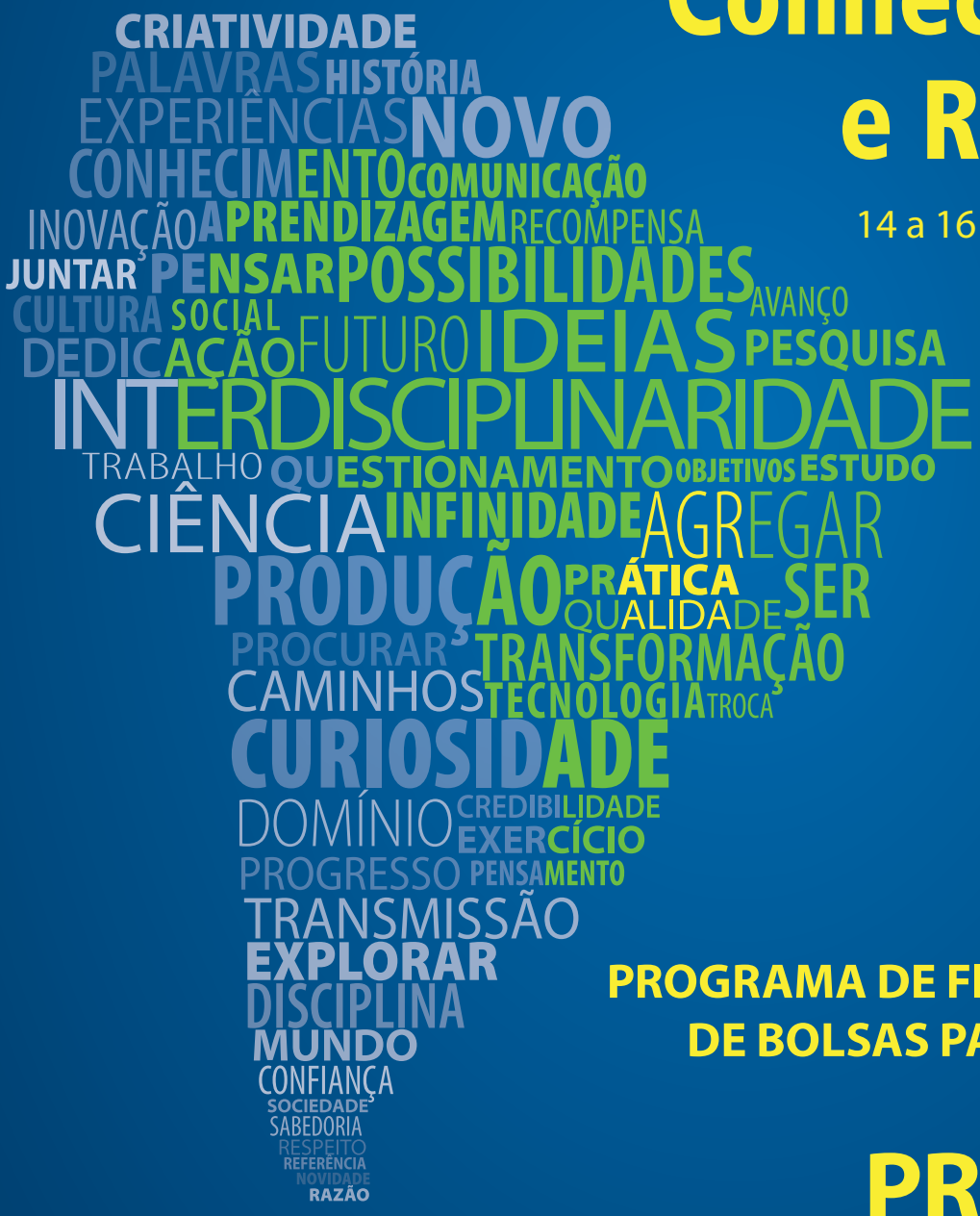
10º congresso de pesquisa, ensino e extensão conpeex

ANAIS DO X CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

Conhecimento e Riquezas

14 a 16 de outubro de 2013



PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE BOLSAS PARA ALUNOS DE LICENCIATURA

PROLICEN

Apoio: CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; FAPEG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás; Governo de Goiás; FUNAPE Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG; CAPES

Realização: UFG Universidade Federal de Goiás

ÍNDICE DE ALUNOS

Aluno	Trabalho
ADRIELLE FERNANDES DIAS	APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: POSSÍVEIS ENCONTROS COM A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NOS CADERNOS DE PESQUISA
ALESSANDRA PEREIRA CARDOSO	ESTÁGIO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG-CAMPUS JATAÍ NO PERÍODO DE 2006 A 2011
ALEXANDRE CAMPOS BUTENCO	O TRABALHO DE GRUPOS TERAPÊUTICO-EDUCATIVOS COM JOVENS DO 5° ANO NA CONSTRUÇÃO DE IGUALDADE-EQUIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO
ALYNE RODRIGUES CANDIDO LOPES	MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ARTICULAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS, CONCEITOS E SABERES
ANDREIA BATISTA COELHO	SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA
ANDRÉIA FERREIRA DE CARVALHO	O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO CIDADÃ.
ANNA CAROLYNA RIBEIRO CARDOSO	LEITURA LITERÁRIA, FORMAÇÃO DE LEITORES E POESIA EM SALA DE AULA
BEATRIZ GONTIJO DE JESUS	UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INTERAÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA
CARLA DE GODOY	PIBID DE QUÍMICA NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM: EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA E INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS FUTUROS LICENCIANDOS
EDNA DIAS BORGES	CULTURA CAIPIRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE GOIANA
FERNANDA MESQUITA DA SILVA	SIGNIFICADOS E INOVAÇÕES DO ENSINO DE GRAMÁTICA ASSUMIDO PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno	Trabalho
GYZELY SANTANA DE ARRUDA	ATLETISMO NA ESCOLA É POSSÍVEL PROFESSOR?
HEITOR ABADIO VICENTE	GÊNERO E VIOLÊNCIA: UMA PERSPECTIVA SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
JENYFFER SOARES ESTIVAL MURÇA	O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
JÉSSICA GARCIA OLIVEIRA	FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO - CONTRIBUIÇÕES PARA PRAXIS DOCENTE
JOSIANE FAGANELLO	DIFICULDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CICLO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
JULIANA MESQUITA DA SILVA	DIDÀTICA: PLANEJAMENTO ESCOLAR NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GOIÁS NO FINAL DA DÉCADA DE 1970 E INÍCIO DA DÉCADA DE 1980
JULIANE CARLA SILVA	AS TIRAS DA MAFALDA: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DE QUADRINHOS ETAPA III- A LINGUAGEM DE QUADRINHOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA DE GOIÁS E DE GOIÂNIA
LEANDRO VASCONCELOS BAPTISTA	FORMADORES PROFESSORES E SUAS INFLUENCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO
LUCIANA RODRIGUES LIMA	POLITICAS E PRATICAS DE ENSINO E CRIAÇÃO DE POESIA
LUDMYLLA TEODORO DA SILVA	ANÁLISE DA EVASÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFG EM GOIÂNIA, NO PERÍODO DE 2008 A 2012
MAÍRA CREMONESE	CIDADE E COTIDIANO NAS CRÔNICAS DE RICARDO PARANHOS
MARCOS VINÍCIUS FERREIRA DA SILVA	ANÁLISE DOS CONCEITOS E ABORDAGENS DA GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILAS DO ENSINO BÁSICO DE JATAÍ-GO
MARESSA LAGO	AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DE FATORES AFETIVOS NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE LÍNGUA INGLESA

Aluno	Trabalho
MARYELA JANAINA BARBOSA	PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CLIMA NO ESTADO DE GOIÁS
NATÁLIA SOARES FERREIRA	GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
NATHALIA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUSA	ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, EM UMA PERSPECTIVA HISTORICO-SOCIO-CULTURAL
PAULA FRANCIELI BAMBERG SCHNEIDER	AFETIVIDADE ENVOLVIDA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DE ALUNOS E PROFESSORES
PAULO RODRIGUES DA ROCHA	CARTILHA ENERGÉTICA: USO E CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA
POLIANA GONDIM CÂNDIDO	"QUEM CONTA UM CONTO AJUDA A RECONTAR A HISTÓRIA": A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA
POLLYANE LISITA DA SILVA	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E GÊNERO: A ESCOLA COMO LUGAR DE CRIAÇÃO DE CULTURA DE NÃO-VIOLÊNCIA
RAFAELA GONÇALVES	PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO "PORTUGUÊS - LINGUAGENS" DO 3° E 4° CICLOS JÁ USADO EM ESCOLAS PÚBLICAS
RODRIGO REZENDE DE ASSIS	PROGRAMA UFGINCLUI NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CÂMPUS JATAÍ
ROSSANA PEREIRA SENA	DIFICULDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CICLO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
RUBIANE FIALHO ALVES MORTARI	FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA: INTERAÇÃO ENTRE A LICENCIATURA E O ESTAGIO DOCÊNCIA DE BOLSISTAS CAPES
SARA MONYKIELLEN SILVA	A DINÂMICA, OS PRINCIPAIS PROBLEMAS E AS QUALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
SIMONE BEZERRA DE OLIVEIRA	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: A PARTIR DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE DANÇA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Aluno	Trabalho
STÉFANY MARTINS SILVA	DISCUTINDO EDUCAÇÃO SEXUAL COM PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A PREVENÇÃO DAS DST/HIV/AIDS ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARES DE ÁREA DE ASSENTAMENTO URBANO
TAIANE FREITAS LIMA	PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE AS 400 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR REVELAM SOBRE A IMAGEM DE PROFESSOR QUE SE BUSCA?
VICTOR RICARDO FELIX FERREIRA	APLICAÇÃO DE UM ROBÔ IMÓVEL PARA A DISCUSSÃO DE CONCEITOS QUÍMICOS NO ENSINO MÉDIO
WANESSA CRISTINA MANHENTE ROCHA	FORMAÇÃO EM PROCESSO: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
WARLANDEI CARLOS SILVA DE MORAIS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO: A SIGNIFICAÇÃO CONCEITUAL DE ALUNOS SURDOS NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE GOIÂNIA
WELBER FERREIRA DA SILVA	MATERIAIS DIDÁTICOS E ESPACIALIZAÇÃO DAS CHUVAS NAS ESCOLAS RURAIS DE JATAÍ-GO

APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: POSSÍVEIS ENCONTROS COM A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NOS CADERNOS DE PESQUISA[1]

Adrielle Fernandes Dias – FE/UFG[2]
Adrielle.fernandes@hotmail.com
Vanessa Gabassa – FE/UFG[3]
nessagabassa@yahoo.com.br

Palavras-chave: aprendizagem dialógica, aprendizagem escolar, conteúdos-escolares.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Licenciaturas da UFG e teve como objetivo: identificar e analisar os conceitos centrais da perspectiva dialógica de aprendizagem, pautada em Habermas e Freire; identificar e analisar artigos referentes à aprendizagem dos conteúdos escolares publicados nos Cadernos de Pesquisa durante a década de 2000; e relacionar os conceitos referentes às produções investigadas com a perspectiva dialógica de aprendizagem, destacando convergências e divergências de abordagem.

Partimos desta problematização por considerar que no atual contexto escolar brasileiro, os conceitos de aprendizagem significativa e a perspectiva construtivista de aprendizagem têm sido as principais referências das políticas públicas, desde o advento dos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, e por considerar que essa concepção de aprendizagem tem gerado uma escola que pouco ou nenhum sucesso revela no ensino dos conteúdos escolares.

Na perspectiva de Ausubel (1968), a aprendizagem significativa implica a aquisição de novos conceitos, considerando que as novas informações relacionam-se às ideias básicas relevantes à estrutura cognitiva do aluno/a e a interação entre significados potencialmente novos e ideias básicas relevantes à estrutura cognitiva dá origem a significados reais e psicológicos. Além disso, para que ocorra uma aprendizagem significativa é preciso uma disposição para este tipo de

[1] Texto produzido para os Anais do X COMPEX / X Seminário PROLICEN, a partir das pesquisas realizadas para o projeto de pesquisa Programa de Bolsas de licenciaturas – PROLICEN, sob a orientação da professora Doutora Vanessa Gabassa.

[2] Discente do curso de pedagogia.

[3] Docente da Faculdade de Educação.

aprendizagem, assim como a apresentação de um material potencialmente significativo aos alunos e alunas.

O que encontramos enquanto indicação didática e também enquanto concepção epistemológica da educação nos documentos oficiais se refere a uma concepção de aprendizagem significativa e construtivista, a partir da qual a ênfase está posta no estudante e no processo de aprendizagem. Cada criança constrói diferentes significados, influenciadas por seus conhecimentos prévios e seu entorno. Quem educa tem a obrigação de conhecer diferentes maneiras de construir significados e as melhores formas de intervir para melhorar essa construção.

Se, por um lado, a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar realizou importantes contribuições ao desenvolvimento do conceito de aprendizagem, como a importância de se considerar as particularidades de quem aprende, o seu papel ativo na aprendizagem e a diversidade presente nos alunos e alunas, por outro lado, ela não tem sido suficiente para radicalizar uma escola que leve todas as pessoas à aprendizagem instrumental, enquanto direito social garantido de domínio de instrumentos para inserção e luta no mundo atual.

Assim, faz-se necessária a adoção de perspectivas teóricas que transcendam o plano do sujeito para incorporar a intersubjetividade na aprendizagem como fator para a transformação do contexto e da realização de máximas aprendizagens. Nossa percepção é a de que teorias dialógicas oferecem base para tanto.

O conceito de *aprendizagem dialógica* foi elaborado pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, e refere-se a um jeito de conceber a aprendizagem e as interações. Aubert et al (2008) destacam que quanto mais diversas são as interações, mais os alunos se desenvolvem dentro e fora do campo educativo, impulsionando a aprendizagem.

A aprendizagem dialógica é formada por sete princípios que norteiam este conceito quando posto em prática, que são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Estes princípios, quando trabalhados na escola, têm o objetivo de alcançar uma máxima aprendizagem para os alunos, com foco na igualdade educativa e social, de forma que se superem desigualdades sociais.

A partir desses elementos, consideramos que a aprendizagem dialógica pode contribuir de maneira significativa com a escola e sua organização. A dimensão

instrumental dos conteúdos ganha destaque nesta perspectiva sem deixar de lado o diálogo e a interação entre os sujeitos. Como a pesquisa encontra-se de finalização, seguimos com a investigação do que foi produzido na última década sobre aprendizagem dos conteúdos escolares, procurando evidenciar se os resultados das pesquisas na área da educação também apontam para a perspectiva significativa de aprendizagem ou aproximam-se mais da compreensão dialógica dos processos de ensinar e aprender.

Nossa investigação foi desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. E teve como foco o estudo da perspectiva dialógica de aprendizagem, elaborada pelo CREA/UB, assim como a análise do periódico Cadernos de Pesquisa, referente à Primeira Década do Século XXI. Foram realizados fichamentos críticos e elaborados textos analítico descritivos para a composição da pesquisa, apontando-se convergências e divergências entre o conceito estudado e os artigos pesquisados.

Para selecionar os artigos a serem analisados para a nossa investigação, procedemos a partir da seguinte organização metodológica: 1) realizamos uma busca junto ao site do periódico selecionado, identificando todos os artigos pubicados entre os anos de 2001 e 2010. Foram encontrados trinta (30) artigos por ano, sendo trezentos (300) artigos no total, correspondentes ao período analisado; 2) depois de selecionar os artigos pelo período, fizemos uma nova seleção a partir dos títulos publicados. Reagrupamos os artigos a partir da aproximação (evidenciada pelo título) com a temática que estamos investigando, isto é, a aprendizagem escolar. Nessa nova etapa de seleção, foram identificados oito (8) artigos de nosso interesse; 3) a partir dessa última organização, procedemos à leitura dos resumos dos artigos selecionados, para então evidenciarmos se, de fato, o artigo se enquadrava em nossa investigação. Nessa seleção, foram mantidos 08 artigos; 4) depois da leitura dos resumos, procedemos à leitura completa dos artigos selecionados, procurando evidenciar os conceitos centrais das publicações no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos escolares.

A seleção realizada para encaminhamento dessa pesquisa pode ser visualizada na tabela abaixo:

Tabela 1: Artigos Selecionados Cadernos de Pesquisa (2001-2010)

SELEÇÃO: PUBLICAÇÕES – CADERNOS DE PESQUISA (2001-2010)			
ANO	**ARTIGOS PUBLICADOS**	**ARTIGOS SELECIONADOS**	**TÍTULO**
2001	30	1	Análise das Concepções de Aprendizagem de uma Alfabetizadora Bem-sucedida
2002	30	2	A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz.
2003		2	A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!.
2004	30	0	
2005	30	3	Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. O professor e o ato de ensinar.
2006	30	0	
2007	30	1	Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?
2008	30	0	
2009	30	0	
2010	30	0	

Os artigos selecionados, em sua grande maioria, não apontam para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica, e vêm simplesmente difundindo os referenciais teóricos que estão presentes nos parâmetros curriculares nacionais. Mas podemos destacar o artigo “Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida”, escrito por Elisabete Regina do Carmo e Eneida Maria Chaves, em novembro de 2001. Este artigo teve como objetivo analisar as concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida por todos que conhecem sua atuação.

No artigo, a professora traz elementos da promoção de uma aprendizagem escolar próxima à compreensão dialógica de aprendizagem, desde a organização da

sala de aula em grupos, favorecendo a interação entre os alunos, aos momentos de roda de conversa, e o reconhecimento dos saberes dos alunos como ponto de partida e não de chegada, embora o artigo não defina uma perspectiva teórica única.

Foi possível perceber que as bases teóricas declaradas nas produções foram construtivista, piagetiana e histórico-cultural (Vigostiskiana). De alguma forma demonstram aproximações com a compreensão dialógica de aprendizagem, especialmente a última delas, mas em grande medida apresentam como foco a aprendizagem subjetiva, isto é, individual, e não intersubjetiva, aquela que se dá por meio da interação e do diálogo. Nesse sentido, essa perspectiva de aprendizagem apresenta-se como uma proposição inovadora na área da educação, indo além do que as produções do período investigado propõem e demonstram.

Dessa forma, ficou evidenciado que, em primeiro lugar, há pouca produção sobre aprendizagem de conteúdos escolares e, em segundo, que as produções muito se aproximam da perspectiva de aprendizagem difundida em nossos documentos oficiais e não consideram a interação e a intersubjetividade como desencadeadoras das máximas aprendizagens.

REFERÊNCIAS:

AUBERT ET AL (Flécha, A; García, C; Flécha, R; Racionero, S.). **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia Educacional**. Rio de janeiro: Editora Interamericana, 1968.

Braga, Fabiana Marini. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito** / Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa, Roseli Rodrigues de Mello. – São Carlos: EdUFSCar, 2010. 83 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. DocumentoIntrodutório, disponível em: http://www.portal.me.gov.br

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras.** El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FLÉCHA, R; GÓMEZ, J; PUIGVERT, L. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

MELLO, R.R. **Sobre aprendizagem na sala de aula: algumas reflexões**. Texto Mimeo. 2008.

Mello, Roseli Rodrigues. **Comunidade de Aprendizagem: outra escola é possível**/Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa – São Carlos: EduFSCar, 2012.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROGRAD-Universidade Federal de Goiás – Programa PROLICEN

ESTÁGIO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG-CAMPUS JATAÍ NO PERÍODO DE 2006 A 2011.

Alessandra Pereira Cardoso
UFG/CAJ- alessandrapcardoso@hotmail.com
Regisnei Aparecido de Oliveira Silva
UFG/CAJ - regisneioliveira@gmail.com

Palavras-chave: ESTÁGIO; PESQUISA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO BÁSICA;

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura tem como objetivo, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, tal como expressa o Art. 10, § 20 da LDB,bem como o Art. 30, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP9/2001. O estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. O estágio curricular é, por isso uma atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade que favorece a articulação ensino-pesquisa-extensão, configurando-se em a) um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais, que preserve os valores éticos que devem orientar a prática profissional; b) um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade e a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades conexas à profissão docente; c) um componente curricular, de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do aluno com o campo de estágio, acompanhado pela instituição formadora; d) um componente do projeto político pedagógico do curso que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (Res. CEPEC 731 art.1 inciso 2º).

O estágio é o momento em que os alunos dos cursos de licenciatura podem conhecer, a realidade das escolas e aprender um pouco mais como a lhe dá com os alunos de maneira prática, pois a profissão de professor só se aprende na sala de

aula com o exercício da mesma. Krasilchik (2008), diz que o estágio é também um canal de comunicação ligando as escolas de ensino superior às escolas de ensino médio e fundamental, levando informações à universidade, respondendo as escolas de nível primário e médio com um influxo de novas ideias. Porém a autora também ressalta as dificuldades para a execução do estágio dentre elas as relações entre as instituições envolvidas, relação esta que é delicada e precisa ser cuidadosamente planejada, para que não assumam caráter de fiscalização ou cobrança de ambas as partes. A importância do estágio para a formação docente é relatada por Pimenta e Lima (2004), ao afirmarem que é no estágio que o professor pode começar a construir sua identidade profissional já que esta se adquire com longo de sua trajetória no ensino, e sendo o estágio por excelência um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade. Desse modo o estágio supervisionado é faz-se necessário nos cursos de formação, pois é o momento em que os alunos dos cursos de licenciatura podem observar e participar da realidade escolar em que logo atuarão, podendo assim pensar em novas práticas e soluções de possíveis problemas vistos durante o período de estágio.

OBJETIVOS

- ✓ Selecionar relatórios de estágio do curso de licenciatura em Biologia.
- ✓ Conhecer as principais temáticas abordadas pelos acadêmicos.
- ✓ Analisar relatórios de estágio selecionados para a pesquisa.
- ✓ Conhecer a importância e influência da pesquisa para alunos e professores participantes do estágio nas escolas campo.

METODOLOGIA

Os dados foram coletados a partir da análise de relatórios de pesquisas elaborados pelos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dos anos de 2006 a 2011, aplicação de questionários para os alunos dos respectivos anos e para os professores de ciências e biologia e coordenadores das Escolas Campo que receberam os estagiários durante o período de estágio.

Como critério para seleção dos participantes, foi escolhido aleatoriamente dois alunos de cada ano (12 alunos) para responder um questionário com perguntas abertas sobre o estágio e, concomitantemente, os responsáveis das escolas campo

que os receberam, também responderam um questionário com questões abertas sobre a importância do estágio para a mesma. Para esta pesquisa foram analisados 11 trabalhos, sendo que os alunos escolhidos do ano de 2006 realizaram trabalhos juntos, abordando a mesma temática, como apresentada no quadro 01. Dez escolas foram espaços de realização de estágio e pesquisa durante o período pesquisado.

De posse dos questionários realizou-se a categorização das respostas para melhor organização e discussão dos dados.

RESULTADOS

Durante o período de 2006 a 2011 foram produzidos pelos acadêmicos 85 relatórios de pesquisa durante a realização do estágio no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG-Campus Jataí, sendo que 11 destes foram escolhidos para a presente pesquisa. Esses relatórios foram orientados por docentes pertencente ao quadro do curso e avaliado por uma banca composta por 3 professores, sendo o orientador e mais dois professores. Na maioria das vezes a avaliação do trabalho contou com a participação do professor da escola campo de estágio. Esta ação demonstra um momento de articulação entre professores das áreas pedagógicas com professores de áreas distintas do curso, bem como com os professores das escolas de Educação Básica, rompendo com uma dicotomia entre áreas e espaços de formação.

O curso pesquisado introduziu a prática da pesquisa no estágio a partir do ano de 2006, conforme resolução CEPC nº 731/2005 e Projeto Pedagógico do Curso de Biologia. Esta Resolução define que os alunos deverão, a partir da problematização das situações vivenciadas, definirem o tema do projeto de ensino e pesquisa durante a realização do estágio. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude e postura investigativa durante a realização da pesquisa.

Os relatórios de pesquisa analisados abordam os mais variados temas relacionados a realidade da escola onde os alunos realizam as atividades de estágio. A problemática apresentada em todos os trabalhos reforça a importância da reflexão da prática vivenciada, sustentada pela teoria estudada em cada momento da formação inicial do futuro professor. Além disso, evidencia a preocupação do

aluno com a realidade da escola e a possibilidade de intervenção para a transformação e melhoria da educação.

A escolha da temática de pesquisa pelos alunos apresenta fatores distintos, tais como atividades desenvolvidas anteriormente pelo acadêmico nas disciplinas pedagógicas durante o curso de graduação garantindo-lhe maior confiabilidade para desenvolver suas discussões e estudos, atividades desenvolvidas pelos professores da escola, como projetos pedagógicos, feiras de ciências, gincanas e demais atividades que marcam o momento em que o estagiário está atuando na escola. Em alguns trabalhos o aluno aponta que a problemática surgiu de acontecimentos esporádicos na escola como problemas de indisciplina escolar, namoro entre adolescentes, atitudes de preconceitos e uso de drogas.

Grande parte dos alunos, ou seja, 8 dos entrevistados, acham que a pesquisa durante o estágio contribuiu para a sua formação como professor, pois puderam ouvir relatos de professores e alunos sobre os problemas enfrentados em sala de aula e conhecer a realidade das escolas públicas. Puderam refletir sobre as diversas situações que ocorre na docência, metodologias e práticas pedagógicas, trazendo-lhes amadurecimento e direcionamento profissional. Eles também acham que a pesquisa pode ser usada como forma de ensinar, pois instiga o aluno a pensar, questionar e procurar novas soluções.

Dois dos alunos entrevistados responderam que o estágio contribuiu para a confirmação de que eles não tem aptidão para docência. E que obtiveram melhores experiências sobre a docência em outras disciplinas e programas ligados licenciatura.

Sobre a relevância da pesquisa no estágio para escola campo, 7 dos professores participantes responderam que a pesquisa trouxe bons resultados pra a escola, para os próprios professores e alunos, pois a presença dos estagiários despertava o interesse dos mesmos com novas metodologias, jogos e a forma direta e simples das explicações. Os 3 professores que responderam que a pesquisa não trouxe relevância alguma para a escola campo argumentam que a pesquisa ocorre de forma isolada sem presença e participação dos alunos.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nesse estudo fortalecem a argumentação da importância da pesquisa associada ao estágio dos cursos de formação de professores na modalidade licenciatura, vislumbrando a possibilidade de melhoria no processo formativo, principalmente na capacidade reflexiva dos futuros profissionais. O curso pesquisado garante um avanço na ação formativa ao vincular a preparação para a docência a um processo de iniciação à pesquisa em educação.

A reflexão da realidade escolar ficou evidente nos relatórios de pesquisa, bem como a capacidade de proposição de alternativas para o trabalho docente, especificamente na área das Ciências Biológicas. Por outro lado, esse diagnóstico demonstra a necessidade de o curso pesquisado dedicar maior tempo de estudo, durante o processo de formação, à temáticas que abordem temas relacionados a educação, num contexto mais amplo, e não apenas aos específicos da área de Ciências Biológicas.

Considera-se assim, que a pesquisa no estágio aqui discutida apresenta sua importância, na medida em que envolve os estagiários na iniciação à pesquisa e desenvolve habilidades de produção acadêmica. Ações dessa natureza são importantes para enriquecer os cursos de licenciatura, evitando modelos tradicionais onde prioriza a teoria dissociada da prática, comprometendo a qualidade da formação docente.

Referencias Bibliográficas

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001.**

KRASILCHIK, Mirian. **Prática de Ensino de Biologia.** São Paulo-Edusp, 2008.

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

RESOLUÇÃO CEPEC 731/05**:** dispõe sobre o estágio curricular dos cursos de licenciatura na UFG. GOIANIA, 2005.

FONTE DE FINANCIAMENTO: UFG-PROLICEN

O TRABALHO DE GRUPOS TERAPÊUTICO-EDUCATIVOS COM JOVENS DO 5° ANO NA CONSTRUÇÃO DE IGUALDADE-EQUIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO

Alexandre Campos BUTENCO - Campus Catalão - alxcb@hotmail.com; Augusto Campos BUTENCO – Campus Catalão – augustoblz@hotmail.com; Fernando César PAULINO-PEREIRA - Campus Catalão - epifania.cps@gmail.com

Palavras-chave: Violência doméstica, Identidade, Gênero, Grupo terapêutico-educativo

Apresentação e Justificativa

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Maria das Dores Campos, na cidade de Catalão/GO, em parceria com os professores, as atividades foram realizadas em dois momentos distintos e, em semestres diferentes, alcançando no total de oito turmas de 5° ano.

O trabalho contra a violência doméstica abordou não só o enfrentamento à violência contra a mulher como qualquer tipo de violência no âmbito doméstico. A violência doméstica tem características hierárquicas, ou seja, é comum nesses tipos de agressões que o agressor seja quem tenha algum tipo de força a mais que sua vitima. Entre as violências domésticas podemos citar algumas, tais como: violência verbal, psicológica, moral, física, sexual, material entre outros inúmeros tipos.

O trabalho na escola teve a função de orientar alunos, de forma lúdica e simples, sobre como ocorre a violência doméstica e formas de evitar. Entre as atividades tínhamos jogos, recorte e colagens, desenhos, vídeos entre outros. Tudo isso como forma de aproximar os pesquisadores do cotidiano das crianças e jovens propiciando uma roda de conversa sobre os tipos de violência que ocorrem no lar.

O projeto teve início em uma escola na cidade de Goiandira/Go, e se deslocou para Catalão-GO, uma das cidades com maior índice econômico do interior de Goiás. A necessidade de levar este trabalho até outros espaços educacionais justifica a mudança que ocorreu em relação ao projeto anterior. A avaliação feita na escola em Goiandira-GO bem como pela equipe executora do projeto é de que o mesmo deve alcançar outras escolas, em Catalão-GO, por uma questão de abrangência em relação a Goiandira-GO. Portanto, entendemos que o projeto teria

mais êxito se desenvolvido em outras praças. Justifica-se, então, afirmar que o modelo de prevenção através do aprendizado no cotidiano da escola possibilita benefícios não só ao sujeito-aluno como a toda a comunidade, tendo em vista que o aprendizado na escola pode e deve ser transferido ao lar e à toda vizinhança.

Objetivos

Geral: Introduzir noções de equidade de gênero, igualdade e identidade, criando uma cultura de não-violência; desenvolver estudos sobre gênero, tendo como foco sempre a escuta e orientação dos sujeitos inseridos no projeto; atuar em parceria com a escola para uma melhor eficácia no projeto.

Específicos:

Discutir com professores e coordenações a melhor maneira de explorar o tema da violência doméstica e equidade de gênero nas escolas; Criar grupos com **meninos** com o objetivo de orientar e auxiliar os jovens quanto à equidade de gênero e violência doméstica, assim como possibilitar no contexto social destes a cultura de não-violência em qualquer âmbito; Buscar, estudar e sistematizar dados e instrumentos que auxiliem na prevenção da violência doméstica e educação dos jovens.

Metodologia

Toda a metodologia utilizada seguiu um padrão crítico-reflexivo e para isso foi utilizada a pesquisa-ação, e teve como instrumento de coleta e registro de dados o Diário de Campo. Foi criado um protocolo de aplicação para todos os encontros com os **alunos** da escola a partir das conversas, escutas, debates, brincadeiras e jogos com as crianças.

A pesquisa-ação é um método cientifico que pressupõe algumas características tais como "pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa-empírica e pesquisa-experimental" (Tripp, 2005, p. 443) *apud* (Chein; Cook; Harding, 1948). Na pesquisa-ação planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Para se implementar a pesquisa-ação é necessário um registro de toda esta vivência, para isso utilizamos do Diário de Campo. Este é um instrumento importante utilizado na pesquisa-ação. É através dele que pode-se relatar as experiências vividas pelo pesquisador. Nos Diários, que são relatos construídos a partir da percepção dos sentidos; há que se estar atento ao que se olha e a forma como olhamos a coisa observada, o olhar do pesquisador é reflexo de experiências passadas que são mescladas com as vividas no campo (Pelissari, 1998).

Resultados e Discussão

Trabalhar a questão da violência doméstica é sempre complexo já que, geralmente, é uma violência velada, que pouco se expõe fora dos limites do lar. É preciso entender que a violência doméstica vai além de discussão de gênero e, atualmente, passa também por uma questão de intergeracionalidade (Gomes *et al.,* 2007). O autor considera a "violência no âmbito doméstico como aquela compreendida como espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas" (p. 505), portanto, a violência do homem contra a mulher, da mulher contra o homem, do pai contra o filho, etc, é caracterizada como violência doméstica.

Há na relação familiar uma preocupação por parte da mulher em manter uma unidade no lar e, por conseguinte esta mulher tolera atitudes agressivas do marido, que em geral origina muito mais sequelas à medida que as agressões continuam sistêmicas. Essa tolerância parte da crença que o marido irá mudar as atitudes e que o problema pode ser o álcool, as drogas, etc. A não-denúncia, em geral, causa uma maior sensação de impunidade e por isso motiva novos casos de violência. (Jong, Salada & Tanaka, 2008).

Ouvir o relato de um alunos participando das rodas de conversa em aula, foi descobrir que os métodos de ensino atuais precisam ser mais reflexivos, propiciando momentos de debate em sala de aula. Reboredo (1995) já dizia que as atividades lúdicas é a melhor forma para se trabalhar temas complexos como a violência doméstica, por exemplo. Houve momentos em que os alunos destacavam suas angústias com os casos que ocorriam dentro de suas casa, com os vizinhos e pessoas conhecidas; tivemos que destacar que há no Brasil lugares onde se pode denunciar qualquer tipo de violência doméstica. Percebemos que ser aluno naquele

momento, modificou-se por ser cidadão, estes puderam perceber situações de violência que antes acreditavam ser algo natural, como é o caso de algumas modalidades de violência. Foram explicadas algumas modalidades como violência verbal, física, moral, psicológica, material e sexual. Com estes conceitos até o momento novos para eles, é possível, de forma critica, a partir de então, criar uma cultura de não violência, de resolução de conflitos de forma pacífica e de equidade de gênero.

Conclusões

Percebemos durante a coleta de dados e intervenção que o grau de envolvimento entre os alunos e os pesquisadores foi grande. Muito produtivo ver como os alunos conseguiam problematizar conceitos novos para eles, por exemplo, quanto a definição de "gênero" que em oficinas terapêutico-educativas, subsequentes, estes pré-adolescentes percebiam bem o que proporcionava um debate mais amplo a cada encontro. Foi notória a abstração de conhecimento quando, em uma atividade, a qual todos os alunos tinham bastante interesse em realizar: foi realizado um teste como condição para a realização da atividade, se os alunos fizessem um resumo do que foi debatido na aula anterior, então, faríamos a atividade mais cedo, e, então resumidamente os alunos enunciaram os diversos tipos de violência debatidos nos grupos terapêutico-educativos anterior, além de citar as características de cada um, bem como tecerem comentários a respeito dos mesmos. O que revela para nós que o trabalho foi proveitoso e produtivo, e será ampliado, agora pelos alunos, que poderão criar uma cultura de não-violência.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei 11.340 (Maria da Penha)*, Brasília, 2006.
CARLOTO, Cássia M.; O Conceito de Gênero e Sua Importância Para a Análise das Relações Sociais. *Serviço social em revista*, Londrina, 2001.

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

CIAMPA, Antonio da C. *Identidade.* In: LANE, Silvia T. M.(org); CODO, Wanderley (org). *Psicologia Social: O Homem em movimento.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004. P. 58-76

CIAMPA, Antônio C., *A Estória do Severino e a História de Severina.* Editora Brasiliense: São Paulo, 1987

CODO, Wanderley *O Fazer e a Consciência, psicologia social o homem em movimento*. Editora Brasiliense: São Paulo, 2012.

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

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

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

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

PAULINO-PEREIRA, Fernando C., , Memória se faz na História, Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2006.

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

REBOREDO, Lucília A.; *A Ação Grupal como Práxis Para a Criação e Desenvolvimento de Valores Comunitários* In: REBOREDO, Lucília A. De eu e tu a nos: o grupo em movimento como espaço de transformação das relações sociais. Prefacio de Silvia T. M. Lane 2° edição. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995 cap. 1 P. 11-26.

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

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

Fonte de financiamento: PROLICEN UFG (PROGRAD LICENCIATURAS)

MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
articulações entre conteúdos, conceitos e saberes

Alyne Rodrigues Cândido Lopes
Acadêmica do Curso de Geografia
Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)
alyne_rc@hotmail.com

Denis Richter
Professor Doutor do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)
drichter78@gmail.com

Palavras-chave
Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Mapas Mentais; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Esse estudo buscou contribuir com as práticas escolares dos professores de Geografia do ensino médio tendo como recurso didático o uso de mapas mentais e, assim, colaborar tanto na formação continuada desses docentes quanto no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. A preocupação presente nessa pesquisa provém da necessidade de integrar às práticas escolares de Geografia a representação cartográfica como linguagem pertinente ao desenvolvimento de uma análise espacial.

Uma proposta que pode contribuir com a prática pedagógica de Geografia mais integrada aos estudos da análise espacial refere-se a construção e uso de mapas no desenvolvimento das aulas. Podem ser citados aqui alguns dos principais trabalhos que articularam e promoveram o desenvolvimento da linha de pesquisa em cartografia escolar, como por exemplo, os estudos de Oliveira (1978), Paganelli [et al] (1985), Almeida & Passini (1989), Passini (1994), Simielli (1999). Dentre esses trabalhos, pode-se destacar as contribuições de Simielli (id., p. 97) na organização e desenvolvimento das práticas docentes por apresentar uma proposta de uso do mapa nas aulas de Geografia. De acordo com essa autora, essa atividade deve ser realizada com base em três níveis bem distintos e fundamentais, a saber:

> Localização e análise – cartas de análise, distribuição ou repartição, que analisam o fenômeno isoladamente.
> Correlação – permite a combinação de duas ou mais cartas de análise.
> Síntese – mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentado-se em uma carta-síntese.

Com base nessas orientações, o objetivo do trabalho de ensino de Geografia está na possibilidade de formar tanto *alunos-usuários* de mapas, como também *alunos-fazedores* de mapas. Ou seja, tão importante quanto saber ler e usar um mapa é permitir que o indivíduo se torne um construtor/produtor de mapas, já que a linguagem cartográfica se configura para o indivíduo como um conhecimento necessário para a vida em sociedade. Quando o professor se propõe a efetivar essas práticas em sala de aula, muito mais do que colaborar no trabalho com a linguagem cartográfica, esse profissional permitirá que os alunos tenham condições de ampliar suas leituras e interpretações sobre o espaço, já que todo e qualquer mapa requer a existência de um determinado espaço para expressar os fenômenos e os fatos provenientes das relações humanas.

O uso de mapas mentais no ensino de Geografia é uma linguagem pertinente à integração de conteúdos, conceitos e saberes aprendidos pelos alunos. Esta perspectiva provém dos estudos e pesquisas já realizadas sobre mapas mentais, como por exemplo, de Bertrand (1984), Nogueira (1994, 2001), Teixeira (2001), Galvão (2007), Kozel (2007) e Richter (2010). Para contribuir, os apontamentos de Kozel (id., p. 121) são relevantes,

> As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo "lugar" contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.

Na análise de um mapa mental existe a possibilidade de reconhecer os contextos da experiência e do cotidiano dos indivíduos, assim como seus saberes espontâneos e científicos. Desse modo, o mapa mental torna-se um recurso didático muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, pois sua construção vai exigir do aluno uma análise espacial (leitura de mundo), sendo esta integrada com os conhecimentos geográficos que são ensinados na escola. Como

resultado, o professor tem diante de si uma linguagem que apresenta as interpretações, os avanços e os limites que os alunos possuem sobre Geografia e na sua relação com o cotidiano.

OBJETIVOS

No que se refere ao desenvolvimento desta pesquisa busscou-se contribuir na formação continuada de professores de Geografia do ensino médio, a partir do uso de mapas mentais como recurso didático pertinente ao trabalho pedagógico. Para isso, elegemos os seguintes objetivos específicos, a saber: buscar referências e identificar os principais debates na produção acadêmica da Geografia Escolar relacionados ao tema “Cartografia para escolares e mapas mentais”, com o propósito de aprofundar os estudos sobre este conteúdo; conhecer e analisar as práticas escolares dos professores de Geografia do Ensino Médio (1º ao 3º ano), a partir da observação *in loco* na escola participante desse estudo, tendo como foco a possibilidade de integração e uso de mapas mentais; construir e colaborar no desenvolvimento do curso de extensão (10 horas/aula), destinado aos docentes envolvidos nessa pesquisa (formação continuada), sobre a proposta metodológica de uso e integração de mapas mentais no ensino de Geografia; e acompanhar o trabalho dos professores em suas práticas escolares após a realização do curso de extensão, para avaliar a contribuição dessa pesquisa no processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

METODOLOGIA

A primeira etapa da pesquisa foi a realização das leituras com o propósito de aprofundar os estudos sobre o conteúdo “Cartografia para escolares e mapas mentais”. Posteriormente escolhemos a escola campo, o Colégio Estadual Professor Genesco Ferreira de Bretas, localizado na região Norte da cidade de Goiânia/GO. Foi feito o contato com os professores de Geografia do ensino médio que mostraram interesse em participarem desse estudo. Foram realizadas entrevistas com os professores de Geografia dessa escola, para conhecer quais eram as dificuldades e os desafios presentes no cotidiano escolar, principalmente no que se refere ao uso

da linguagem cartográfica, e também para orientar a construção do curso de extensão.

Após ter conhecimento das práticas pedagógicas, partiu-se para a organização e construção do curso de extensão sobre o uso de mapas mentais nas aulas de Geografia, destinado aos professores participantes desse estudo. Esse curso buscou contribuir na formação continuada desses docentes e dar subsídios teóricos e metodológicos referente ao ensino de Geografia e Cartografia escolar, com destaque ao uso de mapas mentais. Após a realização do curso foram aplicados os mapas aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, posteriormente foi feita a análise e interpretação dos mapas mentais construídos pelos estudantes.

RESULTADOS

O mapa mental solicitado nesse estudo teve como objetivo associar sua construção aos conteúdos que eram trabalhados em sala de aula, dessa forma os temas de referência dos mapas mentais dos alunos envolvidos nessa pesquisa foram: atividades agrícolas no Brasil - no 2º ano do ensino médio; e conflitos mundiais e violências - no 3º ano do ensino médio (ver Figura 01 como exemplos desses mapas). Os mapas mentais dos alunos foram analisados a partir do conjunto das categorias - área geográfica, elementos do mapa e conteúdo geográfico.

Nessas representações pudemos identificar que o conhecimento *in loco* foi fundamental para que os alunos pudessem atender a proposta do mapa. Os mapas nos ajudaram a compreender como os elementos do cotidiano são fortes e marcantes para que os estudantes possam cruzar os saberes científicos com a leitura e análise de suas práticas sociais. A partir da análise, tivemos condições de observar que essa atividade da produção de mapas mentais se mostrou muito importante para a formação dos estudantes, pois por meio dela os alunos puderam pensar sobre o seu espaço de vivência, refletir sobre contextos que ainda não tinham percebido na cidade, seja na escala da rua, do bairro ou de toda extensão da cidade. E os professores de posse desses mapas tiveram e terão condições de identificar ou estar a par dos avanços e/ou dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos escolares ensinados nas aulas de Geografia.

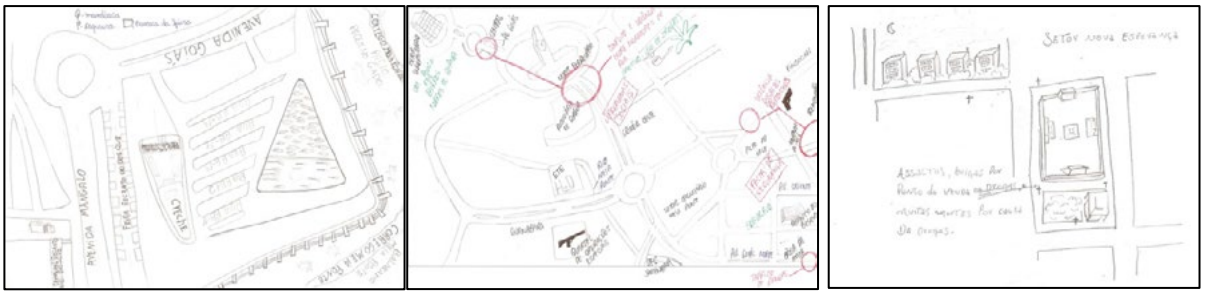


Figura 01: Mapas mentais produzidos pelos alunos do ensino médio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que para desenvolver a linguagem cartográfica torna-se necessário levar em conta os conhecimentos cotidianos dos alunos, com o objetivo de formar leitores críticos do espaço. Com a realização dessa pesquisa esperamos contribuir para o ensino de Geografia a partir da utilização do mapa mental, um recurso didático que não possui os rigores dos produtos cartográficos convencionais, mas que possibilita uma articulação entre cotidiano, conteúdos, conceitos geográficos e saberes aprendidos pelos alunos.

Reconhecemos que o caminho a percorrer sobre a utilização dessa linguagem cartográfica nas aulas de Geografia ainda é longo. Porém, a efetiva participação dos professores e dos alunos, principalmente pelo interesse que ambos tiveram no desenvolvimento desse trabalho, nos indica que esse é um desafio a prosseguir.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 6 ed. São Paulo, Contexto, 1989. 90 p.

BERTRAND, René. Experimentos de mapeamento mental na ITC (Instituto Internacional de Geoinformação e Observação da Terra). In: **Jornal ITC**, 1984. Tradução: ALESSI, G.A.

GALVÃO, Wilson. **Que geografia se ensina?:** um estudo sobre representações de geografia segundo alunos da 6ª série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPR, 2007.

KOZEL, Salete. Mapas mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S. [et al] (orgs.). **Da percepção e cognição a representação:** reconstrução teórica da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007. p. 114-138.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa mental:** recurso didático no ensino de geografia no 1º grau. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 1994. 208 p.

_____. **Percepção e representação gráfica:** A "geograficidade" nos Mapas Mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. Tese de Doutorado. FFLCH/USP: São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa.** IGEOG/USP: São Paulo, 1978. (Tese de Doutorado)

PAGANELLI, Tomoko Iyda, ANTUNES, Aracy do Rego & SOIHET, Rachel. A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. In: **Revista Orientação, nº 06.** Instituto de Geografia. São Paulo: USP, 1985. p. 21-38.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático:** uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994. p. 94.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais:** a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, 2010. (Tese de Doutorado).

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A (org.). **Geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

TEIXEIRA, Salete Kozel. **Das imagens às linguagens do geográfico:** Curitiba, a "capital ecológica". Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Física - FFLCH/USP, 2001.

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA

Pedro Henrique Andrade de FARIA; Faculdade de Letras; pedrohandradef@hotmail.com
Andréia Batista COELHO; Faculdade de Letras; andreiaacoelho@gmail.com
Alba Cristhiane SANTANA; Faculdade de Letras; albapsico@hotmail.com

Formação de professores – Desenvolvimento profissional – Concepções e Prática Docente

Justificativa / Base teórica

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as concepções de ensino e a prática pedagógica de docentes de um curso de licenciatura, com foco nas formas de articulação entre teoria e prática. É necessário destacar que este estudo é um prolongamento de uma pesquisa iniciada em agosto de 2011, cujo objetivo principal foram as concepções de docentes e de discentes de licenciatura acerca da teoria e da prática.

