sobre a oferta da oficina de teatro e música aos alunos da escola, e devido ao grande número de inscritos, foi necessário realizarmos uma seleção que resultou num total de 25 alunos participantes, na faixa etária de 13 a 15 anos que cursavam o 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Paralelamente às aulas que íamos ministrando aos alunos da escola parceira, iniciamos sob a orientação das coordenadoras do projeto das áreas de Teatro e Música, os estudos que embasam o desenvolvimento deste projeto que são: a LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além dos autores que fundamentaram a metodologia aplicada para o ensino de teatro e música, são eles: Bertolt Brecht - Escritor e teatrólogo alemão, criador das peças didáticas e defensor de um teatro de cunho político e social que visa desvelar as relações sociais. Augusto Boal – Ator e diretor, criador do Teatro do Oprimido, Murray Schafer – Músico compositor canadense, proponente de uma perspectiva diferente e inovadora da percepção sonora, e como leitura de apoio, o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire.

Através do subprojeto de Artes Cênicas/Música desenvolvido pela EMAC – UFG, na escola Municipal Amâncio Seixo de Brito tenho tido, juntamente aos meus colegas participantes, a possibilidade de criar, experimentar e até mesmo sistematizar uma metodologia de ensino do teatro e música em que podemos aliar teoria e prática na promoção do desenvolvimento cultural do aluno, conforme preconiza a LDB 9.394/96. Tomando como ponto de partida a vivência do aluno e sua participação crítica no universo cultural. A pretensão da proposta dos conteúdos de Arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é valorizar a diversidade cultural do aluno, perceber, assim, a arte como manifestação ideológica cultural. Isso fica evidente na citação abaixo com destaque para o papel do teatro no contexto escolar:

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes / jovens, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. (BRASIL, Arte II, p. 89 e PCN- Arte I, p. 84).

Dessa forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento e reconhecimento da cultura. Morin, afirma que “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto” (2004, p.37).

Estudos, discussões, planejamentos de aulas, e finalmente vamos à prática. É em sala de aula que temos a oportunidade do verdadeiro exercício da docência, ali frente a frente com o aluno, a sua realidade e todas as dificuldades da escola pública, já velhas conhecidas nossas.

Em sala de aula podemos contar apenas com o nosso preparo e apoio dos colegas de trabalho, pois estivemos sempre em trio, eu e mais uma colega de Artes Cênicas e uma colega da Música. Aos poucos, fomos ganhando confiança em nós mesmos e em todo o preparo que recebemos para o desenvolvimento do projeto.

Em nosso percurso com os alunos iniciamos um processo de educação estética e política de forma a permitir aos participantes se manifestarem criticamente acerca da realidade na qual estão inseridos.

Utilizamos a peça didática de Bertolt Brecht “*A exceção e a regra*” como um pretexto para as discussões levantadas em sala de aula com os alunos e também como forma de apresentar-lhes conceitos iniciais de uma montagem teatral e ainda para a construção do texto teatro musical do espetáculo final. Sobre a importância da peça didática Roubine diz:

a peça didática de Brecht é carregada de significados e seu teatro propicia um ambiente reflexivo sendo possível apresentar os fatos sociais em suas relações de causa e efeito e instigar o diálogo entre palco e plateia, através de uma postura crítica relacionada aos fatos apresentados. Portanto, se o texto oferece diversos significados é porque o seu objetivo é a reflexão. (1998, p.66)

Além da peça didática no nosso processo de criação trabalhamos com o jogo teatral e buscamos em Augusto Boal a base para nossas aulas. Para tanto utilizamos seus jogos teatrais para atores e não atores, alguns adaptados às necessidades do grupo. Os jogos eram utilizados como uma forma de

“desmecanizar” o corpo e a mente, pois conforme aponta o próprio Boal: “Os Jogos facilitam e obrigam a essa “desmecanização” sendo, como são diálogos sensoriais onde, dentro de uma disciplina necessária, exigem a criatividade que é sua essência”. (2011, p.16).

Os jogos teatrais permitem um contato direto com a linguagem cênica, a preparação vocal e corporal, possibilitando explorar e vivenciar os elementos da encenação teatral de forma lúdica, além de permitir o exercício criativo dos alunos jogadores, valorizando as experiências, a visão de mundo e o potencial criativo de cada um, conforme afirma Ryngaert:

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (2009, p. 41).

Ainda para a preparação vocal, recorremos a Murray Schafer, que propõe uma perspectiva diferente e inovadora da percepção sonora. A partir de atividades sobre a “paisagem sonora”, Schafer propõe-nos aguçar o sentido da audição para uma nova postura do ouvir.