No cenário contemporâneo surgem cobranças dos contextos acadêmicos e sócio-culturais (LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2011), bem como da legislação educacional em vigência (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002), acerca da articulação entre teoria e prática nos processos formativos dos professores. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, visto que o trabalho pedagógico é marcado historicamente por concepções que dicotomizam teoria e prática, apesar do forte desejo de superação dessa situação.

Gamboa (2003) apresenta três abordagens que conceituam a relação entre teoria e prática de forma distinta: (a) ideal racionalista - abordagens que privilegiam o papel da teoria; (b) pragmático-utilitarista - abordagens que enfatizam a prática como critério para validação da teoria; (c) dialética – considera a relação entre teoria e prática em termos de adequação de uma a outra, mas de complementação e de conflito, considerando que “é a própria

relação entre elas que possibilita sua existência" (p.125). A depender da abordagem, é dada ênfase diferente aos vários elementos que constituem o processo educativo. Saviani (2009) aponta que esse é o dilema constitutivo do trabalho pedagógico: como superar a histórica divisão entre teoria e prática?

Em estudos realizados anteriormente[1] percebemos que as dimensões teoria e prática são constantemente dicotomizadas na narrativa de docentes de um curso de Licenciatura, ou seja, são vistas de forma isolada e independente. Nossos estudos apontaram que apesar dos docentes enfatizarem a importância de uma abordagem dialética, em todos os casos analisados, a dicotomia entre teoria e prática prevalece. Tal resultado motivou-nos, a investigar como esses docentes relacionam essas dimensões em sala de aula, em sua prática pedagógica.

Entendemos que um estudo acerca das relações entre teoria e prática deve considerar a complexidade e pluralidade de possibilidades de articulação entre tais dimensões, evitando uma visão simplista, reducionista e abstrata do fenômeno. Uma prática pedagógica exige a articulação de vários princípios pessoais e institucionais de natureza teórica, metodológica, ética, política, princípios que podem entrar em conflito entre si. Dessa forma, a ideia não é fazer uma comparação simplista entre as concepções dos docentes e sua prática pedagógica, pois compreendemos que esse processo envolve escolhas variadas, relativas aos objetivos de ensino e da disciplina, ao conteúdo a ser abordado, à perspectiva adotada, assim como as especificidades do contexto educativo e do grupo de discentes.

OBJETIVOS

Objetivo geral: compreender as possibilidades de um curso de licenciatura desenvolver a articulação entre as dimensões da teoria e da prática, por meio da análise das concepções de ensino e da prática pedagógica de docentes de um curso de Licenciatura.

Objetivos específicos: a) Identificar as características da prática pedagógica de docentes de um curso de Licenciatura, por meio da análise de diários de

[1] O estudo foi realizado no primeiro ano do Projeto de pesquisa, no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

campo que descrevem suas aulas; b) Investigar as concepções de discentes de uma Licenciatura em relação às dimensões da teoria e da prática em seu processo formativo, por meio da análise de entrevistas de grupo; c) Identificar como os docentes do curso relacionam suas concepções e sua prática pedagógica, focalizando as dimensões da teoria e da prática.

Metodologia

O estudo se fundamentou em uma metodologia qualitativa que concebe o processo investigativo a partir da indissociação entre a fundamentação teórica do estudo e os métodos de construção e análise dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O objetivo central ao qual a metodologia se propôs foi a compreensão dos processos de significação que são produzidos na interação humana, partindo dos estudos de Vygotsky (2003).

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior pública do estado de Goiás, em um programa alternativo de licenciatura. Os participantes do estudo foram professores e alunos de um curso de licenciatura, os alunos do curso atuam no ensino fundamental de escolas públicas e particulares do estado de Goiás.

O material empírico analisado foi construído em entrevistas semiestruturadas individuais, com dois docentes, e em grupo com três discentes, além de observações etnográficas de aulas dos dois professores entrevistados, as observações foram registradas em diários de campo.

A análise dos dados foi feita em três momentos: a) Leituras repetidas para reconhecimento e familiarização com o material empírico; b) Identificação de trechos das entrevistas e de situações das aulas que remetiam à articulação entre teoria e prática; c) elaboração de categorias interpretativas orientada pela fundamentação teórica e pelos objetivos do estudo.

Foram elaborados em nossa análise dois eixos de significação para cada um dos dois professores selecionados. Cada eixo comporta conjuntos de significados acerca das dimensões da teoria e da prática, com vistas a compreender como tais significados orientam as práticas dos professores-formadores.

Resultados / Discussão

I - Entre teoria e prática: a metodologia e a mediação nas aulas do professor Hélio - o professor Hélio possui o entendimento sobre a visão dialética para a relação entre teoria e prática, no entanto, foram identificadas visões contraditórias acerca dessa concepção.

Eixo de significação 1: Uma metodologia que visa articular teoria e prática:

Nesse primeiro eixo, percebemos que Hélio, consegue, através de sua metodologia, aliar as instâncias da teoria e da prática, à medida que possibilita aos alunos espaço para reflexão e discussão além de relacionar os conteúdos específicos de sua disciplina com a realidade dos discentes.

Eixo de significação 2: A função (não)mediadora estabelecida pela linguagem do professor

Nesse eixo, percebemos que a prática pedagógica do professor mostra-se contraditória com sua concepção de possibilitar a relação entre teoria e prática de forma dialética. Entendemos, também, que em certos momentos o papel de mediador entre sujeito e objeto de conhecimento, que deve ser exercido pelo professor, fica comprometido pela linguagem que é utilizada pelo professor e também que é apresentada no material didático.

II – Entre teoria e prática: a metodologia e a mediação nas aulas do professor Carlos – o professor Carlos apresenta um entendimento confuso entre teoria e prática, ora ele valoriza os conteúdos curriculares, ora ele afirma que a prática não precisa de teoria.

Eixo de significação 1: A (não) relação dialética entre teoria e prática

Nesse primeiro eixo, observamos que são favorecidas poucas oportunidades para discussões e reflexões sobre a prática pedagógica.

Eixo de significação 2: Características afetivas da mediação pedagógica do professor Carlos

O professor apresenta características afetivas na sua mediação que valorizam o trabalho do aluno e propicia aproximação, favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

Conclusão

Durante o desenvolvimento do estudo foi possível perceber as diferentes concepções que dificultam a relação teoria e prática. As análises ainda apontaram para a fragilidade da formação docente, por não contribuir com a construção de concepções e de práticas que valorizem o entendimento acerca das instâncias da teoria e da prática, e de sua articulação.

De modo que, enquanto alguns dos significados insinuam para uma possível articulação da teoria e a prática, outros significados ainda contribuem para a incoerência de tais instâncias em um curso superior de formação docente.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br> Acesso em: 21 de fevereiro. 2013.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALEY, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. (Orgs.). *Formação docente*: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p.35-60.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Editores Associados, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO CIDADÃ.

Andréia Ferreira de Carvalho
andreiafc22@live.com
Lana de Souza Cavalcanti
ls.cavalcanti@uol.com.br
Departamento de Geografia/Instituto de Estudo Socioambientais

Palavras-chave: Formação de professores, formação cidadã, estágio curricular.

Justificativa e Base teórica

Esse resumo aborda a questão da cidadania, no estagio curricular partindo do pressuposto de que a educação deve ser feita para a cidadania, essa problemática está sendo investigada no projeto intitulado "ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EM LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA". Trata-se de uma pesquisa realizada em diferentes países no intuito de abarcar de modo abrangente a busca por estratégias de formação docente voltada para a cidadania, tendo o estagio como um aliado a essa formação.

O estagio curricular, na formação inicial, é de fundamental importância para construção de uma identidade profissional do estagiário em Geografia, pois o professor dessa disciplina deve ser bem preparado para exercer seu papel, relacionando as aulas com o cotidiano de seus alunos, segundo Pimenta (2004, p 219), o estagio deve ser concebido:

> [...] como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, com um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a interação na vida da escola, dos professores, dos alunos e na sociedade a qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional critica transformadora e criativa.

Não há como falar de cidadania sem antes explicar esse conceito e sua forma de abordagem. É recorrente o fato de que o "ser cidadão" é tratado com

um valor político garantido pelo ato de votar, segundo Milton Santos em (1996, p 41) o simples ato de votar não torna uma pessoa cidadã:

> O eleitor não é forçadamente o cidadão, pois o eleitor pode existir sem que o individuo realize inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade. O papel desse eleitor [...] se esgota no momento do voto...

Compreende-se então, que para ser cidadão não basta poder votar, é necessário também que o individuo participe ativamente das questões de sua comunidade, de forma que conheça o contexto em que vive e possa reivindicar seus direitos e deveres. Para Cerquier-Manzini, o maior dever do cidadão é reivindicar seus direitos perante o Estado e a sociedade, “Só existe cidadania se houver a pratica da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão”. Ainda segundo Cerquier-Manzini: “É preciso haver uma educação para a cidadania. [...] é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar.” São três os direitos: direito civil, que diz respeito a condição do homem quanto individuo de uma determinada sociedade; direito social que dia respeito ao atendimento das necessidades do ser humano, como educação, trabalho, alimentação, saúde, habitação, entre outros; direito politico diz respeito ao direito de votar e se candidatar, a liberdade de expressão politica, religiosa, etc.

O foco dessa pesquisa é a busca de estratégias de formação docente voltada à cidadania. Pretende-se, ao incentivar o graduando em Geografia a pensar e a observar as relações sociais relevantes à sua volta para que crie seus próprios conceitos e suas praticas cidadãs (na escola, na rua, no shopping, em casa e outros), que o estagio curricular possa exercer seu papel na formação de um profissional capacitado, para propor praticas cidadãs em seus conteúdos geográficos.

Objetivos

O objetivo geral: Analisar o estagio curricular de Geografia e as bases teórico-metodológica que possibilitam a formação dos professores, tendo como foco a consolidação de uma educação para a cidadania.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar a noção de cidadania presente nos alunos do estagio curricular do curso de Geografia do campus Goiânia da UFG;
- Caracterizar as atividades e os referenciais teóricos e metodológicos que influenciam a formação do professor de Geografia para a formação da cidadania;
- Compreender como os estagiários de Geografia analisam a formação para a prática cidadã, e os obstáculos e dificuldades que acontecem tanto na formação (para a cidadania) quanto na prática da docência;
- Caracterizar as orientações de cidadania para a Geografia nas diretrizes curriculares do Estado de Goiás e do Município de Goiânia.

Metodologia

Para melhor atender os objetivos, foi utilizado como metodologia a pesquisa qualitativa que, segundo Martins(2004, p.289) é definida "como aquela que privilegia a analise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise", foi adotado também o estudo de caso, O estudo do caso fornece informações particulares capazes de evidenciar o que há de mais importante e característico no objeto. Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos, a aplicação de dois questionários que possibilitaram diagnosticar a noção de cidadania presente nos alunos do estagio do curso de Geografia a UFG, Também foram analisados os seguintes documentos as diretrizes curriculares do estado de Goiás e do município de Goiânia, ao que diz respeito a preocupação com a cidadania.

Resultados e Discussões

Com questionário aplicado aos estagiários da Universidade Federal de Goiás, foi possível diagnosticar que todos já tiveram algum contato com a cidadania, seja na própria disciplina do estagio Supervisionado, seja em outras disciplinas durante o decorrer do curso de formação em Geografia, as disciplinas mais citadas por eles, como aquelas que contribuíram para a formação cidadão desses graduandos foram: Geografia e sociedade, Didáticas, Geografia Agraria, Didáticas e Geografia urbana. Os autores mais citados por

eles foram: Milton Santos, Lana de Souza Cavalcanti, Libâneo e Marilena Chaui. Esses autores são considerados clássicos ao que diz respeito a cidadania, Santos por exemplo tem um livro titulado “O espaço do cidadão”, trata a questão da cidadania na atualidade, o consumo e a alienação, seres que deixam de ser cidadãos e se tornam apenas consumidores. Com esse questionário foi possível perceber que os estagiários têm sim, uma base teórica a respeito da cidadania, o que resta é que esses estagiários consigam ensinar a seus alunos, seus conhecimentos sobre cidadania.

Nas diretrizes curriculares do estado há um eixo temático que se refere as relações sociais, nesse eixo aparecem questões ligadas a cidadania apesar de não haver a palavra cidadania, fala de relações sociais e convívio em sociedade. Nas diretrizes curriculares do município de Goiânia um dos aspectos que pode ser relacionado a geografia e a cidadania é que a criança deve ser situada em seu contexto social, como integrante, independente, dependente e agente participante dos lugares, dando subsidio ao desenvolvimento do senso critico.

A cidadania, por mais que seja um termo complexo e abrangente, deve ser estudada com atenção pelos graduandos do estagio curricular, para que esses consigam ministrar aulas que relacionem a Geografia a cidadania, por isso destacamos a relevância do estagio curricular para essa conscientização que deve estar presente tanto na universidade quanto nas escolas de ensino fundamental.

Conclusão

A cidadania tem vital importância para a formação dos professores de Geografia e para os alunos do ensino básico que terão como mediadores do aprendizado futuros professores, atualmente estagiários. É recorrente que a educação tem um papel indispensável na formação cidadã, sendo este um objetivo primordial na formação de professores. Dessa forma o estagio curricular, tem um papel fundamental na construção do conhecimento geográfico tendo em vista a educação para a cidadania.

Nesse estudo, tomamos a cidadania como um ato de reivindicação de inclusão social, olhando para a formação do professor que dará o embasamento para que seus alunos tenham por sua vez um olhar critico para

as praticas sociais e para o espaço a sua volta, dessa forma o aluno irá relacionar a geografia e a cidadania a sua vivencia. Para o professor, a cidadania não deve ser pensada como algo fora do ambiente escolar, mas deve estar vinculada aos conceitos existentes nas aulas de Geografia, tendo como foco a formação cidadã. Podemos ressaltar, assim, a importância que a educação cidadã, tem para incentivar o graduando na formação de pensamento critica, saindo do ensino tradicional para um ensino inclusivo e social, dessa forma o estagio curricular vem exercer seu papel na formação de um profissional capacitado, para propor praticas cidadãs em seus conteúdos geográficos.

Referencias

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mindo. In: Castrogiovani, Antônio Carlos(org.). Ensino de Geografia: práticas e contextualização. Porto Alegre: Medição, 2000.

CAVALCANTI, Lana Souza. Geografia, Escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

. _____Geografia da Cidade. Goiânia: Alternativa, 2001.

CERQUIER-MANZINI. Maria Lourdes. O que é cidadania. Coleção primeiros passos, 4º edição São Paulo: Brasiliense, 2010.

MARCONDES, Maria Inês. A pratica do ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

MARTINS, H.H.T. de Metodologia qualitativa de pesquisa. In: Educação e pesquisa. v.30, n.2. São Paulo, maio/agosto, 2004.

SANTOS, Milton. O Espaço do cidadão. Coleção Espaços. 3° edição, São Paulo: Nobel, 1996.

LEITURA LITERÁRIA , FORMAÇÃO DE LEITORES E POESIA EM SALA DE AULA

CARDOSO, Anna Carolyna Ribeiro – FL/UFG
karolrc26@gmail.com
SILVA, Célia Sebastiana – CEPAE/UFG
celia.ufg@hotmail.com

Justificativa/ base teórica

Otacvio Paz (1982), quando trata de poesia afirma que: “Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. [...] [É] Filha do acaso; fruto do cálculo. [...] Obediência às regras; criação de outras.” (p.15)

Ora se a poesia, e a arte de forma geral, tem tamanho poder, capaz de humanizar o homem como propõe Antonio Candido (2004), para quem a literatura é um bem indispensável, é necessário ler poesia. Ler poesia pelo simples prazer da leitura e do prazer estético em si, pelo fato de que ela é capaz de tocar o que habita o que de mais profundo e sensível no homem.

Poesia essa que não tem lugar no cotidiano tão banalizado da escola, das crianças, adolescentes e professores, embora devesse ter. É mais fácil, para a escola, ensinar prosa ou o resumo de um livro literário do que poesia. Segundo Todorov (2009, p. 27): “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.” É mais fácil seguir o que já foi dito do que ouvir o canto da poesia, que espera para ser lido, declamado.

A fim de formar leitores em poesia pelo simples prazer de ler poesia, para poder “atingir o absoluto” como diz o próprio Todorov (Ibid) e Antonio Candido em seu *Direito à Literatura* (Ibid), foi proposto o PROLICEN *Leitura literária, Formação de leitores e poesia em sala de aula* pela professora doutora Célia Sebastiana Silva do CEPAE/UFG. PROLICEN desenvolvido por ela e pela bolsista Anna Carolyna Ribeiro Cardoso durante agosto de 2012 e agosto de 2013.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto é a formação de leitores de poesia em salas de aula da rede pública de ensino. Essa formação é uma formação crítico-reflexiva, ou

seja, os alunos tiveram de questionar o texto poético, esse texto a fim de perceber suas especificidades, sejam elas linguísticas ou de conteúdo.

Especificamente falando, o projeto também tem por objetivo fazer um levantamento acerca do tipo de poesia que é disponibilizada para leitura na rede pública de ensino. Além disso, a catalogação de livros de poesia presentes em catálogos de diversas editoras e atividades que fomentam a leitura de poesia em sala de aula também são objetivos deste projeto.

Metodologia

Os primeiros seis meses do projeto foram destinados à fichamentos e discussões acerca de obras relacionadas à Literatura e à poesia. Dentre elas, destacam-se *O direito à Literatura* (2004) de Antonio Candido, *A literatura em perigo* (2009) de Todorov, já citadas na apresentação deste texto, *Sobre a leitura* (1991) de Proust, *Ética e leitura* (1999) de Benedito Nunes assim como as *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006).

As obras lidas, embora divirjam em alguns pontos, tomam a Literatura como arte, uma das manifestações culturais humanas mais importantes de todos os tempos, além de incentivar a leitura e o prazer por essa atividade. Quando se referem à poesia, é para incentivá-la da mesma forma, visto que é um dos gêneros mais antigos, se não o mais antigo, do Ocidente.

A partir dessas discussões, foi possível, durante o segundo semestre do PROLICEN, a aplicação da leitura crítica de poesia em duas salas de aula do nono ano do ensino fundamental. O colégio escolhido para aplicação do projeto foi o Colégio Estadual Olga Mansur, localizado na rua R. C-243, 10, Vila Monticelli, Goiânia, GO.

As turmas escolhidas foram as de nono ano, uma vez que essa série, segundo pesquisas na dissertação de Faleiro Gill (2012) e também segundo a OCEM (2006), é uma das prejudicadas em relação à leitura e à leitura de poesia. O projeto foi desenvolvido durante as aulas de português, uma vez na semana, em parceria com a docente Maryanne Veloso, durante o primeiro semestre de 2013.

É preciso ressaltar que a bolsista Anna Carolyna R. Cardoso foi quem ministrou as aulas. A professora orientadora Célia Sebastiana Silva assim sugeriu, o que foi acatado pela professora Maryanne Veloso. Tanto a professora orientadora

quanto a professora do Olga Mansur tiveram acesso aos planos de aula antes que as aulas fossem ministradas.

Antes do início do trabalho com a poesia em si, a bolsista perguntou aos alunos o que eles entendiam por poesia, se se lembravam de alguma poesia de cor e se liam poesia. As respostas dos alunos basicamente confirmaram um estereótipo: para a maioria deles, poesia era “coisa de mulher” ou “tinha que rimar”, além de ser “difícil”.

Para desmistificar a visão de poesia apresentada pelos alunos dos nonos anos, a bolsista, trabalhou poesias sem rima e de linguagem cotidiana. Entre os poemas escolhidos para esse primeiro momento destacam-se: “Dicionário maluco” e “Convite” de José Paulo Paes, “Último poema” de Manuel Bandeira e “Os poemas são pássaros” de Mário Quintana.

Depois da metapoesia, o primeiro tópico escolhido para discussão foi o amor, um dos temas mais recorrentes da literatura e demais artes, devido à sua importância para o ser humano. Os poemas trabalhados foram “Via Láctea – Soneto XIII” de Olavo Bilac, “Adeus, meus sonhos” de Álvares de Azevedo e “Antes de amar-te amor...” de Pablo Neruda.

O trabalho com os poemas de amor levou cerca de cinco aulas ou mais. O mesmo vale pode ser dito em relação ao trabalho metalinguístico. O último tópico a ser trabalhado com os nonos anos foi a morte. A morte enquanto tema recorrente da arte e da literatura, abordada por poemas e poetas das mais diversas formar possíveis, assim como o amor e outros grandes temas.

O poema escolhido para trabalhar a morte foi “Momento num café” de Manuel Bandeira. Foi uma atividade para o fechamento das aulas de poesia, a qual os alunos responderam como uma prova, porque apresentava questões acerca do poema de Bandeira, as quais requeriam interpretação e leitura crítica de poesia.

De forma geral, os alunos gostaram de trabalhar com poesia, embora muitos deles tenham ignorado os poemas, ocupados em conversar em grupinhos ou mexendo ao celular. Alguns se arriscaram de forma significativa, no “corpo a corpo” com o texto poético.

Ao conversar com a professora Maryanne, acerca do trabalho realizado, ela disse estar satisfeita com o trabalho com poesia, porque “eles (os alunos) raramente têm acesso a esses textos, que são importantes” e ela, Maryanne, apesar de ter

seus poetas preferidos, trabalhava só “os poemas do livro didático”, porque precisava concluir o conteúdo a tempo.

Após o término das atividades na escola-campo, a bolsista se reuniu mais algumas vezes com a professora orientadora a fim de definir o que seria feito em relação à atividade com o poema “Momento num café” e de que maneira deveria essa mesma atividade seria descrita no relatório final.

Resultados/Discussões

Os resultados discutidos a seguir são baseados na atividade sobre o poema “Momento de um café” de Manuel Bandeira. O poema de Bandeira, embora trate de um enterro, tem como tema principal a efemeridade e a delicadeza da vida e não a morte em si. O homem que se descobre observando o cadáver leva o eu leitor a fazer o mesmo, momento em que se dá uma epifania.

O objetivo da atividade era fazer com o que os alunos percebessem essa efemeridade, além de comparar como se dá o tratamento da morte pelo próprio Bandeira, no poema, e por Pedro Bial, em uma crônica sobre a morte do comediante Bussunda.

Se os alunos conseguissem compreender essa diferença no tratamento da morte, além da questão da própria vida da qual fala Bandeira, seriam capazes de responder três questões sobre o poema e a crônica, o que os caracterizaria não mais como leitores-vítima do texto, mas como leitores críticos, segundo Umberto Eco (*apud* OCEM, 2006). Leitores capazes de entender poesia.

36 alunos responderam à atividade. Foi possível perceber que nenhuma das questões teve mais de 50% de acerto, o que é um tanto preocupante. Além disso, apenas 6 alunos responderam todas as questões satisfatoriamente, correspondendo a apenas 17% de 36 alunos.

Ainda que os resultados estatísticos tenham sido inferiores ao esperado, é necessário considerar que o trabalho de poesia com os alunos durou menos de um semestre; alunos esses que antes tinham pouco ou nenhum contato com a palavra poética. Ou seja, levando-se em consideração o tempo para o desenvolvimento do projeto, o perfil dos alunos de nono ano do Colégio Estadual Professora Olga Mansur e a experiência poética desses mesmos alunos, pode-se dizer que os resultados foram satisfatórios.

Conclusão / comentários finais

Antonio Candido (2004) ao entrar no âmbito da função da Literatura diz que essa mesma Literatura, enquanto arte, tem função relacionada ao seu papel humanizador, ainda que altamente contraditório. Embora esse crítico e também outros mencionem uma ou mais das funções da Literatura, é preciso pensar também na "Arte pela Arte": a arte enquanto arte não precisa de razão de ser, ela apenas é. É arte, seja ela pintura, música, escultura, Literatura ou poesia.

A arte não apresenta dados quantitativos precisos, não se sabe quando ou o porquê e de maneira alguém começou a gostar de arte. Certamente não se passa a amar a arte ou a literatura do dia para a noite. Ou talvez sim. Não se sabe com certeza quando alguém se torna leitor ou o porquê de se tornar leitor, seja de teatro, prosa ou poesia. O que se sabe é que é necessário estímulo e foi isso que este projeto de PROLICEN teve a intenção de fazer.

A poesia foi oferecida aos alunos do nono ano, trabalhada com eles de forma que percebessem o que é poesia, como lidar "corpo a corpo" com a poesia e também apreender o que a poesia pode oferecer, simplesmente por ser poesia. Não se sabe se o pouco tempo em sala de aula contribuiu para a formação de leitores desse gênero específico, mas espera-se que os interessados de fato encontrem seus poetas preferidos e se arrisquem na leitura de poesia.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira.* CANDIDO, A.; CANDIDO, G. (org.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
BRASIL. Conhecimentos de Literatura. In: BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2006, pg. 49-83.
CANDIDO, A. O direto à Literatura. In: *Vários Escritos*, Duas Cidades: SP, 2004, p. 169-191.
ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. In: *Ensaios sobre a literatura.* Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2011.
GILL, C. F. *"A poesia está morta, mas juro que não fui eu":* a poesia moderna e contemporânea em sala da aula [dissertação de mestrado]. 2012. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012.
PAZ, O. *O arco e a lira.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
PROUST, Marcel. *Sobre a leitura.* São Paulo: Pontes, 1991.
TODOROV, T. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2009.

Fonte de financiamento
Apenas a bolsa fornecida pelo programa PROLICEN.

UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INTERAÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Beatriz Gontijo de JESUS
Faculdade de Educação, bia_gontijo1411@hotmail.com
Alessandra Oliveira Machado VIEIRA
Faculdade de Educação, alessandra_vieira@ufg.br

Palavras-chave: interação social; mediação pedagógica; psicologia da educação matemática; ensino de matemática.

Justificativa / Base teórica

O trabalho de pesquisa em questão dialoga em torno de um campo novo de pesquisa, que destaca tanto a inter quanto a multidisciplinaridade relacionando os conhecimentos psicológicos e a aprendizagem de forma geral, tendo o contexto da educação matemática como foco principal de investigação. Com este fim, realizamos uma investigação sobre as práticas pedagógicas imersas nas relações entre crianças e educador, no dia-a-dia do ensino de matemática, de uma sala da primeira fase do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Goiânia-GO.

Destacamos a relevância dessa pesquisa por fundamentar-se nas abordagens histórico-cultural (VIGOTSKI, 1984, 2008) e sociocultural construtivista (VALSINER, VAN DER VEER, 2000), sob o enfoque de uma metodologia de análise qualitativa, que se distancia da postura positivista no tratamento dos dados, tendo como base, designes microgenéticos das interações sociais (LAVELLI; PANTOJA; HSU; MESSINGER; FOGEL, 2005).

O estudo sobre a mediação pedagógica no contexto da educação matemática requer pesquisar as estratégias pedagógicas compreendendo-as não somente como técnicas e métodos (recursos externos e materiais) de transmissão de conhecimento, mas como implicadas com as relações sociais (recursos relacionais) estabelecidas no processo de aprendizagem.

Objetivos

O objetivo geral foi analisar as práticas ou estratégias pedagógicas e os significados produzidos nas interações entre crianças-crianças e crianças-

professores, no cotidiano do ensino de matemática, encontrados numa turma da primeira etapa do ensino fundamental.

Os objetivos específicos consistiram: (a) identificação e análise de indicadores da qualidade da mediação pedagógica e dos padrões interativos estabelecidos entre crianças-crianças e crianças-professores, em momentos de resolução de atividades matemáticas, partindo-se dos estudos das videogravações realizadas na sala de aula; e (b) a análise de indicadores da entrevista episódica, que ilustrassem o processo autoreflexivo da professora, sobre sua dinâmica interacional e as formas de organização do ensino de conteúdos matemáticos.

Metodologia

A partir de uma abordagem metodológica qualitativa amparada em *designs* microgenéticos, a pesquisa transcorreu no período de sete meses (maio a novembro de 2012), tendo sido realizados os seguintes procedimentos de coleta (construção) de dados: (a) imersão etnográfica e observações naturalísticas na escola, das situações organizadas para a aprendizagem matemática em sala de aula, com registro das informações em diários de campo; em seguida, com videogravações de aulas e sessões estruturadas, previamente planejadas; (b) duas entrevistas semi-estruturadas com a professora, uma inicial e outra, denominada episódica. Essa última ocorreu com o fim das observações, sendo mediada por videogravação, com a apresentação de episódios previamente selecionados com o objetivo de promover reflexões espontâneas da professora sobre as suas interações com (e entre) as crianças.

Os procedimentos de análise já alcançados, ou ainda em processo de execução consistiram: (a) na transcrição integral das entrevistas com a professora, buscando-se identificar proposições relacionadas às suas concepções e orientações para crenças a respeito dos alunos e de seus processos de aprendizagem; (b) no trabalho de seleção e transcrição de episódios ilustrativos da especificidade das estratégias comunicativas e de ensino-aprendizagem, visualizadas tanto nas ações das crianças, como da professora, durante as aulas; (c) identificação de convergências, ambivalências e divergências encontradas entre as narrativas e interações entre os participantes.

Resultados / Discussão

Tomamos para essa apresentação, a seleção de um episódio de intervenção da educadora, que envolve a solução de problemas matemáticos e ilustra alguns indicadores sobre como as estratégias pedagógicas da educadora orientam a promoção de padrões de interação social entre ela e seus alunos.

Contextualização: o episódio, com duração de 1 minuto e 45 segundos, refere-se à trigésima quinta aula de matemática videogravada e registrada em diário de campo. Momento de correção de atividades de resolução de problemas sobre o conteúdo de adição. Para iniciar a problematização do conteúdo de adição, a educadora provocou a cada instante, respostas dos educandos. O diálogo se passa especialmente entre a educadora e dois alunos, no entanto, suscitou um compartilhamento de interesse global pela discussão, entre os demais alunos, o que modificou a dinâmica da aula.

De acordo com Vigotski (1984), ao elaborar e responder perguntas instigadoras, a criança vai internalizando conteúdos e informações do seu mundo, a cada nova experiência compartilhada na comunicação com seus pares, sendo a mediação da educadora um elo essencial entre o educando e o objeto de conhecimento.

Desse modo, reconhecemos que o aprender não se resume ao simples ato de memorizar, mas envolve a efetiva compreensão e internalização de conceitos científicos. E ainda, o ato de ensinar não pode ser reduzido à prática de apresentar respostas prontas às dúvidas dos educandos. De acordo com Moysés (1999), os educadores devem auxiliar a reorganização das estruturas mentais por meio de perguntas que leve as crianças a pensar sobre o assunto que não conseguiam entender até então, levantar hipóteses e soluções para os problemas ou desafios propostos.

Problematizar os pontos estratégicos sobre os conteúdos de uma aula abrange diversos aspectos positivos para a construção da aprendizagem, pois os educandos são levados a estabelecer diálogos cooperativos e negociações para os problemas, ao contrário de contarem com respostas pré-elaboradas pela educadora a todo instante.

Em situação de entrevista episódica, após assistir ao episódio em questão, a educadora mostrou-se consciente da relevância de sua intervenção e do ato de

questionar para que o educando conseguisse elaborar respostas sobre o conteúdo matemático.

No entanto, essa intervenção não é impessoal, pois a aprendizagem só acontece numa atmosfera de confiança e emocionalidade entre os participantes, como expressos na forma de vergonha, timidez, baixo tom de voz etc. Através de recorrentes interações comunicativas, os processos de significação entre os parceiros da interação são centrais para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem (VIGOTSKI, 2008).

Esse episódio foi considerado significativo, por indicar a emergência de uma novidade nas estratégias e interações promovidas pela educadora no contexto da atividade. Ao longo das primeiras observações em sala de aula, permaneceu em grande parte de suas intervenções, uma orientação à manutenção de um padrão individualista de interação entre as crianças, tendo caráter geralmente diretivo, justificado pela crença de que quando em parcerias, os alunos conversavam e atrapalhavam o restante do grupo. Arriscamos inferir que essa mudança tenha ocorrido com a participação da educadora na pesquisa, por produzir momentos reflexivos sobre sua conduta pedagógica e interações entre os educandos.

De acordo com a perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, a promoção e/ou inibição de diferentes modalidades de interdependência humana (cooperação, competição e individualismo) são articuladas às interações específicas e às orientações para crenças e valores sociais a elas associadas. Seja as crenças e valores da professora, seja da cultura escolar, estudos têm evidenciado a promoção de padrões de interação individualista e competitivo, e um reduzido incentivo à experiência coletiva da cooperação na estrutura e dinâmica das atividades escolares diárias.

Conclusões

O episódio apresentado fortalece nossa compreensão sobre como o contexto de aprendizagem é um espaço que envolve muito mais do que a apresentação do objeto do conhecimento a ser aprendido. Está muito além do nível e qualidade do conhecimento formal do educador e de suas competências metodológicas. O processo de aprendizagem é um espaço inter-relacional, em que as subjetividades se relacionam com o conhecimento e se constituem em trocas afetivas

canalizadoras de aprendizagem, e finalmente, de desenvolvimento integral do ser humano.

Compreende-se que com as análises da natureza deste estudo consigamos ajudar na construção de novas concepções sobre educação matemática e desenvolvimento infantil, que auxiliem uma formação docente, de fato, propiciadora do desenvolvimento de uma postura autoreflexiva sobre a práxis. Além disso, acreditamos que a pesquisa, nessa interface entre educação e psicologia, possa viabilizar a emergência de lentas, mas positivas e interessantes mudanças no espaço escolar.

Referências bibliográficas

LAVELLI, M.; PANTOJA, A. P. F.; HSU, H. C.; MESSINGER, D.; FOGEL, A. Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. In: D. M. TETI (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Science.* Oxford: Blackwell Publishers, 2005, p. 40-65.

MOYSÉS, L. *O Desafio de Saber Ensinar*. Campinas, SP. Editora Papirus, 4ª. Edição, 1999.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The social mind: Construction of the idea*. NewYork: Cambridge University Press, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem.* 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fonte de financiamento

PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROLICEN

PIBID DE QUÍMICA NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM: EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA E INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE DOS FUTUROS LICENCIANDOS

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

***Palavras-Chave*:** PIBID, Contextualização, Linguagem, Saberes Docentes.

JUSTIFICATIVA/ BASE TEÓRICA

Na Universidade Federal de Goiás (UFG) o objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no *Campus* Goiânia para o Curso de Licenciatura em Química é incentivar a carreira docente para o Ensino Médio através de ambientes integrados que permitam aos alunos do vivenciar a relação entre a teoria e prática, na solução de problemas reais da escola, promovendo assim a melhoria da qualidade da educação básica e das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Química. As atividades que os bolsistas desenvolvem atualmente no colégio, são a monitoria e uma disciplina optativa com enfoque na experimentação, a qual é planejada, ministrada e avaliada pelos bolsistas do PIBID/Química sob a supervisão tanto da professora regente de química quanto da coordenadora de área, *campus* Goiânia.

OBJETIVOS

Na situação de pesquisa em questão, os bolsistas conduzem todo o processo de ensino aprendizagem na escola, a partir do planejamento e desenvolvimento da disciplina optativa. Dessa forma, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar de que forma a experimentação investigativa encontra-se inserida na proposta do PIBID/Química a partir das aulas planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas numa escola de Goiânia, próximo ao Campus Samambaia da UFG e também como a inserção do bolsista na escola influencia a prática docente do futuro professor de Química.

METODOLOGIA

Este trabalho se apoiou nos pressupostos da pesquisa qualitativa sob o enfoque da metodologia da análise textual discursiva, utilizando instrumento de coleta e dados filmagens do planejamento e do desenvolvimento de algumas aulas experimentais do segundo semestre de 2012, ministradas pelos bolsistas do PIBID de Química da UFG, *Campus* Goiânia e uma entrevista semi-estruturadas com os bolsistas participantes do

PIBID, para identificar aspectos relacionados à formação inicial pertinentes à construção dos saberes docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos da análise de todo material coletado, pode-se perceber alguns fatores relevantes para a formação dos futuros professores de Química, os quais estão transcritos a seguir de acordo com duas categorias:

1. Relações entre Saber Científico, Senso Comum e Contextualização

Nesta categoria buscou-se avaliar como a contextualização do conhecimento científico e do conhecimento de senso comum vem sendo desenvolvida na disciplina de Ciência Experimental. Deste modo encontramos na fala dos bolsistas evidências da ausência da construção desse sentido, pois não há uma sistematização das idéias do bolsista para a apresentação dos conceitos em sala de aula a partir do estabelecimento de relações entre o conhecimento científico e o cotidiano do aluno.

Tal aspecto foi identificado a partir de uma das perguntas realizadas na entrevista semi-estruturada com os bolsistas, a qual se centra no questionamento de como estes bolsistas articulam o conhecimento científico ao conhecimento do senso comum no planejamento e na preparação das aulas ministradas na escola no sentido da abordagem dos conceitos químicos. Isso pode ser visualizado na seguinte fala:

Uso mais o senso comum como forma de exemplificar a ciência né? Assim, é uma forma mais fácil de se aproximar dos alunos, usando o que ele tem no dia-a-dia, usando o senso comum. Mas no planejamento das aulas eu realmente não uso. (B1)

De acordo com a fala pode-se perceber que o bolsista não compreende a articulação entre senso comum e conhecimento científico como um aspecto didático necessário e importante a ser considerado no planejamento da aula, bem como não relacionam tal articulação à contextualização como elemento didático. Isso nos leva a argumentar que as ações dos bolsistas se pautam, nesse estágio do processo, em uma prática acrítica sem o aprofundamento teórico necessário para uma reflexão da sua própria ação docente. Tal conclusão parte da falta de referência dos bolsistas ao termo contextualização para estabelecer as relações entre os dois tipos de conhecimento.

Para Lima *et al* (2000), “a contextualização no ensino busca trazer o cotidiano para a sala de aula, ao mesmo tempo em que procura aproximar o dia-a-dia dos alunos do conhecimento científico”. A partir das respostas dadas à pergunta da entrevista, percebemos que há a intenção, por parte dos bolsistas, de aproximação do conhecimento científico ao cotidiano e a realidade dos alunos, já que buscam durante o

desenvolvimento de suas aulas uma aproximação entre esses conceitos. Porém, essa tentativa de aproximação não se fundamenta pedagogicamente, ou seja, os sujeitos da pesquisa não associam a idéia ao conceito de contextualização. Isso pode ser visualizado na fala do bolsista B3:

É bem articulado. Até porque a gente usa ambos, porque a gente precisa do conhecimento cientifico pra elaborar os conceitos de química, pra ensinar os alunos na sala de aula e o conceito de senso comum pra mostrar pra eles as coisas que acontecem no dia-a-dia. Mas é bem articulado. Dá pra trabalhar com os dois juntos sim, até porque precisa, pra eles entenderem melhor, mais é tranquilo. (B3)

Embora não se note a apropriação da contextualização como um elemento didático, ou seja, inserida no processo pedagógico de organização e planejamento das aulas de maneira sistematizada, há a construção dos saberes dos bolsistas em relação à necessária aproximação entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum. Tal aspecto é relevante por se considerar que a maioria dos bolsistas encontra-se ainda na metade do curso e não teve acesso às discussões pedagógicas sobre temas específicos da didática em Química.

A relação dos conceitos científicos com as viáveis aplicações no dia –a – dia do aluno faz parte de um processo de reconstrução do saber científico para o contexto escolar. Nesse âmbito, Lopes (2007) afirma que os saberes científicos são traduzidos e (re) construídos a fim de que se tornem ensináveis e assimiláveis pelos/as mais diferentes alunos e alunas. Partindo do pressuposto que o PIBID é um programa que visa à autonomia do professor em sala de aula vemos que esse objetivo tem sido construído já que os bolsistas apresentam em suas concepções algumas das noções basilares que sustentam os atuais direcionamentos do ensino de Química para a educação básica. Dentre essas noções, citam-se as questões relacionadas à experimentação, a contextualização, mesmo sem o reconhecimento desta como elemento didático sistematizado e o enfoque para a formação cidadã.

2. Contribuições do PIBID para o Bolsista

Por ser uma bolsa de iniciação à docência, em que o estudante universitário tem a possibilidade de interagir com o ambiente escolar de forma ativa, espera-se que o bolsista adquira experiências de ensino-aprendizagem no contexto da educação básica, pois segundo Maldaner (2000) *apud* Santos e Lorenzo (2011) “é diferente saber os conteúdos de Química, por exemplo, em um contexto de Química, de sabê-los num contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico”.

Dessa forma, “o saber é compreendido em um sentido amplo, que abrange conhecimentos, competências, habilidades e atitudes expressadas pelos profissionais, quando em um contexto real, associado a situações de ensino, tarefas e atividades desenvolvidas pelos professores” (AMARAL, 2012). Por isso, pode-se perceber que o processo de formação de professores está baseado em um conjunto de aprendizados vinculados à teoria e a prática pedagógica.

Em relação à este aspecto, pode-se observar que os participantes do PIBID de Química na UFG, *Campus* Goiânia reconhecem que o programa exerce grande influência em relação à experiência adquirida na docência. Isso pode ser visualizado na fala do bolsista B6:

Ah, eu acho que a minha participação no PIBID ela melhorou, assim em 100% a minha experiência, aliás, eu não tinha nenhuma experiência com a docência antes do PIBID né? (...) *porque o PIBID ele te dá esse suporte todo pra que você tenha a experiência, pra que você adquira uma carga, um conhecimento a mais pra levar pro trabalho docente, quando você sair da universidade* (...). *(B6)*

A partir da fala transcrita acima, pode-se perceber que o bolsista reconhece que, a partir de um contato maior com o ambiente escolar e com as diversas situações encontradas dentro de uma sala de aula, acaba por adquirir experiências que contribuirão na profissão da docência. Segundo Cardoso *at al* (2012) um aspecto importante a ser considerado na prática profissional dos docentes são os processos de socialização, pois os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual e sim pela relação estabelecida entre diversos fatores ao longo da sua vida.

Em relação à experiência adquirida, ainda no contexto das contribuições do PIBID para o bolsista, os bolsistas citaram em suas respostas que o PIBID tem um contexto diferente do estágio realizado na escola, pois este programa insere o licenciando em Química em um contexto que permite a participação mais ativa no ambiente escolar, fazendo com que este possa exercer de forma direta, as funções de um professor regente, embora estando constantemente monitorado pelo supervisor e pelo coordenador do programa.

CONCLUSÕES

A partir dos dados analisados, notou-se a importância que o desenvolvimento das atividades do PIBID apresenta no contexto formativo dos licenciandos em Química do *campus* Goiânia/UFG. Tal inferência se estabelece ao se observar aspectos que

influenciam a formação inicial dos pibidianos a partir das influências da linguagem como ferramenta da docência, da contextualização como elemento didático e das contribuições do PIBID para os bolsistas. Dessa forma, o programa tem se mostrado como uma política pública de valorização do magistério.

Porém, é importante destacar que a valorização da carreira precisa ir mais além das questões formativas, pois é preciso valorizar não apenas a formação, mas também o exercício da profissão para que a procura pelos cursos de licenciatura seja uma opção a ser considerada por pessoas que busquem uma carreira que tenha boas perspectivas não apenas em termos de salário, mas também em termos de condições de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, E. M. R. **Avaliando contribuições para a formação docente: Uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE**. Química Nova na Escola, v.34, n°4, novembro, 2012.

Bogdan, R. e Biklen, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

Cardoso, A. A.; Pino, M. A. B. D.; Dorneles, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. In: Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

Lima, J. F. L.; Pina, M. S. L; Barbosa, R. M. N.; Jófilli, Z. M. S. **A Contextualização no Ensino de Cinética Química**. Química Nova na Escola, nº 11, 2000.

Lopes, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ , 2007.

Santos, A. O.; Lorenzo, J. G. F. **A importância do PIBID na formação continuada de licenciandos em Química do IFPB, Campus João Pessoa**. In: Anais da 34° Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, Florianópolis, 2011.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Universidade Federal de Goiás – Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)

CULTURA CAIPIRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE GOIANA

Edna Dias Borges, Ismar da Silva Costa.
Departamento de História e Ciências Sociais/ *Campus* Catalão-UFG.
ednadborges@gmail.com
"ismarcostago" <ismarcostago@yahoo.com.br>,

Compreender as raízes que compõe a cultura popular brasileira é entender que não se deve menosprezar a identidade resultante de uma miscigenação cultural, como é a cultura caipira/sertaneja. (grifo meu).

Palavras-chave: cultura; memória e identidade; narrativa oral.

Introdução/Justificativa

Neste relatório apresentamos os resultados finais da pesquisa intitulada "Cultura Caipira: Memória e Identidade Goiana", do Programa de Licenciatura-PROLICEN, Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, coordenado pelo Professor Dr. Ismar da Silva Costa. Dentre as atividades propostas executamos uma oficina sobre oralidade e cultura caipira ministrada aos alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual João Netto de Campos, situado na praça do estudante s/nº - Bairro Mãe de Deus da cidade de Catalão – GO.

Ao delinear o desenvolvimento desta pesquisa, pôde-se perceber as variadas formas de se traduzir a cultura popular/caipira/sertaneja, abrangendo não só como um conceito direcionado aos saberes acadêmicos, mas como uma dimensão do fazer cultural expressa em diferentes pontos de vista, ciências, conhecimento, práticas e crenças. O que pode ser cultura hoje, amanhã pode não ser, sendo apenas cunhado no memorável.

Nesse pressuposto, Bosi define a cultura como pluralidade, ou seja, por meio da Antropologia Cultural: cultura indígena, cultura negra, cultura branca e cultura mestiça. Podendo passar de raça para a nação, e da nação para a classe social (cultura do rico, cultura do pobre, cultura burguesa, cultura operária), sendo que o reconhecimento do plural é essencial (BOSI, 1992, p.308-9).

A partir das práticas desta pesquisa da cultura popular é que se iniciou o processo teórico/pedagógico trabalhando com projeto de oficina, levando aos conhecimentos dos alunos pesquisados do que foi proposto no desenvolvimento

deste trabalho como: a origem da cultura caipira, a memória e identidade goiana e a narrativa oral, onde foi discutido em linhas gerais sob o ponto de vista teórico.

Sendo abordada a questão dos elementos performáticos destacando o papel da memória enquanto resultado do entrelaçamento das experiências cotidiana do contador de causos, neste sentido foi apresentado como protótipo "O Causo da Bicicleta e o Causo do Soldado" na narração de Geraldo Policiano Nogueira, mais conhecido como Geraldinho Nogueira – "O contador de causos".

Objetivos

Nesta pesquisa teve como objetivo basal de levar aos conhecimentos dos alunos intitulados neste projeto, a relevância dos traços da cultura presente na memória e na oralidade rústica/caipira/sertaneja em nossa sociedade contemporânea. Proporcionar uma temática discursiva no embasamento teórico da cultura abrangendo a tradição das raízes, dos costumes e da religiosidade do ser goiano, sob as questões problemáticas do que: qual é o conhecimento que se tem em relação a sua origem cultural? Qual é a tradição herdada de seus laços sanguíneos, pais e avos? Até que ponto a mídia interfere na memória cultural?

O projeto pedagógico propôs desenvolver a capacidade dos estudantes em criar e recontar casos e causos. O que justifica pela constatação de que de um modo geral, nas atividades que envolvem a narrativa dos causos mostrados nas oficinas, o estudante é um leitor e ouvinte, carente de oportunidades para desenvolver a prática de contar histórias por escrito e, sobretudo, oralmente.