Como um produto final do trabalho, realizamos no coletivo, a construção do texto e montagem cênica da peça intitulada: “*O ritmo opressor*”, que foi apresentada no Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) no dia 25 de junho de 2013. A peça propõe, com musicalidade e bom humor, uma reflexão acerca da opressão que nosso atual sistema social e político nos impõem. Com cenas recorrentes do cotidiano dos trabalhadores brasileiros, como a disputa na procura por emprego e a relação entre oprimidos e opressores no ambiente de trabalho. É importante ressaltar que a montagem cênica seguiu os padrões propostos por Brecht, onde o cenário se constituiu apenas do essencial, e todos os materiais utilizados mantêm sua aparência original, com uma função anti-ilusionista. Os figurinos eram alguns poucos elementos de caracterização dos personagens e que representavam apenas aquilo que deveriam representar: um contexto social ou uma classe a qual pertence o personagem.

Apesar de todo o trabalho ter culminado em uma montagem músico teatral que superou nossas expectativas, dada a inexperiência da turma com estas linguagens artísticas, considero que obtivemos em todo o processo dois maiores

ganhos: O primeiro, relativo à nossa formação enquanto docentes, pois sem dúvida essa experiência conferiu mais qualidade a nossa qualificação, por nos possibilitar o contato direto com a escola pública e sua realidade, possibilitando também o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em sala de aula, tanto no que se refere ao estudo dirigido, como o exercício do planejamento de aula, a criação e sistematização de uma metodologia própria para o ensino de teatro na educação básica. O segundo e não menos importante ganho foi perceber em nossos alunos um crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural, além do despertar para uma consciência mais crítica. Para exemplificar aqui esse ganho, cito um fato acontecido em uma de nossas aulas, onde um aluno ensaiava o personagem do patrão que grita, ofende e humilha um de seus funcionários, e mais tarde esse mesmo funcionário, na posição de supervisor de trabalho de campo reproduzirá com seus colegas essa mesma postura opressora. O aluno então interrompe o ensaio por alguns instantes para um momento de reflexão junto aos colegas de cena, entendendo que o mesmo indivíduo que sofre é, em outro momento, o causador da opressão.

Considero que o PIBID me oportunizou relacionar o ensino à pesquisa para o aprimoramento de minha formação docente, e que essa oportunidade deveria ser estendida a todos os demais alunos da licenciatura, como forma de possibilitar uma formação mais sólida e segura.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996. Senado Federal/Subsecretária de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL: **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO, 2005.

ROUBINE, Jean- Jacques. **A Linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ARQUIVOS DE ÁUDIO NAS AULAS DE LEITURA: TECNOLOGIA A SERVIÇO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

VANDER SILVA MARTINS; NEUDA ALVES DO LAGO; VITALINO GARCIA OLIVEIRA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS JATAÍ
vanderfrost@hotmail.com; neudalago@hotmail.com; vitalinogarcia@ig.com.br

Palavras-chave: PIBID, Literatura, Letras-Inglês.

Como proposta do subprojeto “*Language and Literature*: PIBID Letras Inglês”, está sendo realizado no segundo semestre de 2013, na escola parceira Colégio Estadual Nestório Ribeiro, uma oficina que tem o propósito de contribuir para um melhor ensino/aprendizagem de língua inglesa (doravante LI), tendo como ponto de partida a leitura e análise do *graded reader*¹ *Cup in the Forest*, de Anne Collins, da editora Penguin Readers, tendo o uso da tecnologia como suporte ao ensino dessa língua estrangeira.

A justificativa para a leitura de livros como o citado pode ser encontrada em Sivasubramaniam (2006), para quem a literatura [no caso, dos *graded readers*], é capaz de promover a aquisição de linguagem e de desenvolver a consciência cultural dos educandos, dentre outras. Concordamos ainda com Collie and Slater (1990) *apud* Hismanoğlu (2005), quando estes argumentam que o professor de língua estrangeira deve fazer uso da literatura em sala de aula pelo fato de esta constituir-se em um material autêntico, que contribui para o enriquecimento cultural e linguístico do educando. Não utilizamos, no projeto, textos literários, no sentido clássico da definição de literatura, mas temos visto como muito benéfica a leitura de livros simplificados em LI, para o desenvolvimento geral das habilidades naquela língua.

Com base nos recursos tecnológicos disponíveis na escola parceira, selecionamos arquivos de mídia no formato mp3, para auxiliar os alunos participantes deste projeto. Esses arquivos são compostos pela narração do livro literário, de modo que cada página corresponde a um arquivo. A narração é feita de forma natural e espontânea, mas adaptada à linguagem que um estudante de nível

¹ **Graded readers** são textos simplificados desenvolvidos a partir dos grandes clássicos da literatura mundial que, via de regra, são utilizados como suporte ao ensino de língua estrangeira.

básico possa acompanhar e assimilar com facilidade. O enfoque nas atividades aqui descritas não é o aprofundamento da pronúncia na LI, mas o desenvolvimento das habilidades auditivas. Assim, de forma inteligente, os alunos silenciosamente acompanham por duas vezes cada página, ou arquivo mp3 de áudio.

Após a leitura, é realizado um momento de reflexão, baseado em discussão sobre o tema recentemente lido. Embora a classe gramatical não seja empregada como conteúdo ministrado, o participante é instigado a buscar no livro: substantivos, advérbios, verbos, adjetivos, sujeito, a medida que o bolsista promove perguntas concernentes ao conteúdo. Importante salientar que nenhuma técnica de tradução é empregada, tendo em vista que a narração, as ilustrações, a discussão e as questões de análise promovem elucidação do tema.

Os alunos participantes deste projeto contam com um apoio fundamental para o sucesso desse *workshop*, pois o livro selecionado apresenta uma linguagem dinâmica, com verbos no tempo presente, o que torna a estória mais envolvente e permite a seus leitores identificar, de forma simples e objetiva, o que está sendo lido. Outro fator importante é a qualidade da ilustração contida em toda a obra. O participante pode ter uma rápida percepção do que está sendo narrado ao examinar a ilustração de cada página lida, assim o bolsista pode utilizar esse recurso para promover perguntas concernentes à leitura. Sobre esse assunto, Camargo (1999) *apud* Massoni (2012, p. 125) afirma:

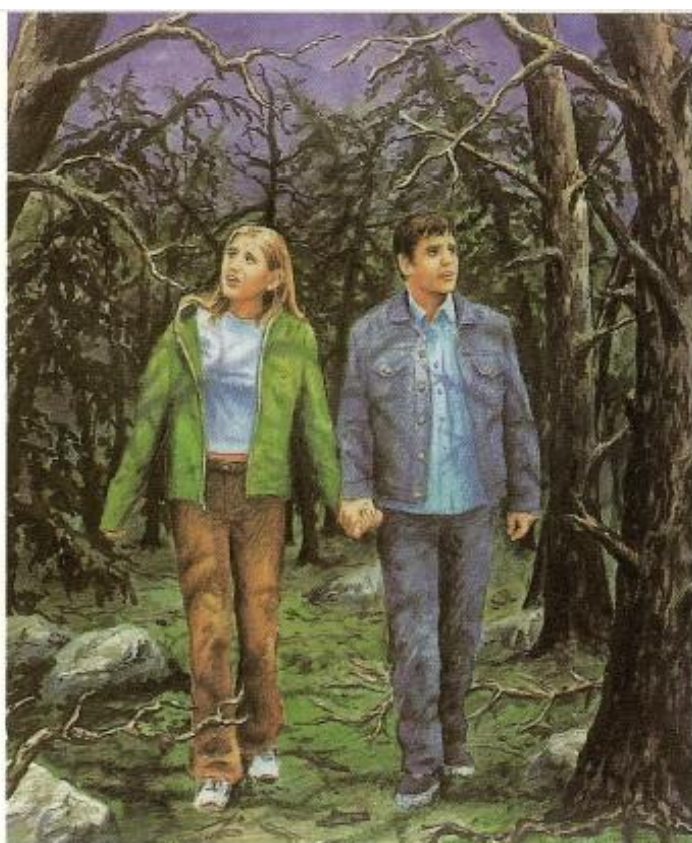
Muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual.

Um dos propósitos deste *workshop* é fazer com que a leitura se torne prazerosa e divertida e também aguçar a curiosidade dos alunos que vão participar de um debate realizado em classe. Portanto, é relevante que o assunto a ser tratado possa ser cuidadosamente selecionado de forma que não haja dúvidas ou confusão com relação à leitura realizada em conjunto com os participantes. Sobre esse assunto, Carmagnani (2008, p.52) aponta as seguintes razões para justificar a importância do ato de ler:

[...] a leitura favorece uma participação maior do indivíduo em seu meio já que ela lhe possibilita ter contato com visões diferenciadas de seu e de

outros contextos sócio-culturais preparando-o de modo consciente para a ação crítica, portanto, transformadora. Daí a preocupação que educadores e especialistas da área vêm tendo com o ato de ler, nem sempre estimulado de maneira apropriada na sociedade brasileira como um todo e mais especificamente no contexto da escola.