Metodologia

A metodologia proposta na dinâmica desta pesquisa foi exposta em etapas subdivida em tópicos, sendo a contextualização da cultura caipira, identidade goiana e memória das narrativas orais. Neste sentido foi aplicada aula-vídeos e presencial vivenciando os conceitos teóricos que embasaram o processo pedagógico desta pesquisa. Posteriormente aplicou-se uma aula presencial de conteúdo temático englobando os aspectos da cultura de Massa ministrada pelo o professor Dr. Ismar S. Costa. Sendo que toda metodologia foi devidamente fotografada com o intuito de registrar este processo pedagógico que serão anexados junto a este relatório.

Como base referencial imprescindível de Antônio Cândido, buscou dados históricos reputando significativos numa sociedade relativamente homogênea. Um estudo sobre o homem do campo, que é chamado por ele de caipira/rústico, Cândido publicou seu livro "Os parceiros do Rio Bonito", um clássico na análise memorável desta cultura. "Na sociedade 'rústica', menos embora que as primitivas, são acentuadas a homogeneidade dos indivíduos, principalmente se nos colocarmos do ponto de vista dos padrões ideais". (CANDIDO, 1964, p.18).

A partir de meados do século XVII até a entrada do século XX, foram feitas várias pesquisas, referenciando o universo das culturas tradicionais do homem da "roça", sobretudo na zona rural em território vasto do Brasil. Cultua que se propaga para o Centro-Oeste através dos Bandeirantes, concentrando-se nas regiões de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Nesse aspecto, de acordo com o Ribeiro, "o chapéu de palha, a camisa xadrez, a calça surrada, batendo nas canelas", a botina de couro, o cigarro de palha, bem como a linguagem "arcaica" são estereótipos que caracteriza a cultura caipira (RIBEIRO, 2005, p.1-3).

A origem do caipira partiu para a caracterização feita pelos autores Antônio Cândido e Cornélio Pires, descrita como: "o caipira branco", "o caipira preto", "o caipira mulato". (CÂNDIDO, 1964, p.22). Interpretado pejorativamente como de caipira, assim como sinônimo de homem da "roça", invariável, sem instrução, inculto e matuto, noções preconceituosas e ideia errônea quando se fala que o caipira não tem cultura, entende-se no âmbito do senso comum.

Em Goiás a religiosidade é uma característica marcante, "O goiano é muito temente em Deus", à tradição religiosa é marcada pelas festividades como: Folias de Reis, a festa do Divino Pai Eterno Cavalhadas de Pirenópolis, a Congada de Catalão, festa popular em louvor a Nossa Senhora do Rosário, tratando-se de histórias passadas de geração a geração, sendo possível encontrar várias publicações de pesquisadores preocupados com o registro dessas histórias. São histórias como essas que, em última instância, trazem em sua habilidade nossa cultura, nossas raízes, nossas crenças, nossos valores.

O que se pode concluir que, como os estudantes, sujeitos desta pesquisa, carecem de conceitos que os levam a uma visão de mundo ao buscar referências articuladas ao universo de identidades aproximado a gerações anteriores. Outro fator essencial foi o mundo literário da ficção regionalista exposto aos alunos de que

Goiás dispõe de uma rica bagagem de escritores goianos que fizeram da tradição a sua marca cultural registrada.

Os escritores Bariani Ortêncio; Bernardo Elis, Gilberto Mendonça Teles, Hugo de Carvalho Ramos e a poetisa Cora Coralina, foram os que se destacaram na literatura goiana. Entre esses ficcionistas goianos podem ser citados alguns autores nacionais consagrados que fazem parte desta mesma linha regionalista, como: João Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, José Lins do Rego e Manoel de Barros, destacados pelo movimento renovador da linguagem literária, construindo uma nova forma de escrever que haviam praticados e conquistados pelos modernistas.

Sendo assim, a literatura comprova métodos correntes em determinados agrupamentos sociais, estudar a literatura regional é uma maneira de abranger alguns aspectos peculiares da realidade onde o povo goiano é inserido.

Resultados / Discussão

Nos gêneros das narrativas orais, como provérbios, cantigas, orações e histórias, a voz é uma criação momentânea que está encarregada de transmitir valores de geração para geração. Na literatura oral, portanto, a voz, além de transmitir: sentimentos, costumes, religiosidade, tradições e emoções, podem apresentar características de estilo literário e também transmitir o conhecimento.

Ao contar um causo, o contador une a sua experiência de contador com a sua experiência de vida, trazendo para próximo de quem o ouve um passado ainda vivo na memória, possibilitando registrar pelo audiovisual e pela performance, visando o reconhecimento de novas formas de atualização de sua memória.

As histórias narradas pelo prosador/personagem Geraldinho apresentadas neste trabalho são histórias iguais a tantas outras contadas nos causos narrados por humoristas de forma caricatural, dos quais imitam a performance do prosador como os atores goianos Nilton Pinto e Tom Carvalho. São fatos contados em que foram vividos em conjunto da memória, que muitas vezes reforçam a visão preconceituosa pelos meios de comunicação em relação aos seus hábitos.

Com a educação formal e a introdução da comunicação escrita, o padrão de linguagem, tende a se alterar; o caipira vai aos poucos perdendo o hábito e a espontaneidade para contar casos oralmente. Durante o desenvolvimento desta pesquisa pode-se perceber que o costume de contar histórias tornou-se

desinteressante e não desperta mais a atenção das pessoas, principalmente a nova geração. Seguramente, a educação formal não é a única responsável pelo fenômeno; a televisão, o celular e outras novidades são atrativos mais fortes que ocupam o tempo das novas gerações.

Conclusões

O projeto pedagógico propôs-se como uma opção no sentido de desenvolver a capacidade dos estudantes em criar e recontar casos e causos. O que justifica pela constatação de que de um modo geral, nas atividades que envolvem a narrativa nas oficinas, o estudante é um leitor e ouvinte, carente de oportunidades para desenvolver as raízes e tradições herdadas a gerações anteriores como, a prática de contar histórias oralmente e, sobretudo, por escrito.

Durante a finalização da metodologia foi apresentado aos alunos, uma seção de slides com o intuito de reforçar todo conteúdo aplicado no desenvolvimento deste projeto. Posteriormente, foram feitos os ensaios com os alunos escolhidos Pedro Henrique Lopes Barbosa e Wender Batista a se representarem o narrador/personagem do “O causo da Bicicleta” na performance do evento da Semana de Arte promovido pelo o Colégio João Netto de Campos, possibilitando colocar em prática o conteúdo da oralidade de forma caracterizada de um autentico caipira, incluindo o cenário, o vestuário e o linguajar caipira.

O resultado da apresentação foi um fator essencial para motivá-los a interagir com o desenvolvimento da pesquisa. Por esse motivo nos sentimos honrados em contemplarmos com o convite do evento, no qual está mencionado o nome do Orientador desta pesquisa e o da aluna pesquisadora.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Alfredo. A dialética da colonização. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 420 p.

CÂNDIDO, Antônio. Os Parceiros do Rio Bonito. Estudos sobre o caipira e a transformação dos seus meios de vida. 1ª ed., José Olympio, Rio de Janeiro-RJ, 1964.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. 1ª ed. 5ª reimp. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1995.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro- RJ: objetiva, 2009.

PETILLO, Alexandre. Editor do DM Revista. Diário da Manha – Goiânia/GO, publicado no dia 05 de março de 2005, p.1-7.

RIBEIRO, Hamilton José. O caipira sobe ao estrelato. Em pauta: Revista O melhor do Globo Rural. São Paulo: Globo S.A, Fev., 2005, p. 1-3.

ZUMTHOR. A letra e a voz: a literatura medieval. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Amálio Pinheiro. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SIGNIFICADOS E INOVAÇÕES DO ENSINO DE GRAMÁTICA ASSUMIDO PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Aparecida Lopes ROSSI;
Fernanda Mesquita da SILVA
Campus Catalão
Fefemesquita19@hotmail.com
picidarossi@hotmail.com

Palavras-chave – Livro Didático de Língua Portuguesa; ensino de gramática.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A depauperização do professor (Geraldi,1993), que redundou em carga horária de aulas excessiva, grande número de alunos por sala e falta de tempo para estudos e planejamento, tem feito com que o livro didático, desponte como um dos principais apoios que o professor tem para preparar suas aulas.

Neste quadro, o livro didático de Língua portuguesa (doravante LDP) tem ocupado um papel central na construção das práticas de ensino, constituindo-se, de acordo com Bräkling, "como referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino", (BRÄKLING, 2003, p, 212).

Compreendendo assim, que os LDPs, figuram entre os principais auxílios do professor em sua prática pedagógica, (SIGNORINI, 2006), este projeto de pesquisa se propõe a lançar um olhar crítico sobre esse material, buscando perceber a concepção de ensino de língua que se vislumbra nos conteúdos e atividades propostas para o ensino de língua materna, especificamente no que se refere à análise linguística. No que se refere à análise e reflexão sobre a Língua o PCN coloca como objetivo de um trabalho didático para esse fim, "melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral" (BRASIL, 1998, p. 78). Sendo assim, a relevância da pesquisa está em observar se a proposta do livro didático contempla os objetivos que vêm sendo colocados para o ensino de Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

Tecer visão crítica a respeito do livro didático no sentido de perceber suas contribuições e limitações para o ensino de Língua Portuguesa; apreender a concepção de língua que permeia os conteúdos e atividades propostos nos LDPs, principalmente no que se refere aos tópicos gramaticais; aprofundar nos estudos

sobre o papel do livro didático no ensino de Língua Portuguesa, no sentido de ampliar a formação inicial do aluno, levando-o a construir uma visão crítica e reflexiva sobre o material didático.

METODOLOGIA

O método que adotamos para realizar a coleta de dados é a análise documental que para Phillips (1974) *apud* Lüdke e André (1986) são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Nesse sentido, analisamos o LDP, procurando relacioná-lo ao contexto atual dos estudos da linguagem, que apontam a necessidade de que o ensino de língua materna se realize dentro de uma visão discursiva e interacionista da língua. Os livros, selecionados para a análise, são aqueles adotados pela rede pública de ensino do Município de Catalão no 5º ano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisamos quatro livros didáticos, sendo três de escolas estaduais e um do município, e tentamos perceber como estes abordam o ensino de gramática, buscando entender qual a base teórica desse ensino, se voltado para a memorização de regras e nomenclaturas ou para levar o aluno à análise linguística.

O primeiro livro analisado faz parte da coleção **'Projeto Prosa'**, e é adotado por duas, das escolas municipais visitadas. As autoras da coleção são Angélica Prado e Cristina Hülle. O livro é da editora Saraiva, do ano de 2011. No que se refere ao trabalho com o conteúdo gramatical, percebemos que este livro didático tem como objetivo levar o aluno a reconhecer classes de palavras e, em seguida, realizar exercícios estruturais para reforçar este conteúdo. A metodologia adotada parte do texto utilizado nos exercícios de interpretação para trabalhar classes de palavras, sem a preocupação em levar o aluno a uma leitura completa que o faça construir o sentido do texto.

Ao trabalhar a classe dos adjetivos, por exemplo, percebemos que o livro adota a linha que Dias (2005) denomina de conservadora, uma vez que a unidade se organiza de forma a levar o aluno inicialmente a perceber a classe da palavra que está sendo estudada a partir de um trecho do texto lido na unidade. Após esta etapa, são propostas atividades direcionadas para levar o aluno a reconhecer o conceito da classe gramatical. Nas atividades, não se percebe preocupação em levar o aluno a compreender os efeitos de sentido provocados

pelo uso das palavras do texto. Assim não se percebe um direcionamento da atividade que leve o aluno a tomar a linguagem como objeto de reflexão, no sentido apontado pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 78). Nas demais seções do livro voltadas para o estudo da gramática são focalizadas quase todas as classes de palavras. Além destas, o estudo da língua se volta ainda para o trabalho com a ortografia, sinais de pontuação e acentuação.

O segundo livro analisado é da coleção **'Aprendendo Sempre'**, adotado em uma escola estadual. Tendo como autoria, Cláudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, da editora Ática de 2008. Esta é uma edição atualizada conforme o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

A obra também é dividida em 10 unidades. Cada unidade é constituída por uma parte intitulada: **Língua: reflexão e seu uso**, que é destinada ao trabalho com: denotação e conotação; polissemia; origem de algumas palavras; variedades linguísticas; modos de narrar; pontuação e expressividade; relações de concordância; expressões de tempo e lugar; uso da vírgula; verbos: flexão de tempo, pessoa e número; pronome pessoal; coesão textual e uso de pronomes; palavras de ligação e relações de sentido; formação de palavras e por fim, elementos de coesão textual. Além dessa seção, há outra intitulada: **Escrita das palavras**, voltada para o estudo de sílabas e palavras que muitas vezes são confundidas pelos alunos como: mau e mal; uso das terminações: ram e rão; há e a; onde e aonde; ção, são e ssão; entre outras.

Neste livro podemos perceber que, em alguns momentos, o ensino de leitura, incluindo gramática, é mais voltado para que o aluno compreenda o texto conferindo-lhe sentido. Também as atividades direcionadas para o estudo da língua se diferenciam da obra anterior, já que se percebe nestas atividades a preocupação com o uso dos recursos linguísticos e não apenas com a sua conceituação. Os exercícios são trabalhados de forma contextualizada e não a partir de palavras soltas ou frases isoladas que não conferem sentido para o aluno. Nesse sentido, podemos perceber que este LDP se insere, em alguns aspectos, no que Dias (2005) denomina de linha inovadora, visto que se preocupa, em trabalhar o significado do texto em si, para depois oferecer exercícios que trabalham a reflexão sobre os usos da língua.

O terceiro livro é da coleção **'Projeto Buriti'**, adotado em uma escola estadual. Tendo como autora Marisa Martins Sanchez, da editora Moderna de

2011. Nos itens que trabalham ‘gramática’ o LDP aborda o ensino das classes de palavras; formação de palavras: composição e derivação; e introduz alguns conceitos da sintaxe como o estudo da frase e oração; sujeito e predicado. Já nos itens de ‘ortografia’ preocupa-se em ensinar terminações como, por exemplo: esa(s) e eza(s), ice e isse, isar e izar; letras como: lh e li, c, ç s, ss, sc, sç e xc; sons da letra x; palavras como: porque, por que, porquê, por quê, tem, têm, vem, vêm, traz e trás; acentuação de palavras proparoxítonas, oxítonas e paroxítonas; crase e por fim abreviatura, sigla e símbolo.

Este livro também é estruturado com atividades voltadas para a memorização de nomenclaturas sem a preocupação com a reflexão sobre os usos da língua. Podemos perceber isso quando, no estudo dos pronomes, por exemplo, as atividades são voltadas para o aluno reconhecer os pronomes e suas classificações, sem se voltar para o uso dessa classe gramatical nos textos.

O quarto LDP é um **caderno educacional** fornecido pelo governo para cada aluno. Este é adotado em uma escola do estado e trabalhado por bimestre, dividido em duas disciplinas, Português e Matemática. A parte de Língua Portuguesa é voltada para o estudo de três gêneros textuais: fábulas, manchete e tirinhas. Cada uma dessas unidades trás 17 aulas prontas para o professor aplicar. Cada aula trás objetivos gerais e específicos, prática de oralidade, o conceito do gênero textual que está sendo trabalhado, prática de leitura, composta por um pequeno texto que, no final, apresenta a moral da história, seguido de questões de interpretação do texto e por fim uma prática de escrita, intitulada 'Desafio', com uma atividade que o aluno deve desenvolver, por exemplo: pesquisas, escrita, releitura, reescrita e atividades em grupo

Este Caderno educacional não trás itens especificamente voltados para a gramática e ortografia. Percebemos que o Caderno Educacional não propõe atividades que se preocupam em focar a memorização de regras e nomenclaturas, mas sim em levar o aluno à análise linguística, fazendo com que ele entenda o como e o que escrever a partir da observação de regularidades, como é o caso da terminação verbal do pretérito perfeito e do futuro do presente.

Neste sentido, percebe-se, como ressaltam Kleiman e Sepúlveda, que as análises metalinguísticas presentes nas atividades são realizadas não como um conteúdo a ser cobrado em avaliações “mas como um conhecimento útil, que

pode contribuir para que os estudantes percebam com mais facilidades os usos de tais construções nos textos". (KLEIMAN e SEPÚLVEDA, 2012, p.146).

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

O que se pôde perceber é que, dos quatro LDPs analisados, três, possuem uma seção voltada para o trabalho com a gramática, mas com abordagens diferentes. Assim, entendemos que enquanto os dois primeiros LDPs apontam para um estudo voltado para regras e nomenclaturas, os dois últimos são os que mais se aproximam da perspectiva de ensino preconizada pelos PCNs (1998). Deste modo, o estudo mostrou que, apesar da perspectiva de ensino de gramática como memorização de regras e nomenclaturas ainda persistir em alguns LDPs, algumas coleções já procuram mudar esse enfoque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. **A Gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries**."Que rio é este pelo qual corre o Gânges?". In. ROJO, Roxane, BATISTA, Antônio A. G. (orgs) Livro Didático de Língua Portuguesa e Cultura da Escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144p.

DIAS, Luiz Francisco. **O estudo de classes de palavras**: problemas e alternativas de abordagem. In DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. O Livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 2° edição, Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2002.

DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. **O Livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna,2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela B., SEPÚLVEDA, Cida. **Oficina de Gramática:** Metalinguagem para principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SIGNORINI. Inês, Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática**,In: MOITA LOPES, L.P.(org.). Por uma Linguística aplicada indisciplinar.São Paulo: Parábola Editorial,2006.**

Universidade Federal de Goiás

ATELTISMO NA ESCOLA É POSSÍVEL PROFESSOR?

Flórence Rosana Faganello Gemente , Faculdade de Educação Física,
e-mail: florencefaganello@yahoo.com.br

Gyzely Santana de Arruda, Faculdade de Educação física,
email: gyza_gyzely@hotmail.com

Palavras-chave : **Atletismo; Escola; Educação Física; Ensino**

1. JUSTIFICATIVA

O Atletismo é um dos conteúdos clássicos, que não perde sua "atualidade para participação, compreensão e interpretação do mundo universal e articular onde os indivíduos estão situados (classe, social, etnia, sexualidade...)" (NETO, 2007, p.4). No entanto, apesar da sua contribuição para a formação do cidadão ele é pouco difundido nas escolas e clubes brasileiros. Segundo Matthiesen (2003) essa modalidade esportiva apenas faz parte da propagação da mídia nos jogos olímpicos.

Ao cursar a Disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo, buscamos através de uma pequena investigação com os professores de Educação Física de diferentes escolas municipais, estaduais e da rede privada verificar se o Atletismo fazia parte dos conteúdos a serem ministrados em suas aulas. O resultado apontou que a maioria dos professores não trabalha com esse esporte, a partir disso vem às indagações, o que leva a esses profissionais a não considerar essa prática pedagógica tão rica, que envolve várias provas e está presente historicamente desde o primeiro jogo olímpico.

Mathiesen (2005) indica algumas dificuldades encontradas pelos professores as quais são apresentadas como justificativas para o não trabalhar com o Atletismo nas escolas, sendo elas: a falta de materiais oficiais, a falto de espaço físico para a realização das atividades direcionadas ao ensino do atletismo, o pouco contato com essa modalidade durante a formação profissional e o desinteresse por parte dos alunos.

Diante dessas constatações consideramos ser necessária a ampliação da discussão acerca desse tema. Verificar se os professores das escolas municipais de Goiânia trabalham com o atletismo, como trabalham quais as dificuldades encontradas e quais as contribuições do atletismo para a formação dos educandos.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar se o Atletismo é conteúdo das aulas de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Goiânia

2.3OBJETIVOS ESPECIFÍCOS

- Verificar como foi à formação de professores da Rede Municipal de Goiânia acerca do Atletismo;

- Investigar se existem e quais são as dificuldades para ensinar o Atletismo na escola;
- Discutir possibilidades de ensino do Atletismo na Educação Física Escolar.

3. METODOLOGIA

3.1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa se caracteriza em um estudo exploratório e descritivo de abordagem qualitativa, de natureza documental e de campo. Podemos dizer que essa pesquisa é exploratória e descritiva porque busca informações acerca do ensino do Atletismo na escola, “se é realizado”, “como é realizado”, “se existem e quais são as dificuldades”, entre outras informações que permitem descrever o Atletismo enquanto conteúdo escolar.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal de Goiânia. Foram entrevistados 10 professores das Escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Além da entrevista com os professores, realizamos a análise dos Planos de Trabalho dos professores e do Projeto Político Pedagógico das escolas, para verificarmos se contemplam o ensino do Atletismo nas aulas de Educação Física.

4. ANÁLISE DE DADOS

Participaram da pesquisa 10 professores de Educação Física que lecionam nas escolas selecionadas, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A idade dos professores vária entre 32 a 51 anos.

Em relação à formação dos professores na disciplina de Atletismo na graduação, todos os professores afirmaram que cursaram essa disciplina na graduação. No entanto, sobre a forma de como as aulas de Atletismo eram ministradas, cinco professores responderam que a disciplina era focada para a iniciação esportiva, para o ensino técnico do Atletismo. Os outros cinco professores disseram que, aprenderam tanto a parte técnica como os aspectos pedagógicos.

No que diz respeito ao Ensino do Atletismo, quatro professores responderam que trabalham com o atletismo em suas aulas e seis professores responderam que não trabalham. Os professores que não trabalham o Atletismo alegam que as principais dificuldades para ensinar esse esporte é a infraestrutura das escolas e a falta de materiais. Sobre as possibilidades de superação das dificuldades

encontradas, quatro professores acreditam que as dificuldades podem ser superadas, desde que haja uma parceria da escola com um governo. Porém, dois consideram que as dificuldades encontradas para ensinar o Atletismo na escola não podem ser superadas. Esses professores relatam que o governo não leva a educação a sério, o governo não pensa em melhorar a infraestrutura e recursos das escolas.

Sobre a forma como os professores trabalham com o atletismo em suas aulas, uma professora disse que ensina de forma bem lúdica, leva os alunos aos jogos organizados pela Secretária Municipal de Educação, mas não entra em questões como as regras por exemplo. Três professores disseram que adaptam materiais e os espaços da escola e utilizam de jogos e brincadeiras

Em relação à importância de ensinar o Atletismo nas aulas de Educação Física. Dos professores que trabalham com o Atletismo dois professores responderam que consideram o Atletismo um esporte base para os demais, além de envolver benefícios para a saúde e educação. Um professor respondeu que por ser um conteúdo como qualquer outro da cultura corporal que tem sua importância, é necessário que os alunos conheçam. Outro professor considera que com o ensino do Atletismo é possível trabalhar os valores, como o respeito e a coletividade e para, além disso, a criança conhece o corpo e seu posicionamento durante as provas. Todos os professores que trabalham com o Atletismo consideram também que é um esporte que o aluno tem que conhecer, pois, quando os alunos assistirem uma competição, como as Olimpíadas ou os Jogos Pan-Americanos, identificarão que esporte é aquele, entender como ele funciona.

Dos professores que não trabalham com o Atletismo todos disseram que consideram importante desde que tivessem um local adequado para ser realizado. Um professor respondeu que é importante desde que o aluno solicite e, que o professor tenha facilidade de ensinar esse conteúdo, segundo ele se os alunos viessem com uma bagagem já sobre o Atletismo seria mais fácil de ensinar. Outro professor disse seria importante trabalhar com o Atletismo que para os alunos soubessem comentar sobre o que eles veem na televisão, mas o espaço físico da escola não é suficiente para ensinar o esporte.

5. CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Constatamos que o Atletismo é pouco difundido. Raramente as crianças tem a oportunidade de vivenciar esse esporte, devido à falta de materiais ou espaços físicos ou pela falta de motivação do professor em buscar maneiras de como ensinar esse esporte A partir dos resultados encontrados consideramos necessárias ações direcionadas à formação continuada dos professores e ao ensino do Atletismo, para que os professores possam atualizar seus conhecimentos, modificar a sua prática pedagógica e oportunizar o conhecimento e vivência dessa modalidade aos seus alunos. Além disso, é necessário que novos estudos direcionados ao desenvolvimento do atletismo na escola e, que esses estudos cheguem até os professores que atuam na Educação Básica, para que possam auxiliar na prática docente.

Como conteúdo da cultura corporal, o Atletismo deve ser ensinado na escola, suas técnicas, suas regras, sua história. . Com um pouco de imaginação o professor pode superar suas dificuldades, os espaços, as atividades e os materiais podem ser adaptados, o importante é ensinar a essência de cada prova, transmitido os objetivos do correr, do saltar, do lançar e arremessar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTHIESEN, S.Q. et al. **Atletismo se aprende na escola**. O projeto do núcleo de ensino da UNESP/Rio Claro 2003. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/ 2010/Educacao_fisica/artigo/1_atletismo.pdf >

_____**Uma abordagem do atletismo escolar**. In: Ministério dos Esportes (Org.). Manifestações dos esportes. 1ed. Brasília, 2005.

NETTO, S. R.; PIMENTEL, A. G.G**. O ensino do atletismo nas aulas de educação física**. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/804-4.pdf >. Acessado em 15 de março de 2011.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

7. FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN – UFG - PROGRAMA BOLSAS DE LICENCIATURA

GÊNERO E VIOLÊNCIA: UMA PERSPECTIVA SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

VICENTE, Heitor Abadio; **PAULINO-PEREIRA**, Fernando César; **RIBEIRO**, Fernanda Luiz [1].

Palavras-chave: Violência Doméstica, Crianças, Adolescentes, Grupos Terapêutico-Educativos

Introdução

Crianças, adolescentes e mulheres em situação de violência doméstica assumem o papel de vítimas por não terem meios de falar, e por seus discursos serem silenciados na relação de poder e autoridade dentro do ambiente familiar.

Este ambiente que em tantas vezes é “ordenado” pela figura do pai que em grande parte dos casos conhecidos é também o agressor, faz com que o medo seja o regulador das relações justamente por vincular a autoridade aquele que agride.

Tomando como base a expressão da autoridade no núcleo familiar e observando-a sobre a perspectiva de gênero é evidente que os moldes familiares delimitam aquilo que deve ser praticado por homens e mulheres. Acentuam a desigualdade promovendo os “direitos” de um em detrimento do outro. Mesmo que ambos sejam vítimas no que diz respeito aos padrões estabelecidos, a mulher ainda é subjugada à condição de passiva e subalterna.

Compreender a violência doméstica passa anteriormente pelas posições esperadas ao homem e a mulher dentro deste contexto. Mas fixa-se diretamente nas relações que homens e mulheres estabelecem dentro da família, estas “desreguladas” e hierarquizadas, pautadas na subordinação e desigualdade segundo Koller (apud De Antoni, 2000).

O meio intrafamiliar construído nesse molde hierárquico possibilita que o medo permeie estas relações e este por sua vez é reafirmado nos casos de violência doméstica.

[1] UFG/CAC – Curso de Psicologia – e-mail: autor1: heitor.abadio@hotmail.com; autor2: epifania.cps@gmail.com autor3: fernandaluizribeiro@hotmail.com

Para Chauí (1985), a violência ultrapassa os termos utilizados para caracterizá-la popularmente, é mais que transgredir normas, fugir as regras ou as leis. Violência é entendida no distanciamento da concepção de sujeito, onde esse torna-se coisa, e sua existência enquanto atividade ou discurso é silenciada, anulada.

A relevância (**Justificativa**) científica deste trabalho esta pautada na necessidade e importância da Psicologia realizar estudos sobre a violência doméstica auxiliando a compreensão deste fenômeno e de suas consequências na sociedade.

Sendo a violência um fenômeno social que permeia as relações de gênero e perpassa os padrões de autoridade e poder na família atingindo todo o ambiente familiar e as relações deste com a sociedade, é de grande relevância social a produção deste trabalho pelo fato da Psicologia estar compromissada com as questões sociais.

A construção de saber cientifico e a intervenção na comunidade produze conhecimentos sobre o tema ajudando na conscientização das pessoas e prevenção de uma cultura de violência baseada no patriarcado.

Sendo assim, o **objetivo geral** deste trabalho é compreender a dinâmica de autoridade e poder dentro do ambiente familiar e a relação entre esta e a violência doméstica contra crianças e adolescentes. A partir dos dados produzidos nos Grupos Terapêutico-Educativos realizados em ambiente escolar com crianças e adolescentes entre dez e doze anos de idade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir do método de Pesquisa-Ação que utiliza o Diário de campo como instrumento de coleta de dados e os Grupos Terapêutico-Educativos enquanto intervenção.

A pesquisa qualitativa é importante, pois parte de questões amplas definidas no decorrer do estudo, não havendo hipóteses estabelecidas anteriormente, neutralidade do pesquisador, generalização. GODOY (1995)

E o mesmo reitera a importância da mesma dizendo que “quando nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se

estabelecem no interior de organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados" GODOY(1995, p.63)

Percebe-se por essas razões o quanto a pesquisa qualitativa é pertinente às pesquisas em Psicologia Social como no presente trabalho e nessa mesma perspectiva foi utilizado à pesquisa-ação.

Segundo Melo Neto (2003), na Pesquisa-Ação o participante/pesquisador é guiado a produzir o próprio conhecimento, tornando-se sujeito no processo de construção e é também educativo, pois possibilita transformações nas práticas do participante/pesquisador.

Os Grupos Terapêutico-Educativos foram realizados como forma de intervenção, compostos por crianças e adolescentes entre onze e quinze anos de idade, que cursavam o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás.

Focava-se a construção de soluções não violentas para expressão de sentimentos e resolução de conflitos, visando contribuir para que cultura e valores de cuidado substituíssem as ações violentas. As vivências tiveram como foco a promoção da equidade de gênero e alternativas pacíficas para resolução de conflitos que foram relatados pelos participantes ou que eram levados para as vivências ao abordar determinados temas.

O Diário de campo foi utilizado para coleta de dados por se tratar de uma ferramenta que direciona "[...] o que se olha, como se olha e o que faz (ou poderá fazer) com o que esta olhando." (PELISSARI, 1998, p1).

O Diário de Campo foi instrumento importante no registro das vivências, por conter as informações feitas sobre os grupos a partir das práticas do pesquisador, pois cabe a ele segundo Pelissari (1998), coletar as informações das vivências a partir de sua perspectiva, porém distanciando-se do papel central e dando voz aos demais participantes do grupo que são os personagens centrais, no caso as crianças e adolescentes inseridas no projeto.

Resultados e discussão

Os Grupos Terapêutico-Educativos realizados em uma escola pública da rede estadual da cidade de Catalão, com crianças e adolescentes do 6º e 7º ano do

Ensino Fundamental eram executado em seis encontros semanais. Iniciávamos as oficinas explicando o objetivo do projeto que era falar sobre violência doméstica e percorríamos através de rodas de conversas assuntos que norteariam as discussões sobre a violência doméstica.

Trabalhávamos primeiramente com o tema respeito, depois gênero e as várias formas de violências até chegarmos de fato na discussão sobre violência doméstica.

No ultimo encontro, o sexto, retomávamos o caminho percorrido recordando brevemente os temas que discutimos e como @s menin@s entenderam e assimilaram nossas discussões. No mesmo momento, nas rodas conversávamos sobre a opinião deles em relação à execução das oficinas, o que chamou mais atenção e como acreditavam que aqueles assuntos contribuiriam para eles.

A partir dos relatos obtidos no último encontro era possível perceber que nossa intervenção de fato trazia contribuições para os cotidianos daquelas crianças, através delas mudanças no ambiente familiar e na forma de lidar com o tema violência doméstica.

Conclusões

O trabalho além de proporcionar a nós pesquisadores produções de conhecimento, proporcionou também aos alunos envolvidos a discussão de temas que apesar de estarem na sociedade geralmente não são trabalhados na escola. Criando assim novos olhares sobre o fenômeno da violência doméstica.

A execução do trabalho foi importante também por acreditarmos no fato de que ao adentrar a escola para trabalhar temas que dizem respeito à violência doméstica essas discussões podem gerar transformações sociais, a transformação da cultura de violência por uma cultura de cuidado, pacifista, baseada no respeito e na equidade de gênero.

Referências Bibliográficas

PELISSARI, M**. A. O Diário de Campo como instrumento de registro.** [S.l.; mimeo], 1998.

GOMES, Nadielene Pereira et al. **Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração.** Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 504-508, dez. 2007.

DE ANTONI, C., MEDEIROS, F., HOPPE, M. W., & KOLLER, S. H. (2000). **A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar** Estudos de Psicologia 2000,5(2),347-381

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995a.

MELO NETO, José Francisco de. **Pesquisa-ação - aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular.** In: RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org.). 1ª Ed. Pesquisa-ação: princípios e métodos. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, v. 1, p. 01-09, 2003.

CHAUÍ, M. **Participando do debate sobre mulher e violência**. In: Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro:Zahar,1985.p.25-62

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jenyffer Soares Estival MURÇA – ICB/UFG jenyfferstival@gmail.com;
Netilia do Prado Fernandes NETA – ICB/UFG netilia@hotmail.com;
Sayonara Martins dos SANTOS – ICB/UFG sayonaramds@hotmail.com;
Simone Sendin Moreira GUIMARÃES – ICB/UFG sisendin@ufg.br;
Rones de Deus PARANHOS – ICB/UFG paranhos.rones@gmail.com.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Professores de Biologia.

1. Justificativa / Base Teórica

A tarefa de formar professores não é simples, é complexa por natureza. Essa afirmação demanda apresentarmos nossos posicionamentos para poder compreender os desdobramentos referentes a ela. O termo complexidade, de acordo com Morin (2003, p. 44) refere-se ao que está tecido junto, estabelecendo uma trama de elementos heterogêneos, "inseparavelmente associados, que apresentam uma relação paradoxal entre o uno e múltiplo".

Contudo, a formação de professores não é pensada de maneira complexa, pois o modelo que sustenta essa formação é da fragmentação[1] consistindo num amontoado de disciplinas desconexas, quer sejam elas de conhecimento específico (biológico) ou pedagógicos. Esse modelo acaba promovendo a negação às demandas educacionais específicas, como a EJA. Trazer a EJA para a formação inicial do professor de Biologia é uma possibilidade de reconhecer uma experiência social de luta pela garantia de direito ao acesso à educação de uma parcela da população que possui um histórico de exclusão.

É nesse cenário que se insere a discussão do presente texto que pretende trazer à baila elementos para (re)pensarmos os cursos de formação de professores de Biologia e seu possível exercício profissional na Educação de Jovens e Adultos de forma a considerarem as especificidades nesta modalidade da Educação Básica.

2. Objetivos

Apresentar e discutir a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas

[1] Segundo Morin (2003) a fragmentação consiste em desunir as partes e considerá-las de forma isolada ao todo. Sendo uma disjunção dos saberes, não considera as articulações, interações e retroações das partes.

em Ciências Biológicas de instituições públicas do estado de Goiás, considerando a Justificativa do Curso, os Objetivos do Curso, o Papel do Professor, o Perfil do Egresso e a Matriz Curricular.

3. Metodologia

A pesquisa trata-se de um estudo exploratório qualitativo. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p.62) esse tipo de pesquisa baseia-se no levantamento de dados a partir de variadas fontes como "documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Consistiu na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições de educação superior públicas do estado de Goiás (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IF Goiano e Goiás; Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Goiás)[2]. Para a coleta de dados realizou-se uma busca nos sites de cada instituição e as que não disponibilizavam os PPCs, foi realizado um contato com os coordenadores de curso, via telefone e e-mail, para a obtenção dos projetos. De um total de dezesseis cursos de distribuídos em quatorze unidades de ensino foram recebidos nove PPCs para a análise.

Em seguida estabeleceram-se parâmetros para análise considerando a inserção da EJA nas propostas de formação do professor de Biologia. Observando os seguintes elementos referentes ao curso: a) Justificativa; b) Objetivos; c) Papel do Professor; d) Perfil do Egresso e; e) Matriz Curricular.

4. Resultados / Discussão

4.1 Justificativas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os cursos que apresentaram justificativas em seus PPCs demonstraram de modo geral que estas se devem à demanda de profissionais que atuem em Ciências/Biologia na Educação Básica, restringindo essa atuação ao Ensino Fundamental e Médio, não considerando a modalidade EJA. Além disso, justificam seus cursos à propiciação de teorias e valores éticos, assim como o desenvolvimento de esquemas conceituais relacionados à Biologia e ao exercício de sua função na pesquisa ou no magistério. Nota-se a ausência de justificativas que contemplem a criação do curso, sua localização, as demandas regionais revelando uma desatenção da instituição com relação à comunidade a qual o curso de insere.

[2] A identidades das unidades das Instituições de Ensino Superior serão preservadas no corpo do texto. Para isso será atribuída à denominação de "unidade A, B, C, D, E, F, G1, G2 e H" em conformidade com a quantidade de unidades.

4.2 Objetivos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os objetivos dos cursos voltam-se, para a formação de biólogos habilitados para o ensino de Ciências/Biologia na Educação Básica, explicitando somente o Ensino Fundamental e Médio, demonstrando pouco comprometimento com a EJA enquanto modalidade da Educação Básica. Expressar os objetivos colocando o licenciado primeiramente nessa posição, a de biólogo, não contribui para a construção da identidade docente no curso, não possibilita que o licenciado se enxergue primeiramente como professor de Biologia.

4.3 Papel do Professor nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os cursos apresentam o professor como um ser reflexivo com amplo conhecimento para atuar na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental e Médio. Afirmam ainda que o professor tem papel de intervir no processo de aprendizagem, formar cidadãos críticos, investigar e analisar a realidade e associá-la com a prática educativa. O professor, em relação à sua futura prática não é convidado a investigar e analisar a realidade associando-a a prática educativa que considere a EJA.

Entendemos que um amplo conhecimento para atuar na Educação Básica requer considerações acerca de suas modalidades inclusive a EJA. Observamos dessa maneira que o papel do professor na EJA em conjunto com suas especificidades, frente aos desafios que lhe são impostos fica a mercê das ações dessas instituições que pouco se atentam para as dimensões políticas e sociais da formação de professores.

4.4 Perfil do Egresso dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A apresentação do perfil do egresso dos cursos se dá em duas instâncias. Uma a do o biólogo técnico e experimental que elabora e executa projetos na área básica. A outra, a do professor de Biologia que possui, além desses e tantos outros atributos do biólogo bacharel, uma base sólida nos saberes pedagógicos. Nota-se uma não valorização na formação da atividade docente, o que implica em problemas na construção da identidade profissional. Conforme destaca Libâneo e Pimenta (2009, p.22) “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores”. Embora o PPC considere o magistério como campo de atuação profissional, este mesmo documento explicita primeiramente no perfil do egresso um fazer técnico e

experimental que se aproxima mais do exercício profissional do biólogo, se afastando do fazer docente, atividade primeira do licenciando.

4.5 Matriz Curricular nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Percebemos ao longo das análises que as matrizes curriculares em grande parte não consideram a possibilidade de discussões acerca da EJA enquanto uma modalidade da Educação Básica, isso é explicitado quando a matriz curricular não apresenta disciplina específica voltada para a EJA, e sim apenas sinalizações da modalidade na formação inicial do professor de Biologia.

Tal ausência de disciplinas(s) específicas com vistas a uma formação inicial do professor de Biologia para exercício profissional na EJA, de acordo com Santos, *et al* (2012, p. 6), "demonstra um silenciamento das Universidades frente às propostas formuladas" a partir dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos (SNF-EJA). Além de resultar em uma *"*transposição inadequada do modelo de escola consagrado no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes*"* (RIBEIRO, 1999, p.188).

5. Conclusões

A análise dos PPCs nos possibilitou o início da construção do cenário da formação de professores de Biologia em instituições públicas do estado de Goiás, além disso, nos deu acesso à maneira como essas instituições compreendem o profissional que estão formando e quais os componentes dessa formação. Observamos que nem todas as instituições inseriram de forma mais verticalizada a discussão da EJA na formação dos professores de Biologia.

Conhecer a formação em contexto com o meio que atua permite discuti-la de uma maneira mais localizada, além, de ter sido possível materializar os dilemas que perpassam por essa formação que, na maioria das instituições não só goianas, estão presentes como a "voz do silêncio". Silêncio que se problematiza e se materializa ao observar a presença de dados que expressam as lacunas dessa formação no currículo dos cursos de formação de professores de Biologia. E é nesse momento que essa voz, a do silêncio não se cala. Onde está a unidade do diverso que compõem as universidades? Onde se encontram as peças perdidas desse mosaico? Esses questionamentos unidos vão compondo a trilha sonora das lacunas

e das ausências da formação inicial do professor de Biologia das instituições públicas do estado de Goiás.

Considerar as diversidades individuais e as culturais dentro de um PPC bem como na estrutura curricular de um curso superior implica de certa maneira, contemplar uma formação específica para atuar na EJA em Ciências/Biologia. Romper com a "cultura do silêncio" discutida por Freire (2006), e com a fragmentação por Morin (2003) na formação superior é sem dúvida permitir que a diversidade seja ela qual for individual ou cultural, "grite" no decorrer da construção da matriz curricular desses cursos. E que essas vozes de sons e tons diferentes formem, juntas uma única canção que compreenda em sua letra e melodia a educação que é destinada a sociedade brasileira que é ao mesmo tempo tão plural e tão singular.

6. Referências bibliográficas.

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Técnicas de pesquisa** : planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento . 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SANTOS, S. M. D.; MOURA, G. H. A ; GUIMARÃES, S. S. M. ; PARANHOS, R. D. Silenciamentos revelados: a formação do professor de biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite ; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta ;Marineide de Oliveira Gomes; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 2, p. 7180-7192.

DIFICULDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CICLO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Rossana Pereira Sena[1,2]; Rones de Deus Paranhos[1,3] e Josiane Faganello[1,4]

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

[2] Bolsista PROLICEN – rossanasena@gmail.com

[3] Professor colaborador– paranhos@hotmail.com

[4] Professora orientadora – faganello.ufg@gmail.com

Palavras-chave: Ciclo celular, concepções, ensino, biologia.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O ciclo celular, tema central deste estudo, é um assunto importante do currículo do ensino médio, sendo fundamental para a compreensão de fenômenos como crescimento do organismo, renovação de tecidos e reprodução. Porém, o assunto é considerado complexo por estudantes e professores e muitas vezes difícil de ser compreendido devido ao grande número de conceitos abstratos envolvidos no estudo deste tema.

Na Biologia, o ensino de conteúdos microscópicos se constitui numa barreira intransponível para a maioria dos estudantes devido ao nível de abstração necessário a sua compreensão como, por exemplo, a relação entre o mundo micro e o macro, que é de fundamental importância, para o entendimento do funcionamento do corpo de forma sistêmica (LOPES, 2007).

Diversos trabalhos têm enfatizado a dificuldade de ensino e aprendizagem do tema ciclo celular e propõem recursos didáticos que visam minimizar este problema. Segundo Carneiro e Dal-farra (2011), os professores da educação básica têm enfrentado inúmeros obstáculos relacionados à dificuldade de acompanhar o desenvolvimento científico em determinadas áreas, ao desafio de realizar a transposição didática de temas complexos ou, ainda, à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas que proporcionem a aprendizagem significativa.

Outra questão a ser considerada é a forma como esse conteúdo é apresentado nos livros didáticos de ensino médio, com esquemas e imagens algumas vezes confusos, com erros na indicação de estruturas ou ainda a ausência destas indicações.

Considerando que os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas serão os futuros professores de Ciências e Biologia do ensino básico e, diante do exposto anteriormente, compreender as dificuldades de aprendizagem sobre o tema ciclo celular por parte destes estudantes e verificar se há evolução na apropriação de conhecimentos durante o curso torna-se necessário para que as práticas didáticas possam ser modificadas e o processo ensino-aprendizagem se torne completo.

OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo conhecer as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem sobre o tema Ciclo Celular por parte de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). E, para tal, analisou-se comparativamente a concepção de conceitos sobre ciclo celular dos estudantes ingressantes e do último ano do curso, no período de 2013. Também procurou-se conhecer o ponto e vista dos estudantes em relação ao grau de dificuldade enfrentado para a aprendizagem do tema.

METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo/quantitativo e decorreu no período de setembro de 2012 a agosto de 2013. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, protocolo nº 187/12. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o questionário foi aplicado para os estudantes, garantindo o anonimato e sigilo das informações obtidas. O questionário foi aplicado para estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG (2 turmas, uma do turno integral e outra do noturno, com o total de 26 estudantes participantes) e para 2 turmas de estudantes do último ano (também turmas integral e noturno, com o total de 28 estudantes participantes), sendo então um total de 4 turmas avaliadas. O questionário foi analisado por meio de pré-teste, segundo VIEIRA (2009), e foi composto com questões gerais, com intuito de traçar o perfil dos estudantes, e questões específicas, com a finalidade de verificar o conhecimento dos estudantes sobre o tema Ciclo Celular. As questões específicas foram divididas em abertas (na forma de uma situação-problema e

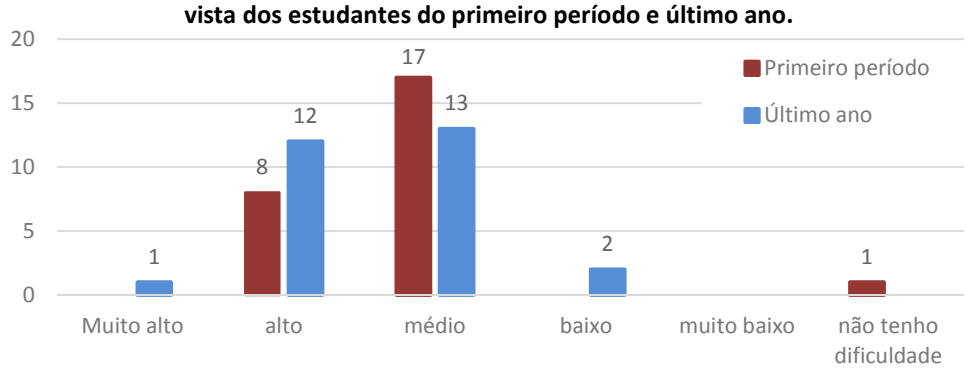
posterior análise pela categorização de Bardin) e fechadas (utilizando-se a escala de Likert).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo contou com a participação de 54 estudantes do curso de graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFG, sendo 26 (48%) estudantes do primeiro período, 10 (19%) do integral e 16 (30%) do noturno, e 28 (52%) estudantes do último ano, 18 (33%) do integral e 10 (19%) do noturno.

Para conhecer o ponto de vista do estudante sobre a dificuldade que apresenta com o tema, foi elaborada uma questão de múltipla escolha com seis alternativas considerando diferentes graus de dificuldade (gráfico 1).

Gráfico 1 - Grau de dificuldade com o tema Ciclo celular sob o ponto de vista dos estudantes do primeiro período e último ano.



Muitos dos estudantes, tanto do primeiro período (17) quanto do último ano (13), admitem ter um grau médio de dificuldade sobre o tema de ciclo celular. Percebe-se que o número de estudantes que afirmam ter um alto grau de dificuldade com o tema é maior para o último ano.

A situação-problema apresentou um pequeno texto descritivo sobre o ciclo de vida e suas principais fases. Foi solicitado que os estudantes explicassem a relação entre o ciclo de vida e os processos de mitose e meiose nos seres humanos. Para realizar a análise dos resultados obtidos, utilizou-se a categorização de Bardin, com oito categorias que contemplavam desde a associação correta entre os três tópicos utilizados no enunciado da questão (1-fecundação para formar o zigoto, 2-processos mitóticos são os responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do indivíduo e 3- para a formação de gametas ocorrem processos meióticos) até a total falta de associação. Um grande número de estudantes não respondeu esta questão. No total de 54 questionários, 11 (20%) não responderam, sendo 6 (11%) estudantes do primeiro período e 5 (9%) estudantes do último período (todos do turno integral).

E foi obtido um baixo índice de respostas que apresentaram os tópicos esperados, apenas 6 (11%), sendo 1 (2%) do primeiro período noturno e 5 (12%) do último ano.

Pode-se considerar uma possível dificuldade dos estudantes a contextualização dos processos de divisão celular e realizar as associações entre o ciclo celular e os aspectos do ciclo de vida. As situações-problema são importantes para incentivar os estudantes a pensar em soluções, a partir de associações, da utilização de um conhecimento prévio e de um conhecimento significativo (CARNEIRO e DAL-FARRA, 2012).

Outra questão fechada foi composta por afirmações em que os participantes precisaram assinalar com um "X" de acordo com o que consideraram ser o mais adequado ao seu entendimento sobre Ciclo Celular dentre uma das opções: sim (S), não (N) e não sei (NS). Observou-se que nas afirmações que são correlacionadas, os estudantes tiveram dificuldade em realizar associações para respondê-las. Tal dificuldade pode ser causada pela falta de conhecimento sobre o tema ou, ainda, pode-se considerar que a aquisição dos conceitos foi por meio de uma aprendizagem apenas mecânica, faltando finalizar a compreensão e associações sobre o tema.

Na questão que utilizou imagens de livros didáticos, a média de acertos das estruturas apontadas foi de 31% na imagem referente à mitose e 23% referente à meiose para o primeiro período. Já para os estudantes do último ano, a média foi de 41% na imagem referente à mitose e 22% naquela referente à meiose. A maioria dos estudantes teve dificuldades em interpretar as imagens. Isto pode estar relacionado com o que afirmam alguns autores sobre os esquemas nos livros didáticos serem muitas vezes insuficientes para que os estudantes façam relações conceituais, e serem frequentemente confusos e pouco esclarecedores (BARROS & CARNEIRO, 2005).

A última questão avaliou o grau de concordância dos estudantes referente às afirmativas baseadas em possíveis dificuldades que os estudantes possam ter para compreender o tema ciclo celular. Dentre os estudantes do primeiro período, 42% afirmam que compreender as explicações dos professores do ensino médio e/ou graduação é um fator que tem uma influência maior no momento da aprendizagem. Para os estudantes do último ano, observamos que 50% identificaram que aproximar os conceitos de ciclo celular à realidade do cotidiano é um fator que influencia significativamente no momento da aprendizagem. Boa parte dos estudantes (37%)

também concordou que compreender a sequência de eventos do ciclo celular como um todo, sem a fragmentação em fases, pode ser considerado um fator de dificuldade. Pela distribuição das respostas na análise de resultados, pudemos observar que os estudantes do último ano parecem perceber mais os diferentes fatores como dificuldades para a aprendizagem. Tal percepção pode estar relacionada à maturidade adquirida no decorrer do curso de graduação ou ainda, à experiência que possuem em estágio docente e disciplinas relacionadas à didática e ensino de Biologia.

CONCLUSÕES

Neste estudo pôde-se observar a dificuldade na contextualização dos processos de divisão celular e a realização de associações entre o ciclo celular e os aspectos do ciclo de vida. Percebeu-se que há uma dificuldade causada pela possível falta de conhecimento sobre o tema ou, ainda, pela aquisição de conceitos por meio de uma aprendizagem mecânica, fragmentada, sem muito aprofundamento e compreensão do tema. Mais dados serão coletados no decorrer da pesquisa para que se aprofunde a discussão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARROS, M.M.V E CARNEIRO, M.H. **Os conhecimentos que os alunos utilizam para ler as imagens de mitose e de meiose e as dificuldades**, V Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências. Páginas 1 - 12. 2005. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p319.pdf. Último acesso: 01 de Jan. de 2013.

LOPES, F.M.B.; ALMEIDA, A.; LEÃO A.M.A.C.; JÓFILI, Z.M.S. **Obstáculos à apropriação dos conceitos de ciclo celular por alunos do ensino médio.** Sem data de publicação. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rF5AV86E7bQJ:www.nutes.ufrj.br/abrapec/ venpec/conteudo/artigos/3/doc/p603.doc. Último acesso em 01.01.2013.

CARNEIRO, S.P.C. E DAL-FARRA,R.A. **As situações-problema na aprendizagem dos processos de divisão celular**, Acta Scientiae, v13, n.1, jan./jun. páginas 121-139. 2011. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/65017_7353.pdf. Último acesso: 28 de Nov. de 2012.

VIEIRA, S. Como elaborar questionários. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/UFG

DIDÀTICA: PLANEJAMENTO ESCOLAR NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DE CATALÃO-GOIÁS NO FINAL DA DÉCADA DE 1970 E INÍCIO DA DÉCADA DE 1980

MOURA, Juçara Gomes de
Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
jucaramoura@hotmail.com
SILVA, Juliana Mesquita da
Graduanda em Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão
jujumesquita25@hotmail.com

Palavras-chave: Planejamento escolar; Didática; Centro de Formação; Formação Docente

I. JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O texto tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de pesquisa que investigou o conteúdo do planejamento escolar do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão-Goiás (C.F.P.P.C.) no final da década de 1970 e início da década de 1980. Na organização do trabalho fez-se a opção pela metodologia que se caracteriza como abordagem de pesquisa qualitativa identificando informações nos documentos do planejamento escolar do C.F.P.P.C., do acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Catalão-Goiás (NEPEDUCA). A análise dos dados é fundamentada em ALVES, ANDRÉ e LÜDKE, ENRICONE, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TURRA.

Os estudos sobre o conteúdo da Didática em Oliveira (1988), no período explorado pelo trabalho, apontam diferentes fases neste campo do saber pedagógico. A fase naturalista-essencialista em que a Didática assume um caráter amplo, fundamentos da educação e do ensino são as leis da natureza e as relações entre a Didática e a Pedagogia não são definidas. Na segunda fase, a Didática caracteriza-se

em buscar fundamentos na Psicologia, consolidando-se com Herbart, considerado o 'pai da psicologia moderna' e, também, o 'pai da moderna ciência de educação'. Na fase experimental, a Didática se preocupa em apresentar generalizações referentes ao ensino, que servirão de subsídio à sua efetivação, utilizando-se do método experimental produzindo discussões em torno das relações entre a Didática e a Psicologia.

No que se refere ao planejamento, os estudos em André, Enricone e Turra (s/d) revelam que o mesmo deve ter como princípios básicos prever mudanças comportamentais, prever a aprendizagem de estruturas básicas, propor a integração das diversas áreas de estudo e ser proposto a partir de experiências anteriores e das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

No processo de identificação e compreensão do planejamento realizado pelas professoras do C.F.P.P.C. o confronto entre o conhecimento teórico e os dados coletados revelou que a concepção de planejamento do Centro de Formação é influenciada pela Psicologia behaviorista e pelo tecnicismo que impera no campo da educação, no período estudado.

II. OBJETIVOS

O trabalho teve como objetivo analisar o conteúdo da Didática no planejamento escolar do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão - Goiás (C.F.P.P.C.) no final da década de 1970 e início da década de 1980. Neste sentido, ele buscou: identificar historicamente o conteúdo da Didática no C.F.P.P.C., final da década de 1970 e início da década de 1980; compreender a organização do planejamento no C.F.P.P.C. através de documentos e refletir sobre os elementos identificados nos planejamentos de ensino do C.F.P.P.C.

III. METODOLOGIA

Esta pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa, foi desenvolvida através de análise documental. Nela buscou-se identificar informações nos documentos do planejamento escolar do C.F.P.P.C., do acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Catalão - Goiás (NEPEDUCA). Foram selecionados os planos de curso do período delimitado no projeto de pesquisa e realizada a transcrição dos documentos no relatório. Foram analisados 7 planejamentos, sendo 1 do ano de 1967

(Anexo I), 3 do ano de 1974 (Anexo II, III e IV), 1 do ano de 1980 (Anexo V), 1 do ano de 1988 (Anexo VI) e 1 não consta data (Anexo VII).

IV. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Na análise dos planejamentos encontramos como itens, nos planos de aula, conteúdo, estratégias, matéria, objetivos institucionais, atividades, material e observações - avaliação. Neles, são expostas todas as atividades que a professora pretendia realizar durante a aula, desde a oração (início da aula) até a última atividade realizada (final da aula).

Segundo Turra, Enricone e André (s/d p. 8), “planejamento é o processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos”. Ainda, de acordo com os autores, o planejamento é “uma tomada de decisões dentre possíveis alternativas, visando atingir resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. Ele deve ter como requisitos autenticidade, aplicação, apreciação objetiva, previsão, continuidade, trabalho em equipe e avaliação.

A análise dos dados coletados, à luz das discussões teóricas sobre o tema, revelam uma prática de planejamento fundamentada nos princípios da pedagogia tecnicista e à concepção skinneriana de aprendizagem. No plano de aula da disciplina Linguagem, pode-se identificar, no objetivo, uma concepção de planejamento mecanicista, pois este registra: “Objetivo: após os estímulos oferecidos, as crianças deverão ser capazes de ler e identificar características da leitura, encontrar significados das palavras no dicionário, de avaliarem-se e serem avaliados (Anexo IV)”.

Os professores influenciados pela abordagem tecnicista, especificamente da década de 1970, sempre utilizavam dos termos observação, verificação, capacidade, desempenho e exposição aos estímulos propostos. Isto significa que o olhar mecanicista dos professores da época, visava à racionalização das atividades do professor e do aluno na situação ensino-aprendizagem com o objetivo de maior produtividade.

Nesta concepção, de acordo com Turra Enricone e André, o planejamento deve ter como princípios básicos prever mudanças comportamentais, prever a aprendizagem de estruturas básicas, propor a integração das diversas áreas de estudo e ser proposto a partir de experiências anteriores e das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

V. CONCLUSÕES

Conclui-se que as concepções teórico-práticas educativas são influenciadas pelos aspectos econômicos e sociais. No Brasil, a partir da década de 1930 o processo de industrialização, urbanização e tecnificação e internacionalização da economia exigiu da educação o compartilhamento da "modernização" do país (ARAÚJO, 1999). Na década de 1970 e início da década de 1980, o projeto econômico brasileiro coloca, para a educação, a necessidade de formar recursos humanos capazes de contribuir para com a modernização. Daí a sobrelevação da técnica de ensino, do tecnicismo no campo pedagógico. Com ele acreditava-se, tal como os autores Enricone e Turra (s/d), que seria possível uma escola racional, eficiente e econômica, capaz de superar as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem. Os elementos que constituem o que se denomina como tecnicismo são a expectativa, a crença, a convicção e a esperança de que um planejamento com objetivos instrucionais e o emprego de recursos técnicos contribuiriam significativamente para com a inclusão do país nas estatísticas de país desenvolvido. Neste sentido, os planejamentos de ensino do C.F.P.P.C analisados, neste trabalho, revelam que o projeto de formação de professores, realizado pelo Estado, com o objetivo de elevar o número de professores da região Sudeste de Goiás e melhorar a qualidade de ensino na fase inicial escolar, foi influenciado, historicamente pela ideia hegemônica de que o tecnicismo, no campo da educação, geraria uma escola racional, eficiente. Isto significava também a superação de aspectos críticos da educação no que tange a relação ensino-aprendizagem.

Neste sentido, os planejamentos, elaborados pelos professores do C.F.P.P.C., no período estudado revelam que, mesmo havendo um debate, em nível nacional, no final da década de 1970 e início da década de 1980, sobre a necessidade da inclusão dos aspectos políticos na educação, no campo da Didática, estes ainda permanecem sobrelevando os aspectos técnicos.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma Análise das Representações Sobre as Técnicas de Ensino. In: VEIGA, Ilma Passos. **Técnicas de Ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 8 ed. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo.** Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** – São Paulo: EPU, Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática:** um discurso da neutralidade científica. – Belo Horizonte: UFMG, Editora UFMG/PROED, 1988.

TURRA, Clódia M. Godoy Turra; ENRICONE, Délcia Célia; ANDRÉ Lenir Cancella. **Planejamento de Ensino.** Cadernos de Didática – 5.

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

ETAPA III- A LINGUAGEM DE QUADRINHOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA DE GOIÁS E DE GOIÂNIA

Juliane Carla Silva
Bolsista PROLICEN/Cepae- Universidade Federal de Goiás
juliane-cs@hotmail.com
Orientação: Profª Drª Eunice Isaías da Silva Cepae/UFG
euniceisaias@gmail.com
Co-Orientação:Prof. Dr. Elson Rodrigues Olanda
Cepae/UFG
elson.olanda@gmail.com

Palavras-chave: Linguagem de quadrinhos. Ensino-aprendizagem de Geografia. Recursos didático-pedagógicos. Goiás-Goiânia.

Justificativa/Base teórica

O mundo contemporâneo está em plenas mudanças e para acompanhá-las é necessário expandir as formas e ampliar os horizontes para o ensino. Assim, na relação ensino-aprendizagem da área da educação, e principalmente, no dia a dia, os alunos constantemente são bombardeados com muitas informações e tecnologias que os seduzem. Surge então a necessidade de aulas mais dinâmicas, com uma maior diversidade de recursos didático-pedagógicos, buscando assim um ensino de mais qualidade, contextualizado, satisfatório e agradável. Como se apresenta nas afirmações de Tussi; Martins (2009, p. 2):

> As crianças e os jovens estão cada vez mais envolvidos com a tecnologia, afetando sua personalidade e estilo de vida e fazendo com que os professores sintam uma necessidade de buscar novos recursos para o ensino, utilizando materiais alternativos em sala de aula.

Ao considerarmos que as tecnologias e informações afetam e alteram o cotidiano das crianças e jovens, indicamos uma forma de ensino que utiliza os seguintes recursos didático-pedagógicos: tiras de quadrinhos, charges e cartuns, para estudar conteúdos específicos do ensino de Geografia. No caso

do ensino com uso de imagens, a linguagem visual destes materiais apresentada de maneira contextualizada, reforça, compara e muitas vezes ilustram determinadas situações ou momentos, tornando assim outra forma de interpretar, compreender e aprender o conteúdo programado, de maneira consistente além de despertar a atenção e interesse dos alunos. Diante desta possibilidade é que propomos o uso da linguagem de quadrinhos no ensino de Geografia e selecionamos vários quadrinhos que apresentam potencial para mediar o ensino de Geografia da cidade de Goiânia e do Estado de Goiás. Para a realização da pesquisa, foram definidos quatro objetivos principais que serão apresentados a seguir.

Objetivos

- Selecionar e disponibilizar quadrinhos (charges, cartuns e tiras de quadrinhos) que apresentam potencial para subsidiar a relação ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos.
- Propor a linguagem de quadrinhos a fim de contribuir para despertar o senso crítico dos alunos para a aprendizagem de conceitos geográficos.
- Contribuir com a indicação de materiais que podem ser empregados como recursos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia e suas especificidades.
- Possibilitar um maior conhecimento por parte dos alunos da cidade de Goiânia e estado Goiás, por meio da linguagem de quadrinhos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de leituras científicas relacionadas com o tema em questão, análise de tiras de quadrinhos em materiais impressos tais como, jornal *O Popular* no período de agosto de 2012 á fevereiro de 2013 e livros como *Toda Mafalda* e *10 anos com Mafalda,* além de material virtual encontrado no *Blog do Jorge Braga*. As leituras bem como o material selecionado foram escolhidos pensando em facilitar o acesso dos alunos e professores a esses materiais.

Para melhor desenvolver a pesquisa procuramos também selecionar temas relacionados com economia, educação, lugares da cidade, política, meio

ambiente, entre outros. Chegamos aos seguintes temas a serem desenvolvidos na pesquisa: Ambiente Urbano, Economia Urbana, Gestão Urbana, Lugares da Cidade, Sociedade Urbana, Campo-Cidade e Estado-Região. Toda essa pesquisa realizou-se em cinco etapas, a saber:

- **Primeira etapa:** Leitura, análise e discussão de obras bibliográficas específicas sobre os temas a serem abordados.
- **Segunda etapa:** Coleta, seleção e análise dos materiais escolhidos para a pesquisa.
- **Terceira etapa:** Definição dos temas para os quadrinhos selecionados na pesquisa.
- **Quarta etapa:** Organização do material por temas: Ambiente Urbano, Economia Urbana, Gestão Urbana, Lugares da Cidade, Sociedade Urbana, Campo-Cidade e Estado-Região.
- **Quinta etapa:** Impressão do material selecionado e divulgação por meio virtual no sítio do Cepae/UFG através do link: *www.cepae.ufg.br.*

Resultados/Discussão

O principal objetivo desta pesquisa é o de disponibilizar um material didático-pedagógico que possibilite aulas com uma aprendizagem que tenham boa qualidade, seja agradável e dinâmica. Notamos que os alunos sentem satisfação em aulas que proporcionam momentos agradáveis e facilitam a introdução, desenvolvimento ou conclusão dos conteúdos abordados nas aulas, mas sem esquecer o aspecto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que é a abordagem dos conteúdos com profundidade conceitual/teórica.

Desta forma esperamos contribuir para que os professores de Geografia utilizem quadrinhos em sala de aula para despertar o interesse dos alunos no estudo de Geografia de Goiânia e do estado de Goiás de forma crítica, participativa, porque acreditamos que esta linguagem tem capacidade para mediar um ensino de boa qualidade. Um dos resultados que esperamos obter é de despertar nos alunos o senso crítico e maior envolvimento com o estudo de Geografia em seu todo, facilitar o conhecimento de Goiânia e do estado de Goiás. Esperamos, assim, que os alunos tenham um comportamento mais

presente e participativo nas aulas, bem como satisfação pelo estudo e que este aprendizado seja utilizado no seu cotidiano.

As imagens selecionadas podem ilustrar temas como, clima, meio ambiente, sociedade e política. Para que se tenha uma melhor compreensão do assunto ou conceito ensinado em sala de aula, o professor deverá relacionar a imagem-texto com o tema em questão, como se demonstra na figura 1. O estudo de clima-tempo da região Centro-Oeste, como também a música sertaneja típica do nosso estado, no caso sugerido em especial, o estado de Goiás, pode ser bem exemplificado pela imagem denominada altas temperaturas. A imagem proporciona trabalhar não apenas a questão climática mais também a cultural, porque “é o calooor...”, pode se remeter a música “É o Amor” da dupla sertaneja Zezé Di Camargo & Luciano.

Figura 1-Altas temperaturas

Fonte: O Popular, 5 set 2012. Opinião, p. 6.

Conclusões

Para a realização da pesquisa selecionamos tiras de quadrinhos, charges e cartuns com a finalidade de propor e mediar de forma profunda, agradável, instigante, participativa no ensino de Geografia. Esta atividade de pesquisa, busca contribuir para um melhor conhecimento da Geografia da cidade de Goiânia e do estado de Goiás, bem como, as suas especificidades geográficas.

Com esta pesquisa, sugerimos que os professores tanto da área de Geografia, quanto de outras áreas do saber utilizem o material em suas aulas. Esperamos que as aulas se tornem mais dinâmicas com o uso deste material e também que tenha uma maior contribuição e participação dos alunos. O uso dessa linguagem, pode também estimular o desenvolvimento do senso crítico nos alunos, tornando mais atentos aos acontecimentos e fatos do cotidiano. Essa linguagem permite várias leituras e interpretações e almejamos que os quadrinhos divulgados no sítio *www.cepae.ufg.br*, possam ser analisados e compreendidos por meio de olhares e de formas diferentes.

Referências

CAMARGO, Zezé Di. É o amor. Disponível em: **http://letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/65177/.** Acesso em: 13 setembro 2013.

http://jorgebragahumor.blogspot.com.br.

POPULAR. Goiânia: 2012.

QUINO. *10 anos com Mafalda*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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

TUSSI, Graziela B.; MARTINS, Rosa Elizabete. M. W. A história em quadrinhos como prática pedagógica no ensino de Geografia. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12, 2009, Uruguai. Anais...Uruguai, 2009. p. 1-14. Disponível em**:<http://egal2009.easyplanners.info**> Acesso em: 22 abril, 2013.

Fonte de financiamento

Universidade Federal de Goiás- UFG

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO - CONTRIBUIÇÕES PARA PRAXIS DOCENTE

Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN
Faculdade de Educação
Jéssica Garcia Oliveira
Jessicapsico10@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Wanderley Ferreira Jr. (Orientador)

Palavras-chave: Fenomenologia, docência, cuidado e homem.

Justificativa

O presente trabalho retoma alguns temas e conceitos fundamentais da fenomenologia em sua origem com Edmundo Husserl (1859-1938), tais como: a questão da intencionalidade da consciência, a epoché, a redução, etc. E mostra a transformação que Heidegger opera na fenomenologia husserliana ao realizar uma hermenêutica da existência humana finita a partir de sua cotidianidade, ao elaborar as noções de homem, mundo e cuidado na obra *Ser e Tempo* (1927).

Se considerarmos o momento atual em que se reconhece a necessidade de buscar novos valores, finalidades e significações para praxis pedagógica, particularmente na educação de crianças e jovens, a Fenomenologia inspirada em *Ser e Tempo* parece permitir um redimensionamento do conteúdo, objetivos, estratégias de ensino e referencias teóricas que norteiam a formação de crianças e jovens na educação básica. Certamente, se levarmos a sério os resultados de *Ser e Tempo* e as teses da psicologia existencial, não há mais razão para evocarmos um sujeito puro desencarnado, nem um eu encapsulado em si cujas potencialidades a educação atualizaria. O homem é um ser-aí (Dasein) jogado no mundo e obrigado a fazer escolhas de um lugar (circunstância) que não escolheu.

Esperamos que essa pesquisa ajude a resgatar a figura do educando como o criador-construtor da sua própria essência, cabendo ao educador despertá-lo para assumir sua liberdade, suas possibilidades mais próprias, entre elas a própria morte, combatendo as forças que os desumanizam e os encaminham para a impessoalidade de uma existência inautêntica**.**

Objetivos

- ✓ Apontar e analisar alguns conceitos básicos da analítica existencial de *Ser e Tempo*, com ênfase nas noções de Homem, Mundo e Cuidado.
- ✓ Estabelecer as contribuições de *Ser e Tempo* e suas possíveis implicações para repensarmos a prática docente.

- ✓ Repensar as práticas educativas como forma de tornar professor e aluno sujeitos responsáveis pela construção de suas próprias identidades, autênticos, livres da alienação e da impessoalidade.

Metodologia

A metodologia da pesquisa constará fundamentalmente de pesquisa bibliográfica analise e interpretação de textos. Estamos cientes de que toda leitura é *interpretação,* apropriação, re-construção permanente na qual o interprete e a obra se modificam. Assim, não temos a pretensão de sermos totalmente fiéis aos textos trabalhados, nem desvelar um suposto sentido prejacente aos textos do próprio autor. Esperamos apenas trazer alguns elementos para as discussões acerca dos novos sentidos, valores e fins que acreditamos que deveriam nortear o processo de formação humana na educação básica e em um mundo dominado pela técnica.

Resultados / Discussão

Husserl concebe a fenomenologia como uma ciência descritiva dos fenômenos enquanto vivencias conscientes que remetem a significados que independem do fluxo temporal dessas vivências. A fenomenologia não se contenta em apenas descrever o fluxo das vivencias temporais na consciência, ela quer o significado, o eidos, a essência do fenômeno. O conceito básico da fenomenologia é o de intencionalidade, que pretende superar as tendências racionalistas e empiristas surgidas no século XVII baseadas na dicotomia sujeito X objeto. A intencionalidade é oriunda da filosofia medieval e significa: dirigir-se para... visar alguma coisa. A consciência é intencional, isso significa que toda consciência é consciência de algo, e só há objeto para uma consciência doadora de sentido e conforme o ato intencional que ela utiliza para visar esse objeto.

Martin Heidegger foi aluno de Edmund Husserl na Universidade de Freibug, onde teve contato com o método fenomenológico. Heidegger expõe as estruturas ontológicas do homem mediante uma radicalização da fenomenologia husserliana transformada numa hermenêutica da existência finita. Para recolocar a questão do sentido do ser nos limites do tempo, Heidegger se propõe a realizar uma Analítica existencial dos modos de ser do *Dasein*, cuja constituição ontológica fundamental é ser no mundo, além de estabelecer a exigência de uma destruição da metafísica tradicional.

A investigação fenomenológica de Heidegger é essencialmente de caráter ontológico, pois se presta a investigar a essência do ser dos entes. Dessa maneira, pretende cada vez mais se afastar da empiria (ôntico), situando-se no âmbito do ser enquanto possibilidade do ente.

Para Heidegger a compreensão do ser se dá pela determinação do ser do *Dasein*, cuja existência abre espaço para manifestação do ser. (DARTIGUES, 2005)

Heidegger deixa claro que esse ente somos nós mesmos, e que ele é em sua existência a manifestação do ser. O *Dasein* designa o ser do ente que é o homem, ou melhor, o ser daquele ente que eu sou a cada momento. A difícil tradução de *Dasein* pode auxiliar a compreender esse termo: *Da* significa *ai* e *sein* Ser, ou seja, o homem é um ser-aí. Isso não significa que o Dasein seja imediatamente o homem, mas a condição de possibilidade da humanidade fática, na medida em que sua constituição ontológica fundamental é *Ser-no-mundo.* (DARTIGUES, 2005)

Nesse sentido, a analítica existencial do ser-aí deve considerar que o *ser-em* (Mit sein) é um momento constitutivo do ser no mundo. Esse *ser-em* indica não um simples modo de estar no mundo à maneira das coisas. Mas refere à capacidade humana de morar, habitar e ser familiar no e para o mundo. As coisas mantêm entre si relações de proximidade ou distância já as relações humanas são de outra ordem, são relações de familiaridade. Devido ao modo constitutivo que é ser-no-mundo, o *Dasein* tende a compreender seu próprio ser a partir dos entes a qual ele se relaciona, que é primeiramente e continuamente o mundo que o circunda.

Heidegger dedica parte significativa de sua obra ao conceito de cuidado, no interior de uma investigação que buscou tratar a essência do indivíduo em face da compreensão de seu ser. Para o autor cuidado (*Sorge*) é pensado como traço constitutivo da existência humana, na medida em que este se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, de sua existência, em um processo de "singularização" apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço continuado de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral.

Dessa forma, pode-se perceber que o cuidado é designado como modo de ser no mundo, maneira de ser a si mesmo em cada novo instante; evidenciando que no ser-aí nada está como é, mas que tudo nele seria um esforço por ser. Isso nos deixa claro que este cuidar (*Sorge*) não é a ocupação (*Besorge*), no sentido de um uso das coisas no cotidiano e das tarefas possíveis; também não é a preocupação (*Fürsorge*), que corresponde o comportamento com o outro ou, ainda, para o outro. Para Heidegger, qualquer gesto que expresse zelo, assistência, tutela ou responsabilidade por alguém (inclusive os que envolvem o tratamento de um enfermo ou a prática educativa) seria preocupação em vista de Cuidado, educação e singularidade. (MERTENS, 2008). No entanto, nem sempre esses modos de relação com os outros são autênticos ao ser-no-mundo, pois imerso em suas ocupações cotidianas, muitas vezes o Dasein ignora o modo de ser de sua existência e a dos outros, o que gera modos de

preocupações deficientes e indiferentes conforme o que é recebido de forma impessoal. (HEIDEGGER, 1996, p. 116).

Cotidianamente, o ser-aí exercita modos que permitem que ele proceda em consonância ao que se convencionou apropriado àquele contexto de mundo; assim, pensa comumente ao grupo que convive, age em conveniência ao que dele se espera, compartilha costumes fazendo que sua existência se reduza à ocupação de ajustar-se a certos padrões de normalidade. (MERTENS, 2008). Estes padrões são estipulados coletivamente sem que nesta coletividade se identifique uma pessoa ou grupo determinado autor dessas normas. Heidegger (1996) chamar de *impessoal* (*Man*) este modo de ser com os outros que apresenta o consenso tácito quanto ao comportar-se. O impessoal seria, assim, um sujeito que não é ninguém em particular, mas que é todo mundo e decide nossas escolhas.

Nesse sentido podemos dizer que o *Dasein* na maioria das vezes não é autêntico, justamente porque o mundo em que vive dita as regras de como esse ser deve agir, se manifestar, vestir, falar, e pensar. Anulando as suas próprias possibilidades como um ser que estar-lançado no mundo. Heidegger nomeia essa inautenticidade como *ditadura do impessoal,* forças que vem de fora e que oprimem e alienam o homem, negando as suas possibilidades mais próprias, entre elas a própria morte. O homem em suas ocupações e preocupações se perde, e se esquece de pensar sobre si mesmo, sua finitude.

Assim, o Ser no mundo antes de tudo e na maioria das vezes está em *estado de queda*, vivendo uma existência banal e inautêntica sob a *ditadura do impessoal*. Esse sujeito tira do *Dasein* não apenas a possibilidade de assumir suas possibilidades mais próprias, mas a responsabilidade por suas escolhas, já que tudo está escolhido para ele.

Fenomenologia e educação

A fenomenologia, com Heidegger, transformou a educação em uma hermenêutica da existência, oferecendo a oportunidade, assim para educador e educando alcançarem suas possibilidades mais próprias para além de um mundo pronto e acabado. A partir da ressalva de Heidegger à fenomenologia husserliana, de recolocar a questão do sentido do ser nos limites do tempo, ocasionou na realização de uma analítica existencial e na criação de uma nova ontologia do homem que nega a dicotomia sujeito-objeto, consciência-mundo.

Esta analítica existencial dos modos de ser originário do *Dasein* como ser-no-mundo posta por Heidegger, oferece elementos que nos possibilitam pensar nossa condição existencial enquanto educadores e educandos. Esse ser em um mundo, expressa a facticidade do homem originalmente está aberto no e para o mundo, o que revela as inúmeras

possibilidades de ser do homem. No entanto é justamente esta abertura do homem no e para o mundo que o homem se afunda na banalidade de sua existência cotidiana, o que Heidegger nomeou como sendo a ditadura do impessoal. Este é o ponto em que se deveria partir uma reflexão crítica a respeito da relação estabelecida entre professor-aluno nos centros educacionais, onde em nossa existência cotidiana aceitamos sem questionar, valores, possibilidades e modos de ser já aprovados e padronizados pelo mundo. E dessa forma, uma das tarefas da educação que defendemos é, precisamente, libertar o homem dessa ditadura do impessoal e lava-lo a se responsabilizar por suas escolhas como ser de possibilidades lançado em um mundo que não escolheu.

Esse ser-com outros, é constitutivo da estrutura ontológica como ser-no-mundo, pois, originalmente o homem não esta sozinho, ele está inserido em um mundo de relações, como por exemplo, na forma de solicitude e do preocupar-se com o outro. No entanto, é somente sendo com o outro, de forma verdadeira é que a existência humana pode ascender de sua maneira inautêntica para autêntica e a sua singularidade. A isso Heidegger denominou como Cuidado, como a forma autentica e mais própria de ser do *Dasein*. Dessa forma, o fato é que na busca de novas alternativas para a prática da docência e de um novo sentido para o ato de educar, a noção de cuidado não pode ser negligenciado, pois valoriza a conquista e a apropriação de um processo de autenticidade, singularidade e autonomia.

A isso também equivaleria dizer em novas posturas pedagógicas, como um professor que passe a se preocupar de forma efetiva com os seus alunos, e com a assumencia de uma existência singular, própria e autentica, ao invés de ser apenas um repetidor de normas e técnicas já estabelecidas como necessárias a uma adaptação às normas e valores.

Para tanto, é necessário que primeiramente a distância entre professor e aluno diminua, na medida em que ambos passam por um processo de assumir suas escolhas, e não apenas a terem como algo imposto pelo outro. Em que o aluno não é mais concebido apenas como coisa, como mais um, mas como um ser-aí repleto de possibilidades. O desafio para esta nova postura de docência se mostra grande, pois o professor também passa por um processo de assumir suas possibilidades mais próprias, e sua singularidade. E a partir dessa mudança que o papel do educador passa a de um mero instrutor para um companheiro do aluno, nesse processo de singularização e autenticidade de suas escolhas em direção as suas possibilidades mais próprias.

Conclusão

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de formação do homem não significa apenas a transmissão de conhecimento e a garantia de aprendizagem, mas vai além, pois visa

a esclarecer o próprio significado no ensinar e no aprender. E que para a fenomenologia essa assumência do significado do ato de aprender e ensinar está relacionado a evocar o homem a abandonar a alienação da sua vida cotidiana e a assumir o seu ser próprio, a sua autenticidade e pessoalidade em oposição a algo dado e já sabido.

Referências

BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. Em Bicudo, M.A.V. & Cappelletti, I. (Orgs.). *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'água. 1999, p. 11-51

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 2a. ed. Tradução: Marcia S. Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1994. 97 p.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. Cuidado, educação e singularidade: idéias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas. Revista de filosofia princípios. Natal, v.15, n.24, jul./dez. 2008, p. 209-223.

FORMADORES DE PROFESSORES E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO.

Leandro Vasconcelos BAPTISTA - ICB/UFG leovbio@gmail.com;
Monike Hyasmim Gomes MIRANDA - ICB/UFG biomonike@gmail.com;
Rones de Deus PARANHOS – ICB/UFG paranhos.rones@gmail.com;
Simone Sendin Moreira GUIMARÃES – ICB/UFG sisendin@ufg.br.

Palavras-chave: formação de formadores, formação de professores, ciências biológicas, identidade profissional.

Justificativa / Base Teórica

A identidade profissional de um professor é construída muito antes de sua entrada em sala de aula. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) entendem a construção da identidade profissional do professor, como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que esses fazem de si mesmos e de suas futuras funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas experiências na formação inicial e o imaginário recorrente acerca dessa profissão. Logo, percebemos que o papel do professor formador está diretamente relacionado com a formação dos futuros professores. Com isso nos perguntamos: como o professor formador contribui com a construção da identidade docente do licenciando em Ciências Biológicas? De que maneira suas concepções relacionadas ás práticas pedagógicas influenciam na formação dos futuros professores de Ciências/Biologia que irão atuar na Educação Básica?

Caracterizando melhor os profissionais que formam os professores no Brasil, percebemos que nas universidades a docência vem sendo realizada por profissionais das mais diversas áreas (SARAIVA, 2008) e com diversas formações. Porém, dos professores que atuam no curso de formação de professores muitas vezes é exigido apenas o conhecimento teórico e/ou técnico e pouco ou quase nada é cobrado de conhecimentos pedagógicos. De acordo com Benite et al (2010) o fator de “despreparo quanto aos conhecimentos pedagógicos de conteúdos” desses professores formadores pode vir a afetar, de maneira objetiva ou não, a formação acadêmica dos futuros profissionais.

A partir desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo a caracterização da atividade docente dos professores inseridos no curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, da UFG (Campus Goiânia), apontando os limites e possíveis influencias da atuação docente desses formadores na formação dos futuros professores de Ciências/Biologia.

Metodologia

A metodologia foi constituída de dois momentos: 1) Análise documental feita juntamente com a coordenação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFG; 2) Realização de um estudo exploratório com uma abordagem qualitativa a partir de um questionário semi-estruturado online enviado para todos os professores que atuaram no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – UFG, Campus Goiânia – em 2012, totalizando 69 professores efetivos. O instrumento apresenta 10 questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento que foi utilizado para entender a formação inicial, continuada e as experiências docentes dos professore formadores do Instituto de Ciências Biológicas. Foram devolvidos 27 questionários, o que constitui 39,1% do total de professores.

Resultados / discussões

Neste trabalho, foram analisadas apenas as três questões que estão relacionadas à atuação docente desses professores formadores no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

A primeira questão sobre atuação docente solicitava aos professores que indicassem o seu nível de envolvimento em diferentes atividades dentro da universidade (Ensino na Graduação – Ensino da pós-graduação – Pesquisa – Extensão) por ordem de prioridade. Como resultado percebemos 53,8% indicam se envolver prioritariamente com Ensino de Graduação. Em segundo lugar aparece o envolvimento com pesquisa.

Esse aspecto se demonstra positivo se pensarmos pelo objetivo fim das universidades. De acordo com Luz (2005), é impensável que os professores inseridos no ensino superior se dediquem apenas ao ensino, já que um de seus principais papéis é a produção desse conhecimento, mas também é um fator de muitas discussões em relação à supervalorização da pesquisa dentro dessas instituições.

Ainda para Luz (2005), existe certa incapacidade de auxiliar nas mudanças sociais em relação a supervalorização e elitização da atividade de pesquisa, em detrimento da qualidade de ensino superior, como atividade-fim. Esse fator é algo que vai desvanecendo a base educacional do país, desde a educação infantil ao ensino superior, perdendo as relações de produção e mediação do conhecimento científico. O professor precisa reconhecer o tripé que rege as bases do ensino superior e relacionar as atividades a fim de formar profissionais qualificados para as demandas sociais.

Na segunda questão sobre atuação profissional perguntamos se o professor diferenciava suas aulas para o curso de Licenciatura e Bacharelado. Para 23,1% dos professores, as diferenças estão em um aspecto conceitual, 38,5% em um aspecto metodológico, 23,1% não diferenciam as aulas para as diferentes modalidades e 15,4% só ministram aulas para a licenciatura.

Um aspecto importante é perceber que os professores (23,1%) ministram aulas com diferenças conceituais em um curso de ciências biológicas. Entendemos que os conceitos devem ser trabalhados de maneira equivalente para as duas modalidades. O professor em formação inicial, necessariamente, precisa estar inserido no mundo científico da biologia, precisa se apropriar dos conceitos específicos da sua área, não tem que saber menos que um bacharel, mas equivalente não pode ser privado das discussões que consideram os elementos ontológicos, epistemológicos, sócio-históricos e os conceitos envolvidos nas bases da área do saber que vai ensinar.

Outro aspecto importante nessa diferenciação é a metodologia inserida nas duas modalidades. 38,5% indicam realizar modificações metodológicas. Entendemos que isso seria uma atitude valorosa se essa diferença estiver relacionada a aproximação dos conceitos ao ensino desses na escola básica. De acordo com Barros (1995), as duas modalidades de graduação necessitam ter uma permanente preocupação com a formação científica da área, promovendo o desenvolvimento crítico dos futuros profissionais no “sentido de compreender as condições e os processos pelos quais o conhecimento foi produzido” (p. 52). Assim, os licenciandos precisam saber fazer as aproximações necessárias para que isso ocorra. Logo, há uma necessidade de os professores formadores de futuros docentes em trazerem uma aproximação, cada vez maior, das disciplinas específicas para o contexto da Educação Básica. Com isso, formular novas técnicas,

aprimorar e complementar a formação de futuros professores de ciências e biologia em relação às disciplinas específicas estudadas durante a graduação e, principalmente, quebrar a ausência de discussões epistemológicas relacionadas aos conhecimentos biológicos.

Na terceira questão aqui discutida perguntamos aos professores a área em que atuam dentro da universidade. Essa questão era aberta e os professores poderiam indicar suas áreas específicas. Para análise agrupamos os resultados em 04 categorias: 19 professores inseridos em áreas especificas das Ciências Biológicas; 4 nas áreas das Ciências Humanas; 2 nas áreas das Ciências Matemáticas e Naturais e 1 nas Ciências Médicas e da Saúde.

Os dados indicam que a maior parte dos professores atua em áreas especificas de Ciências Biológicas. Os professores formadores, inseridos em qualquer área do conhecimento, precisam promover maior integração entre os fios da trama complexa que envolve a formação de professores. Os institutos, dentro das universidades, precisam reformular os papeis de suas licenciaturas, criando mecanismos que façam com que os professores das diferentes áreas do conhecimento conversem entre si, relacionando conteúdos específicos com o verdadeiro papel das licenciaturas, o de formar professores. Para Morin (2001) “a Universidade faz com que coexistam – mas não que se comuniquem – as duas culturas: a das humanidades e a cultura científica” (p.81/82) e isso é um problema se pensarmos em uma formação que faz parte das duas áreas. Corroboramos com Carvalho (1992) quando nos deparamos com a necessidade de mudanças nos cursos de licenciatura, o que não poderá ser feito apenas em suas bases curriculares, mas “acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores” (p. 54). Na segunda etapa dessa pesquisa investigaremos as relações entre essas áreas.

Conclusão

A formação de professores não é tecida apenas nas fronteiras acadêmicas, ela se inicia até mesmo antes do ingresso na universidade, tecendo-se nas relações pessoais, profissionais, nas experiências vividas e em suas interpretações sobre a realidade (EKERT-HOFF, 2009). Foi perceptível que a maior parte dos professores estão se envolvendo prioritariamente com o ensino na universidade e eles também reconhecem a importância das diferenças metodológicas que precisam estar

presentes nas duas modalidades de curso. É necessário que esses professores formadores consigam tecer relações mais aprofundadas com o principal objetivo do curso, o de formar novos professores, trazendo para si a apropriação dessa formação, se envolvendo em programas, refletindo sobre sua própria prática docente e conseguindo articular os conhecimentos envolvidos em todas as áreas do conhecimento que estão presentes nos currículos de formação de professores. Talvez seja importante considerar que a identidade docente é influenciada por discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço nos cursos (GARCIA et al 2005) e que esse pode determinar os caminhos de um processo formativo. Finalmente destacamos que mais que respostas, essa pesquisa trouxe outros questionamentos que agora se tornarão desdobramentos para novas investigações.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRIA, A. R. **A pesquisa ma formação de formadores de professores: em foco, a educação química**. In: Química Nova na Escola. Vol. 32, n. 4 Nov. 2010.

BARROS, J.M.C. **Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura**. Motriz, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficinal da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. D.. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular**. Aberto, 52, 51-63, 1992.

EKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e indentidade: o sujeito professor em formação**. Campinas - SP. Mercado das Letras, 2009.

GARCIA, M. M. A. et al **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005 in: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf

LUZ, M.I T. **Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica**. Physis, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005.

MORIN, E. O. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais de aprendizagem docente por professores universitários**. In: BRAÙNA, R. de C. de A. e FERENC, A. V. F. Trilhas da docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional. São Paulo: Iglu, 2008.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO E CRIAÇÃO DE POESIA

Jamesson Buarque de SOUZA, FL /UFG,
jamessonbuarque@gmail.com

Luciana Rodrigues LIMA, FL/UFG,
Luciana.lima.letras@hotmail.com

Palavras-chave: Poesia; Ensino; Criação; Políticas públicas.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

A pesquisa apresentada foi financiada pelo programa de Bolsas de pesquisa PROLICEN da Universidade Federal de Goiás, e aborda a questão do ensino de poesia e da criação de poesia relacionada à educação formal no Brasil. Historicamente não há no Brasil a cultura de formar leitores por meio de outras estruturas sociais que não a escola.

Desse modo podemos compreender a importância dos muitos programas, políticas e projetos pró-letramento literário, sejam eles públicos ou privados de grande ou pequena extensão que atuam para a formação do leitor.

A relação da escola com a poesia entretanto não é segredo, já é de muito conhecido o fato de que a poesia é incluída em conteúdo de séries iniciais, colocada para fruição e prazer no momento de alfabetização. Com o avanço das séries ou ciclos, a poesia passa a ser vista como texto difícil, e muita vez assume o serviço de ferramenta para o estudo de aspectos normativos da língua. Outra situação pela qual passa o ensino de poesia na escola é o fato de que a principio há tempo para fruição e prazer, mas isso não existe nas séries consecutivas e a poesia passa a não possuir valor, torna-se perda de tempo. Afinal, parte considerável dos professores que lidam com esses conteúdos não está apta a ressignificar o texto poético.

Contudo considerarmos uma tradição que retoma Aristóteles, Horácio e Longino, que criam na poética clássica (1990) e outros textos considerados “manuais” com a intenção de educar pessoas que tinham a pretensão de tornarem-se poetas, temos a certeza de que a poesia é um conhecimento e que, portanto possui uma técnica e é passível de ser aprendida e ensinada.

Por mais que se busquem justificativas para o ensino de poesia bem como para o ensino das artes, nenhuma razão que se apresenta parece ser suficiente, nunca estamos satisfeitos. O motivo disso é nossa forma de pensar, educada pelos modelos que constituem o sistema no qual estamos inseridos. A poesia é anterior, esta acima e muito além de um sistema novo em relação à própria poesia, um sistema utilitarista que determina que tudo deve possuir função. Para conceber essa ideia, basta apenas observar as relações sociais de trabalho as quais participamos.

A literatura atua na formação do homem de modo a proporcionar o desenvolvimento de um sujeito autônomo com pensamento crítico, ético e conhecedor da alienação e dos modos de não ser "assujeitado" a ela. Assim sendo este trabalho promove uma reflexão sobre a importância do que chamaremos letramento poético com a intenção de proporcionar uma nova forma de pensar a educação, de transformar o objetivo da educação utilitarista que temos para uma educação que contribua com o desenvolvimento do olhar estético dos sujeitos, uma educação do sensível, uma educação com vistas à percepção, do mundo de si mesmo e do outro.

OBJETIVOS

O objetivo principal desse plano de trabalho é averiguar os eixos formadores que tratam do ensino de poesia no Brasil, ou seja, verificar se as linhas de força que atuam nos modos de ensino de poesia na escola seguem as propostas defendidas nos documentos oficiais, políticas e programas pró-letramento e se estas estão em harmonia com o trato destinado a poesia nos livros didáticos do ensino médio, financiados pelo governo. Pretendemos ainda investigar a aprendizagem do poema, da criação, da escrita do poema pelos poetas, como base no ensino de poesia dado pela escola segundo seus depoimentos e com isso promover uma reflexão sobre as práticas de ensino e criação de poesia evidenciando a importância da experiência estética vivenciada por meio do texto poético para a formação do sujeito autônomo.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada foi a de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico critico pautada na leitura de material bibliográfico que referencia o ensino de literatura com foco especifico em poesia. Foi feito também um

levantamento das políticas públicas, projetos e programas pró-letramento literário e uma análise das propostas de ensino contidas nesses programas. Em seguida foi feito a seleção das três coleções de livros didáticos mais utilizados atualmente segundo buscas realizadas em sete escolas estaduais dessa capital com vistas a observar o trato dado por eles aos conteúdos referentes à literatura e especificamente a poesia. Por fim buscamos ainda pelo depoimento de poetas brasileiros sobre sua formação poética e a relação estabelecida com a escola. Contudo ao final com base nos materiais pesquisados foi possível mensurar os modos de ensino e criação de poesia e os principais eixos norteadores desses modos de ensino e construir um banco de dados que relacionam as politicas públicas, programas e projetos desenvolvidos e criados no Brasil.

RESULTADOS / DISCUSSÃO

Ao longo desses doze meses de pesquisa foi possível realizar um levantamento crítico, teórico e metodológico sobre os modos de ensino e criação de poesia no Brasil pautados no ensino formal, de como a intervenção da escola é primordial para a criação poética, bem como para o desenvolvimento do olhar da educação estética do homem.

Contudo se buscarmos justapor o lugar que a poesia ocupa na vida dos sujeito e principalmente na escola, a forma como ela é apresentada ou melhor, ensinada aos alunos, temos o fato de que esta ocupa ora lugar infantil, ora lugar de coisa de dom que não está para todos e principalmente quando não é inútil, é de difícil compreensão. Tanto na abordagem dada pelo livro didático ao texto poético quanto na maioria das vezes em atividades propostas pelo professor a poesia está relegada para a simples realização de exercícios de cunho normativo, e para estudos de figuras de linguagem, o que com certeza restringe o poema e impede que o aluno perceba a intenção de representação estética do mundo contida nesse.