Segue abaixo um exemplo de como a oficina é procedida, utilizando um trecho do livro:



Per and his girlfriend, Nina, live in a big town in Norway. They are on holiday in the country. They are driving on a road near a big forest.
'It's beautiful here,' Per says. 'Let's stop the car and walk in the forest.'
But the forest is very dark and quiet. 'I don't like this place,' Nina says. 'I'm cold. Let's go back to the car.'

Os alunos acompanham a leitura da obra, ouvindo o arquivo de áudio por duas vezes. Em seguida, é feita uma pausa para que eles possam olhar atentamente para gravuras. Em seguida, o bolsista divide os alunos em grupos de 2 ou 3, então é feita uma discussão referente ao que foi lido. Por exemplo:

.Are Per and Nina Brother and sister?

Se nenhum grupo responder, o bolsista faz a mesma pergunta, porém acrescentando opções de resposta, desta forma:

.Are Per and Nina Brother and sister, or boyfriend and girlfriend?

Assim, é fácil identificar a resposta, uma vez que eles leram no trecho do livro a relação que os dois personagens estabelecem entre si. Segue abaixo outro exemplo:

.Where do they live?

Se nenhuma resposta for dita, o bolsista repete a pergunta, com alternativa, incluindo a resposta nela, conforme o exemplo citado acima.

.Where do they live: in Brazil or Norway?

.Do they live in a big town like São Paulo or a small town like Jataí?

Dessa forma segue o trabalho, sempre usando recursos auditivos, gestos, imagens, mapas, ou quadro e pincel.

Essa metodologia faz com que o aluno, de forma descontraída, possa participar ativamente das atividades oferecidas. Como o debate promove o espírito de competição entre os grupos, é natural que os grupos formados buscarão se destacar, levando em consideração a boa *performance* realizada pelo grupo adversário na hora de responder as perguntas. Assim sua perspicácia aumenta, da mesma forma que o desejo de entender a leitura. Durante todo o projeto, os alunos são submetidos a atividades escritas e orais, para avaliar com frequência o conhecimento adquirido com a aplicação dos recursos didáticos.

Ao término da leitura final, os alunos participantes são convidados a realizar um exame que tende a revelar seu nível de compreensão da literatura. A proposta é que os alunos não se sintam pressionados a responder as perguntas, mas que haja por parte deles, um sentimento motivador.

É muito importante que o aluno descubra, por meio da literatura, uma forma mais lúdica de aprendizagem com base em situações e recursos tecnológicos capazes de transformar o seu ambiente de aprendizagem em algo mais prático e dinâmico, distante da visão normativa de ensino, na qual a gramática se torna a principal (ou talvez única) opção.

Outra característica relevante dessas atividades é o incentivo ao uso da tecnologia em prol do aprendizado do aluno, tendo em vista que existe uma série de sítios na *internet* que disponibilizam livros de domínio público e que podem ser bastante acessíveis para os alunos.

Como resultado final, por meio do uso de arquivos de áudio nas aulas de LI, com uso dos *graded readers*, intencionamos tornar as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos. Embora os livros não sejam literatura, no sentido clássico desse termo, esperamos que eles desenvolvam o gosto pela leitura de livros escritos na língua inglesa, o que, sem dúvida, contribuiria para uma aprendizagem mais efetiva da língua estrangeira em questão. A participação entusiasmada dos alunos nas atividades propostas atesta da importância de buscarmos novos recursos para o desenvolvimento das habilidades básicas na língua-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARMAGNANI, A. M. G. *A contribuição do ensino de língua estrangeira na escola de 1º e 2º Graus*. (2008). Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/8816/8170>. Acesso em: 20 set. 2013.

COLLINS, A. *The Cup in the Forest*. Penguin Readers. Inglaterra, 2003, p. 1.

HISMANOĞLU, M. Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. v. 1 p. 53- 66, april. 2005.

MASSONI, L. F. H. *Ilustrações em Livros Infantis*: alguns apontamentos. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_LuisFernandoHerbertMassoni.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the Prevalence of Literature in the Practice of *Quarterly*. V. 8, Issue 4. p. 254-273. 2006.