E ainda se compararmos esse modos de ensino de poesia propostos pelos professores e também pelos livros didáticos em relação às propostas dos programas e politicas publicas pró-letramento e também aos documentos oficiais que regem a educação percebemos um desacordo, uma desarmonia entre as propostas de ensino que por incrível que parece possuem a mesma origem, o

governo. Isso nos leva a conclusão de que não há um verdadeiro letramento poético e que a carência cultural existe pois, não há uma Politica Pública coerente, e que funcione verdadeiramente e de modo equivalente para todo o Brasil.

CONCLUSÕES

Os programas e politicas publicas, existentes defendem que é preciso incentivar a leitura e até mesmo a produção literária dos alunos, entretanto ao que se percebe é que esses projetos não atingem o Brasil num nível macro de realização. O fato é que não foi possível perceber em nosso Estado a realização ou a divulgação de muitos projetos que fazem parte dessas politicas publicas existentes e ainda que os poucos existentes tratam apenas a questão da leitura, da formação do leitor, e se esquecem da necessidade de criar inerente ao ser humano, se esquecem de fomentar o desenvolvimento da capacidade de vivenciar a experiência estética proporcionada pela escrita poética para com os alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.15, p.16, out. 1974.
_____. Aula de Português In: ___. *Alguma Poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. In: ___. *Poesia completa e prosa*. Rio de
Janeiro: Nova Aguilar, 1983, p. 34-39.
_____. A cinza das horas. In: ___. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar,
1983a, p. 135.

BRASIL. (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, 23/12/1996.
_____. MEC. (1995) *Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEF. 2000, p.22.
_____. MinC. MEC (2009) *Programa Nacional de Incentivo a Leitura*. 2009, p. 22-23. Disponível em: http://www.bn.br/proler/. Acesso em: 19 fev. 2013
_____. MinC. MEC (2005) *Plano Nacional do Livro e Leitura*. 2005. Disponível em: http://www.pnll.gov.br/. Acesso em: 19 fev. 2013

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: ___. *Vários escritos*. 3º ed. Ver. E empl. São Paulo: Duas Cidades,1995, p. 256.

CAMPOS, Elizabeth. CARDOSO, Paula Marques. ANDRADE, Silvia Letícia. *Viva Português*. 1º ed. São Paulo: 2012. Ed. Ática.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 5ª ed. São Paulo: 2012. Ed. Saraiva.

FARRACO, Carlos Emilio. MOURA, Francisco Marto. JÚNIOR, José Hamilton Maruxo. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.* São Paulo: 2012. Ed. Ática.

GULLAR, Ferreira. *A necessidade da arte*. In:____Documentários SESC TV. 2005. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yRLDFOjxRWc. Acesso em: 15 fev. 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª ed. São Paulo – Cortez. 2001.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. In_____ Inútil Poesia e outros ensaios breves.* Companhia das Letras. São Paulo, 2000, p.351.

NETO, João Cabral de Melo. Conversas com João Cabral de Melo Neto – Documentário *Recife/Sevilla.*In:_____SIBILA, Revista de Poesia e Cultura. São Paulo. Número especial em pdf | Ano 9, número 13, 2009.

PINHEIRO, Hélder. *Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: _____. Português no ensino médio e formação do professor.* 1º ed. 2006. Ed. Parábola.

PRO-LIVRO, Instituto. *Retratos de Leitura no Brasil*. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/ Acesso em: 19 fev. 2013.

QUINTANA, Mário. Caderno H. In:_____*Mário Quintana: poesia completa: em um volume. Organização de Tânia Franco Carvalhal.* Rio de Janeiro. Nova Aguilar, 2005, p. 253.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* 10. ed. São Paulo: 2005. Ed. Cortez.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.18.

SOCIAL, Fundação Itaú. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.* Disponível em: http://www.escrevendo.cenpec.org.br/. Acesso em: 15 fev. 2013.

SOUZA, Jamesson Buarque de. *Estudos de poesia: subjetividade, recepção, ensino e criação*. In:_____. Formulário do Projeto de Pesquisa do Orientador: Programa de Bolsas PROLICEN. PROGRAD, UFG. 2012, p.8.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Programa Bolsas de Licenciatura PROLICEN da UFG. 2012-2013.

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

PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

ANÁLISE DA EVASÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFG EM GOIÂNIA, NO PERÍODO DE 2008 A 2012.

Nome do orientador (a), Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira
Universidade Federal de Goiás
Ivanilton@gamil.com

Nome do bolsista (s), Ludmylla Teodoro da silva
Universidade Federal de Goiás
ludmyllateodoro@gmail.com

Palavras-chave: Evasão. IES. Geografia. UFG.

Justificativa / Base teórica

Grande parte dos estudos relacionados à evasão se refere ao aspecto meramente quantitativo, com a mensuração do problema e a indicação das consequências que ele acarreta. As causas, entretanto, são quase sempre estimadas ou claramente hipotéticas – dadas as dificuldades de levantamentos dessa natureza, que envolvem consultas diretas aos sujeitos da evasão, ou seja, aos ex-alunos das instituições e que abandonaram seus cursos em algum momento, por certo(s) motivo(s).

Esse, portanto, é o enfoque que se pretende para a presente pesquisa: contribuir para o esclarecimento não só das estatísticas, mas das razões, das causas que estão por trás dos números relacionados à evasão na Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo como estudo de caso o curso de Geografia do Campus Samambaia, no período de 2008 a 2012.

Esse tipo de pesquisa (relacionado à evasão) obtém melhores resultados conforme sua especificidade, ou seja, quanto menos generalizadas forem às pesquisas melhores resultados elas terão, de acordo com Silva (2005).

É importante que sejam investigados as causas da evasão nas instituições de ensino superior e seus respectivos cursos. Uma vez que, por mais que se pesquisem os fatores determinantes da evasão discente, percebe-se que os mesmos se manifestam em graus distintos não havendo uma lógica uniforme que possa explicar homogeneidade à sua ocorrência no conjunto dos cursos, pois normalmente esses fatores estão relacionados a características individuais, fatores internos e externos às instituições. Silva (2005) (apud, Lima e FONTANINI 2011)

OBJETIVOS

* Compilar as informações existentes sobre a evasão nos cursos de graduação da UFG, entre os anos de 2008 a 2012.

* Conhecer as principais razões que levam o estudante a abandonar o seu curso;

* Realizar entrevistas com estudantes evadidos, para identificação dos motivos que desencadearam o processo de abandono do curso;

* Contribuir para elaboração de políticas, que visem sanar a evasão do curso de geografia na UFG.

METODOLOGIA

PRIMEIRA ETAPA: Contato com a PROGRAD
SEGUNDA ETAPA: Elaboração do questionário
TERCEIRA ETAPA: Contato com os estudantes evadidos
QUARTA ETAPA: Análise e organização dos dados e discussão dos resultados.
QUINTA ETAPA: Divulgação dos resultados.

Resultados / Discussão

Através do questionário aplicado aos alunos evadidos do curso de geografia da UFG, obteve-se algumas informações, que permitiram avaliarmos os principais motivos que levaram à desistência da conclusão da graduação, ou seja, à evasão dos alunos do curso de geografia da UFG, no período de 2008 a 2012.

Foi identificado que 61% desses alunos tem a faixa etária entre 21 a 30 anos de idade, o que não corrobora a hipótese de que a evasão está ligada a imaturidade de alunos – que comprovadamente estão chegando cada vez mais cedo e mais novos nas instituições de ensino superior.

80% dos alunos se avaliaram com notas entre 6 a 8, o que demonstra que esses alunos evadidos consideravam-se bons alunos, ou seja, tinha um bom desempenho enquanto faziam parte da instituição.

Dentre os principais motivos que levaram a escolha do curso (43%) desses ex-alunos escolheram o curso de geografia pois gostavam, e (24%) visavam conhecimento.

14% dos alunos evadidos apontaram como principal motivo para sua saída a dificuldade de acesso à instituição (transporte), 13% apontaram a mudança de curso, 12% selecionaram o conflito do horário de trabalho com o horário de aula e outros (a opção outros como analisado nas justificativas descritivas, são em sua maioria motivos pessoais, não tendo dessa forma relação com a instituição de ensino), e 10% dos respondentes apontaram a mudança de carreira profissional.

Com relação aos fatores pessoais que motivaram os estudantes a desistirem de continuar no curso, destacaram se os seguintes motivos; 21% dos alunos evadidos indicaram mercado de trabalho pouco atraente, da mesma forma 21% dos alunos apontaram outros motivos (a opção outros motivos como avaliado nas explicações

descritivas não esta relacionado com fatores ligado a instituição), 19% selecionaram a opção frustração com o curso, 16% apontaram a opção descontentamento com o curso e sua futura profissão, com demonstra o gráfico a seguir.

Com relação aos fatores relacionados à UFG que possivelmente poderiam ter motivadado esses alunos a desistirem do curso 23% dos intrevistados apontaram a opção outros motivos, 16% dos respondentes indicaram a carência de disciplinas que promovam a interação entre a teoria e a prática, e 15% dos entrevistados apontaram o turno do curso como um dos principais fatores relacionados a UFG que motivaram a desistência do curso.

E 56% dos entrevistados avaliaram o curso com notas entre 8 e 9. Identificou-se, por meio dessa questão que mais da metade dos entrevistados consideram o curso de geografia da UFG um curso de muito boa qualidade.

Ao finalizar o questionário os alunos responderam a seguinte pergunta: “O que poria ter evitado a sua saída do curso de geografia?”; as respostas semelhantes que apareceram com maior frequência foram as seguintes:

- “Se as disciplinas fossem ofertadas somente em um turno não havendo necessidade de ter que ir a universidade em outro horário”.
- “Motivos pessoais”.
- “Maior flexibilidade com horário, por exemplo, poder pegar matérias nos diferentes turnos, matutino, vespertino e noturno”.
- “Mercado de trabalho mais atraente”.

Vê-se, portanto, que há tanto a demanda por concentrar o curso em um único turno, quando da possibilidade de flexibilização – o que de certa forma já ocorre, pois os cursos de Geografia do IESA são majoritariamente ofertados nos turnos matutino ou noturno e é possível, até certo ponto, cursar disciplinas em turnos alternativos, quando ocorre a oferta das disciplinas. As demais indicações estão fora do escopo de ação da Universidade.

CONCLUSÃO

Levando em conta que a particularidade desse tipo de pesquisa é fundamental para se obter melhores resultados , destacou se nesta pesquisa que os fatores motivacionais ligados a evasão no curso de geografia da universidade

federal de Goiás não estão conexo a qualidade de ensino ofertado na instituição, pois a grande parte dos entrevistados agregaram boas notas em questões relacionada a qualidade e satisfação com o curso.

Parte significativa desses ex-alunos desistiu da graduação por motivos pessoais, não tendo relação com a instituição, sendo dessa forma impossível a instituição tomar medidas para manter esse aluno no curso, porém um dos fatores que mais se destacaram foi a dificuldade que esses ex-alunos tiveram com relação ao horário das disciplinas ofertadas, um dos principais fatores constatados nessa pesquisa que levaram o alunos a evadirem foi essa dificuldade de conciliar o horário das disciplinas, já que algumas vezes essas disciplina abrangem dois turnos.

Algumas medidas podem ser formuladas utilizando os resultados dessa pesquisa como base para criação de possíveis políticas de combate a evasão no curso de geografia da universidade federal de Goiás.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2009.
- FEY, Ademar Felipe et al. Evasão no Ensino Superior: uma pesquisa numa IES do ensino privado. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura.** n. 01, v. 01, dez., 2011.
- LIMA, Mônica Campos; FONTANINI, Carlos Augusto Candêo. **Avaliação dos fatores motivadores da evasão discente em uma IES privada no estado do Paraná.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4731_2657.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- MORAIS, Júlia Oliveira; THÉOPHILO, Carlos Renato. **Evasão no ensino superior:** fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos32006/370.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.
- OLIVEIRA, Adriana O. S. A. et al. **A evasão escolar nos cursos de graduação do IESA/UFG:** apontamentos teóricos e metodológicos. Ateliê geográfico, (s.d) submetido.
- ROSA, Edwarde. **A evasão no ensino superior:** um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas), 1977.
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 37, n. 132, Set./ Dez., 2007.

FONTE DE FINANCIAMENTO. UNIVERSISDE FEDERAL DE GOIÁS - PROGRAMA DE BOLSA **PROLICEN**

ANÁLISE DOS CONCEITOS E ABORDAGENS DA GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILAS DO ENSINO BÁSICO DE JATAÍ-GO

Marcos Vinícius Ferreira da Silva, Evandro César Clemente
Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí/UFG-CAJ, e-mail:
geopolitica@outlook.com; evandrospfc@hotmail.com

Palavras-chave: Geografia Agrária, concepções teórico-políticas, livro didático e ensino de Geografia.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este resumo expandido visa apontar brevemente os resultados da análise da revisão teórica e conceitual dos conteúdos ensinados nas temáticas de Geografia Agrária, por meio dos livros didáticos e apostilas trabalhados nas redes de ensino pública e privada de Jataí – GO, tendo como foco o ensino médio. Este estudo investigou o modo pelo qual os livros didáticos abordam a questão agrária, verificou-se qual o posicionamento político-ideológico assumido nos temas referentes ao campo brasileiro e se as obras procuram demonstrar os variados prismas em que podem ser analisadas as questões relativas a organização do espaço rural, trazendo à tona os diversos interesses existentes por trás de cada visão. Há uma importância em entender o contexto no qual este estudo está inserido. O município de Jataí apresenta uma significativa produção agropecuária assentada nos moldes do “agronegócio”, com grandes propriedades monoculturas e intensamente mecanizadas com utilização de insumos modernos produzindo soja, milho e cana-de-açúcar. Conforme essa situação, vemos a necessidade de que “[...] não há como pensar a educação isolada do próprio contexto (macro) sócio-político e econômico” (SANTOS e ANDRIOLI, 2005, p. 1).

É relevante analisar as formas com que os livros didáticos trazem e abordam a questão agrária, a luta pela terra, os assentamentos rurais, os pequenos proprietários rurais, quilombolas, indígenas, entre outros. Lembrando essas pessoas não possuem o mesmo grau de poder econômico que os grandes proprietários de terras, isso garante espaço na mídia para fazer valer seus interesses, disseminando a toda população sua ideologia que consiste no [...]“mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo” (CHAUÍ,1986, p. 130). A ideologia é encontrada inclusive na educação e no livro didático, como forma de se (re)produzi-la. Por isso, essa pesquisa procurou investigar qual(is) ideologia(s) têm sido adotadas nas escolas de Jataí, já que o agronegócio tem forte presença no município.

OBJETIVOS

Esta pesquisa visa-se selecionar os livros didáticos e apostilas do ensino básico a fim de compreender os diferentes posicionamentos teóricos e ideológicos, além de identificar e analisar os conceitos abordados nestes materiais didático-escolares.

Pretende-se realizar uma revisão literária sobre as questões, teorias, assuntos e temas referentes ao ensino de geografia agrária por meio do livro didático e identificar os distintos posicionamento e opções de caminhos teóricos referente ao conhecimento da geografia agrária e correlacioná-los como são abordados nos livros didáticos.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos basearam-se na revisão bibliográfica de obras referentes ao tema da Geografia Agrária e na questão do uso do livro didático durante as aulas. Logo após, foi realizado um levantamento prévio da quantidade de escolas públicas e privadas da rede de ensino básico de Jataí – GO com ensino médio. Conforme as informações fornecidas pela Subsecretária Regional de Educação de Jataí, identificamos oito escolas públicas e sete privadas dentro do foco da pesquisa. Entretanto, foram escolhidas aleatoriamente três escolas de cada rede de ensino, ou seja, onde houve possiblidade de coletar o material didático para fins de pesquisa. Porém, na execução do projeto, foram encontradas algumas resistências à colaboração, em nossas visitas nas escolas particulares, tivemos que voltar mais de uma vez, dialogando e expondo uma carta de apresentação referente ao estudo e mesmo assim algumas instituições se negaram a participar, sendo recolhidos apenas dois apostilado, disponibilizados por duas instituições de ensino para a análise, correspondendo aos livros Geografia de Martini (2012) e Geografia: Coleção Anglo do autor Scalzaretto (2008). Em uma instituição privada, não nos foi concedido material em condição para análise, pois a escola alegou não usar livros didáticos e tampouco apostilados, mas, nos disponibilizou o conteúdo digital que corresponde às apresentações de *slides* usados pelos professores da escola, estes são responsáveis por escolher os conteúdos científicos-pedagógicos. Analisando esse material, não se identificou nenhum conteúdo referente as temáticas desta pesquisa, e esses conteúdos não seguem os componentes curriculares da Geografia para a educação básica. Nas instituições públicas de ensino foram recolhidos quatro livros didáticos, tais obras correspondem a uma coleção dividida em três volumes chama de

Geografia: Sociedade e Cotidiano dos autores Bigotto, Vitiello e Albuquerque (2010) e Geografia: Geografia Geral e do Brasil de autoria dupla de almeida e Rigolin (2005). Cabe ressaltar que os livros didáticos das escolas públicas em sua maioria são padronizados com as demais escolas.

Apos a fase de coleta dos livros didáticos para análise, selecionamos os conteúdos específicos, no caso, os capítulos que tratam especificamente da Geografia Agrária. O embasalmento desse estudo baseou-se na análise do discurso de Foucault, com a finalidade de dialogar com os autores dos livros didáticos. Nesta pespectiva, entende-se que a investigação discursiva procura entender e compreender os enunciados no seu sentido estreito e na sua singularidade diante das situações "[...] de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluí." (FOUCAULT, 2008, p. 31)

Nessa mesma abordagem, Silva e Oliveira (2011) investigaram a questão agrária nos livros didáticos de Geografia do ensino médio, fundamentando os procedimentos metodológicos em Foucault. Esses autores analisaram o discurso sobre o tema, a fim de desvendar os conhecimentos sobre a questão agrária que é discutida na escola.

RESULTADOS

Os resultados obtidos estão disponíveis de forma mais detalhada no relatório final do PROLICEN – Programa de Bolsas para a Licenciatura (2013) da Universidade Federal de Goiás. Conforme o padrão metodológico estabelecido os livros didáticos das instituições de ensino público e privado foram classificados em dois grupos.

Rede Privada de ensino: O material didático das escolas particulares estiveram mais voltados para uma perspectiva de produção economicista, de discutir a agriculta moderna em contraponto com a tradicional, ênfase constante na Revolução Verde. Contudo, logo após tais discussões, logo foram focadas nos aspectos naturais tais como: o uso dos solos entre outras técnicas agrícolas. No entanto, isso não significa que os apostilado tiveram apenas esse posicionamento na discussão dos seus temas, alguns problemas como mortes no campo, movimentos sociais foram mais flexíveis e chegando até assumirem um teor mais crítico. De modo geral os assuntos e temas encontrados nos apostilados são superficiais. Além de priorizar um modelo agrícola específico, identificou falácias e distorções no discurso abordado, por exemplo quando os autores referem-se ao agronegócio com sua agricultura de exportação e a

Revolução, ambos responsáveis pela diversidade de alimentos que poria fim ao problema da fome. Ocultando o fato de que "[...] a agricultura familiar é um segmento estratégico para o desenvolvimento do país. Além de responsável por produzir 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros" (MDA, 2012, p. 4).

Observou-se de modo evidente em um apostilado um posicionamento teórico-político embasado na modernização conservadora. Oliveira (2007) explica esta corrente teórica compreende a realidade no campo brasileiro na visão de "destruição dos camponeses e a modernização dos latifúndios", chamando por este processo de "modernização conservadora" em que seus defensores utilizam a teoria clássica em interpretar as relações capitalistas na produção presentes no campo e na agropecuária. Ademais, identificou-se um determinismo ambiental no discurso sobre a ocupação rural no mundo, diferenciando as ocupações em zonas climáticas temperadas e tropicais, ao afirmar que países inseridos no "mundo temperado" são desenvolvidos em apresentarem características típicas e os países do "mundo tropical" são atrasados ou em desenvolvimento pela sua condição natural. Por fim, a questão agrária, os conflitos pela terra são pouco discutidos, quando são comentados fogem da realidade do aluno e do país ao mencionar este processo em outros países ou explica-los sem suas finalidades e, principalmente os interesses em manter a situação da estrutura fundiária do jeito que se encontra atualmente.

Rede pública de ensino: Os livros coletados nas escolas públicas abordam as questões do campo numa perspectiva mais crítica retratando os dois lados, no caso o ponto de vista econômico e também os problemas sociais decorrentes, apresentando suas limitações em poucas páginas, tais como situação da estrutura fundiária, os conflitos e tipos de produção foram enfatizados com maior frequência. Logicamente, pelo curto espaço para a escrita, esses conteúdos são trazidos de forma superficial. Todavia, a escrita desses livros apresentaram uma linguagem mais relacionada com a Ciência Geográfica. Depois, foi comparado como os livros didáticos abordam as temáticas em comum aos apostilados. Os autores dos livros didáticos são mais objetivos, se comparados com os autores das escolas particulares ao discutir a concentração fundiária do país, pois são apresentados dados com fontes sobre o tema. Diferentemente dos apostilados ao referir sobre este tema discute-se fora realidade nacional, quando abordam esse assunto priorizam a questão histórica e não atualidade do fenômeno.

CONCLUSÃO

Conclui-se que nos livros didáticos analisados, tanto os da rede pública quanto os da rede privada, abordam as temáticas que envolvem o meio rural de forma superficial. Porém, os livros da escola pública tende a ter um posicionamento crítico, só que após a análise dos dois materiais, percebe-se que em cada instituição de ensino as questões relativas ao campo são abordadas conforme o ponto de visa de sua clientela, a visão do docente responsável pela disciplina, a orientação dos gestores, no caso, coordenadores pedagógicos e diretores.

Entende-se que em Jataí, as diferentes abordagens de como é ensinado a realidade do campo brasileiro, a questão agrária e os conflitos pela terra, consistem na predominância do agronégocio, pois este tema está em todos os livros didáticos analisados e, consequentemente na abordagem teórica do professor de Geografia, ao lecionar esses conteúdo, pode colaborar para reproduzir as ideologias do livro didático ou contestá-las. É preciso ir além dos livros didáticos, pela sua superficialidade e carga ideológica dos conteúdos deve ser usado como um instrumento complementar aos professores e alunos para emancipação do indivíduo e da criação do senso crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo; Brasiliense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico)

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Safra Agricultura Familiar 2012/2013.** Junho/2012. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/plano-safra/arquivos/view/Cartilha_Plano_Safra.pdf>. Acesso em 14/01/2013

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007, 184 p.

SANTOS, R; ANDRIOLI, A. I. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar. **Revista Iberoamericana de Educação**. INSS: 1681-5653. N. 35/1, 2005.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. M. A questão agrária nos livros didáticos de geografia: breve análise de obras do ensino médio. In: **V Simpósio Internacional de Geografia Agrária e VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária**, SINGA 2011. **Anais**, Belém - PA: Ed. Açai, 2011. v. 5. ISBN 978-85

As impressões dos alunos e professores acerca de fatores afetivos na aprendizagem de escrita de Língua Inglesa

Maressa LAGO; Neuda Alves do LAGO;

Campus Jataí
mah_fail@hotmail.com
neudalago@hotmail.com

Palavras-chave: impressões dos alunos; língua inglesa; aprendizagem de escrita; fatores afetivos

Justificativa / Base teórica

Para realizar essa pesquisa, detectamos algumas formas como os fatores afetivos influenciam os alunos de Língua Inglesa, no processo de ensino/aprendizagem de escrita. Além disso, investigamos quais são as reações que esses alunos sentem quando os seus textos estão sendo corrigidos pelos seus professores. Através dos dados obtidos, verificamos se os fatores afetivos desses alunos interferem ou os ajudam na aprendizagem de Língua Inglesa. Queremos, com essa pesquisa, contribuir com os estudos de quem quer ensinar ou aprender uma língua estrangeira e ajudar, de alguma forma, os alunos e professores para ter um melhor desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem.

As manifestações de afetividade têm se mostrado de suma importância no processo de ensino/aprendizagem, tanto de crianças quanto de adolescentes. Para a psicanálise, a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que são expressos por emoções ou sentimentos, os quais podem vir juntos com a alegria ou tristeza, prazer ou dor (Andrade, 2007). De acordo com Freud (1905), toda pulsão é manifestada em dois aspectos: no do afeto e no da representação. O afeto seria a manifestação qualitativa da quantidade de energia pulsional.

A dimensão psíquica, onde ocorre o processo de aprendizagem, é chamado de função do eu (ego). Bion (1959) (apud Pain, 1992, p.19) considera

que o ego é uma estrutura e que seu intuito é de estabelecer uma relação entre a realidade psíquica e a realidade externa. A sua função sintética tem a predominância do real perante o princípio do prazer, o qual domina completamente o funcionamento do aparelho psíquico desde o começo. Essa predominância deve-se ao fato de que o real possui a capacidade de pensar, ou o "princípio da realidade": "[a] aprendizagem então reúne num só processo a educação e o pensamento, já que ambos se possibilitam mutuamente no cumprimento do princípio de realidade" (Pain, 1992, p.24).

É evidente que o domínio afetivo já está sendo considerado um fator significativo no processo de ensino/aprendizagem, não somente de Língua Estrangeira (LE), mas também de outras matérias dentro ou fora de sala de aula. E a ausência de uma educação que fala sobre fatores afetivos tanto na família quanto na sala de aula pode trazer prejuízos. Conforme as palavras de Gomide (2007), esses prejuízos podem ser tão grandes que não haverá modo de corrigi-los pela ação pedagógica, fazendo com que o aluno tenha grande dificuldade de aprender.

Para a verificação dos fatores afetivos, os quais estão presentes no processo de ensino/aprendizagem, e também a reação dos aprendizes a cerca de terem seus textos sendo corrigidos, escolhemos quatro principais fatores de manifestações afetivas presentes no processo de ensino/aprendizagem de LE, são eles: autoestima, motivação, crenças e ansiedade.

Podemos perceber, portanto, que não podemos levar em conta apenas o domínio cognitivo no processo de ensino/aprendizagem. Conforme vimos nesta seção, a emoção e a razão são interligadas e não podem, de maneira alguma, serem dissociados. Pretendemos com essa pesquisa entender um pouco mais sobre os fatores afetivos e a sua relação com o processo de ensino/aprendizagem. E com isso, visamos contribuir para esse recente campo de estudo, que necessita, e muito, de novas pesquisas.

Objetivos

O objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar a afetividade de alunos dos 3 níveis de ensino (médio, fundamental e superior) no que tange à sua aprendizagem de escrever em inglês.

Os objetivos específicos foram de verificar a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, comparando o ponto de vista dos alunos, com pesquisas anteriores. Dessa forma, pretendemos oferecer essas informações para o campo de Ensino e Aprendizagem para que possa contribuir no processo de aprendizagem de LE e, também, aprimorar meu conhecimento nessa área de pesquisa.

Metodologia

Assim como na vigência anterior deste projeto, os participantes da pesquisa foram alunos e professores de inglês como língua estrangeira de turmas de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, bem como de turmas de ensino superior do curso de Letras. É importante considerar, aqui, que todas as observações ocorreram em instituições da cidade de Jataí – Goiás, com as mesmas séries utilizadas nos anos passados, mas com os novos alunos de 2013. As coletas de dados ocorreram durante o primeiro semestre de 2013.

Para a coleta de dados, utilizamos questionários abertos e entrevistas com os professores e alunos. As entrevistas foram exploratórias (OPPENHEIM, 1992) e focalizarão as histórias de vida (LECOMPTE E PREISSLE, 1993) dos participantes. Consideramos que a utilização de instrumentos diversos de coleta de dados é fator mais esclarecedor dos fenômenos em pauta (SELIGER e SHOHAMY, 1989) possibilitando, assim, a triangulação dos dados e a validação dos resultados (WATSON-GEGEO, 1988).

Resultados / Discussão

Em relação à autoestima notamos que a turma de ensino fundamental tem autoestima negativa acerca das atividades que precisam da escrita para serem resolvidas, e também não gostam de se expor em frente aos colegas. O professor da turma também percebe que os alunos apresentam certo medo em relação à escrita, e outra dificuldade que ele percebe é o medo que os alunos têm de errar a pronúncia e a gramática. Os alunos do ensino médio se sentem

mais autoconfiantes quando estão escrevendo em inglês e não se acanham a apresentar algum trabalho diante da turma. Já os alunos de ensino superior se mostraram uns com autoestima negativa e outros com positiva.

A respeito da motivação, as turmas de ensino fundamental e a de ensino superior mostraram um dos dois tipos de motivação: a extrínseca ou a intrínseca. A extrínseca é uma motivação mais voltada para o social, para o sucesso, já a extrínseca é mais voltada para o individual, tentando não atingir o fracasso. Já a turma de ensino médio mostrou ter uma motivação extrínseca, tendo o motivo principal o sucesso de passar em algum vestibular.

As crenças dos três níveis de ensino ligadas à aprendizagem foram diferentes, mas o que foi mais notado é o fato de que nas três turmas se encontra a crença de que a prática aprimora mais a escrita. Nas crenças ligadas ao professor, podemos perceber que os alunos ainda precisam ter uma boa relação com o professor e precisam de sua ajuda para realizar as tarefas, já a turma de ensino superior tem certa independência, apesar de alguns alunos afirmaram que é preciso ter uma boa interação entre aluno-professor pra que o aluno possa aprender de uma forma melhor. Nas crenças ligadas à língua estrangeira, notamos que todos os alunos têm a mesma crença de que a habilidade mais importante no inglês é a fala. Nas turmas B e C, pode-se verificar a crença de que a melhor forma de se aprender uma nova língua é morar em um lugar onde essa língua é nativa. Já a turma A acredita que apenas se esforçando e praticando é possível aprender o inglês. Podemos perceber que nas crenças ligadas à escrita, os alunos dos três níveis tiveram crenças diferentes. Na turma de ensino fundamental, os alunos relataram que para escrever bem é necessário um bom vocabulário e memorizá-lo. A turma de ensino médio acredita que é preciso estudar a língua e falar/conversar, só assim é possível aprender e aprimorar a escrita. Já a turma de ensino superior acredita que é através da leitura e de um bom vocabulário que é possível aprimorar a escrita.

Em relação à ansiedade, a turma de ensino fundamental foi a única que se mostrou realmente ansiosa, pois todos os alunos afirmaram ficar ansiosos

ao escrever em inglês. As turmas de ensino médio e superior se mostraram mais tranqüilas em relação à escrita.

Conclusões

A partir dos dados que foram apresentados, podemos notar o quanto os fatores afetivos, como autoestima, motivação, crenças e ansiedade, estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma forma geral.

Podemos perceber também que em relação com as pesquisas anteriores, os resultados obtidos, na maioria das vezes, foram os mesmos.

Estudos na área de ensino e aprendizagem em língua estrangeira surgem para tentar compreender as relações entre alunos e professores, e também ajudar essas relações a serem amistosas e que sejam positivas tanto para os alunos, quanto para os professores.

Referências bibliográficas

ANDRADE, A. S. **A influência da afetividade na aprendizagem**. Brasília-DF, 2007.

FREUD, S. S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**, 1905.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement**. London: Pinter Publishers Ltd., 1992.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

Fonte de financiamento: Programa Prolicen/Prograd

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CLIMA NO ESTADO DE GOIÁS.

Juliana Ramalho Barros – IESA/UFG.
juliana.ufg@superig.com.br
Maryela Janaina Barbosa – IESA/UFG.
maryekajanaina@gmail.com

Palavras-chave: Clima – Ensino - Geografia

Justificativa

O ensino de Geografia Física, em especial o de Climatologia, esteve submetido a uma dinâmica tradicional e monótona, que se preocupava com o ensino descritivo e a simples classificação dos fenômenos ocorridos no mundo, fossem eles climáticos ou não. Essa metodologia levou a Geografia ao estigma de disciplina descritiva e de memorização, em que o conhecimento geográfico deveria apenas ser "passado" do professor ao aluno, na maioria das vezes de forma fragmentada.

A formação na escola deve ser voltada ao desenvolvimento das capacidades criativas e críticas de cada educando. Cabe à Geografia, como disciplina do currículo escolar, contribuir para a mudança de valores na formação de um cidadão critico e consciente, capaz de enfrentar todos os desafios do mundo atual. O educador deve se colocar como um "elo" entre o educando e o conhecimento, de forma a possibilitar ao aluno uma melhor forma de pensar e questionar as informações que ele recebe todos os dias seja no ambiente escolar, em casa, ou no convívio em sociedade.

De acordo com Libâneo (1994), é papel do ensino, garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos, de forma que o educador planeje suas aulas com vistas a estimular aptidões de síntese e de assimilação em cada aluno. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a forma como são construídas as aulas de Geografia sobre clima, de modo que as mesmas possam ser esclarecedoras tanto para os professores quanto para os alunos e que se aproximem da realidade de ambos. Tentaremos com esta pesquisa revelar que a climatologia pode ser trabalhada em sala de aula de forma diferenciada, e considerando sempre as características de sua região para que o aluno desperte seu interesse para o vivido e aflore sua criatividade e capacidade crítica sobre os eventos climáticos e a influência

da ação antrópica sobre o clima, além de mostrar aos alunos a aplicabilidade desse conteúdo no seu dia a dia. Para realização do presente trabalho foram elaboradas e aplicadas cinco experiências sobre elementos climáticos: *Ciclo Hidrológico; Temperatura e umidade do ar; Pressão atmosférica*.

OBJETIVOS

Contribuir para a análise e elaboração de propostas metodológicas para o ensino de clima nas aulas de Geografia voltadas a uma formação crítico cidadã.

Entender os conceitos e fundamentos imbricados no ensino de clima nas escolas da Região Metropolitana de Goiânia – GO.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento das propostas metodológicas foram feitos levantamentos bibliográficos a cerca do tema estudado, bem como observação das aulas de Geografia de um Colégio da rede Estadual de Goiânia. As propostas metodológicas desenvolvidas foram aplicadas em três momentos diferentes, em uma turma do 1º ano do ensino médio de um Colégio Estadual de Goiânia – GO, em uma turma do 6º período do curso de Geografia/Licenciatura (UFG) e para professores da rede municipal de ensino que cursavam o Curso de Extensão oferecido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica – LEPEG.

RESULTADO/DISCUSSÃO

Assim como as demais práticas sociais, a atividade do professor não apresenta neutralidade, uma vez que aborda, dentre outras coisas, sua visão de mundo. Essa visão de mundo é concebida por parte de quem exerce a atividade de educar, configurando diferentes formas de orientação da prática educativa. A metodologia de oficinas pedagógicas pode contribuir para uma pratica educativa que vise à construção do conhecimento de forma participativa, entre educador e educando.

Além disso, a oficina pedagógica pode fornecer ao aluno uma reflexão sobre a realidade, de forma a aproximar o conteúdo exposto no livro didático pelo professor ao seu cotidiano. Tal metodologia permite tanto ao aluno quanto ao professor pensar e repensar suas práticas e também auxilia no processo de

construção do conhecimento. Desta forma, Anastasiou (2006) afirma que o professor deve explorar estratégias que possibilitem ao aluno uma nova maneira de apropriação de conhecimento e, nesse sentido, o ensino de clima permite que os estudantes compreendam os eventos geográficos e façam uma reflexão sobre a dinâmica natural do mundo.

Ciclo Hidrológico:

- ✓ Materiais: vasilha transparente de vidro, prato transparente de vidro, gelo e água fervida;
- ✓ Passo a Passo: Colocar a água fervida dentro da vasilha transparente de vidro e cobrir com o prato transparente e com o gelo; Pedir que os alunos observem os processos que ocorrem neste período e que falem sobre os mesmo;

O experimento sobre o Ciclo Hidrológico é capaz de proporcionar que os alunos observem as mudanças de estados físicos da água. Esta experiência pode ilustrar os fenômenos de fusão – passagem da água do estado sólido para o estado líquido; solidificação – passagem da água do estado líquido para o estado sólido; vaporização – passagem da água do estado líquido para o estado gasoso; condensação – passagem da água de vapor para líquido.

Temperatura e umidade do ar:

- ✓ Materiais: garrafa pet cortada, sal, tampa de metal, papel filme e água em temperatura ambiente;
- ✓ Passo a passo: Colocar o sal na tampa de metal e reservar; Colocar a água na garrafa pet cortada e colocar a tampa de metal com o sal por cima e tampar com o papel filme;

Este experimento é capaz de ilustrar aos alunos sobre a formação do vapor d'água e sobre a presença de água na atmosfera, bem como sobre a formação dos núcleos de condensação e sua importância para a formação das nuvens.

Pressão Atmosférica – Experimento 1:

- ✓ Materiais: prato fundo, garrafa de vidro, vela, água e corante;

- ✓ Passo a passo: fixar a vela no prato e acendê-la; Colocar a água com o corante dentro do prato e virar a garrafa de vidro sobre a vela, de maneira que a garrafa fique de boca para baixo;

Pressão Atmosférica – Experimento 2:

- ✓ Materiais: garrafa de vidro da "boca larga", algodão, pinça de costura, ovo cozido, fósforo;
- ✓ Passo a passo: Colocar fogo no algodão e inseri-lo na garrafa de vidro com o auxilio da pinça de costura; Em seguida colocar o ovo na boca da garrafa e pedir que os alunos observem;

Pressão Atmosférica – Experimento 3:

- ✓ Materiais: vasilha de plástico de tamanho médio, copo de vidro, água em temperatura ambiente e uma foto;
- ✓ Passo a passo: Colocar a água na vasilha de plástico e introduzir o copo e a foto na vasilha de forma que a foto fique em contato com a boca do copo; Retirar o copo com a foto de dentro da vasilha de plástico e observar;

É muito importante que os educandos compreendam a Pressão Atmosférica como um elemento climático, uma vez que ela vai influenciar na formação de Furações, Tornados, Ciclones e outros eventos que sempre causaram questionamentos nos estudantes.

CONCLUSÕES

O trabalho do professor, através de experiências em oficinas pedagógicas, torna-se um recurso do qual o educador pode se valer para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, na maioria das vezes os professores podem manter-se resistentes à adoção desta metodologia, um fato que pode ser explicado pela dificuldade que muitos profissionais encontram em se manter abertos a discussão de temas polêmicos junto aos alunos.

A elaboração e aplicação de propostas metodológicas, por meio de oficinas pedagógicas mostrou-se, importante para a formação de conceitos e de diferentes maneiras de compreender e visualizar os elementos climáticos presentes na vida de todos, e como uma importante ferramenta para a troca de experiências, ideias, e um meio de vincular a prática aos conteúdos ministrados em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, Ensino e Aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. M. M. [et. al](Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ARROYO, M. G. Conteúdos da humana docência. In: **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópoli**, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto,1994.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, J. A. C. M; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Educação geográfica e as teorias de aprendizagens**. Cadernos Cedes, nº 66, Campinas, SP: 2005. p. 185-207.

CORRÊA, G. **Educação, Comunicação, Anarquia: Procedências da Sociedade de Controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 9ª ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1998.

GUERINO, L. A. **Geografia: dinâmicas do espaço geográfico**. Curitiba: Positivo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. A. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-145.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª edição, São Paulo, SP Editora Cortez, 2000.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: USP, 1996. 384 p.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

A presente pesquisa foi financiada pelo Programa Bolsas de Licenciaturas (Prolicen).

CIDADE E COTIDIANO NAS CRÔNICAS DE RICARDO PARANHOS

MAÍRA CREMONESE
UFG-CAC, mairacremonese@gmail.com.
Orientadora: REGMA MARIA DOS SANTOS,
UFG-CAC regma.santos@gmail.com.

Palavras-chave: crônicas, cotidiano, literatura.

Justificativa: O plano de trabalho que estou elaborando tem como objetivo fazer uma análise, das obras do cronista Ricardo Paranhos em seus textos "Crônicas Políticas e outras", deste modo, então usa-las em sala de aula. Pensando a crônica em suas várias finalidades, como um documento que se compõe com a memória, o jornalismo e a literatura. Neste modo a crônica não deve ser usado só como portador de relatos, mas sim como um documento que tem em si suas peculiaridades, portanto pede uma análise diferenciada.
Ricardo Paranhos nasceu na cidade de Catalão-GO no ano de 1866. Filho de senador, onde este foi assassinado quando regressava do Fórum para sua casa. Fato que motivou Ricardo Paranhos a escrever um panfleto de 38 páginas, publicado pela Oficina do Jornal do Brasil cm o título de Os Canibais, relatando o crime. Considerado um jornalista polêmico escreveu para os jornais: Goiás-Minas da cidade de Catalão; Jornal de Goiás, da cidade de Goiás; O Araguary da cidade de Araguari entre outros jornais do Triângulo Mineiro. Veio a falecer em Corumbaíba no ano de 1941.
A partir de "Crônicas políticas e outros" de Ricardo Paranhos, com o intuito nesta pesquisa de destacar a participação de Paranhos no cenário das letras goianas e suas reflexões sobre a cidade, o seu cotidiano e sua cultura. Em volta de suas crônicas, cujas origens estão ligas à história local e nacional, procurando compreender como elas abordam aspectos às vezes desconhecidos da realidade cultural do país e do interior do estado de Goiás.

Objetivos: - Aprofundar o conhecimento sobre o estudo interdisciplinar sobre a relação do jornalismo, história e literatura através das crônicas de Ricardo Paranhos;
- Utilizar as crônicas de Paranhos como o objetivo de compreender a percepção do autor sobre o cotidiano e a cultura no estado de Goiás e mais especificamente na cidade de Catalão, no início do século XX;
- Entender como estas crônicas publicadas apresentam as visões estéticas e ideológicas do cronista;

Metodologia: Este projeto tem como objetivo fundamental proporcionar elementos aos alunos do ensino básico as crônicas de Ricardo Paranhos. Abordarei um método de reflexão de educação com possibilidades de ensino pautadas na associação entre aprendizagem e ensino. Pretendo contribuir

para a formação dos alunos de uma forma simples, didática e interessante. Almejo, então, contribuir para que os alunos se sintam mais próximos de realidades históricas que parecem tão distantes da realidade deles, mas que, no entanto, nos traz sensações tão atuais despertando curiosidades que nos remetem até os dias de hoje.
Estudando as histórias de Catalão, encontramos documentos que são produzidas não por historiadores profissionais, mas sim por literatos e jornalistas. Surgindo histórias fragmentadas que preservam e nos mostram a história da cidade. Paranhos se encontra num ambiente social histórico como literato de Catalão. Suas produções literárias se encontram abarrotadas de "propostas, questionamentos acomodações, que nos permitem entender as relações engendradas na sociedade" (PARANHOS, A Crônica e a Memória, p. 31).
As crônicas podem ser um meio interessante e dinâmico para se construir com os alunos uma história instigante que quebre com o paradigma de uma imagem da história como uma aprendizagem chata e inútil. Contudo para se usar a crônica na construção do ensino de história é necessário que destaquemos de forma aberta as referências metodológica que nos guiam. Da mesma forma de qual quer outra forma de registro literário, que são produzidos historicamente.

Resultados e discussão: Coloquei todas as minhas propostas de ensino sobre crônicas, e claro, as crônicas de Ricardo Paranhos na escola Instituto de Educação Matilde Margon Vaz. Foram quatro aulas sobre as crônicas e o ensino de história para alunos de 3º ano do ensino médio. Expliquei aos alunos o que são as crônicas, quando elas começaram e como elas podem ser usadas em sala de aula no ensino de história. Como as crônicas de Ricardo Paranhos são essenciais para se aprender sobre o Brasil, o estado de Goiás e a cidade de Catalão.
Usei as crônicas com o tema "A Raça Mais Forte", para falar, como havia dito no capitulo anterior, sobre etnocentrismo e preconceito. Na primeira crônica Ricardo Paranhos conta sobre um médico alemão que diz a ele que deve ir conhecer a "raça superior" a "raça mais forte" a "raça alemã", começando por ai o primeiro exemplo sobre etnocentrismo, aproveitei o gancho do médico alemão e falei sobre a situação da Alemanha e da Europa naquele tempo, que era a Primeira Guerra Mundial e fui explicando o por que da guerra, os objetivos, quem eram aliados e quem eram os inimigos e todo processo da Guerra. Falei da situação, claro, final da Alemanha e dos próprios alemães. Por conta dos próprios alunos, começou o assunto da Segunda Guerra Mundial e sobre o Nazismo. Pois, por conta do comentário do médico de Paranhos na crônica, os alunos já associaram esse sentimento de superioridade do médico alemão com o nazismo.
A aula acabou virando uma conversa sobre fatos históricos, os alunos a todo o momento perguntavam expunham suas opiniões. Debatemos como os alemães já estavam bem propícios a aceitarem a ideia de Adolf Hitler sobre a raça ariana, e que esta seria a raça "superior".
O tempo era começo do século XX, por mais que abolição da escravidão já havia acontecido a muito tempo, o preconceito e a violência contra os negros era muito forte, em uma dessas crônicas conta-se a história de um marinheiro negro e capoeira. Que teve licença para descer no porto e foi tomar pinga em um bar. Lá foi abordado por um policial que estava cm medo do marinheiro criar algum tipo de confusão, e não precisei falar aos alunos que isso era nada menos do que racismo daquele policial. Os alunos já foram comentando sobre, de como a situação dos negros já foi muito mais difícil e de como eles são alvos de preconceito até hoje.
O tempo em que a crônica foi escrita e o seu tema, coincide com vários fatos históricos que ocorreram na época aqui no Brasil, como a revolta das chibatas e a revolta das vacinas.
Quando abordei sobre a crônica a "Raça Mais Forte", na qual esta fala sobre o marinheiro negro, falei sobre a revolta das chibatas. Em que a maioria dos marinheiros eram negros e as condições nos navios eram péssimas. A revolta da chibata aconteceu no Rio de Janeiro no início do século XX. Neste período, os marinheiros brasileiros eram punidos com castigos físicos. As faltas graves eram punidas com 25 chibatadas (chicotadas). Esta situação gerou uma intensa revolta entre os marinheiros.

O grande marco que deu início a revolta, foi quando o marinheiro Marcelino Rodrigues foi punido com 250 chibatadas, a punição foi dada na frente dos seus colegas marinheiros, alavancando a revolta, levando os marinheiros a matarem seu comandante.
O líder da revolta era João Cândido, escreveu uma carta pedindo pelo fim dos castigos físicos, condições de alimentação melhores e que todos que participaram da revolta fossem perdoados. Se as reivindicações não fossem aceitas, os marinheiros ameaçavam bombardear a então capital do país, Rio de Janeiro.
O período pós-escravidão não foi nada fácil para os negros, o Rio de Janeiro queria fazer uma "limpeza" na cidade, fazer dela um cartão postal para a Europa. Para isso várias medidas do governo foram tomadas, como mandar negros e mestiços, além de toda a camada pobre da cidade. O intuito era fazer do Rio de Janeiro uma cidade europeia aqui no país.
Acontecimentos mais significativos aconteceram na cidade a fim de fazer essa "limpeza", a comando do ministro da saúde Osvaldo Cruz, o governo do Rio de Janeiro queria vacinar a cidade inteira contra a varíola e a febre amarela. O problema que os métodos para isso eram totalmente duvidosos, chegavam nas casas sem a menor educação, parecendo mesmo uma invasão, sem dar qual quer tipo de informação sobre o que estava sendo feito. Além do que, o terror foi espalhado pela cidade, dizendo que as moças iriam ser vacinadas nas suas coxas, o que pra época era uma total falta de respeito. E ainda conspirações espalharam boatos de que a vacina ao invés de prevenir a doença, iria causar ela. Todo esse terror levou as pessoas do morro a se revoltarem, tornando esse fato conhecido como a revolta da vacina.
As crônicas do Paranhos sobre "A raça mais forte", em sua maioria, vem contar a situação do negro naquela época, do capoeira em específico. Levei essas crônicas para que os alunos pudessem ler e se interessarem pelas histórias ali contadas. Depois de lidas as crônicas pelos alunos, antes de falar sobre todos estes acontecimentos, continuei explicando o que era crônica como ela era feita e seus propósitos.
Na última aula, depois de todas as explicações sobre crônicas e a sua importância, pedi para que os alunos fizessem as suas próprias crônicas. Os alunos pediram pra fazer uma crônica dos seus próprios cotidianos, as histórias eram as mais diversas possíveis, contavam situações cômicas de suas vidas, outros desabafam sobre a situação da cidade e de seus próprios bairros, falaram de suas infâncias e falta que eles sentem deles. A maioria da sala foi muito participativa, alguns se confundiram um pouco e criaram um conto, alguns textos ficaram até sem sentido, outros optaram por não fazer.
Aqui tem alguns trechos de algumas crônicas que pedi aos alunos fazerem:

> [...] 'Com era início da era moderna, a mesma tecnologia que produzia coisas úteis para a sociedade, como instrumentos cirúrgicos, locomotivas e etc, também produzia instrumentos para a guerra, como canhões, metralhadoras e etc. Explosivos que antes eram usados para cavar túneis começaram a ser usados como instrumentos de destruição em massa. E outra invenção que foi inventada para ajudar e facilitar e facilitar a vida das pessoas, também era usado para ferir e destruir, como por exemplo, o avião. ' [...]
> [...] 'E além das coisas ruins e boas, nos encontramos de novo no ponto de partida. Como era agradável acordar tarde, com apenas a responsabilidade de acordar, brincar e só mais tarde ir dormir novamente. E era isso as nossas responsabilidades de criança. '[...] (Lembranças)
> [...] 'Hoje em dia é muito difícil encontrar pessoas que realmente se importam em cuidar do nosso país, vários deles só querem ganhar dinheiro, ser corrupto no Brasil virou moda. '[...] (O governo brasileiro)

As dúvidas sobre as crônicas eram das mais variadas, teve um aluno que escreveu o seu dilema em sua tentativa de crônica:

> [...] 'Bom, estou eu aqui tentando escrever uma crônica, o que não é uma tarefa nada fácil. Escrever nunca é fácil, as palavras fogem de mim. É elas não gostam de mim!

> Continuo sentado no meu canto da sala pensando em que diabos vou escrever, mas observo todos ao meu redor. Tem gente pior do que eu. Uma menina dorme ali no fundo, acho que esta esperando que venha uma ideia a ela por sonho. Outro cara ali do lado quase arranca seus próprios cabelos, essa falta de imaginação está o matando.
> Nesse tempo todo já pensei no que vou escrever. Ou melhor, já escrevi o que pensei. ' [...] (Dilema na aula!)

Teve um único aluno que abordou em sua crônica o tema que discorri em sala de aula, que foi o etnocentrismo e preconceito, peguei um trecho de sua crônica:

> [...] 'Podemos dizer que todos os seres humanos iguais, mas ao mesmo tempo diferente. Falo diferente e seu modo de viver, em seu caráter, na cultura e isso não nos faz melhor que os outros, pois somos iguais quanto a ser humano, cidadão. '[...] (Convivendo com o etnocentrismo).

Os temas dos textos foram dos mais variados possíveis, cotidiano, uma lembrança que eles não esqueceram, ou até mesmo invenção de suas mentes.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Em geral os alunos participaram bastante, tinham dúvidas, comentavam e debatiam sobre as crônicas e o que elas passavam. Às vezes por eles mesmo lendo as crônicas, achavam algum fato histórico. Como a do médico alemão, onde os próprios alunos questionaram sobre o pensamento dos alemães de superioridade levando ao nazismo.

As crônicas foi uma proposta muito interessante para eles, parecia que eles estavam vendo a história de outro jeito, com mais curiosidade e interesse. Levar uma nova maneira de ensinar história para eles foi muito produtivo. Parecia que a agora a história fazia sentido para eles. Não era uma aula que eu ia falar sem parar, escrever no quadro e depois passar alguma tarefa. Sem deixar que os alunos falassem alguma coisa, tirassem suas dúvidas. Era uma aula que mais dinâmica e interativa, dava pra notar que os alunos em sua maioria estavam gostando do que estavam aprendendo.

Os alunos perguntaram pra mim qual a importância da história, pra que aprender ela. Tentei mostrar como ela esta inserida em nossas vidas, falei que se há humanidade, há história. Como ela interfere em nosso presente e em nosso futuro. Notei que a aula que dei a eles despertou interesse neles, muitos ali não tinham interesse algum, saiam da sala, ficavam só conversando ou até mesmo dormindo. Porém, os alunos em sua maioria foram muito participativos, o novo atraiu o interesse deles.

No final de tudo, as oficinas foram mais do que satisfatórias. Comprovei que numa nova perspectiva de se mostrar história, de um jeito mais dinâmico, que faça realmente sentido pra eles, os alunos podem sim se interessar por história e aprender muito com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Paula. A Leitura do Cotidiano nas Crônicas de Moacyr Sciliar. Campus Avançado de Catalão-UFG, 2009.

BLENDER, Flora e LAURITO, Ilka. Crônica: História, Teoria e Prática. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

BORGES, Valdeci Rezende. A Nova História e a História Cultural. In: SANTOS, Regma Maria. História e Linguagens: Literatura, música, oralidade, cinema. Uberlândia: Gráfica e Editora Modelo, 2003. p. 21-39.

BORGES, Valdeci R. História e Literatura: Algumas Considerações. Revista de Teoria da História, 2010.

BORGES, Valdeci R. Imagem de Duas Cidades nas Crônicas de Ricardo Paranhos.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: A literatura no Brasil. Rio de Janeiro; José Olympio Universidade Federal Fluminense.
ENGEL, Magali Gouveia, et al. Crônicas Cariocas e Ensino de História. Editora Ltda, 2008.
KLEIN, Doralice de A. Ricardo Paranhos e a Memória. Campus Avançado de Catalão-UFG, 1999
PARANHOS, Ricardo. Obras Completas. Goiânia: CERNE, 1972.
PEREIRA, Wellington. Crônica: a arte do útil e do fútil? Wellington Pereira.- João Pessoa: Ideia, 1994.
REIS, José Carlos. História e Teoria. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2003.
ROCHA, Everaldo. O que é Etnocentrismo. São Paulo; Ed. Brasiliense, 1984.
SANTOS, Regma M. Leituras de Jornal: a crônica jornalística e a história cotidiana. Catalão: Opsis- revista do Niesc, 2001.
SANTOS, Regma M. Tradição e modernidade nas crônicas de Rachel de Queiroz. São Paulo: XI Congresso Internacional ABRALIC, 2008.
SANTOS, Regma M. História Cultural e Semiótica da Cultura: Um Diálogo Possível. São Paulo: Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia, 2011.
SANTOS, Regma M. O Jornal Como Lugar de Memória: Um Debate Sobre a Memória Coletiva e a Aceleração do Tempo. Catalão: Opsis- Revista do Niesc, 2002.
SANTOS, Regma M. Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo: Memória e Representações Sociais das Cidades nas Crônicas de Raquel de Queiroz. São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, 2011.
Referências da internet:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Paranhos

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, EM UMA PERSPECTIVA HISTORICO-SOCIO-CULTURAL

Professora Orientadora: Drª Tânia Ferreira Rezende Santos
Nathalia Pereira de Oliveira Sousa
Faculdade de Letras
nathaliapos@gmail.com

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Variação linguística.

Justificativa / Base teórica

Neste trabalho apresentamos os resultados do estudo realizado pelo Prolicen entre agosto de 2012 e agosto de 2013, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia, onde verificamos se as (1) *concepções de linguagem,* de (2) *variação linguística* e de (3) *ensino* de Língua Portuguesa, observadas nas práticas de sala de aula dos professores, bem como se (4) *o tratamento da variação linguística,* em sala de aula, pelos sujeitos da educação, refletem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) para o Ensino Fundamental.

Como ponto de partida, entendemos que, assim como está previsto nos PCN-LP, nas aulas de Língua Portuguesa, o *raciocínio* e a *reflexão* devem ser priorizados em detrimento do reconhecimento das estruturas e regras cristalizadas da língua e daquilo que é *certo* ou *errado* nela.

A priorização do raciocínio reflexivo sobre o funcionamento da língua portuguesa, no ensino fundamental (do 6º ao 9º anos), requer o entendimento da língua como um fenômeno que sofre influência sócio-cultural e se constitui no decorrer da história de seu uso.

Além do mais, o conhecimento da história do português brasileiro e de suas variedades linguísticas regionais e sociais contribui para a revitalização e ressignificação das regras gramaticais da língua, já cristalizadas pelo tempo. Assim, o ensino da gramática do português, quando pautado no conhecimento de sua formação histórica e na reflexão sobre o seu papel na sistematização das normas consideradas *padrão* ou *não-padrão/populares*, pode elucidar e

dar sentido à maioria das regras incompreensíveis da língua portuguesa, dispensando os exercícios mecanicistas e a memorização.

Pensamos no ensino e difusão de uma gramática histórica, social e cultural na qual a língua é concebida como estruturadora dos sentidos. Partimos, então, da ideia de que *as regras gramaticais da língua portuguesa e do português brasileiro são resultantes de uma construção sócio-histórico-cultural, reflexo da atuação sociolinguística de seus falantes.*

Na medida em que o conhecimento sócio-histórico da língua deixa clara sua dinamicidade e heterogeneidade, também, de forma harmônica evidencia a influência do meio sócio-cultural nas diversas *variantes linguísticas* (estereotipadas ou não) do português. Desse modo, pode colaborar com o reconhecimento e respeito às *variedades linguísticas* e contribuir para o ensino-aprendizagem mais crítico e reflexivo de língua portuguesa, evidenciando que a *variação linguística*, constitutiva das línguas, está presente em todos os níveis do sistema linguístico, identificando sócio e culturalmente os falantes de diferentes comunidades linguísticas.

Objetivos

Com este trabalho, investigamos em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia, se o tratamento da variação linguística em sala de aula e as concepções refletidas nas práticas pedagógicas dos professores atendem ou observam as orientações dos PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

De modo específico e, em conjunto com os professores da escola pudemos:

a. conhecer e descrever a realidade de sala de aula de Língua Portuguesa;

b. refletir acerca das formas de ensino-aprendizagem de LP no que diz respeito à norma de prestígio frente às variedades menos prestigiadas;

c. traçar um paralelo entre as orientações para ensino-aprendizagem em Língua portuguesa previstas nos PCN-LP e a realidade prática da sala de aula.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho foram feitos estudos bibliográficos acerca da literatura recente sobre o tratamento da variação linguística, concepções de linguagem e concepções de ensino. Para verificar se o tratamento da variação linguística em sala de aula e as concepções de variação linguística, de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa, presentes nas práticas pedagógicas dos professores, refletem as orientações dos PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, realizamos pesquisa participante, com observação etnográfica das práticas pedagógicas em sala de aula e em outros espaços da escola, além de entrevistas abertas.

A grande maioria dos dados deste trabalho foi colhida através de observação participante, em salas de aula do terceiro ciclo do ensino fundamental. Fizemos entrevistas com a professora de Língua Portuguesa responsável pelas turmas e com a diretora, a coordenadora e duas intérpretes de Libras, a fim de conhecermos a realidade da escola. Acompanhamos diversas aulas de Língua Portuguesa nas turmas, onde foram trabalhados conteúdos de gramática, produção e interpretação de textos e prática de leitura.

Resultados / Discussão

Durante doze meses, estudamos os PCN-LP e acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa, na escola, com o objetivo de verificar se as (1) *concepções de linguagem,* de (2) *variação linguística* e de (3) *ensino* de Língua Portuguesa, observadas nas práticas pedagógicas dos professores, bem como se (4) *o tratamento da variação linguística,* em sala de aula, pelos sujeitos da educação, refletem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) para o Ensino Fundamental.

A concepção de linguagem trazida nos PCN-LP corresponde à atividade discursiva e cognitiva de "ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (2008, p.20). No entanto, percebemos que nas práticas de sala de aula as concepções de língua e linguagem são tomadas como sinônimas, como se houvesse homogeneidade em seus sistemas e usos

sociais, subjacente às prescrições normativas da gramática tradicional, sendo sua estrutura, forma e função, “regras” a serem seguidas e apreendidas.

No que se refere à variação linguística, os PCN-LP assumem que ela é constitutiva das línguas, enquanto prática dinâmica, ocorrendo em todos os níveis do sistema linguístico. Mas, em sala de aula, a variação linguística é tomada como erro; nesse sentido o conhecimento e domínio da gramática tradicional, estudada na escola, estariam no sentido de “ensinar” a língua aos falantes com a finalidade de “consertar” o que não está de acordo na língua e na fala dos indivíduos. Nesse contexto, as variações linguísticas não têm um tratamento adequado dentro da sala de aula.

O tratamento dispensado à variação, nesse sentido, tende a desvalorizar as variedades linguísticas dos alunos, com atitudes preconceituosas decorrentes do valor atribuído às variedades *não-padrão* e pelo tratamento inadequado da relação entre prática escrita e prática oral de língua, no que se refere às variações. Os PCN-LP trazem que é papel da escola colaborar para a desmistificação da homogeneidade linguística, no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a valorização e reconhecimento da diversidade de variedades linguísticas como marcas de identidade social, cultural e étnica, do português brasileiro.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa em relação à atitude corretiva e preconceituosa diante das variedades de uso e formas não canônicas de expressão linguística e em relação a uma prática de ensino pautada no domínio de conceitos e definições de tópicos de gramática, os PCN-LP orientam para um ensino-aprendizagem que tenha como princípio o uso da linguagem, de modo a desenvolver a competência discursiva dos alunos, por meio da reflexão crítica de seus usos e funções. De modo geral, o processo de ensino-aprendizagem observado reflete práticas pedagógicas tradicionalistas superadas partindo de prescrições normativas da gramática tradicional, pouco promovendo a reflexão e criticidade dos alunos em relação às funções e aos usos da linguagem.

Conclusões

Decorridos 15 anos da publicação dos PCN-LP, percebemos que ainda são mantidas muitas das concepções e práticas superadas; ou mesmo na

tentativa de trabalhar propostas mais inovadoras, as práticas dos professores são reveladas posturas e atitudes que refletem às velhas concepções de tratamento do ensino de língua materna, num conflito entre concepções modernas e tradicionalistas.

Os PCN-LP orientam a práticas de ensino pautadas fundamentalmente no uso da linguagem, a fim de criar situações em que os alunos possam operar sobre a linguagem, desenvolvendo e ampliando suas intuições para um conhecimento crítico e reflexivo acerca dos usos e funções da linguagem, na produção, escuta e leitura de textos em interação. Desse modo, as atividades curriculares de Língua Portuguesa são atividades discursivas, em que se toma o texto como unidade de ensino e a gramática como estruturação de sentidos. Nesse sentido, as práticas de leitura e escuta e de produção de textos orais e escritos são produtivas na medida em que permitem a ampliação da competência discursiva (linguística e estilística) dos alunos, por meio da análise, reflexão e interação com o texto.

Referências bibliográficas

BODOLAY, A. N. *Linguística, gramática e ensino de Português.* Rev. Científica da Faminas, 2005, vol.1, n.3, pp. 95-106.

CASTANHEIRA, K. A. A. F; REZENDE SANTOS, T. F. *A noção de comunidade de fala para a etnografia as comunicação: problematização.* Rev. Língua e Literatura, 2012, n.23, v.14, pp 05-29.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. IN: *Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão.* 3ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa, 2008. [*on line*]

PONTES, I. *A concepção de heterogeneidade linguística no ensino de língua portuguesa.* Rev. Signum: Estudos da linguagem, 2003, n. 6/1, pp 221-232.

SILVA, R. V. M. "*O português são dois...*": Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Contradições do Ensino de Português:* a língua que se fala X a língua que se ensina. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

Gênero e Diversidade na Escola: produção e experimentação de material didático.

Carmem Lúcia Costa
Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão
clc@gmail.com

Natália Soares Ferreira
Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão
natalia.sferreira@gmail.com

Palavras-chave Gênero, Sexualidade, Diversidade, Educação

Justificativa

O presente trabalho tem como justificativa contribuir para a produção de um espaço mais igualitário com relações de gênero que estejam pautadas no respeito à diversidade, inclusive a sexual. Entender as relações e as identidades de gênero e a forma como se dá a apropriação do espaço produzido e reproduzido são importantes para a produção de outros territórios, mais justos, inclusive no espaço escolar.

Temos o interesse de entender o espaço escolar como um norteador do tema proposto. Para isso realizamos uma pesquisa com professores que participaram do curso de Gênero e Diversidade na Escola nas modalidades extensão (2009/ 2010) e especialização (2010/2012), ofertado pelo Grupo Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho/UFG/CAC/CNPQ, em pareceria com a SECADI e UAB na modalidade à distância. Buscamos os relatos dos cursistas, seus posts no ambiente virtual de aprendizagem e os projetos de intervenção pedagógica e artigos finais de curso.

O objetivo principal dos cursos foi o de possibilitar um novo olhar sobre as temáticas gênero e diversidade, de forma a promover a superação dos preconceitos e estereótipos. O curso foi trabalhado em cinco eixos trabalhados na seguinte ordem: Diversidade, Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais.

Neste sentido é que nos propomos a desenvolver esta pesquisa, com objetivo de produzir materiais didáticos que possam ser usados no espaço da escola como instrumentos da

construção de uma sociedade que respeita a diversidade. A produção de material didático teve como norteador os trabalhos apresentados por professores/as destes cursos – projetos de intervenção pedagógica e artigo de conclusão de curso e nas postagens realizadas durante os cursos de extensão e especialização.

METODOLOGIA

Primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas Gênero, Diversidade e Educação com objetivo de compreender melhor como os mesmos se encontram no espaço da escola. O levantamento também foi realizado com o material do curso Gênero e Diversidade na Escola das modalidades extensão e especialização, que inclui um material didático elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com o Centro Latino Americano de Estudos sobre as Mulheres.

As leituras foram discutidas em grupo de estudos e com a orientadora procurando avançar na compreensão da temática. Além disso, realizamos uma pesquisa sobre materiais didáticos sobre Gênero e Diversidade que se encontram disponíveis em redes públicas e particulares de ensino, em portais de educação e junto a outros grupos que trabalharam com o curso GDE, bem como outros grupos que militam pela causa. Foi construído um arquivo com estes materiais que nos auxiliarão na construção do nosso material didático.

Por último realizamos um levantamento do perfil dos alunos do curso de extensão em GDE que foi ofertado de 2009 a 2010 em sete pólos, analisando as postagens realizadas durante o curso sobre a questão do gênero e da diversidade, os relatos de experiências em sala de aula e por último o projeto de intervenção elaborado pelos alunos como etapa final do curso.

Dentre as leituras feitas nesse projeto, podemos citar aqui algumas delas, como por exemplo, GROSSI e LAGO (2009); Portal Gay de Minas (2006); JUNCKES e SILVA (2009); CARVALHO (2004); TONINI (2002); JUNQUEIRA (2009) e ROSINI (2007), NOGUEIRA (2001), entre outros.

ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS

Do curso de extensão em GDE tivemos um total de 126 alunos/as que concluíram o curso, sendo eles divididos entre os 7 polos. O temas foram divididos em 8 e sendo 7 relacionado ao tema GDE e um denominamos de “outros”, mas que relatava muito sobre “ética e moral”. No curso de especialização foram 98 concluintes em quatro polos, sendo a

divisão dos temas dos trabalhos finais de curso seguindo a mesma subdivisão. Os trabalhos concentraram-se nas temáticas relacionadas às questões étnico-raciais e à diversidade cultural, sendo que a temática que apresentou menos trabalhos foi a sexualidade.

Tal realidade levou-nos a entender que mesmo com a discussão realizada durante o curso, os assuntos relacionados à sexualidade eram mais polêmicos e, portanto, preteridos pelos professores/as. Também entendido como um campo que está no limiar entre o público e o privado despertou menos interesse em ações de intervenção.

Tal fato levou-nos a realizar este projeto, pois entendemos que é necessário um debate contínuo e a oferta de materiais didáticos que possibilitem mais elementos ao/a professor/a para a promoção da discussão em sala de aula, não apenas da sexualidade, mas de todos os temas do GDE.

É nesse contexto que o debate das relações sociais irá se constituir em uma linguagem antes não pensada, ou seja, a partir da relação homem *x* mulher surge a possibilidade de se pensar outras perspectivas, em que o conceito de "gênero" passa a ter destaque nas novas discussões que se formavam. A história social menciona que esses novos objetos, esses novos temas, são despolitizantes até mesmo em algumas situações reacionárias, por isso Pedro (2005) faz toda essa trajetória, ou seja, defende que a categoria gênero é tão política quanto classe. A ideia fundamenta-se pelo fato dessa categoria não surgir dentro da academia, mas nos movimentos sociais.

Partindo dessas reflexões, foi possibilitado aos/as cursistas GDE a situação do debate teórico que está em jogo. A categoria gênero é uma categoria política, ela está em disputa dentro do movimento, no sentido que o movimento pressione para que ela se consolide e pressiona para dizer qual que é a verdadeira categoria.

RESULTADOS PARCIAIS E/OU PREVISTOS

O projeto está sendo desenvolvido há dois anos e, durante este período foram realizadas leituras e discussões no grupo de estudos da linha Gênero, Educação e Trabalho do grupo Dialogus.

Foram feitas coletas de dados sobre a experiência dos docentes a partir de postagens realizadas durante a oferta do curso GDE. O levantamento foi realizado enfocando as dificuldades e experiências docentes em sala de aula, no trabalho em suas disciplinas e a forma como abordam a temática gênero e diversidade. As principais dificuldades no trabalho com os temas foram a ausência de formação e a falta de materiais didáticos.

Acreditamos que para o primeiro ponto o curso já contribui, no entanto, entendemos que uma ação contínua e cotidiana faz-se necessária. Em função disso, propomos a criação de linhas de dialogo com os docentes, como a página em rede social e página do grupo Dialogus, além de visitas às escolas para divulgar estes espaços.

Realizamos uma coleta de materiais didáticos já existentes em sites, materiais impressos, revistas, jornais e livros que abordam a temática. Reunimos também outros materiais audiovisuais como filmes, documentários, músicas e sites da web com conteúdos ligados ao gênero e a diversidade. O material foi reunido e disponibilizado em DVDs nas escolas e para docentes. Atualmente, o material está em fase de teste e ainda não temos os resultados tabulados.

Também foram disponibilizados no DVD planos de aula – total de dez – sobre os temas gênero, diversidade e sexualidade. No mesmo material há ainda indicações de vários sites e bibliografias (artigos, resenhas, livros), filmes, músicas. Em função da grande quantidade de materiais disponibilizados é que temos como objetivo a criação do blog, além da capacidade de interação.

Ofertamos, ainda, oficinas, palestras e apresentação de resultados na forma de artigo e apresentações orais em eventos nacionais, regionais e locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores**. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas Transversais. Brasília, 1998.

GROSSI, Mirian P. **Masculinidades**: uma revisão teórica. Antropologia em primeira mão. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social: Florianópolis:UFSC, 2004, v. 75.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. In: _____**Revista Integração**: **ensino-pesquisa-extensão**. São Paulo: v.6, n.21, p. 101-103, maio 2000. Disponível em: http://www.bve.inep.gov.br/. Acesso em: julho de 2010.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 8. Ed., 2005.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In:_____ BUSQUETS, Maria Dolors. et al. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: _____**História**. São Paulo: v. 24, n.1, pp. 77-98, 2005.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais do Brasil In: _____ **Revista de Didácticas Específicas**. Pp. 148-166, 2009.

Afetividade envolvida na aprendizagem de Língua Inglesa sob o prisma de alunos e professores

Paula Francieli Bamberg SCHNEIDER; Neuda Alves do LAGO;
Campus Jataí

paulabamberg19@hotmail.com
neudalago@hotmail.com

Palavras-chave: fatores afetivos; língua estrangeira; aprendizagem de escrita; língua inglesa.

Justificativa / Base teórica

Apresentamos, neste trabalho, análises de dados que foram coletados em instituições públicas de ensino da cidade de Jataí-GO entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013. Trata-se então, de uma turma de ensino fundamental (7º ano) de uma escola estadual, uma turma de ensino médio (1º ano) de uma instituição federal e de uma turma de Letras/Inglês (6º período) de uma universidade federal. A análise desses dados é feita a partir da revisão bibliográfica no campo de estudos sobre a influência de fatores afetivos no aprendizado de línguas estrangeiras.

Segundo Tassoni (2000), Vygotsky, psicólogo russo, que compartilha dessa visão, acredita que o aprendizado é, antes de tudo, social e depois passa para um plano individual. O primeiro momento é social, pois se dá através da interação do sujeito com o outro por meio de sistemas simbólicos como a linguagem, a isso ele chamou de mediação; o segundo momento seria o que ele chamou de internalização, ou seja, tudo aquilo que o sujeito apreende dessa relação com o outro.

Já em relação à afetividade entra em cena outro grande autor, Henri Wallon, que estudou o desenvolvimento humano e especialmente os fatores afetivos envolvidos nos processos de aprendizagem. Segundo Almeida (2002), para Wallon, “A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social.” (p.1) Dessa maneira pode-se perceber que Wallon tem uma concepção de afetividade mais ampla, pois não deixa de fora tanto os aspectos orgânicos quanto os aspectos

sociais.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi explorar os fatores afetivos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Os objetivos específicos foram de investigar de que maneira a relação professor/aluno atravessa a afetividade dos alunos e por consequência seu aprendizado em língua estrangeira inglesa, sob o ponto de vista de alunos e professores, oferecer aos estudos de Aprendizagem de Língua Estrangeira, dados importantes que, de alguma forma, possam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de escrita em LE e também de adquirir mais conhecimento com relação aos fatores afetivos, já que esses contribuem ou dificultam o aprendizado da escrita em LE.

Metodologia

Está pesquisa, predominantemente qualitativa, foi desenvolvida em instituições públicas de ensino, em uma turma de ensino fundamental (7º ano) de uma escola estadual, uma turma de ensino médio (1º ano) de uma instituição federal e de uma turma de Letras/Inglês (6º período) de uma universidade federal.

Como instrumentos de coleta foram utilizadas entrevistas semi estruturadas realizadas com dois alunos de cada turma e também com os professores das respectivas turmas.

Resultados/Discussão

A partir da análise dos dados coletados pode-se perceber o predomínio de dois fatores afetivos, a autoestima e a ansiedade, os quais assumem importante papel no processo de ensino e aprendizagem para os entrevistados em questão.

Desse modo, segundo Miranda (2008), a autoestima é o resultado de uma auto avaliação, feita por cada indivíduo, a partir de suas trocas com o meio, sendo de natureza plural e instável, ou seja, não há autoestima totalmente estável. De acordo com o autor, a autoestima interfere diretamente

na vida das pessoas, pois está ligada ao que cada pessoa pensa sobre si mesmo.

Os alunos de ensino fundamental e médio se percebem de maneira positiva em relação às produções escritas em inglês. As professoras das turmas em questão também compartilharam da mesma visão de seus alunos, mas sempre lembrando de que existem alunos que se diferenciam da maioria, ou seja, se mostrando mais ou menos autoconfiantes. Os alunos de ensino superior tem uma visão mais crítica sobre suas produções, acreditam que sempre há possibilidade de melhorar, pensamento este que em alguns momentos aparece como frustração. O professor da turma tem uma visão muito parecida com a de seus alunos inclusive sobre si mesmo.

A *ansiedade*, outro fator importante, também tem sua parcela de influencia nas relações de ensino e aprendizado, sendo, muitas vezes, colocada como a vilã dessas relações. Welp (2009) cita como referência, Spielberger (1979), que percebe a ansiedade como um processo, ou seja, uma complexa sequencia de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais, que por sua vez, são despertados por um estímulo estressor.

Pode-se destacar que, os alunos de nível fundamental e médio se sentem menos apreensivos em relação à escrever em inglês, no entanto, isso muda quando a escrita está ligada a uma avaliação. Os alunos de nível superior apresentam-se mais preocupados e ansiosos com o momento da escrita independente do fato de ser uma avaliação ou não.

No tocante à influência da relação professor aluno no contexto de ensino e aprendizagem, pode-se perceber que para os alunos do ensino fundamental e médio há unanimidade quando o assunto é relação professor e aluno. Todos concordaram que é muito importante ter uma boa relação com o professor, no entanto, também concordaram que esta relação não influencia no momento da aprendizagem. Mas a opinião das professoras dessas turmas contraria a dos alunos, pois para elas a relação entre professor aluno tanto é importante quanto influencia no aprendizado e também no modo com elas passam o conteúdo.

Na universidade essa aproximação do professor com o aluno parece mais comum e até mais “fácil” de ser realizada, uma vez que se trata de alunos mais adultos, porém, há o medo da inversão dos papeis.

Conclusões

Através desse estudo, percebeu-se o quanto é importante que estudos nessa área sejam desenvolvidos com mais intensidade, pois o que se investiga está ligado a algo mais amplo do que o ensino/aprendizagem, mas sim também, está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento humano, com as singularidades e proximidades entre os indivíduos no momento em que se relacionam.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. S. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2001, Caxambu - MG. Anais da XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa, 2001.

MASTRELLA, M. R. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós- graduação em Letras: Estudos linguísticos, da Universidade Federal de Goiás, UFG, 2002.

MIRANDA, S. *A construção da autoestima em sala de aula: comunicação e metacomunicação nas interações professora-alunos*. Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós graduação me Psicologia da Universidade de Brasília, UNB, 2008.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2000, Caxambu – MG. Anais da XXIII Reunião Anual da Associação Nacioanl de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

WELP, A. K. S. A ansiedade e a aprendizagem de língua estrangeira. *Revista de Hoje*, v. 44, nº 3. Porto Alegre, 2009.

Fonte de financiamento: Bolsa Prolicen/Prograd

CARTILHA ENERGÉTICA: USO E CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA.

ROCHA, Paulo Rodrigues da.[1]; **CABRAL**, João Batista Pereira.[2]
[1] Acadêmico em Geografia, UFG/CAJ – paulopatresi@hotmail.com
paulopatresi@gmail.com
[2] Docente UFG/CAJ – jbcabral2000@yahoo.com.br

Palavras-chave: Cartilha educativa, energia elétrica e usinas hidrelétricas.

Justificativa

Para que os alunos possam compreender a importância de se usar a energia de forma consciente, é preciso trabalhar uma didática voltada para o ensino e a realidade que os cercam, contextualizando como ocorre o desenvolvimento da sociedade através do uso da energia elétrica, e, considerando as totalidades socioculturais da aprendizagem dos alunos.

Por isso ao construir a cartilha, buscou–se contribuir como fonte alternativa no processo de ensino – aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, para que os mesmos possam compreender a importância do uso e consumo correto da energia elétrica, desde a sua origem até a chegada nas residências, com destaque para a produção da eletricidade. Por essa razão a cartilha é bastante ilustrativa, oferecendo aos alunos o estímulo pela leitura.

Objetivos

Produzir uma cartilha que relacione o processo de geração, uso e consumo de energia elétrica para estudantes do ensino fundamental.

- Entender a compreensão do conceito de energia e suas produções;
- Possibilitar o conhecimento da energia que consumimos no dia-a-dia, de onde ela vem;
- Algumas formas do uso consciente de energia elétrica;
- Conhecer como ocorre a distribuição de energia elétrica em nossas cidades;
- Proporcionar aos professores e alunos do ensino fundamental, um material didático que aborde o tema tratado neste projeto, proporcionando interface do tema com a realidade cotidiana dos alunos, valorizando as informações elaboradas na cartilha para a escola e a comunidade;

Metodologia

A cartilha foi construída através de pesquisa feita em livros didáticos, sites e portais de energia elétrica, leituras de artigos científicos, e, por fim, houve visita à Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa, localizada no município de Minaçu - GO.

A construção da cartilha teve o propósito de demonstrar aos alunos das escolas públicas como a energia é produzida e como ela é utilizada no dia a dia em nossas casas. De acordo com Bacelar (2009), o enredo de uma cartilha deve ser simples e acessível (de fácil entendimento) ao público alvo (alunos da rede pública de ensino, compreendendo as séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental), isso facilita a organização dos registros obtidos na pesquisa, podendo ser distribuídos por meio de gráficos, tabelas, quadros, e, textos para confeccionar o material final (cartilha educativa).

Resultados

O desafio em ensinar os conceitos relacionados à energia elétrica, parte do pressuposto em mostrar a expansão da importância dos serviços básicos que a energia proporciona para as pessoas, mesmo que algumas comunidades não tenham acesso a eletricidade.

Atualmente o uso da energia elétrica é indispensável nas cidades, na zona rural e na indústria, é essencial para oferecer o conforto e comodidade, a eletricidade é usada em alguns eletrodomésticos, e nos aparelhos eletrônicos, como por exemplo, a máquina de lavar, os televisores, os computadores, o ferro de passar roupa, o liquidificador, a geladeira, a batedeira, o forno microondas, as lâmpadas, o chuveiro, entre outros. Na zona rural, a energia serve para bombear a água das bombas d água, para funcionar as ordenhas e ainda pode servir para manejar algumas maquinas agrícola. No campo da indústria praticamente é o motor para mover todos os equipamentos industriais.

Ao observar como os livros didáticos apresentam os conteúdos relacionados à energia elétrica, é necessário trabalhar com uma didática de forma epistemológica, levando em conta as relações das características dos alunos, e dos materiais disponíveis para utilizá-los na sala de aula.

Outro ponto importante, é observar que os alunos da contemporaneidade não estão apresentando um nível de leitura adequado, dessa forma é indispensável que o professor aplique diversas metodologias, para que as atividades trabalhadas possam desenvolver o nível cognitivo dos estudantes, ou seja, criar estímulos para melhorar a aprendizagem.

Cavalcanti (2002) discute sobre as situações que envolvem o novo estilo de pensar das crianças, afinal lidam com vários estímulos ao mesmo tempo, conseguem desenvolver várias atividades em um único momento, por exemplo, fazer leitura e assistir a televisão em uma só ocasião.

Um fator básico para compreender a energia no âmbito das discussões em sala de aula, é que ela não surge e nem é construída, na verdade a energia é transformada, toda energia é mecânica, por isso que existem diferentes tipos de energias em diferentes usinas, tais como: hidrelétrica, eólica, nuclear, solar e térmica.

Na atualidade a energia elétrica é a mais utilizada pelo homem, pois depende dessa energia para a sua subsistência, graças a facilidade do transporte e o baixo custo de sua produção, a energia elétrica se torna indispensável para a sociedade. A eletricidade tem tamanha importância que na falta de seu abastecimento, os hospitais, postos de gasolina ou as escolas, por exemplo, sofrem de forma imediata se não possuírem geradores para suprir a sua falta.

A principal fonte de energia no Brasil vem das usinas hidrelétricas, entenda como procede a sua instalação, observe o quadro:

Passo 1	Primeiro é necessário a construção de enormes barragens que são criadas sob o leito de um rio com a finalidade de represar a água.
Passo 2	Á água que corria livremente pelo leito do rio agora começa a ficar contida pela barragem e inicia a formação de um grande reservatório.
Passo 3	Enormes turbinas são instaladas nas barragens com certo desnível, permitindo que a água que passa pela barragem caia com enorme força sobre as turbinas que são movimentadas transformando a energia potencial em energia mecânica.
Passo 4	A energia mecânica gerada nas turbinas é captada por um gerador de eletricidade que a transforma em energia elétrica.
Passo 5	A última parte do processo é a transferência da energia que ocorre por meio das redes de transmissão de alta tensão. Quando chega ao seu destino a energia é transformada em baixa tensão para as residências e comércios e em média tensão para as indústrias.

A transferência da energia geralmente se dá por linhas de transmissão de longa distância, ao sair dos geradores da usina, a eletricidade é transportada por cabos aéreos, ao qual são revestidos por isolantes de vidro ou porcelana, que sustentam os cabos e impedem as descargas elétricas em seu trajeto até as subestações instaladas nas cidades.

Ao chegar às diversas subestações a energia original é convertida em uma determinada voltagem, ou seja, aumenta ou diminui ao chegar às residências. De

acordo com Goldemberg (2007), as usinas hidrelétricas representa cerca de 16% no mundo, (figura 1).

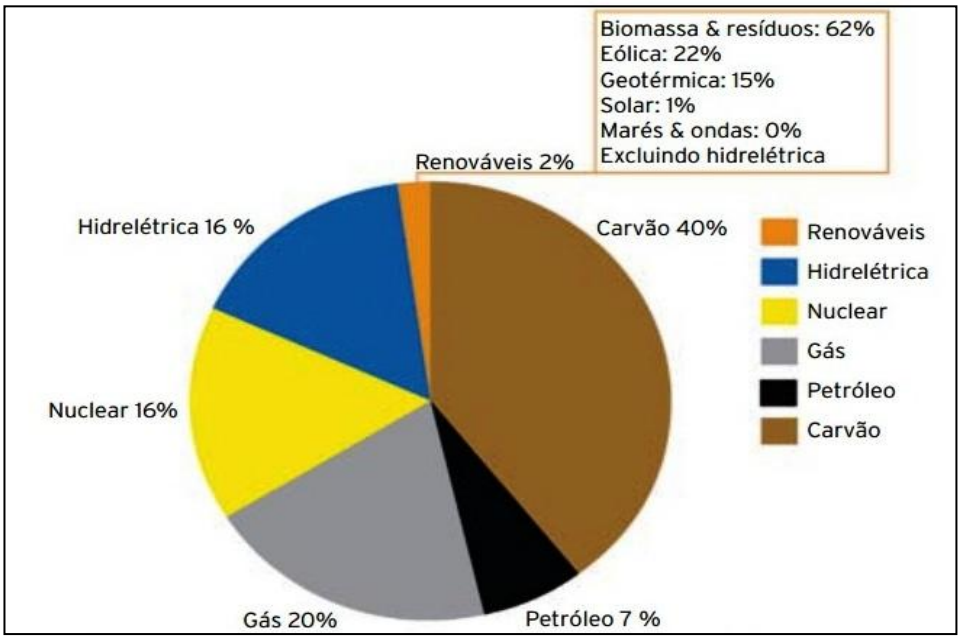


Figura 2: Distribuição das energias mais utilizadas no mundo.
Fonte: Relatório Um futuro com energia sustentável: iluminando o caminho, USP/ 2007.

Conclusão

A energia elétrica é indispensável para a vida na sociedade, seja no meio rural ou urbano, a eletricidade é essencial para a subsistência e produção na manutenção da população e da indústria, onde, a busca pelo baixo custo de produção em favor da procura pela boa qualidade de vida.

A cartilha mostra informações importantes sobre o consumo da energia elétrica, como: o uso eficiente da eletricidade, os percentuais de gasto mensal quanto ao uso dos principais aparelhos disponíveis nas residências, apresenta as unidades de medida da energia elétrica, orienta prevenção de choques, também assinala quais são as lâmpadas mais econômicas, e, esclarece o mito sobre o funcionamento dos aparelhos de 110 e 220 volts.

A idéia de trabalhar com a cartilha em escolas de ensino fundamental explicita o papel do professor em mediar dentro do campo da didática, fazer com que o desenvolvimento cognitivo dos alunos interaja com o objeto de estudo, priorizando o desenvolvimento coletivo dos estudantes. Afinal em todo o processo de ensino-aprendizagem é necessário aplicar a práxis, desenvolver ações mentais que possam pensar e atuar como professor.

Referências Bibliográficas

ANEEL, Agência Nacional de Energia Elétrica. **Atlas de Energia Elétrica do Brasil**. Brasília: ANEEL, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**. Geografia, Brasília, DF, 1998.

CABRAL, J. B. P. **Apostila para preparação de material didático**. Jataí - GO. 15p. 2006.

CALLAI, H. C. et al. **O ensino da geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1986.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Geomorfologia**. 9ª reimpressão. São Paulo – SP, EDITORA EDGARD BLUCHER LTDA, 2006.

GARCEZ, Lucas Nogueira, ALVAREZ, Guillermo Acosta. **Hidrologia**. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo – SP, EDITORA EDGARD BLUCHER LTDA, 1988.

GUERRA, Antonio José Teixeira, CUNHA, Sandra Baptista da. **Impactos ambientais urbanos no Brasil.** 4ª Ed. Rio de Janeiro – RJ, BERTRAND BRASIL, 2006.

MACHADO, Carlos José Saldanha. **Gestão de águas doces**. Rio de Janeiro – RJ, Editora Interciência, 2004.

PORTAL DA ELETROBRAS, **Eletrobras energia para novos tempos**. 2010. Disponível em: http://www.eletrobras.com/elb/data/Pages/LUMIS293E16C4PTBRIE.htm. Acesso em: 14 maio. 2013.

PORTAL SÓ FÍSICA, **Consumo de energia elétrica**, 2008. Disponível em: http://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/consumo.php. Acesso em: 12 dez. 2012.

REIS, Maria José, SENS BLOEMER, Neusa Maria. **Hidrelétricas e populações locais**. Florianópolis - Cidade Futura: Ed. UFSC: Programa de Antropologia Social da UFSC, 2001

SOUZA, Zulcy de; SANTOS, Afonso Henriques Moreira; Edson da Costa Bortone. **CENTRAIS HIDRELÉTRICAS: Implantação e Comissionamento**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

TEIXEIRA, Willian et al. **Decifrando a Terra**. São Paulo: Oficina de Textos. 2008.

TOLMASQUIM, Mauricio Tiomno. **Geração de energia elétrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.

"QUEM CONTA UM CONTO AJUDA A RECONTAR A HISTÓRIA": A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Poliana Gondim Candido Silva – UFG/CAC
poliana.gondimspfc86@gmail.com

Márcia Pereira dos Santos – UFG/CAC
marciasantoss@gmail.com

Palavras-chaves: História, Literatura, Ensino de História, História de Goiás

Apresentarei nesta comunicação a pesquisa que realizei dentro do PROLICEN – UFG/CAC (2012-2013). O objetivo dessa pesquisa foi identificar como foram construídas as representações do cotidiano dos moradores de Goiás nas décadas de 1940 e 1950 do século XX, baseando na análise das obras dos escritores goianos Bernardo Élis e Carmo Bernardes e, a partir disso elaborar materiais didáticos que pudessem ser usados no ensino de história de Goiás no ensino médio ou fundamental.

A pesquisa nasceu a partir do convite da professora Dr. Márcia P. Santos para participar do projeto de pesquisa, por ela coordenado, "Selva, bichos e gente" em representações de natureza, cultura, homem, memória e história na literatura regional goiana do século XX", . Ao ler o projeto o que mais me interessou, a princípio, foi a perspectiva do mesmo de discutir a cultura goiana e a partir daí meu trabalho começou a tomar forma, e a proposta que surgiu então, foi pensar em como os contos dos escritores goianos Carmo Bernardes e Bernardo Élis referendavam o modo de vida dos goianos em meados do século XX, o que me permitiu propor uma história do cotidiano em Goiás, a partir dos contos dos literato escolhidos e destes pensar em seu uso em sala de aula. Isso porque entendo que a pesquisa em história não pode ser pensada sem termos uma perspectiva de contribuir nas formas com que se aprende e se ensina história, daí, meu interesse em participar do PROLICEN – UFG.

Essa perspectiva me permitiu situar meu referencial teórico a partir das problemáticas da História Cultural. E, nesse sentido é preciso perceber a vertente da História Cultural, como uma herdeira da tradição dos *Annales. E*ssa vertente historiográfica alicerça tanto nossa concepção de história quanto justifica nossa opção metodológica como mostraremos adiante. Para Marc Bloch (2001) a história é a ciência

dos homens no tempo. Nesse caso, a história como busca de explicação e compreensão do passado realiza-se como essa busca da ação humana ao longo de sua vivência, pois é no tempo, seja qual for a duração considerada, que se pode perceber o jogo da transformação – permanência, o que sustenta o problema histórico aqui colocado, qual seja: como literatos de um dado lugar têm lido e dado a ler o mundo no qual estão, e como os mesmos podem ajudar a aprender a ensinar a história.

A metodologia elaborada para o trabalho envolveu que se levasse em consideração os desafios teóricos de análise de fontes, ou seja, foi preciso um processo de "estranhamento", como nos sugere Carlo Ginzburg (2001), tanto para com a literatura, como para com a história. E isso implicou na realização de uma ampla discussão sobre a escrita da história e a escrita da literatura, pois o historiador e o literato, tem compromissos diferentes com as histórias que contam e, no caso da pesquisa desenvolvida, tinha-se mais uma questão que era relacionar tudo isso ao ensino de história e suas formas.

A literatura ao tematizar o cotidiano e a vida simples dos goianos nos deu uma chave entrada para refletir sobre a experiência de vida das pessoas ali representadas. Como representação do passado, a literatura nos mostra isso, pois ela deve ser interpretada também como expressão do real, contribuindo para que a história se apresente de forma mais palpável aos estudantes, pois pode ser remissiva ao mundo deles, já que a literatura, especialmente a que nos dedicamos na pesquisa, é fruto também do lugar no qual estamos. Assim, a ficção se torna meio de se acessar o real, pois ela o representa e tece suas tramas também sobre ele.

A partir dessas discussões também se justifica a opção por trabalhar os contos, pois quando comecei minhas leituras me vi em um mundo que me fazia reviver a infância, pois muitas histórias que lia eu mesma poderia ter contado, como em um dos contos de Carmo Bernardes, quando nos revela: "Depois concertei a cela que ia atrasada e pegando os quadris do burro, o cerrado em redor era quase que só de mangabeiras, panhei e pus na boca para mascar uma Folha viçosa de azedinha-do-campo, que também era muita ali. (1972p.16).

Foi apaixonante perceber como em tais contos a cultura goiana se evidenciava e mais, como sendo conto, essa cultura podia ser apreendida, pois o conto a condensa e

a resume, provoca tensão, pois traz em sua condição de história curta "uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição." (GOTLIB, 1990, p. 82)

A partir daí percebi a pertinência de se trabalhar com os contos, pois contemplam a expectativa de tecer a relação entre literatura e história, permitindo perceber onde essas formas de narrar o passado se encontram e onde se separam. Como nos diz Ginzburg, (2007) o historiador em sua escrita precisa causar um efeito de real, muitas vezes difícil de ser efetivado porque o passado não está ali pra ser verificado, trazendo a imaginação literária para o processo de descoberta do passado e considerando a similitude e, mesmo, a relação de representação entre a literatura e o real, pode-se dar à história esse efeito de real, sem que literatura e história percam suas especificidades.

Outra justificativa para a escolha dos contos foi em função da sua própria forma: uma história curta, como começo meio e fim e que podia, facilmente ser lida em sala de aula, o que em muito contribui para o tipo de propostas didáticas que a pesquisa faria, já que poderíamos elaborar trabalho em que as leituras dos contos pudessem ser feitas em conjunto com os alunos..

Como parte do trabalho também foi problematizar a história de Goiás, realizei muitas leituras sobre história de Goiás para compreender como essa hsitória tem sido escrita e contribuir na análise e problematização dos contos, bem como no processo de proposição dos materiais didáticos. E assim, parti para a tarefa de conhecer os literatos escolhidos e, depois, escolher os contos que seriam trabalhados.