**PIBID/BIOLOGIA: UMA BREVE REFLEXÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
REALIZADAS NO COLÉGIO ESTADUAL SERAFIM DE CARVALHO
EM JATAÍ-GO**

VIVIANE VILELA DA SILVA¹; JÉSSICA SOARES REIS²; LAYANNE BARBOSA PAZZINATTO³; SEIXAS REZENDE OLIVEIRA⁴; TÁRIC RAMON MARQUES MARTINS⁵; VANESKA AP. BORGES⁶; KENY ALESSANA SOUZA ROCHA⁷; REGISNEI AP. DE OLIVEIRA SILVA⁸.

Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí - Ciências Biológicas, Goiás.

vilelaufg@gmail.com¹; jessica-ufg@hotmail.com²; layannepazzinato@hotmail.com³; seixas_b@hotmail.com⁴; taric-ramon@hotmail.com⁵; vaneska_borges@hotmail.com⁶; biokeny@hotmail.com⁷; regisneioliveira@gmail.com⁸.

Palavras-chave: PIBID; Práticas Escolares; Educação Básica; Ensino de Biologia.

Justificativa/Base teórica

“O ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade” (Borges; Lima, 2007).

Na atualidade o ensino desta disciplina não tem sido aplicado da forma que deveria. Isto é percebido no rendimento dos próprios alunos em sala de aula. Hennig (1998) “sugere renovar, reformular, aperfeiçoar e dinamizar o ensino de Ciências. [...] atualizar os professores em exercício e prover os futuros professores de uma orientação segura quanto ao ensino de Ciências”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), aprender Biologia, na escola básica permite ampliar o entendimento sobre o mundo vivo e, especialmente, contribui para que seja percebida a singularidade da vida humana relativamente aos demais seres vivos, em função de sua incomparável capacidade de intervenção no meio. Assim, os estudantes devem ser estimulados a observar e conhecer os fenômenos biológicos, a descrevê-los utilizando alguma nomenclatura científica, elaborar explicações sobre os processos e confrontá-las com explicações

científicas. Conforme apontam os PCNs “...é uma aprendizagem, muitas vezes lúdica, marcada pela interação direta com os fenômenos, os fatos e as coisas” (BRASIL, 2000).

Contudo, observa-se que o ensino de Biologia permanece ainda, na maioria dos casos, restrito às aulas expositivas com mínima participação dos alunos. Segundo Krasilchik (2004) “a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito”.

Segundo Fernandes (1998) na maioria das vezes os alunos acham a biologia uma matéria complicada e cheia de nomes difíceis de serem lembrados, então é de suma importância que o professor desenvolva meios que facilitem essa aprendizagem e estimule o aluno a buscar novos conhecimentos. Desenvolver novos métodos de ensino-aprendizagem além de ajudar os alunos a entenderem melhor a matéria contribui também para que o professor tenha uma melhor desenvoltura na sala de aula.

Segundo Delizoicov (2008) quando bem planejadas essas aulas práticas ou experiências realizadas no âmbito escolar constituem momentos ricos e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se assim uma metodologia diferenciada que desperta interesse por parte dos alunos, os incentivando a gostar da matéria trabalhada. No ensino de Ciências e Biologia é de muita importância o uso de aulas práticas. Segundo Krasilchik (2009) as práticas são importantes, pois colocam os alunos no mundo de investigações científicas para a resolução de problemas.

O presente relato descreve as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Serafim de Carvalho pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Objetivo

O presente relato tem por objetivo descrever o resultado de atividades realizadas pelo PIBID/Biologia no Colégio Estadual Serafim de Carvalho.

Metodologia

O projeto iniciou-se em Agosto de 2012 com o coordenador da área de Biologia traçando um perfil do que seria o PIBID e o que deveríamos alcançar com este, sendo os encontros coletivos realizados quinzenalmente. Tendo a atuação dos discentes envolvidos em uma escola pública na modalidade de Ensino Médio. De imediato, pesquisaram-se práticas, experimentos e jogos que se adequassem aos objetivos do projeto. Posteriormente confeccionou-se uma apostila com os roteiros destes experimentos e atividades para facilitar na hora da realização.

Foram realizados encontros semanais para o desenvolvimento de experimentos e jogos com materiais alternativos de baixo custo que foram financiados pelo PIBID.

Com as ferramentas para obtenção dos dados para escrita desse relato utilizou-se os registros de reuniões, imagens, planos de atividades, roteiros de jogos e dinâmicas.