Primeiramente trabalhei a obra de Carmo Bernardes (1915 – 1996) que foi um escritor de várias profissões, escritor, jornalista, ativista ecológico goiano (SANTOS 2007). Como nos conta a Nelly Alves de Almeida (1985), Carmo Bernardes nasceu em 12 de Dezembro de 1915, em Minas Gerais e ainda criança mudou-se para Goiás, filho de Ana Carolina da Costa e Luis Bernardes da Costa, tornou um apaixonado por Goiás, cresceu em Formosa e outras cidades de de Goiás, apaixonado pela mãe, Dona Sinhana do qual herdou seu jeito e personalidade. Carmo Bernardes era um grande conhecer da alma humana e nas suas escritas conseguia mostrar o que há de melhor na leitura, o sonhar, ele conseguiu passar em suas obras literárias uma impressão de real. Escritor de muitos gêneros produziu muitos contos, crônicas, romances e artigos

jornalísticos a partir, principalmente, de sua experiência de vida. Dessa forma, ele se tornou um escrito de histórias simples, tematizando a vida no campo, as dificuldades e vantagens de ali estar, os homens e mulheres que ali viviam entre outros tantos temas.

Já Bernardo Élis Fleury de Campos Curado(1915-1997) foi advogado, professor, poeta, contista, e romancista e era filho do poeta Érico José Curado, (falecido) e Marieta Fleury de Campos Curado. Nelly Alves de Almeida (1985) nos conta que Élis identificou-se na prosa, gênero este no qual foi considerado, na opinião de grandes nomes das letras brasileiras, um dos maiores literatos da literatura regionalista nacional. Fez os primeiros estudos em sua cidade natal, que era Corumbá de Goiás, transferindo-se para a antiga capital, Cidade de Goiás, onde continuou os estudos no tradicional Liceu de Goiás. Bernardo Élis sentiu desde cedo a sua tendência para a literatura e foi assim que se tornou um dos maiores escritores goianos tendo reconhecimento nacional, inclusive sendo o único goiano a integrar a Academia Brasileira de Letras. Também Élis é um escritor que narra Goiás e quem aqui vivia, sua obra foi realizada em vários gêneros e é marcada pela vida do homem no campo, por suas mazelas, por suas dificuldades e suas personalidades.

E foi desses autores que escolhi quatro contos e propus a elaboração de oficinas de ensino de história que partindo desses contos problematizaram o passado e, mesmo, o presente, a partir de um trabalho de relação entre a literatura de meados do século XX e outras obras de arte, como a música e, também com a vida dos alunos participantes das oficinas e dos próprios professores. Ao todo construímos 4 roteiros de oficinas assim distribuídos: a) Oficina 1 - Cotidiano Goiano de Meados do Século XX: O cotidiano alimentar e o Araguaia; b) Oficina 2 - Cotidiano Goiano de Meados do Século XX: O ouro e os mitos em Goiás; c) Oficina 3 - Cotidiano Goiano de Meados do Século XX: O papel da Igreja e a vida cotidiano do povo goiano; d) – Oficina 4 - Cotidiano Goiano de Meados do Século XX: Relações entre o campo e a cidade. A proposta de oficinas foi pensada com duas possibilidades de execução, pois podem ser dadas separadamente, segundo critério do professor, ou em um grande módulo com 12 aulas sobre História de Goiás. Acredito que com as discussões realizadas e oficinas propostas, os alunos se sentirão ainda mais pertencentes ao lugar, e sujeitos da própria história, haja vista o uso dos

contos de autores goianos e uma gama enorme de outros bens de cultura possuídos pelos alunos: as narrativas tragas de casa, as músicas, as crenças e superstições entre outros.

Portanto, a pesquisa realizada permitiu uma nova experiência de discussão teórica metodológica que relacionou história e literatura, proporcionando ainda que se tematizasse a história de Goiás e se produzisse propostas didáticas que referendam tudo o que se discutiu e se problematizou. A grande conclusão a que cheguei é que a literatura é um rico filão de trabalho para o historiador e para o professor de história, o que reforça a importância de se realizar pesquisas como esta, pois dão novo foco de análise para o passado, contribuindo, com isso, para um renovação das formas de se pensar a história e, mesmo, a memória dos goianos em relação ao espaço e a cultura em que vivem e, por conseguinte, contribuindo na renovação das formas de se ensinar e aprender história na escola.

Referências

ALMEIDA, Nelly A. **Estudos sobre quatro regionalistas**. 2 ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1985.

BERNARDES, Carmo. **Reçaga.** Goiânia: Leal, 1972.

BLOCH, March. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Trad. André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

ÉLIS, Bernardo. **Caminhos dos gerais**: contos. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

GINzBURG, C. **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. SP: Cia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução Rosa Freire D'Aguiae e Eduardo Brandão, 2007.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do Conto**. 5ª ed. Editora Ática, 1990.

SANTOS, Márcia Pereira. **Relembranças em minguante**: interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes. 173 fls.Franca: UNESP, 2007. (tese de doutorado).

Fonte de Financiamento: PROLICEN – UFG/CAC (2012 – 2013).

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E GÊNERO:

A ESCOLA COMO LUGAR DE CRIAÇÃO DE CULTURA DE NÃO-VIOLÊNCIA

Pollyane Lisita da SILVA, Campus Catalão, lihsita@yahoo.com.br;
Fernanda Luiz RIBEIRO, Campus Catalão, fernandaluizribeiro@hotmail.com;
Fernando César PAULINO-PEREIRA, Campus Catalão, epifania.cps@gmail.com.

Palavras-chave: Violência Doméstica, Grupo, Pesquisa-ação, Escola.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A organização social da família de maneira patriarcal contribui para a incidência de violência contra a mulher ainda hoje. A aprovação da Lei Maria da Penha, em 2006, que em seu artigo 5º define como violência conjugal aquela ocorrida “em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação”, considera o ambiente doméstico “compreendido como espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas” e a família “compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são, ou se consideram, aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”, trouxe maior amparo para as vítimas de violência, pois “a discussão de gênero, introduzida por estudos realizados pelas feministas possibilitou dar visibilidade à violência doméstica enquanto um fenômeno multifacetado, exigindo respostas políticas para a problemática” (GOMES, 2007 p.506).

As relações familiares hierárquicas trazem o papel do marido como extensão da figura paterna, legitimando-o a cometer violência contra a mulher como forma de disciplinamento, repercutindo também aos filhos, que sofrem violência por parte do pai e da mãe que “devido à sua condição biológica de engravidar e amamentar, a sociedade também delegou à mulher o cuidado com o marido, o lar e os filhos sendo, inclusive, responsabilizada por qualquer coisa de errado que acontece” (GOMES, 2007 p.506). Faz-se necessária a compreensão desta dinâmica de

violência doméstica em um aspecto mais amplo do que apenas no foco central da violência de gêneros. Na vivência em um processo grupal devemos considerar o papel de cada sujeito na instituição família, tal como a história de vida de cada membro do grupo, segundo Martins (2007).

No final de 1960 iniciou-se o questionamento sobre a condição feminina na sociedade e a violência doméstica obteve maior visibilidade, passando a ser encarada como "problema social e de saúde, tornando-se uma categoria política de reivindicação feminista que não respeita fronteira, não só de gênero, como também de idade, classe social, raça/etnia, religião e grau de escolaridade" (GOMES, 2007 p.506). A família deixou de ocupar uma posição acima do Estado, uma constituição sagrada com suas leis próprias e torna-se um tema de discussão de políticas públicas, desta evolução, além da Lei Maria da Penha, criou-se na década de 90 o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reconhece que a criança vítima de violência doméstica deve ser protegida pelo Estado.

OBJETIVOS

Este trabalho buscou estudar a Violência Doméstica abrangendo a violência de gênero e a violência contra a criança e o adolescente. Por meio da pesquisa-ação possibilitar a criação de valores acerca da equidade de gêneros, o respeito mútuo e a cultura de igualdade de maneira geral.

Em grupos terapêutico-educativos com alunas do quinto ano, do ensino fundamental, promover espaços de reflexão e discussão sobre violência doméstica, estimulando a participação efetiva de todas as integrantes, bem como o compartilhamento de experiências pessoais para a conscientização do problema social da violência doméstica, suas consequências na formação das identidades e principalmente a construção de nova cultura de não aceitação da violência doméstica, assim como a importância de sua denúncia, desta forma, preparando essas meninas para que possam exercitar a capacidade de conduzir a própria vida na tomada de decisões.

No grupo geral, com meninos e meninas, promover a prevenção da violência doméstica com a criação de meios de informação e de ações de sensibilização em toda a comunidade escolar, uma vez que Sinclair (1985) afirma que "*o indivíduo aprende a violência pela cultura*", a desconstrução da prática de violência em um meio social tende a diminuir sua ocorrência.

METODOLOGIA

O trabalho realizado foi de acordo pesquisa-ação, que conta com a intervenção do pesquisador na busca de uma melhoria para seu objeto de pesquisa, neste caso, a problematização do tema da violência doméstica, e, consequentemente a ampliação do pensamento dos alunos de quinto ano em relação à igualdade de direitos e à imposição dos papéis sociais, pois de acordo com Melo Neto (2000)

> a ação educativa só se justifica com o envolvimento da comunidade e sua orientação para as possíveis soluções de problemas comunitários [...]. Tornam-se possíveis descobertas, na realidade local, a partir da ação daqueles que vivem na própria região e com eles implementar o processo de sistematização. (p. 65)

Um instrumento valioso de trabalho utilizado na metodologia de pesquisa-ação é o Diário de Campo, onde não somente narram-se os fatos, mas colocam-se as impressões, observações, dúvidas e pontos relevantes para uma discussão posterior do grupo com o orientador. O diário de campo, individual e pessoal "retrata o que se olha, como se olha e o que faz (ou poderá fazer) como o que está olhando" (Pellisari, 1998, p.1).

No diário de campo, anota-se por vezes, frases curtas e objetivas que servirão para relembrar fatos importantes na hora de escrever uma descrição mais elaborada dos acontecimentos de um determinado encontro. Geralmente, essas anotações são feitas durante as atividades, e, a escrita propriamente dita do diário ao final do encontro, ou um pouco mais tarde, mas é importante que seja no mesmo dia para evitar ao máximo que algo relevante seja esquecido, afinal, o objetivo do diário, além da discussão com o grupo, é servir de "matéria-prima para os relatórios que deverão ser preparados ao final desta experiência" (Pellisari, 1998, p.3).

Para a discussão dos temas propostos, utilizou-se de vários recursos, a fim de despertar o interesse e a participação dos alunos e consequentemente sua compreensão acerca da violência doméstica, buscando sempre trazer para o mais próximo possível da realidade deles. Esses recursos variaram entre músicas, vídeo-clipes, cenas de novelas, tirinhas em quadrinhos, produção de cartazes, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto consistiu em seis encontros com alunos de quinto ano de uma escola pública de Catalão-GO; o primeiro e último deles foi realizado com toda a turma, sendo respectivamente a apresentação e a desvinculação.

Do segundo ao quinto encontro, trabalhamos com uma separação entre meninos e meninas, sendo que os temas e as técnicas de grupo aplicadas foram as mesmas para ambos. A divisão entre gêneros proporciona um ambiente mais propício para um diálogo aberto, principalmente entre as meninas, onde nota-se maior cumplicidade entre elas na ausência dos meninos, também há maior liberdade para verbalizar suas experiências particulares.

As discussões foram pautadas em temas pertinentes à violência doméstica, tais como: respeito, constituição de gênero masculino e feminino, violência de gênero, violência contra criança e adolescente, dentre outros. Para um trabalho mais dinâmico e adequado à idade dos participantes, além da roda de conversa, houve confecção de cartazes, textos, pequenas encenações teatrais e brincadeiras que incentivaram o respeito e cooperação com o outro.

Logo no primeiro encontro foi feito um contrato de sigilo e participação dos componentes do grupo, o qual era sempre reafirmado ao início de cada oficina, assegurando a seriedade do trabalho e incentivando os componentes a colaborarem na construção do projeto.

CONCLUSÕES

No decorrer das oficinas, notou-se no próprio discurso dos participantes a modificação de conceitos pré-concebidos acerca da violência doméstica e as medidas preventivas para tal, ressaltando concomitantemente a importância da denúncia do agressor às autoridades competentes, fazendo-se cumprir os direitos da vítima e garantindo sua integridade moral e física.

Relatos de alunas sobre diálogos com suas mães e outras vítimas próximas de si, a respeito das discussões feitas a cada encontro, evidenciam a repercussão deste trabalho, confirmando que o ambiente escolar pode ser um local propício para o debate de temas que fogem à ementa regular, porém fazem parte do cotidiano e trata-se de interesses de saúde pública, assim como a violência doméstica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MARTINS, Sueli T. F.; *Psicologia Social e Processo Grupal: a coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane,* Psicologia & Sociedade; 19, Edição Especial 2: 76-80, 2007.

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

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

SINCLAIR, D. *Understanding wife assault: a training manual for counselors and advocates.* Toronto: Publications Ontario, 1985.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Bolsa Programa Jovens Talentos: CAPES

PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO "PORTUGUÊS – LINGUAGENS" DO 3º E 4º CICLOS JÁ USADO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Vânia Carmem Lima, Universidade Federal de Goiás, Vaniacarmem@yahoo.com.br
Rafaela Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, rafaela.mch@gmail.com
Rennika Lázara Dourado, Universidade Federal de Goiás, rennika16@yahoo.com.br

Palavras-chave: INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS; LIVRO DIDÁTICO; ESCOLAS PÚBLICAS; MATERIALIDADE LINGUÍSTICA.

Introdução:

O presente projeto visou à investigação dos procedimentos de interpretação de textos que figuram no livro didático do 3º e 4º ciclos usado em grande parte das escolas públicas de Jataí (Português – Linguagens), analisando as questões propostas à interpretação e se estas configuram como mera interpretação de conteúdo, cujas perguntas se centralizam na busca pelo "o quê?" do texto ou, diferentemente, se as perguntas colocadas para o aluno buscam "o como" no texto Orlandi (2001ª), ou seja, no lugar de se procurar o sentido já ali posto *a priori*, tentando resgatar a pretensa intenção do autor, busca-se o viés pelo que se é possível operar os gestos de interpretação, pois conforme Orlandi (1996:64): *Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de "dar" sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação.*

O que justifica a nossa pesquisa é o fato de se tentar investigar no livro didático aqui já especificado como se dá o processo de interpretação proposto nas atividades do mesmo. Até que ponto esta forma de interpretação leva em conta os sujeitos envolvidos no ato de linguagem (produtor e receptor), os recursos linguísticos agenciados e silenciados na produção textual (Orlandi, 2002), as suas condições de produção, ou seja, o enunciado e a enunciação. Ou ao contrário, se esta interpretação desconsiderando estes aspectos, conduz o aluno à busca da "verdade" dos sentidos e, por conseguinte, à crença na "verdade" e no conhecimento como elementos que pairam sobre os sujeitos, não sendo, pois, construídos por

esses sujeitos. Ou ainda se tomando a interpretação num plano meramente abstrato, abstrai-se do objeto os seus elementos constitutivos, o que pode levar a tomar a aparência pela essência. Soma-se a isso o fato de que assim procedendo, o livro didático acaba por negar a sua prerrogativa primeira qual seja- formar cidadãos críticos, capazes de analisar os fenômenos sob vários ângulos e por isso mesmo se chegar a vários resultados, sem negar, contudo, o caráter ideológico das evidências dos fatos.

Objetivos:

1) Verificar algumas das propostas de interpretação de texto do livro didático de Português do 3º e 4º ciclos;

2) Analisar se estas propostas se configuram como interpretação de conteúdo ou como gestos de interpretação fundados na materialidade linguística do texto;

3) Perceber e analisar os resultados advindos dessas diferentes abordagens de procedimentos de interpretação e suas implicações com as formas de se processar a leitura;

4) Verificar qual forma de abordagem de interpretação é mais condizente com os propósitos e função da escola enquanto agenciadora do conhecimento e formadora de sujeitos letrados.

Metodologia:

Esta pesquisa se enquadra na perspectiva teórica da pesquisa aplicada (cf. Marconi & Lakatos, 1996), cujo caráter de aplicabilidade se configura na utilização dos resultados da pesquisa no sentido de se redefinir ações que visem à transformação da realidade que ora se nos apresenta. Assim, após o levantamento dos dados pertinentes à pesquisa, analisaremos a melhor maneira de alterar essa realidade a fim de alcançarmos as metas desejadas, o que implica a realização de trabalhos futuros. Acrescente-se a isso o fato de que se trata de uma pesquisa do tipo experimental (cf.Hymann,1997), cujos levantamentos têm como propósito a modificação de alguma situação ou fenômeno.

Em se tratando de uma pesquisa cuja intenção é analisar atividades de interpretação textual, observando quais as formas de interpretação propostas pelo livro didático e suas implicações para o ato de leitura, necessitou-se de uma coleção completa do livro em questão. A partir daí, e com base nos teóricos que abordam a

temática (os que foram citados na justificativa e outros ligados ao tema), fizemos o levantamento e análise dos dados.

Análise de dados:

As considerações tecidas neste trabalho partem da premissa de que a interpretação de um texto é um processo do qual participa ativamente o leitor; o texto não encerra em si todos os significados, o leitor e sua intervenção a partir da leitura fazem parte dessa construção. O foco destas análises é saber se o LD em questão cria oportunidades para a interpretação efetiva do aluno/leitor dos textos; isso será feito buscando as questões, cujas respostas se apoiam na materialidade linguística, propostas pelas atividades e as que constituem análise *de conteúdo*, conforme categorização de Orlandi (2001b), ou ainda transcrição do texto (Marcuschi, 2003).

Segundo preceitos da análise do discurso, Orlandi (2001) explica que interpretar e compreender são métodos muito distintos, visto que a interpretação são atos de domínio simbólico, que tem apoio nos sentidos, são processos próprios de significação. Segundo Orlandi (2001), compreender envolve mais processos que interpretar, “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos”. A interpretação de certa forma possui um sentido em sua base, enquanto que a compreensão busca a explanação dos sentidos do texto e dá a oportunidade de uma visão mais ampla, em que se visualizem outros sentidos, compreendendo como eles se formam. A partir do título do conjunto de atividades do livro, subentende-se que as questões elaboradas vão abarcar estes dois métodos de análise do texto: interpretar e especialmente compreender. Mais além da nomenclatura escolhida pelos autores do livro para o título do Box, está o questionamento de até que ponto estas questões vão dar oportunidade ao aluno de ter uma relação efetiva com a linguagem, de modo a entender seu funcionamento dentro e fora do que lhe foi oferecido pelo texto e se as questões oferecidas nos exercícios de interpretação se apoiam em pistas textuais.

Foram analisados quatro textos (um de cada série do ensino fundamental) e suas respectivas atividades de interpretação da coleção Português: Linguagens de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Foram escolhidos

aleatoriamente os Textos “O Diamante” de Luís Fernando Veríssimo, “Qual destes é seu pai?” de Moacyr Scliar, “Quando se é jovem se é forte” de Affonso Romano de Sant’Anna e o poema Céu de Manuel Bandeira.

A maioria das atividades propostas pela coleção segue os mesmos padrões desta aqui colocada, não exigindo do aluno a mediação necessária entre texto/autor/leitor para proceder a leitura: O segundo exercício do primeiro texto analisado (*2) A menina se abre com os pais na hora do jantar. Pai e mãe se utilizam de argumentos diferentes para convencê-la de que ela tem muito valor. Compare os argumentos do pai e da mãe e responda: a) O que afirma o pai? b) Diante da insistência da menina, que tipo de argumento a mãe utiliza?*) é interessante em sua proposta inicial -pedir que o aluno compare os argumentos do pai e da mãe - é uma forma de dar oportunidade de o aluno argumentar acerca das diferenças entre as duas vozes. Sabe-se que o processo argumentativo se apoia na materialidade linguística do texto. Nesse sentido para que o aluno responda a questão é preciso que ele volte ao texto e o tome como objeto de análise. A proposta do exercício era boa, porém caiu na mesmice. As questões que pedem que o aluno escreva qual a afirmação do pai e qual o argumento da mãe não permitem a comparação entre ambas formas argumentativas, percebendo, por exemplo, qual é o argumento mais forte, mais convincente. Apenas buscam uma “verdade de sentidos”, impedindo a formação de sentidos a partir da leitura do aluno. Ferreira e Dias (2005).

Considerações finais:

As análises feitas revelaram que a maioria das questões propostas para leitura e interpretação pelo LD não se apoia na materialidade linguística, mas se subdivide entre análise de conteúdo e mera transcrição. Embora essa última categorização não fosse esperada pelo projeto.

Várias questões desconsideravam a capacidade de leitura do aluno, dada o seu caráter de obviedade ou a vaguidade de respostas. Nesse sentido o texto deixa de cumprir a sua função enquanto entidade interativa/comunicativa, uma vez que não permite o diálogo com o leitor e consequentemente os múltiplos olhares e leituras.

Vale ressaltar, contudo, que apesar de escassas, existiram perguntas que permitiam ao aluno leitor diferentes leituras a partir das marcas ou pistas dadas no texto.

Vê-se assim, que o material didático constitui um apoio ao trabalho pedagógico do professor, cabendo a este a seleção daquilo que, no nosso caso, contribuirá para a formação do aluno leitor elevando, desse modo, o seu grau de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTHES, R. Da obra ao texto. In ___ *O rumor da língua* (trad. Mario Laranjeira). São Paulo: Brasiliense. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF,1998.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. Português e Linguagens, São Paulo: Atual, 2002

DERRIDA, J. *La pharmacie de Platon*, Editions du Seuil, Paris. Trad. Bras.: *A Farmácia de Platão*, São Paulo: Iluminuras,1972/1991.

HYMANN, H. *Planejamento e análise da pesquisa*. Rio de Janeiro: Lidador, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?* Revista em Aberto, 69(16): 36-51. jan./mar., 1996

ORLANDI, E. P. *interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: vozes, 1996.

___ *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.* Campinas, SP: Pontes, 3ª ed. 2001a.

___ *Análise de discurso: princípios e procedimentos.* Campinas, SP: Pontes, 3ª ed. 2001b.

___ *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

PROGRAMA UFGINCLUI NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CÂMPUS JATAÍ

Rodrigo Rezende de ASSIS
Curso de Educação Física/Câmpus Jataí, rezende_jti@hotmail.com
Cátia Regina Assis Almeida LEAL
Curso de Educação Física/Câmpus Jataí, catiaassisleal@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas, Política de Cotas, Programa UFGInclui, Educação Física.

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho é proveniente da pesquisa intitulada "Programa UFGInclui: impacto da política de ação afirmativa nos cursos de Educação Física do Câmpus Jataí", financiada pelo Programa de Bolsas Licenciatura (PROLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e foi realizada no período de um ano (agosto de 2012 a julho de 2013).

Este trabalho tem como objetivos: levantar o número de vagas ofertadas pelo programa UFGInclui nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG e identificar como essas vagas têm sido preenchidas/ocupadas; elucidar os possíveis problemas de permanência dos estudantes que adentraram pelo programa e as possíveis deficiências de acompanhamento destes alunos por parte da universidade.

O programa UFGInclui se configura como uma política de ação afirmativa da UFG. Entendemos como política de ação afirmativa, toda política que visa compensar diferentes tipos de desigualdades existentes na sociedade, buscando assim um modelo social mais justo e igualitário. Com essa afirmação também percebemos que uma política de ação afirmativa não pretende ser permanente, pois o seu papel seria compensar determinado tipo de desigualdade até que ela desapareça, em seguida essa política se tornaria desnecessária.

Os princípios de ação afirmativa surgiram nos EUA, no auge da luta dos negros contra o racismo. No ano de 1941, o então presidente Franklin Roosevelt,

proibiu a discriminação racial contra os negros na seleção de pessoal para trabalhar no governo dos EUA (Brandão, 2005).

Podemos considerar que no Brasil as aplicações de políticas compensatórias baseadas nos princípios de ação afirmativa tiveram seu início durante o Estado Novo, quando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943, determina em seu art. 373-A, "a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres" (BRANDÃO, 2005, p. 25). Mais recentemente tivemos a preocupação por parte do governo brasileiro na criação de políticas compensatórias no âmbito escolar.

No ano de 2008 a UFG, por meio da resolução N° 29 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (CONSUNI), cria o Programa UFGInclui, visando dar acesso à universidade para estudantes pertencentes a grupos marginalizados como negros, índios, quilombolas e alunos egressos de escolas públicas (CONSUNI, 2008).

Os cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG, cursos que foram objetos da pesquisa e são objetos deste trabalho, tem ofertado vagas pelo Programa UFGInclui. Trataremos adiante o modo com que essas vagas estão sendo preenchidas e como está se dando as políticas de permanência da UFG nesses cursos.

OBJETIVOS

Este trabalho apresenta como objetivos: Levantar o número de vagas ofertadas pelo Programa UFGInclui nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG; Identificar possíveis problemas de permanência e de acompanhamento acadêmico dos estudantes que adentraram por meio do programa.

METODOLOGIA

De início, utilizamos na elaboração deste trabalho alguns referenciais teóricos que nos deram subsídios no entendimento do processo de construção histórica da sociedade brasileira, que serviram como base para compreendermos como foram constituídas as desigualdades existentes neste país. Ainda nos referenciais teóricos,

buscamos entender como se deu a criação das políticas de ação afirmativa, desde seu surgimento nos Estados Unidos da América (EUA), até a sua inserção no contexto das universidades públicas brasileiras.

Pautamo-nos também da análise documental, utilizando as Leis que regulamentam as políticas de ação afirmativa na educação brasileira, algumas resoluções internas da UFG que regem essas mesmas políticas na universidade, os editais dos processos seletivos dos anos de 2009 a 2013, dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG e extratos acadêmicos dos estudantes das turmas dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) que adentraram em 2009, 2010, 2011 e 2012.

Também elaboramos um questionário que foi aplicado com os estudantes da turma de Licenciatura que adentraram no ano de 2009, por ser a primeira turma do curso de Educação Física do Câmpus Jataí que pôde optar pelo programa UFGInclui como opção de entrada na universidade e, por esta, ter encerrado o seu ciclo na universidade, tendo formando no segundo semestre letivo do ano de 2012. A turma contava com 23 (vinte e três) estudantes no momento em que foi aplicado o questionário, somente 3 (três) estudantes não responderam as questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabendo a quantidade de vagas destinadas ao Programa, pautamo-nos na pesquisa das que foram preenchidas, verificando se o programa de fato vem proporcionando o acesso à universidade.

O quadro 1 nos dá a dimensão das vagas ofertadas pelos diferentes sistemas (Universal e UFGInclui) e as vagas que foram preenchidas. Além disso, a partir de 2011 tivemos estudantes ingressos pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo que no ano de 2011 o SISU foi utilizado para preenchimento de vagas ociosas e em 2012 foram destinadas 20% das vagas dos cursos de graduação para esse sistema. O quadro 1 também demonstra que nos anos de 2009, 2010 e 2011 o ingresso pelo programa UFGInclui, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Câmpus Jataí, ultrapassou os 20% destinados ao programa, isso ocorre devido ao melhor desempenho dos candidatos que optaram pelo Programa UFGInclui.

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

	2009		2010				2011				2012			
	Licen		Licen		Bach		Licen		Bach		Licen		Bach	
	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing	Ofe	Ing
Total de vagas	40	40	40	23	40	40	40	25	40	36	40	17	40	38
Sistema Universal	32	25	32	12	32	31	32	14	32	24	24	15	24	33
Programa UFGInclui	8	15	8	11	8	9	8	10	8	12	8	0	8	4
SISU							0	1	0	0	8	2	8	1

LEGENDA: Licen = Licenciatura; Bach = Bacharelado; Ofe = Oferta de Vagas; Ing: Ingresso/Matrículas Efetivadas.
FONTE: Editais do PS 2009 a 2012, relatórios do Sistema Acadêmico de Graduação (SAG).

Porém, uma política de inclusão não se resume apenas ao acesso à universidade, pois os estudantes devem ter condições de permanecer na instituição.

Esse tipo de medida que oportuniza o acesso à universidade deve

> vir acompanhado de políticas sociais de peso, como aumento de vagas em Universidades Públicas, assistência estudantil com bolsas de manutenção, alojamento gratuito, melhoria do Ensino Fundamental e Médio, melhor atendimento de saúde, financiamento habitacional e criação de empregos, entre outros (TRAGTENBER, Apud BRANDÃO, 2005, p. 82).

No debate sobre permanência e analisando os dados provenientes dos questionários aplicados com os estudantes da turma ingressa em 2009, perguntamos aos estudantes se eles perceberam iniciativas da UFG direcionadas aos alunos ingressos pelo programa UFGInclui durante o seu curso, 6 responderam que sim e 14 responderam que não perceberam. Perguntamos também aos estudantes que trabalham se eles teriam condições de abandonar o seu emprego e viver somente com bolsas universitárias, 13 responderam a pergunta, sendo que 5 responderam de forma positiva, dizendo que teriam condições de abandonar o trabalho e 8 responderam que não teriam essa condição. Nessa questão deixamos um espaço aberto para justificativa e, uma parcela significativa de alunos que

responderam que não teriam condições de abandonar o seu emprego atribuíram isso ao pequeno valor das bolsas universitárias.

De acordo com Santana, citada por Brandão (2005, p. 80), “a cota pela cota não produzirá resultados positivos”, pois, não “basta possibilitar o acesso através da cota, sem que se assegure medidas de garantia da permanência”. Após essa análise realizada no Câmpus Jataí, identificamos que as políticas de permanência, diferentemente das políticas de acesso, não vêm contribuído efetivamente para a permanência do estudante de Educação Física proveniente do programa UFGInclui.

CONCLUSÕES

Com essas ponderações, percebemos que afirmar se o programa UFGInclui teve impacto positivo ou negativo nos cursos de Educação Física não é uma questão simples, pois podemos afirmar que o programa foi positivo pois possibilitou o acesso dos estudantes pertencentes a grupos que anteriormente não tinham acesso ao ensino superior, mas ao mesmo tempo avaliamos como negativa as políticas de permanência, pois não contribuem para que o aluno permaneça na universidade, ocasionando em evasão escolar, ou seja, desperdício de dinheiro público.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira**: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Edital, n°051/2012, Goiânia 22 de Outubro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução, n°29/2008. Cria o Programa “UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia 1° de Agosto de 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO: Programa de Bolsas Licenciatura (PROLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

DIFICULDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE CICLO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Rossana Pereira Sena[1,2]; Rones de Deus Paranhos[1,3] e Josiane Faganello[1,4]

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

[2] Bolsista PROLICEN – rossanasena@gmail.com

[3] Professor colaborador– paranhos@hotmail.com

[4] Professora orientadora – faganello.ufg@gmail.com

Palavras-chave: Ciclo celular, concepções, ensino, biologia.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

O ciclo celular, tema central deste estudo, é um assunto importante do currículo do ensino médio, sendo fundamental para a compreensão de fenômenos como crescimento do organismo, renovação de tecidos e reprodução. Porém, o assunto é considerado complexo por estudantes e professores e muitas vezes difícil de ser compreendido devido ao grande número de conceitos abstratos envolvidos no estudo deste tema.

Na Biologia, o ensino de conteúdos microscópicos se constitui numa barreira intransponível para a maioria dos estudantes devido ao nível de abstração necessário a sua compreensão como, por exemplo, a relação entre o mundo micro e o macro, que é de fundamental importância, para o entendimento do funcionamento do corpo de forma sistêmica (LOPES, 2007).

Diversos trabalhos têm enfatizado a dificuldade de ensino e aprendizagem do tema ciclo celular e propõem recursos didáticos que visam minimizar este problema. Segundo Carneiro e Dal-farra (2011), os professores da educação básica têm enfrentado inúmeros obstáculos relacionados à dificuldade de acompanhar o desenvolvimento científico em determinadas áreas, ao desafio de realizar a transposição didática de temas complexos ou, ainda, à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas que proporcionem a aprendizagem significativa.

Outra questão a ser considerada é a forma como esse conteúdo é apresentado nos livros didáticos de ensino médio, com esquemas e imagens algumas vezes confusos, com erros na indicação de estruturas ou ainda a ausência destas indicações.

Considerando que os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas serão os futuros professores de Ciências e Biologia do ensino básico e, diante do exposto anteriormente, compreender as dificuldades de aprendizagem sobre o tema ciclo celular por parte destes estudantes e verificar se há evolução na apropriação de conhecimentos durante o curso torna-se necessário para que as práticas didáticas possam ser modificadas e o processo ensino-aprendizagem se torne completo.

OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo conhecer as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem sobre o tema Ciclo Celular por parte de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). E, para tal, analisou-se comparativamente a concepção de conceitos sobre ciclo celular dos estudantes ingressantes e do último ano do curso, no período de 2013. Também procurou-se conhecer o ponto e vista dos estudantes em relação ao grau de dificuldade enfrentado para a aprendizagem do tema.

METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo/quantitativo e decorreu no período de setembro de 2012 a agosto de 2013. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, protocolo nº 187/12. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o questionário foi aplicado para os estudantes, garantindo o anonimato e sigilo das informações obtidas. O questionário foi aplicado para estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG (2 turmas, uma do turno integral e outra do noturno, com o total de 26 estudantes participantes) e para 2 turmas de estudantes do último ano (também turmas integral e noturno, com o total de 28 estudantes participantes), sendo então um total de 4 turmas avaliadas. O questionário foi analisado por meio de pré-teste, segundo VIEIRA (2009), e foi composto com questões gerais, com intuito de traçar o perfil dos estudantes, e questões específicas, com a finalidade de verificar o conhecimento dos estudantes sobre o tema Ciclo Celular. As questões específicas foram divididas em abertas (na forma de uma situação-problema e

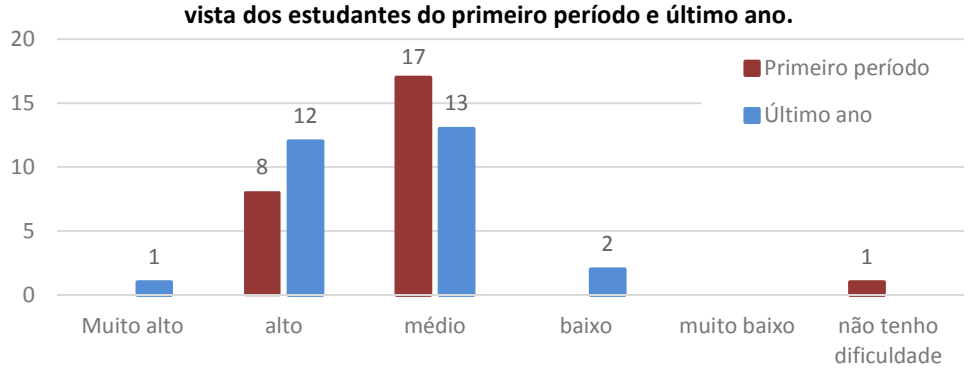
posterior análise pela categorização de Bardin) e fechadas (utilizando-se a escala de Likert).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo contou com a participação de 54 estudantes do curso de graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) da UFG, sendo 26 (48%) estudantes do primeiro período, 10 (19%) do integral e 16 (30%) do noturno, e 28 (52%) estudantes do último ano, 18 (33%) do integral e 10 (19%) do noturno.

Para conhecer o ponto de vista do estudante sobre a dificuldade que apresenta com o tema, foi elaborada uma questão de múltipla escolha com seis alternativas considerando diferentes graus de dificuldade (gráfico 1).

Gráfico 1 - Grau de dificuldade com o tema Ciclo celular sob o ponto de vista dos estudantes do primeiro período e último ano.



Muitos dos estudantes, tanto do primeiro período (17) quanto do último ano (13), admitem ter um grau médio de dificuldade sobre o tema de ciclo celular. Percebe-se que o número de estudantes que afirmam ter um alto grau de dificuldade com o tema é maior para o último ano.

A situação-problema apresentou um pequeno texto descritivo sobre o ciclo de vida e suas principais fases. Foi solicitado que os estudantes explicassem a relação entre o ciclo de vida e os processos de mitose e meiose nos seres humanos. Para realizar a análise dos resultados obtidos, utilizou-se a categorização de Bardin, com oito categorias que contemplavam desde a associação correta entre os três tópicos utilizados no enunciado da questão (1-fecundação para formar o zigoto, 2-processos mitóticos são os responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do indivíduo e 3- para a formação de gametas ocorrem processos meióticos) até a total falta de associação. Um grande número de estudantes não respondeu esta questão. No total de 54 questionários, 11 (20%) não responderam, sendo 6 (11%) estudantes do primeiro período e 5 (9%) estudantes do último período (todos do turno integral).

E foi obtido um baixo índice de respostas que apresentaram os tópicos esperados, apenas 6 (11%), sendo 1 (2%) do primeiro período noturno e 5 (12%) do último ano.

Pode-se considerar uma possível dificuldade dos estudantes a contextualização dos processos de divisão celular e realizar as associações entre o ciclo celular e os aspectos do ciclo de vida. As situações-problema são importantes para incentivar os estudantes a pensar em soluções, a partir de associações, da utilização de um conhecimento prévio e de um conhecimento significativo (CARNEIRO e DAL-FARRA, 2012).

Outra questão fechada foi composta por afirmações em que os participantes precisaram assinalar com um "X" de acordo com o que consideraram ser o mais adequado ao seu entendimento sobre Ciclo Celular dentre uma das opções: sim (S), não (N) e não sei (NS). Observou-se que nas afirmações que são correlacionadas, os estudantes tiveram dificuldade em realizar associações para respondê-las. Tal dificuldade pode ser causada pela falta de conhecimento sobre o tema ou, ainda, pode-se considerar que a aquisição dos conceitos foi por meio de uma aprendizagem apenas mecânica, faltando finalizar a compreensão e associações sobre o tema.

Na questão que utilizou imagens de livros didáticos, a média de acertos das estruturas apontadas foi de 31% na imagem referente à mitose e 23% referente à meiose para o primeiro período. Já para os estudantes do último ano, a média foi de 41% na imagem referente à mitose e 22% naquela referente à meiose. A maioria dos estudantes teve dificuldades em interpretar as imagens. Isto pode estar relacionado com o que afirmam alguns autores sobre os esquemas nos livros didáticos serem muitas vezes insuficientes para que os estudantes façam relações conceituais, e serem frequentemente confusos e pouco esclarecedores (BARROS & CARNEIRO, 2005).

A última questão avaliou o grau de concordância dos estudantes referente às afirmativas baseadas em possíveis dificuldades que os estudantes possam ter para compreender o tema ciclo celular. Dentre os estudantes do primeiro período, 42% afirmam que compreender as explicações dos professores do ensino médio e/ou graduação é um fator que tem uma influência maior no momento da aprendizagem. Para os estudantes do último ano, observamos que 50% identificaram que aproximar os conceitos de ciclo celular à realidade do cotidiano é um fator que influencia significativamente no momento da aprendizagem. Boa parte dos estudantes (37%)

também concordou que compreender a sequência de eventos do ciclo celular como um todo, sem a fragmentação em fases, pode ser considerado um fator de dificuldade. Pela distribuição das respostas na análise de resultados, pudemos observar que os estudantes do último ano parecem perceber mais os diferentes fatores como dificuldades para a aprendizagem. Tal percepção pode estar relacionada à maturidade adquirida no decorrer do curso de graduação ou ainda, à experiência que possuem em estágio docente e disciplinas relacionadas à didática e ensino de Biologia.

CONCLUSÕES

Neste estudo pôde-se observar a dificuldade na contextualização dos processos de divisão celular e a realização de associações entre o ciclo celular e os aspectos do ciclo de vida. Percebeu-se que há uma dificuldade causada pela possível falta de conhecimento sobre o tema ou, ainda, pela aquisição de conceitos por meio de uma aprendizagem mecânica, fragmentada, sem muito aprofundamento e compreensão do tema. Mais dados serão coletados no decorrer da pesquisa para que se aprofunde a discussão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARROS, M.M.V E CARNEIRO, M.H. **Os conhecimentos que os alunos utilizam para ler as imagens de mitose e de meiose e as dificuldades**, V Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências. Páginas 1 - 12. 2005. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p319.pdf. Último acesso: 01 de Jan. de 2013.

LOPES, F.M.B.; ALMEIDA, A.; LEÃO A.M.A.C.; JÓFILI, Z.M.S. **Obstáculos à apropriação dos conceitos de ciclo celular por alunos do ensino médio.** Sem data de publicação. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rF5AV86E7bQJ:www.nutes.ufrj.br/abrapec/ venpec/conteudo/artigos/3/doc/p603.doc. Último acesso em 01.01.2013.

CARNEIRO, S.P.C. E DAL-FARRA,R.A. **As situações-problema na aprendizagem dos processos de divisão celular**, Acta Scientiae, v13, n.1, jan./jun. páginas 121-139. 2011. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/65017_7353.pdf. Último acesso: 28 de Nov. de 2012.

VIEIRA, S. Como elaborar questionários. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/UFG

FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA: INTERAÇÃO ENTRE A LICENCIATURA E O ESTAGIO DOCÊNCIA DE BOLSISTAS CAPES

Rubiane Fialho Alves MORTARI[1], Instituto de Química, rubianefialho_@hotmail.com
Agustina Rosa ECHEVERRÍA[2], Instituto de Química, agustina@brturbo.com.br

Palavras-chave
Grupo de estudo e interação entre pares

O presente trabalho se configura como um subprojeto do projeto **GRUPO DE ESTUDOS ENTRE ALUNOS INGRESSANTES (CALOUROS) E VETERANOS DO INSITUTO DE QUÍMICA DA UFG: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR** e surgiu da necessidade de redimensionar o Estágio Docência de alunos do Mestrado em Química contemplados com bolsas CAPES.

Justifica-se sua realização na necessidade de aproximar o aluno de mestrado da discussão pedagógica da prática docente. Sabe-se que a legislação brasileira exige que, para se exercer o magistério no Ensino Médio, o professor tem de ser licenciado (formado em cursos superiores de formação de professores), entretanto, não há essa exigência para a docência em nível superior. Por outro lado, há alunos cursando mestrados em diversas áreas, áreas técnicas, inclusive, e que são contemplados com bolsas CAPES, lhes é exigida a realização de Estágio Docência. Isto implica em que, muitas vezes, bacharéis, sem formação pedagógica têm de lidar com a prática docente. Esta contradição se estende e reproduz nos concursos para admissão no Ensino Superior, onde são contratados, na maioria das vezes, para o exercício do magistério superior profissionais sem formação pedagógica.

O presente projeto se propôs formar um grupo de trabalho, estudo e discussão composto por: aluno da licenciatura em química (executor do presente trabalho), alunos do mestrado em Química em Estágio docência (que ministraram aulas numa disciplina da graduação em química, comum à licenciatura e ao bacharelado), professores formadores da área da Educação Química e professores formadores da área técnica.

[1] Aluna de graduação em química - licenciatura da Universidade Federal de Goiás- UFG.
[2] Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática-UFG e do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências-NUPEC-UFG.

Para a realização do presente trabalho foram seguidos os seguintes passos:

Primeiramente decidiu-se coletivamente sobre a turma onde foi realizada a pesquisa e o conteúdo químico a ser ministrado, em seguida elaborou-se, por parte dos alunos de mestrado, com subsídio dos outros integrantes desse grupo, os planos de aulas a serem ministradas e estas foram discutidas para a possibilidade de ajustes. Elaboraram-se e realizaram-se testes com experimentos químicos demonstrativos que posteriormente foram usados nas aulas. Finalizando a primeira etapa executaram-se as aulas na turma da disciplina “Química dos elementos”.

Todas as aulas foram filmadas e transcritas e ao final delas foi aplicado um questionário de nove questões sendo elas três objetivas e seis de resposta aberta.

A partir da análise das transcrições fez-se um mapa conceitual e analisou-se da primeira aula, a fim de identificar os principais conceitos abordados. Percebeu-se então que o tema norteador, mineração, está diretamente relacionado com os setores da economia mais importantes de Goiás, definição de mineral e minério, histórico da mineração tanto em Goiás quanto no Brasil e com os dois textos lidos previamente pelos alunos (1-¿La minería puede ser limpia, no contamina el ambiente, y se puede hacer sin riesgos ambientales? 2-Sustentabilidade ambiental e responsabilidade social na indústria brasileira de mineração).

Esse é uma mapa conceitual prévio que relaciona somente os conteúdos analisados em relação a transcrição dessa primeira aula. Em sequencia, depois da analise dos questionários e provas, será analisada toda essa rede conceitual para verificar se ela foi "apreendida" pelos alunos. Isto é: se, efetivamente foram estabelecidas em sala de aula essas relações, se os alunos as apreenderam e se a própria aluna de mestrado é consciente dessas relações.

Nessa aula a aluna do mestrado solicitou duas atividades avaliativas, sendo uma entregue em formato de artigo de opinião a respeito dos dois textos acima descritos e perguntas sobre os mesmos textos direcionadas a cinco grupos e apresentadas oralmente.

Analisando os textos de cada aluno, notam-se erros de gramática, ortografia e pontuação. Além de várias cópias diretas dos textos base. No entanto em geral os alunos compreenderam a essência dos textos lidos, o que pode ser constatado na apresentação oral dos grupos.

Durante a apresentação oral, observou-se que a maioria dos alunos falaram a respeito do texto, observaram os aspectos negativos e positivos da mineração e propuseram soluções para os problemas socioambientais relatados.

No presente momento os questionários entregues pelos alunos estão sendo analisados e quantificados em gráficos. Para a realização completa do projeto tem-se ainda que terminar a análise das aulas ministradas, bem como dos questionários e provas e fazer a entrevista com os integrantes desse grupo de trabalho.

Considerando que o projeto foi prorrogado e pelo acima exposto, não apresentaremos, no presente relatório Considerações Finais.

Referências bibliográficas

BUARQUE, C. *A Aventura Da Universidade.* Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.

COELHO, I.M. *Graduação*: rumos e perspectivas. Conferência proferida no Seminário e Estudos e Propostas para a Graduação, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. Campinas, 1998.

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

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

ECHEVERRÍA, A. R., BENITE, A. M. C. e SOARES, M. H. F. B. *A pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química – a Experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás*. In: ECHEVERRÍA, A. R. e ZANON, L. B. (org). FORMAÇÃO SUPERIOR EM QUÍMICA NO BRASIL. Práticas e Fundamentos Curriculares. Ijuí: Unijuí, 2010.

NOVAK, J.D. Uma teoria de educação. São Paulo: Livraria pioneira, 1981. 54 - 73p.

TRIVINHOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora ATLAS, 2008.

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

HERRAMIENTA. *¿La minería puede ser limpia, no contamina el ambiente, y se puede hacer sin riesgos ambientales?* Disponível em: _<http://www.herramienta.com.ar/content/la-mineria-puede-ser-limpia-no-contamina-el-ambiente-y-se-puede-hacer-sin-riesgos-ambientale> Acesso em:_ 26/04/2012

Um relatório da Global Business reports para Engineering and mining Journal Disponível em: _< http://www.dnpm.gov.br/mostra_arquivo.asp?IDBancoArquivoArquivo=6150> Acesso em: _ 09/05/12.