Resultados/Discussão

Foram desenvolvidas atividades em turmas do ensino médio como de 1º, 2º e 3º ano com diferentes números de alunos (10 a 40), sendo realizadas as atividades no segundo bimestre do ano letivo de 2012 e no primeiro bimestre do ano letivo de 2013, no início da implementação do PIBID – Biologia na escola e durante o decorrer do projeto até os dias atuais.

As atividades extraclasse foram realizadas com os alunos, em turno oposto ao das aulas. Foi encaminhado um termo de consentimento esclarecido aos pais e responsáveis pelos alunos, contendo informações importantes das atividades. Após sua autorização, iniciamos o trabalho entre bolsistas PIBID e alunos.

Depois de perceber a necessidade de associação da teoria e prática, o projeto norteou-se através das práticas a ser realizadas.

Os conteúdos abaixo foram trabalhados com base no livro didático utilizado na escola.

- Histologia – aulas de reforço, aulas práticas, confecção de maquetes.
- Funções vitais – jogos didáticos nas aulas práticas.
- Evolução – jogo da classificação dos seres vivos.
- Sistema hormonal e Sistema nervoso – aulas de reforço com vídeos, slides e discussões.

- Embriologia – aulas de reforço com apresentação de conceitos em slides elaborados pelos bolsistas.
- Citologia – aula prática, ocorrendo a confecção de célula animal e vegetal.
- Zoologia de invertebrados e vertebrados – aulas de reforço, aula prática com presença de diversos animais.
- Mitose e Meiose – aulas de reforço e vídeos.
- Genética – apresentação de seminários.
- Microscopia – aula no laboratório de microscopia da UFG.
- Mural – para a confecção deste ocorreu a participação dos bolsistas e dos alunos, pois juntos escolhem o tema do mural da semana, utilizando figuras, textos e curiosidades.

Foi realizada também uma Mostra Cultural com o tema “Dentes”, que teve como objetivo mostrar a importância da saúde bucal, foi confeccionado dentes de isopor, elaboração de jogos, perguntas, etc., para a decoração da sala de aula de Biologia. Outra prática diferenciada foi a visita dos alunos na UFG – Campus Jataí, tendo como objetivo o conhecimento dos alunos no espaço universitário, os mesmos tiveram o prazer de conhecer alguns laboratórios que fazem parte do Curso de Biologia como: lab. de Microscopia onde observaram lâminas de tecido animal e vegetal; lab. de Anatomia Humana onde os mesmos observaram peças anatômicas, tendo a oportunidade de tocar nas peças, e observarem alguns processos realizados para manter as peças fixadas; visitaram o Museu de Taxidermia onde viram animais taxidermizados de várias espécies; visitaram também o lab. de Zoologia onde o técnico mostrou animais invertebrados e vertebrados de diferentes espécies conservados em álcool.

No final de cada bimestre foram consultadas as notas das avaliações dos alunos para verificação da compreensão dos conteúdos trabalhados no projeto. Com as aulas aplicadas percebemos por meio de observação um notável avanço na aprendizagem dos alunos, apesar de serem poucos os alunos que participam dessas atividades. Essas aulas não são aulas tradicionais, elas recebem um tratamento mais dinâmico acerca dos estudos biológicos, trabalhamos com atividades e revisões que buscam desenvolver o conhecimento dos alunos. Para cada turma foi observado suas dificuldades e a partir daí procuramos materiais e formas de tornar aquele conteúdo específico em algo prazeroso e fácil de entender.

Conclusões

Com o presente relato podemos concluir que práticas pedagógicas favorecem a consolidação do conteúdo e o aprendizado dos alunos e que alternativas diferenciadas para o ensino de Biologia são necessárias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. O PIBID ainda traz uma real visão de como são as salas de aula, os problemas enfrentados pela escola e principalmente pelos professores e alunos. Um ponto positivo a se destacar foi a melhoria que observamos nas notas bimestrais, na participação e a vontade que estes alunos tinham em realizar atividades práticas nas aulas.

Se tornando importante o projeto PIBID na escola, pois traz benefícios para alunos, professores e acadêmicos, proporcionando experiências para os bolsistas e professora supervisora e mais conhecimento para os alunos participantes. Contribuindo também para a elevação da qualidade do ensino das escolas públicas.

Referências

BORGES, R.M.R.; LIMA, V.M.R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 6 N° 1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

HENNIG, GEORG J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. Cap. 1, p.22-97.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**. Campinas, Vol. 5, 1998.

DELIZOICOV, DEMÉTRIO. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRASILCHIK, MYRIAN. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

Fonte de financiamento - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)