Fonte de financiamento

UFG - PROLICEN

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

PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

A DINÂMICA, OS PRINCIPAIS PROBLEMAS E AS QUALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Ari Lazzarotti Filho, Faculdade de Educação Física, arilazzarotti@gmail.com
Sara Monykiellen Silva, Faculdade de Educação Física, saramonyki@gmail.com

Palavras-chaves: Formação de professores; EaD; Educação Física

JUSTIFICATIVA

Observa-se no Brasil da última década, uma expansão exponencial de novos cursos de graduação em Educação Física-EF. Acompanhando esse momento, ocorre a criação e ampliação do número de cursos na modalidade a distância, fato significativo dado que, em tese, essa modalidade contraria a tradição desse campo, marcadamente identificada pelo saber fazer, pelas vivências e pela experimentação corporal.

A abertura dos cursos de EF na modalidade a distância trouxe desconfianças em sua capacidade de formação profissional num campo carregada de especificidades. Tal desconfiança na formação de professores de EF feita por meio dessa modalidade não é comum e é praticamente inexiste nas principais universidades que trabalham com a EaD no mundo.

A Educação à Distância é uma educação centrada na mediação por tecnologias, que segundo Nipper (1989) pode ser caracterizada por três gerações, num primeiro momento, via apostilas que chegava até o estudante pelo correio; num segundo momento, mediada pelas ondas do rádio e da televisão, e, num terceiro momento, mediada pelas tecnologias de rede. A sua expressão mais conhecida e utilizada é educação à distância - EaD definida muito mais pela forma como ocorre do que por outras características.

Uma característica que foi se ampliando e é central na contemporaneidade, está presente na educação a distância é o tempo e o espaço os quais nos remete a pensar as formas de sociabilidade, o aumento da velocidade e a diminuição dos espaços em função dos desenvolvimentos tecnológicos os quais nos aproximam e nos distanciam.

Segundo Belloni (2003) educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio a ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes.

A educação a distância, segundo Primo (2004), podem ser mediadas por ferramentas assíncronas e síncronas. Com as ferramentas assíncronas não há necessidade de os envolvidos estarem logados no mesmo tempo. Já as ferramentas síncronas, há necessidade dos sujeitos envolvidos na comunicação estarem logados no mesmo tempo e possibilita a interação no mesmo tempo, como exemplo, temos o próprio telefone e os chats.

As características da EaD apresentadas acima podem nos ajudar a pensar como os cursos de EF vêm desenvolvendo seus processos formativos, visto sua recente entrada nessa modalidade.

OBJETIVOS

O objetivo desta comunicação consiste em descrever como o curso de Educação Física na modalidade a distância da FEF-UFG vem sendo desenvolvido, principalmente, no que tange a sua organização curricular, a dinâmica das atividades pedagógicas e os principais problemas e qualidades, na perspectiva de seus agentes.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão caracteriza-se como diagnóstica descritiva (GIL, 1999) através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas no curso de licenciatura em EF na modalidade à distância.

O presente estudo teve como material empírico de análise: a) Entrevista semiestruturada com dezesseis agentes do curso (n=16), sendo desses, cinco com professores autores/formadores (n=5), Coordenadora do curso (n=1); três com Orientadores Acadêmicos (n=3), quatro com Tutores Presenciais (n=4) e dois com estudantes (n=2); b) O Projeto Pedagógico do Curso.

As informações foram inseridas e categorizadas no Software Nvivo 9.1 através de três nós com as seguintes ocorrências: 1) A dinâmica do curso DC (76), 2) principais problemas PP (89) e 3) As qualidades Q (37).

RESULTADOS/ DISCUSSÃO

O curso de educação física a distância foi criado em consonância com o curso presencial, assim segundo a coordenadora do curso, fez com que todo o corpo docente fosse o mesmo do presencial. E diferentemente daquele, foi incorporado novas funções docentes como o Orientador Acadêmico e o Tutor Presencial. Com essa opção, a intenção foi buscar garantir a convergência entre os dois cursos, a experiência de um contribuindo com o desenvolvimento do outro e ao mesmo tempo garantindo a formação, em tese, dos seus quadros para a integração das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores.

No curso modalidade à distância os estudantes estão vinculados em nove polos localizados nos municípios: Alexânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goianésia, Iporá, Inhumas, Mineiros, São Simão e Uruana, todos situados no Estado de Goiás. A organização didático-pedagógica segue uma lógica diferente do que comumente é conhecido no curso presencial agregando novas funções pedagógicas, como Professor Autor, Professor Formador, Orientador Acadêmico e Tutor Presencial. Já a organização do polo é formada por um coordenador, um secretário, e o apoio tecnológico.

A dinâmica de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é realizada em blocos de duas ou três disciplinas num tempo de dois meses correspondendo a oito semanas. O seu desenvolvimento é centrado num Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA através da utilização do software MOODLE[1].

O curso desenvolve três encontros presenciais em cada módulo, sendo o primeiro para fazer à introdução as disciplinas, o segundo para atividades do núcleo específico e o terceiro para atividades de encerramento e avaliação.

Identificamos nas entrevistas que o trabalho didático pedagógico dos professores formadores, Orientadores Acadêmicos e Tutores Presenciais são desenvolvidos majoritariamente no período noturno, nos finais de semana e nos feriados.

Como principais problemas destaca-se a falta de estrutura dos Polos; O não domínio das TIC; A intensificação do Trabalho Docente e a não presença física.

Como valorizações positivas destaca-se o desenvolvimento da autonomia, o letramento digital, a flexibilidade do tempo e horário, democratização do acesso ao ensino superior e a melhoria da comunicação através da escrita.

CONCLUSÃO

Identificamos que o Curso de Licenciatura em Educação Física FEF-UFG aprovado no edital UAB2 no em 2009 apresenta um projeto pedagógico de aproximação com o curso presencial, sua estrutura didático-pedagógica agrega novas funções pedagógicas e em fase de consolidação, com os polos ainda em estruturação, com experiências didático- pedagógicas em nível inicial e em fase de

[1] Modular Object Oriented Distance Learning - sistema de gestão da formação e de conteúdos formativos de código aberto (open-source)

experimentação com problemas típicos desse tipo de projeto e com qualidades centradas na democratização do acesso a formação para trabalhadores estudantes mais velhos e que não tiveram condições de realizarem um curso superior tradicional.

Referências

BELLONI, M. L. Educação a distância. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual é o modelo de educação a distância via web? IN: NEDER, R (Org.) **A teoria critica de Andrew Feenberg: racionalização democrática poder e tecnologia.** Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS / UnB / Capes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5.ed. São Paulo: Atlas,1999.

PEREIRA, G. I. Letramento Digital e professores de LE: Formação para o uso das novas tecnologias em salas de aula. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Lingüística – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PIMENTEL. F. C; LAZZAROTTI FILHO. A; SILVA.A.M. Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura presencial e a distância em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. In*:* **Pensar a Pratica**. V. 15, n.2 (2002)

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: A PARTIR DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE DANÇA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Marlini Dorneles de Lima, Faculdade de Educação Física, curso de licenciatura em dança

Simone Bezerra de Oliveira, Faculdade de Educação Física, curso de licenciatura em dança, **si_elshadai@hotmail.com**

Warla Giany de Paiva, Faculdade de Educação Física, curso de licenciatura em dança, warladan@gmail.com

Palavras-chave: Formação continuada; dança; educação; escola

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa enfoca a análise dos espaços de construção e inserção do ensino de dança na escola regular, especificamente a rede estadual de educação de Goiás. Tal pesquisa foi desenvolvida no curso de dança da Universidade Federal de Goiás e financiada pelo Programa de Bolsas PROLICEN. Esta pesquisa se insere em um cenário regional e nacional de ampliação dos espaços de formação e produção artística em dança. No estado de Goiás, os estudantes do ensino básico passam a contar em seus currículos, partir de 2005, com mais um viés de formação em artes, o ensino de dança, este fato acabou acarretando um novo cenário e novos desafios para o processo de formação de professores, bem como o contexto escolar e a gestão educacional no estado.

Para nortear a pesquisa estabelecemos alguns objetivos importantes como metas. Primeiramente, o objetivo geral que se manteve na compreensão do perfil do professor (a) de dança da rede estadual de educação de Goiás no contexto dos espaços de atuação pedagógica dos professores de dança da rede, em seguida estabelecemos os objetivos específicos de levantar o perfil do professor de dança nas escolas de ensino da rede estadual de Goiás, a identificação das demandas dos professores relacionadas à práticas pedagógicas no ensino da dança e a proposta de possibilidades de intervenção (professor, escola, equipe gestora, rede) com os professore de dança da rede estadual de Goiás.

Usando para isto um caminho metodológico de acordo com o estudo descritivo, de cunho qualitativo. Conforme Dilthey (apud GÜNTHER, 2006), a pesquisa qualitativa consiste na prioridade da compreensão como princípio do conhecimento, o que prioriza o estudo de relações complexas ao invés de explicá-las por “meio do isolamento de variáveis” (p. 202). Outra característica desta pesquisa é a construção da realidade, que segundo Günther (2006) torna a pesquisa percebida como um ato subjetivo de construção.

Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Esta pesquisa se propôs

adotar as seguintes fases e instrumentos para coleta dos dados: num primeiro momento fornecer um norte teórico sobre o tema pesquisado, posteriormente para a coleta de dados, será utilizado à pesquisa documental, que segundo Gil (2008), os materiais utilizados geralmente não recebem ainda um tratamento analítico. Um questionário fornecido pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte que foi realizado com os (as) professores (as) de arte/dança do estado e posteriormente, foi utilizado entrevistas tendo como referência a história oral. Conforme Alberti (2004),

> A entrevista da história oral não documenta uma versão do passado tal qual aconteceu, mas sim as formas como foi e é apreendido e interpretado, assim ela representa uma versão do passado e a comparação com versões particulares são relevantes para estudos na área das ciências humanas. (ALBERTI, 2004, p. 23)

A última fase do estudo focaria a realização o Grupo Focal o qual possibilitaria desenvolvimento nos participantes, da capacidade de lidar com aquilo que lhes diz respeito, encorajando-os à atuação nos processos. Para Ciampone (apud GONÇALVES; LEITE e CIAMPONE, 2003), o grupo facilita o aprender a pensar, transformando situações problemáticas, constrangedoras e alienadas em ferramentas e instrumentos de mediação e transformação da realidade individual e coletiva. Na primeira fase, focou-se na Pesquisa documental, coletando dados de documentos e arquivos do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, SEDUC-GO e Documentos Federais, com o intuito de responder as questões norteadoras desta pesquisa, que se refere ao caminho e aos espaços que a dança trilhou nas escolas da rede estadual, além de identificar o número de professores que estão atualmente no ensino da dança. Na segunda fase foi solicitada a permissão para coletar dados presentes no questionário aplicado pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte da Ciranda junto aos professores (as) da área de artes/dança dos professores que estão atuando na rede. Enquanto na terceira fase enfocou-se nas informações coletadas na fase anterior para a organização e elaboração dos roteiros de entrevistas pautadas na história oral dos três professores que contribuíram de forma significativa para responder os objetivos que abordam as questões da pesquisa; para além deste foram também elaborados questionários com o objetivo de contemplar questões que não tinham sido abordadas no questionário anterior. Quanto ao grupo focal, não foi possível se debruçar sobre esta proposta de intervenção por conta de uma variedade de fatores, dentre estes estão a mudança de gestão na rede pública estadual. Outro fator preponderante foi com relação às temporalidades que tiveram que ser reorganizadas em função da reformulação dos calendários da universidade e do estado.

Muitos outros fatores foram elucidados nas entrevistas e questionários com os professores investigados, como a dificuldade de estabelecer um diálogo dentro do contexto escolar, na relação da escola com a Secretária de Educação e entre as Secretarias de Educação e de Cultura, a dificuldade de acesso dos professores aos espaços de apreciação artística, além da falta de incentivo e financiamento para se produzir arte na escola. Estes foram aspectos

que se destacaram nas entrevistas realizadas. Este estudo possibilitou verificar que os espaços de atuação do professor de arte/dança são diversos no contexto escolar, tais espaços foram sendo estruturados no Cirando da Arte, muito em função da demanda que o próprio contexto escolar apresentava como também pela concepção teórica adotada pela equipe, o qual foi sendo configurada de forma a pensar o ensino da arte numa perspectiva da educação do sensível e das subjetividades, cujo ensino da dança possibilite uma melhor compreensão crítica e sensível do mundo, tornando os estudantes mais conscientes, politizados, questionadores e possíveis transformadores da realidade. Por fim, fica evidente a importância da criação do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte como um espaço que busca legitimar o ensino da arte na escola a partir da formação, da pesquisa e da produção em arte, pois suas ações vêm contribuindo significativamente para a alteração do contexto de inserção do ensino de arte na rede pública estadual de educação. Assim, quando nos referimos ao lugar ao sol do ensino da dança na escola, concluímos que não é uma busca apenas dos professores de dança, é uma busca de várias disciplinas, como a história, geografia, língua estrangeira, educação física, física e outras, que se fazem presentes na escola já há alguns anos. Porém, os desafios para o ensino de dança estão tanto na inserção de um número significativo de professores que possibilite contemplar uma grande parte da rede, como também na reflexão sobre os diferentes contextos educacionais que o professor de dança pode atuar afirmando sua autonomia artística, científica e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004

ASSIS, H. L. ; ALCÂNTARA, L. M. ; SILVA, A. R. . **Ciranda da Arte: lugares, trajetos, posicionamentos e projetos para o ensino de arte em Goiás**. In: CCAC, 2009. Santa Maria, Rio Grande dos Sul.

BARDIN . L. **Analise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, Acessado em: 20/06/2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte. **Projeto político pedagógico**. SEDUC, Goiás, 2012.

GOIÁS. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança**. Faculdade de Educação Física, UFG, 2011.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de**

Ensino de Goiás2009/2010. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/. Acessado em: 26 de fevereiro de 2009.

GONÇALVES, V. L; LEITE, M. M; CIAMPONE, M. H. **A Pesquisa-Ação como Método para Reconstrução de um Processo de Avaliação de Desempenho.** Cogitare Enfermagem. Vol 9; nº 01, 2004. consultado em 02 de novembro de 2007, às 20h00.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa - Mai-Ago 2006, Vol. 22 n.2, pp. 201-210.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

FINANCIADO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

DISCUTINDO EDUCAÇÃO SEXUAL COM PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A PREVENÇÃO DAS DST/HIV/AIDS ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARES DE ÁREA DE ASSENTAMENTO URBANO

Stéfany Martins **SILVA**[1]; Paulie Macelly Ribeiro dos **SANTOS**[1]; Everaldo Mariano **SOBRINHO**[1]; Anna Paula **DUARTE**[1]; Marcos André de **MATOS**[2]

1- Acadêmico de Enfermagem. Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás.
2- Docente da Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás.

Palavras Chave: Sexualidade, Adolescente, Educação sexual e professores.

INTRODUÇÃO: As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) são apontadas como um dos problemas de saúde pública mais comum em todo o mundo. A presença de uma DST, em ambos os sexos, tornam o organismo mais vulnerável a outras doenças, inclusive a Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (AIDS), em particular entre indivíduos que estão iniciando sua atividade sexual (BRASIL, 2013).

No período de transição entre a infância e a vida adulta, os adolescentes experimentam intensamente sua sexualidade, manifestando-a muitas vezes por meio de comportamentos de risco para as DST/HIV/Aids, tais como: uso de drogas ilícitas, consumo de bebidas alcoólicas, tabaco, sexo desprotegido, promiscuidade sexual, tatuagem e falta de conhecimento (BRASIL, 2009; MOURA et al., 2013). A preocupação com a população adolescente torna-se ainda maior, especialmente, quando se trata de adolescentes que residem em áreas de grande vulnerabilidade social e em saúde como os assentamentos urbanos

Nesse sentido, a instituição de ensino enquanto um equipamento social torna-se um ambiente favorável para a reflexão conjunta entre professores, escolares e comunidade sobre a vulnerabilidade do adolescente assentado. Demandas referentes à sexualidade sempre estiveram presentes no cotidiano de professores e responsáveis pela educação dos adolescentes. Entretanto, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1996, sugere que a sexualidade constitui-se tema inerente à vida e a orientação sexual nas escolas, ainda é incipiente as ações que abordam esta temática como tema transversal nas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Acredita-se que o professor, em parceria com a equipe de saúde, possa contribuir holisticamente para o empoderamento e coparticipação dos adolescentes

na idealização/implementação de medidas preventivas e, consequentemente, na efetivação de ações que possibilitem a redução da vulnerabilidade desses indivíduos às DST/HIV/Aids.

OBJETIVOS: Verificar a percepção de professores de um assentamento urbano da Região Central do Brasil acerca da temática educação sexual, incluindo sexualidade humana, vulnerabilidade dos escolares assentados, bem como identificar o nível de dificuldade dos mesmos em lidar com essa temática no cotidiano profissional.

METODOLOGIA: Estudo analítico de corte transversal realizado no período de agosto de 2012 a julho de 2013. Participaram da pesquisa 21 professores (70% da população de professores de adolescentes), que após o conhecimento dos objetivos do estudo, manifestaram interesse em participar e devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. Os indivíduos que concordaram em participar da investigação foram entrevistados nas dependências da instituição utilizando um roteiro semi-estruturado contendo questões sobre características sóciodemográficas e pedagógicas, percepção acerca da temática educação sexual e percepção sobre a vulnerabilidade às DST/HIV/Aids dos adolescentes assentados sob sua responsabilidade.

Os dados das entrevistas foram digitados em microcomputador e analisados no programa estatístico SPSS versão 15.0 for Windows. Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEPHA-HC/UFG, nº 365/11).

RESULTADOS/DISCUSSÃO: Investigar a percepção sobre aspectos concernentes a educação sexual, principalmente professores de adolescentes escolares em áreas de grande vulnerabilidade, como os assentamentos, contribui significativamente para a prevenção das DST/HIV/Aids, uma vez que a educação sexual é considerada um fator essencial ao desenvolvimento seguro da sexualidade na adolescência e ainda, a escola na figura do professor representa um cenário propício para a implementação de políticas públicas de saúde voltadas para o controle e prevenção desses agravos e de suas consequências.

A população investigada constituiu-se, em sua maioria, de professores do sexo feminino (71,43%), casados (52,38%) e católicos (38,10%). Características comuns entre os professores de instituições de ensino médio do Brasil (MEC, 2011). Já a faixa etária encontrada neste estudo (76,2% possuía até 43 anos), divergiu da

apresentada pelo Censo Escolar do Ministério da Educação (2011), o qual encontrou que a maioria dos professores (46,9%) possuía mais de 40 anos.

A carga de trabalho dos professores é exaustiva, 44,15% relataram ministrar mais de 40h/semanais de aulas e 47,62% ministravam várias disciplinas. Por outro lado, a remuneração ainda é baixa, uma vez que mais da metade dos entrevistados (52,38%), mesmo com essa carga horária de trabalho recebiam entre 2 a 7 salários mínimos. Esses números confirmam levantamentos de outros autores e evidencia o quanto a categoria carece de valorização profissional (ALVES & PINTO, 2011). Acredita-se que são necessárias políticas de universalização do ensino com qualidade social, pressupondo acesso, permanência, condições de aprendizagem para todos os adolescentes e, para os professores, efetiva valorização consubstanciados na formação, remuneração, carreira e condições de trabalho adequadas (ALVES & PINTO, 2011).

A totalidade dos indivíduos entrevistados achava importante realizar educação sexual na escola ainda na pré-adolescência, contudo apenas 10 (47,62%) a realizavam e 71,43% não se achavam preparados para abordar a temática em sala de aula. Destaca-se ainda que grande parte dos investigados não receberam qualificação acerca da temática educação sexual durante a faculdade (80,95%) bem como na instituição de ensino do assentamento (90,24%). Estes achados corroboram com outros estudos (FRANÇA; CALSA, 2011; SOUZA et al., 2008) e evidenciam o quão é extremamente necessário investimentos em qualificação profissional para estes indivíduos de forma que possam contribuir favoravelmente na construção da sexualidade dos adolescentes assentados.

Sabe-se que a sexualidade humana é indispensável na formação do individuo, e se desenvolve desde o nascimento até a morte, embora se destaque na adolescência, onde as funções sexuais são definidas se abrindo para a dimensão do sexo propriamente dito e consequentemente para os comportamentos de risco para as doenças de transmissão sexual (DIAS et al., 2012; HALPERN, 2010;

A implantação da temática educação sexual no ambiente escolar ainda é crítica e verifica-se que professores não apresentam um preparo adequado para discutir o assunto com cautela, deixando muito a desejar na resolução dos problemas que surgem nas escolas relacionadas à sexualidade dos adolescentes ou preferindo não abordar diretamente a temática e/ou delegando a responsabilidade para outros (SOUZA et al., 2008). De fato, mais da metade dos professores

(57,15%) acreditavam que abordar o tema educação sexual era responsabilidade das disciplinas biologia ou de outra disciplina especializada e somente 3 (14,28%) referiram abordar a temática educação sexual de forma individualizada.

A ausência do tema educação sexual no ambiente escolar juntamente com o despreparo do profissional contribuem para a formação de um jovem com ideias distorcidas sobre sua sexualidade e consequentemente aumenta sua vulnerabilidade às DST/HIV/Aids (MEIRA, 2012). Nesta investigação, quase a totalidade dos professores (95,24%) acreditava que a metodologia de ensino-aprendizagem adequada para expor o tema era a palestra. Contudo, por serem episódicas e desprovidas de continuidade, as palestras embora possam ter um impacto imediato e alterar momentaneamente a percepção da problemática, raramente modificam atitudes (MEIRA, 2012; SOUZA et al., 2008), devendo, portanto não ser a estratégia de preferência dos professores.

Observou-se que apenas 1 (4,76%) professor já realizou alguma atividade de educação sexual com os pais dos adolescentes assentados. Diante tal fato, acreditamos que a escola apresenta dificuldades em desempenhar o seu papel social no que diz respeito à orientação sexual dos adolescentes. Este fato se torna preocupante diante desta problemática e dos comportamentos de risco apresentados pelos adolescentes do assentamento.

Segundo Chagas (2010), se a escola e os pais não se unirem para um diálogo contínuo sobre educação sexual, pode levar o adolescente a obter conceitos errôneos sobre sexualidade, absorvendo opiniões pré-concebidas, mitos e tabus que podem tornar, ainda mais, difícil um período do ciclo vital já extremamente conflitante, e posteriormente um adulto vulnerável. Todavia, o papel da escola é orientar os alunos e criar situações para que os mesmos possam expressar ao máximo seus questionamentos acerca da sexualidade, servindo como complementação a educação oferecida pela família.

Quanto à percepção dos professores referentes às vulnerabilidades dos adolescentes assentados foi observado que 85,11% dos entrevistados acreditavam que os escolares não possuem conhecimento sobre os métodos contraceptivos; 23,81% já tiveram conhecimento de alunos com alguma DST; 28,57% já presenciaram alunos utilizando drogas ilícitas na escola; 33.33% presenciaram prática sexual no ambiente escolar e 80,95% já presenciaram violência física entre os escolares. Estes dados são alarmantes, pois a gama de vulnerabilidade é maior

do que o observado entre os adolescentes que não residem em áreas de assentamentos (MIRANDA, 2013). Realmente adolescentes de áreas de assentamentos, devido às questões históricas, econômicas e socioculturais nas quais este grupo populacional emergente vivencia, colaboram na forma que os adolescentes assentados atribuem sentidos as representações sociais da sexualidade humana, contribuindo para a vulnerabilidade às DST/HIV/Aids.

Haja vista que residir em assentamentos representa uma vulnerabilidade social e em saúde, torna-se premente o investimento em qualificação dos professores sobre a temática educação sexual, colocando em prática as PCN, uma vez que, se o tema for de fato abordado no currículo escolar contribuirá significativamente para que os adolescentes possam ter uma sexualidade saudável, minimizando assim os problemas sociais vivenciados entre os adolescentes, como as doenças relacionadas ao sexo, uso de álcool e outras drogas e violência escolar.

CONCLUSÕES: Os professores mesmo compreendendo a importância de realizar educação sexual com os adolescentes, apresentam inúmeras dificuldades, como falta de conhecimento e falta de políticas de qualificação, o que contribui para que a temática não seja realizada efetivamente na escola. Ainda, os adolescentes assentados apresentam inúmeras vulnerabilidades às DST/HIV/Aids, exigindo assim maiores investimentos em estratégias de sensibilização e qualificação dos professores para abordarem a temática em sala de aula e contribuir para a prevenção das DST/HIV/Aids entre adolescentes escolares de área de assentamento urbano.

REFERÊNCIAS: **1)** ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. **2)** BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996. **3)** BRASIL. Ministério da Saúde (BR). DST no Brasil – Departamento de DST, AIDS e Hepatites virais. **Portal sobre Aids, Doenças Sexualmente Transmissíveis e Hepatites virais**. Disponível em: http://www.aids.gov.br/pagina/dst-no-brasil. Acessado em 20 de setembro de 2013. **4)** CHAGAS, R. C. B. Sexualidade na escola: Preconceitos e dificuldades no ambiente escolar diante da sexualidade. Monografia (Graduação em Biologia). Faculdade Patos de Minas, Patos de minas. 2010. **5)** DIAS F.L.A., SILVA K.L.; VIEIRA, N.F.C.; PINHEIRO, P.N.C.; MAIA, C.C.. Riscos e vulnerabilidades relacionados à sexualidade na adolescência. v.18 n.3 p.456-461; 2012 **6)** FRANÇA, F. F. ; CALSA, G. C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 24, n.02, jul/dez, p.11-120. 2011. **7)** HALPERN, C.T. Reframing Research on Adolescent Sexuality: Healthy Sexual Development as Part of the Life Course. Perspect. on Sexual and Reproduct. **Healt.** v.42, n.1 p.6–7, 2011. **8)** MEC/INEP. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1991-2011. **9)** MEIRA, L. B. Sexo: aquilo que os pais não falaram para os filhos. 70 ed. João Pessoa: Autor Associado, 2012. **10)** MIRANDA, J.C. Adolescência e vida sexual: o retrato de uma escola pública da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. SaBios: **Rev. Saúde e Biol**., v.8, n.2, p.31-40., 2013 **11)** MOURA, L. R. et al. The gap between knowledge on HIV/AIDS and sexual behavior: a study of teenagers in Vespasiano, Minas Gerais State, Brazil. *Cad. Saúde Pública*. v.29, n.5,p 1008-1018 . 2013.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE AS 400 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR REVELAM SOBRE A IMAGEM DE PROFESSOR QUE SE BUSCA?

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago - Campus Jataí - lurdinhapaniago@gmail.com

Taiane Freitas Lima - Campus Jataí - taianefreitaslima@hotmail.com

Palavras – chave: Língua-portuguesa; graduação; pesquisa na universidade; formação de professores.

Justificativa

Este trabalho teve o objetivo de investigar o papel da pesquisa nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de Letras – Habilitação: Licenciatura em Português – oferecidos por todas as universidades federais do país. Especificamente, buscou-se verificar de que forma as determinações implementadas pela Resolução CNE/CP 2/2002, relativas às 400 horas de Prática como Componente Curricular, foram incorporadas por cada curso. Tendo em vista que, em nosso campus, a Prática como Componente Curricular é utilizada como oportunidade de iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos sob a coordenação de professores, procurou investigar o papel que a pesquisa tem ocupado nos Projetos Pedagógicos desses cursos em todo país.

O Artigo 1º estabelece de que forma os projetos pedagógicos dos cursos devem distribuir as 2800 horas que compõem a carga horária total do curso: i) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; ii) 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;iii) 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e iv) 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico – científico - culturais.

Nossa preocupação recaiu principalmente sobre o que é feito com as 400 horas de Prática como Componente Curricular (doravante PCC), conforme item “i” acima. Procurou-se investigar se as universidades federais, tal qual tem acontecido no Campus Jataí, tem utilizado às 400 horas de PCC como oportunidade de iniciação à pesquisa.

Objetivos

O principal objetivo deste trabalho foi conhecer o papel da pesquisa nos cursos de Letras (habilitação: Licenciatura em Língua Portuguesa) oferecidos por universidades federais. Os objetivos específicos foram: verificar como são distribuídas, na grade curricular desses cursos, as 400 (quatrocentas) horas de "Prática como Componente Curricular" (PCC); identificar se há alguma exigência em realizar algum trabalho de pesquisa/monográfico ao longo do curso; investigar no Projeto Pedagógico de Curso de um número reduzido de instituições indícios que mostrem o lugar ocupado pela pesquisa na formação dos professores de Língua Portuguesa e responder como e de que forma são executadas as 400 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular das universidades participantes dessa investigação, tanto na forma quantitativa quanto na forma qualitativa.

Metodologia

A investigação foi dividida em quatro fases, na primeira houve o estudo de textos teóricos que defendem a importância da pesquisa na graduação, pois é de fundamental importância ter a compreensão do papel da pesquisa na formação de qualquer profissional.

Na segunda fase houve o estudo da legislação relacionada com o tema (leis e resoluções governamentais), pois o trabalho pretende conhecer o que as orientações do MEC estabelece em relação a pesquisa na graduação em Letras. A Análise dos documentos deve subsidiar a diferença do que é prescrição (cumprimento obrigatório) do que é recomendação (cumprimento opcional).

A terceira etapa foi a análise quantitativa do papel da pesquisa na graduação em Letras, objetivou buscar nos sites todas as universidades que oferecem curso de Letras (habilitação: licenciatura em Língua Portuguesa) informações sobre a pesquisa nesses cursos. Para isso, foi necessário ter acesso ao PPC e a projetos relacionados à PCC.

Na quarta e última fase foi realizada a análise qualitativa do papel da pesquisa em algumas universidades federais. Nessa fase da investigação foram cuidadosamente analisados os documentos das universidades escolhidas.

Resultado/Discussão

Já são muitos os autores que defendem a importância da pesquisa na graduação. Dentre os que mais ferrenhamente tem defendido essa ideia, está o Professor Antônio Joaquim Severino. Em palestra proferida em evento em Pau dos Ferros (RN), cujo texto foi posteriormente publicado (SEVERINO, 2011), esse professor apresenta argumentos interessantes para defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A principal justificativa apresentada por ele para que não se possa dissociar ensino de pesquisa é que, para ele, não há outra forma de adquirir conhecimento senão pela investigação.

Concordando com esse autor, acreditamos que o ambiente acadêmico deve ter a pesquisa como algo fundamental, pois proporciona aos futuros profissionais um olhar critico para a prática que os espera. Em cursos de licenciatura, a necessidade de não se separar o ensino da pesquisa é ainda maior, pois, como aponta Cunha (2008, p. 47), a prática do professor deve ser sempre fomentada em instrumentos de investigação, para que, diante de algum problema, ele possa identificá-lo e propor ações para combatê-lo.

Vemos, assim, que a teoria e a prática se complementam; uma dá subsídios à outra. Portanto, na formação de professores deve estar presente tanto a prática quando a teoria, pois a pesquisa tem valor de descoberta, de novas possibilidades para olhar um mesmo objeto, outros caminhos a serem trilhados. A cada passo, um novo aprendizado.

A Universidade deve ter uma função ativa na sociedade, por isso precisa questionar as verdades estabelecidas, sempre com parâmetros científicos. Como sabemos, o professor é de extrema importância no desenvolvimento dos outros indivíduos, tanto o professor universitário quanto o professor da educação básica devem saber pensar e fazer com que os alunos pensem.

Portanto o processo de aprendizagem deve ser realizado por professores e alunos de forma conjunta, não apenas passando conteúdos, pois o professor deve atuar como “agente de reflexão e de criação”.

É por acreditar na importância da pesquisa na graduação, que temos consciência da relevância dessa investigação, já que a principal inquietação que nos moveu foi descobrir que papel tem a pesquisa nos cursos federais que foram professores de Língua Portuguesa.

Conclusão

Com a pesquisa chegamos ao numero de 63 universidades federais existentes no Brasil. Dentre elas, 45 oferecem Curso Letras (habilitação Língua Portuguesa). Conseguimos ter acesso a 23 Projetos Pedagógicos de Curso. Os PPCs (Projetos Pedagógicos do Curso) encontrados representam aproximadamente 50% do total existente, dando uma ideia geral de como é a atuação em diferentes estados e regiões brasileiras da PCC e da pesquisa.

Pelas leituras realizadas desses Projetos Pedagógicos (ou Projeto Político - Pedagógico) foi possível observar que, na maioria delas, houve mudanças devido às últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs).

A pesquisa mostra que, num olhar mais panorâmico, as universidades podem ser divididas em dois grandes grupos: i) aquelas que diluem as 400 horas de PCC nas cargas horárias das disciplinas; ii) aquelas que propõem um trabalho com a PCC independentemente das disciplinas que compõem a grade curricular.

Para selecionar dentre as universidades, as que analisaríamos, verificamos as diferentes formas para a condução da PCC. Foram cuidadosamente analisados os documentos das universidades escolhidas e para tal utilizaremos um conceito de discurso que de acordo com Navarro (apud Pêcheux, 1990) traz a noção de sujeito com função social a ser preenchida pelos indivíduos, e como cada um deve se comportar, ao estar no seu lugar perante a sociedade, já esta estabelecida anteriormente pelos próprios indivíduos. O conceito de discurso proposto por Pêcheux (1990, p. 82) implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo geral, de um efeito de sentidos entre os pontos A e B.

Analisando dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) funciona como um aparelho ideológico, formado por lugares estabelecidos previamente pelos próprios indivíduos.

Como pudemos investigar através da pesquisa, as universidades utilizam as 400 horas de formas diferentes, cada uma ao seu modo e condizendo com o perfil de futuro profissional que desejam. O papel da pesquisa nas universidades tem sido levantado como peça fundamental, porém identificamos que a ação dessas universidades nem sempre condiz com essa

percepção. Identificamos também que a exigência em pesquisa é feita somente no trabalho de conclusão de curso, em alguns casos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Parecer nº 492, de 03 de abril de 2001. Conselho Federal de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia,Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia,Arquivologia e Museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 1, de fevereiro de 2002.*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002ª. Seção I, p. 8-9.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. [org.]. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 79-92.

PANIAGO, Maria de Lourdes. A pesquisa na graduação em Letras do CAJ: altos e baixos da longa trajetória. In: Cadernos de Pesquisa na Graduação em Letras. Ano I, nº 2 – 1º semestre de 2005.

SALOMON, Délcio V. Como fazer uma monografia. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, Antônio J. Construção de conhecimento: desafio para a graduação e para a pós-graduação. In: OLIVEIRA NETO, Pedro F. de; SAMPAIO, M. Lúcia P.; BESSA, J. Cezinaldo R. (Orgs.) Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura. Natal: Edições UERN, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução – CEPEC Nº 680 que fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Letras, modalidades Licenciatura Simples (Português, Espanhol, Francês, Inglês) e Bacharelado (Estudos Lingüísticos, Estudos Literários), para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. sessão plenária realizada no dia 09 de novembro de 2004.

Fonte de Financiamento: PROLICEN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Aplicação de um Robô Imóvel para a Discussão de Conceitos Químicos no Ensino Médio

Victor Ricardo Felix Ferreira - vrfelixf@hotmail.com
Carlos Antônio Pereira Júnior - carlos.quimica.ufg@gmail.com
Vitor de Almeida Silva - victorsa18@hotmail.com
Walex Fernandes Lima - walexflima@hotmail.com
João Paulo Santos Carmo - quimicjp@gmail.com
Márlon Herbert Flora Barbosa Soares - marlon@quimica.ufg.br

Instituto de Química –Universidade Federal de Goiás

Palavras-chave: Cyberbox, Ensino da Tabela Periódica, Interação.

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho apresenta a elaboração, desenvolvimento e aplicação de um robô do tipo imóvel, chamado Robô Imóvel Tabela Periódica (RITP). Esse robô foi desenvolvido através de materiais de fácil acesso e de baixo custo. Sua interface pode ser controlada por um software livre, chamado Superlogo.

Podemos dizer que a Robótica é a ciência dos sistemas que interagem com o mundo real com uma pequena ou com nenhuma intervenção dos humanos (ARS CONSULT, 2008,). Ela está em expansão e é considerada multidisciplinar, pois nela é aplicado o conhecimento de microeletrônica engenharia mecânica, física cinemática, tais como química e biologia.

Além de ser um ambiente caracterizado pela tecnologia e pela criatividade, a Robótica Educacional proporciona a vivência intuitiva de conceitos de matemática, física podendo perpassar, por conhecimentos de química e biologia. A ideia principal é que desta forma, colocam-se em prática conceitos teóricos, vistos apenas em sala de aula e sem ligação com o mundo real (CASTILHO, 2003).

Ainda sobre robótica educacional, trata- se da construção de robôs com intuito de caracterizar ambientes de aprendizagem que reúnem materiais diversos, desde materiais de sucata até kits de montagem compostos por diversas peças, motores e sensores, controlados por um computador com software que permita programar o funcionamento dos modelos montados, dando ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criatividade com a montagem de seu próprio modelo.

OBJETIVOS

Os objetivos do projeto são : Elaborar, desenvolver e trabalhar em sala de aula, com pequenos robôs, preferencialmente feitos de sucata, utilizando interfaces mecânicas e por meio da linguagem Logo; Por meio destes robôs, debater e desenvolver conceitos químicos relacionados à utilização da robótica, como forma de construção conjunta do conhecimento científico em sala de aula; Proporcionar um ambiente lúdico de aprendizagem, em que o conceito científico seja discutido, reelaborado e aplicado a resolução de um problema específico relacionado à robótica, aliando a robótica educacional com a teoria dos jogos em educação.

METODOLOGIA

Para a elaboração e construção do Robô Imóvel Tabela Periódica (RITP) foram considerados os seguintes aspectos na execução do trabalho. Dos vários modelos de hardwares disponíveis, foi escolhida a interface Cyberbox, principalmente por ela poder

ser compatível com a maioria dos softwares e por permitir ser programada em linguagem Logo, que é uma linguagem computacional simples e gratuita.

A interface Cyberbox é uma placa de circuito impresso gerenciada por um micro controlador da família RISC (Reduced Instruction Set Computer). Esta programa circuitos discretos para acionamento de dispositivos com tensão de 12V e corrente máxima de 1A e circuitos para leitura de sinais analógicos entre 0 e 5V. O micro controlador se comunica com o computador por um cabo serial RS-232.

Em nosso caso, para a escolha do software, escolhemos o SuperLogo por possibilitar ao aluno utilizar o raciocínio para superar as dificuldades encontradas, vendo os resultados e podendo refletir sobre eles. O software permite controlar robôs, motores, leitura de sensores através da interface Cyberbox.

Com as diferentes funções e possibilidades que a interface oferece foi escolhido construir um robô do tipo imóvel, um simulador estatístico que consegue com a ajuda de pequenas lâmpadas iluminarem algumas tendências da tabela periódica dos elementos.

Os materiais utilizados foram: uma placa de madeira compensadaA essa placa de madeira foi colado um adesivo com a tabela periódica desenhada para tal fim. Essa tabela contém 118 elementos químicos, ela inclui os elementos artificiais. No local de cada um dos elementos químicos furamos um pequeno buraco ao qual foi adicionada uma pequena lâmpada, e a cor dessa lâmpada foi sendo variada conforme a característica periódica dos elementos.

A aplicação de suas funcionalidades foi realizada em turmas de ensino médio de duas escolas públicas na cidade de Goiânia, estado de Goiás, Brasil. Outra aplicação foi realizada para alunos que visitaram a Universidade Federal de Goiás em um evento de apresentação dos cursos de graduação (Espaço das Profissões) para alunos do ensino médio.

Para pesquisar a relação entre o robô e o público alvo consideramos um enfoque qualitativo de pesquisa, especificamente, o estudo de caso. Nosso caso começou a ser delimitado quando escolhemos estudar tecnologias da informação e comunicação restrita a uma atividade pedagógica a um público delimitado. Em ambas as situações a coleta de dados foi realizada por meio de filmagens digitais e aplicação de questionários.

ANÁLISE DE DADOS

Colégio do ensino médio da cidade de Goiânia:

Dentre os dez questionários entregues, em apenas um deles foi observado que os alunos compreenderam o funcionamento do robô a partir de suas conexões básicas. Em três deles, o discurso ficou apenas em relação aos aspectos de montagem do robô, não abrangendo as funções de cada componente, mostrando não compreender o funcionamento do robô imóvel. Em seis questionários as respostas foram insuficientes ou ainda deixaram em branco.

Esse último grupo nos mostra que ainda existe uma grande parcela da população que permanece a margem da inclusão às tecnologias, já que mesmo através das discussões os alunos continuam não entendendo a maneira como os robôs funcionam. A falta de familiaridade com qualquer tipo de tecnologia nas escolas ainda é um desafio a ser superado na educação brasileira.

No entanto, as respostas mostraram que a aplicação foi efetiva em instruí-los sobre a construção e as características de um robô e as possibilidades de fazer um deles com poucos materiais

Espaço das Profissões:

Os alunos ao verem pela primeira vez o RITP, apresentaram ter um pouco de anseio, insegurança em relação ao que a tabela poderia proporcionar. Essa insegurança é comum, tendo em vista que, à primeira vista os comandos não parecem ser simples. Eles também, em sua maioria olharam com desconfiança a junção de um robô e um computador para ensinar química, considerando-se que a maioria dos robôs na mídia, geralmente estão ligadas a questões físicas, matemáticas ou ações mecânicas.

Deixamos os visitantes sentarem e interagirem com o robô imóvel. Percebemos que com apenas alguns comandos simples ditados pelos apresentadores do trabalho, esse público já arriscava escrever outros comandos deduzindo por lógica, e muitas das vezes acertando o comando. Quando a gente perguntava aos participantes e eles não sabiam responder a pergunta, colocávamos a tabela para acender as luzes e mostrar a resposta, e era nitidamente perceptível a reação de deslumbre com a resposta oferecida. Uma professora de química da cidade de Inhumas, próxima a Goiânia acompanhava uma turma de meninas disse que com tal recurso conseguiria conquistar a atenção de seus alunos mais facilmente, e seria um ótimo recurso a ser aplicado nas aulas de química.

A maioria do público concordou que, se as aulas sobre o conteúdo de propriedades periódicas fossem ministradas de outras formas iria trazer o estudante a participar mais das aulas, e a alternativa apresentada foi aprovada pelos participantes.

CONCLUSÃO

Com o avanço da tecnologia e a facilidade ao acesso à informação faz-se necessário buscar novas estratégias em ensino, ou seja, o uso de novos mecanismos para se trabalhar em sala de aula. Assuntos de difícil abstração exigem métodos alternativos e preparação por parte do professor.

A aplicação do Robô Imóvel Tabela Periódica (RITP) em sala revelou aspectos que caracterizam essa importância e também outros que estão latentes, bem como o interesse dos alunos pela ciência de modo geral.

O uso deste tipo de tecnologia é satisfatório, pois, relaciona várias áreas do conhecimento, como o conhecimento de microeletrônica (peças eletrônicas do robô), engenharia mecânica (projeto de peças mecânicas do robô), física (movimento do robô), matemática (operações quantitativas e geométricas), inteligência artificial e aplicações em outras ciências, tais como química (reações químicas, transformações químicas e físicas) e biologia (sistemas biológicos). E ainda por proporcionar uma aula mais interativa e contextual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARS CONSULT, Disponível em**: www.arsconsult.com.br. 2008.** Acesso em: 15 jun, 2010.

CASTILHO, M. I.; **Robótica na Educação: Com que objetivos?** Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre. 2003.

D' ABREU, J. V. V. **Desenvolvimento de Ambientes de Aprendizagem Baseados no Uso de Dispositivos Robóticos**. IN. Anais X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Curitiba: UFPR, 1999.

MAISONNETTE, R.; **A utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação inventiva com a máquina: a robótica educativa.** In. Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação – Paraná. 2002.

ULLRICH, Roberto A**. Robótica – Uma Introdução. O porquê dos robôs e seu papel no trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

FORMAÇÃO EM PROCESSO: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Wanessa Cristina Manhente Rocha; Carime Rossi Elias; Keila Matida de Melo
Faculdade de Educação
wanessamanhentee@hotmail.com
carimeel@gmail.com
k_mcosta@hotmail.com

Palavras-chave: Formação de professor. Ensino. Pesquisa. Extensão. Linguagem.

Justificativa/Base teórica

Este trabalho apresenta um aspecto do meu processo de formação docente em que participei como bolsista no projeto de pesquisa *Bakhtin e educação: diálogos possíveis* e na ação de extensão *Ler e escrever: práticas discursivas. O* projeto de pesquisa visa entender a concepção de linguagem bakhtiniana e alguns conceitos fundamentais dessa teoria a partir de estudos realizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Fundamentada nessa teoria, numa dimensão prática, a ação de extensão desenvolveu oficinas de leitura e escrita em duas turmas de alfabetização em uma escola municipal de Goiânia no segundo semestre de 2012.

Os estudos sobre linguagem a partir da teoria de Bakhtin possibilitam compreender que na realidade multifacetária da língua "não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse" (AMORIM, 2004, p. 97). Logo, para Bakhtin (2009), a linguagem não se reduz a um sistema abstrato de formas normativas da língua (objetivismo abstrato) e nem a usos subjetivos que se fazem dela (subjetivismo abstrato). A linguagem é constituidora e constituinte das práticas de uso da língua, tecida em enunciados que não se repetem e que constituem-se como vozes que dialogam com outros enunciados que o antecedem e o sucedem.

Objetivos

O objetivo do texto é expor aprendizagens e dificuldades do meu processo de formação docente a partir da minha participação em atividades de ensino, pesquisa

e extensão. A perspectiva de formação está alicerçada em estudos da teoria de linguagem em Bakhtin como fundamento à prática pedagógica na fase inicial de alfabetização, ganhando concretude no desenvolvimento de oficinas de leitura e escrita na escola.

Metodologia

A proposta de trabalho percorre o caminho da formação e por isso transita entre minha trajetória de aprendizagem no grupo de pesquisa e no desenvolvimento da ação de extensão, ambas fundamentadas na concepção de linguagem bakhtiniana. As leituras e discussões realizadas tanto no grupo de pesquisa quanto nos momentos de planejamento das oficinas de leitura e escrita, a efetivação das oficinas na escola, a elaboração de relatórios de campo e a análise de textos produzidos pelas crianças foram a base para que eu pudesse construir meu processo de aprendizagem. Posso acrescentar ainda o fato de estar cursando várias disciplinas no curso de pedagogia que também contribuíram para esse processo. Portanto, minha participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão possibilitaram uma melhor compreensão do que é ser professor.

Resultados/Discussão

Baseado no que afirma Amorim (2004, p. 11) quando diz que “é impossível, saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”, considero que minha participação no projeto de pesquisa e na vivência pedagógica oriunda da ação de extensão desenvolvida no ano de 2011 foi significativa no sentido de (re)visitar a minha aprendizagem e os modos como venho me constituindo como professora.

No grupo de estudos, inicialmente estudamos a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009). No entanto, naquele momento não ficou claro para mim o conceito de linguagem ali abordado, foi possível apenas compreender a língua como fato social. Outros textos do autor foram estudados, como também nos debruçamos sobre textos de Beth Brait, José Luiz Fiorin, Marília Amorim dentre outros. Aos poucos fui me familiarizando com conceitos desse quadro teórico.

A par disso, reuniões com as professoras coordenadoras do projeto foram realizadas com o objetivo de planejar e discutir as oficinas a serem desenvolvidas na

escola. Situação que exigiu o estudo de outros autores, como Luiz C. Cagliari, Ana B. Smolka, Lúcia Moysés, ou mesmo a revisitação de textos lidos. As oficinas foram elaboradas a partir dos seguintes eixos teóricos: linguagem, língua, gênero discursivo e dialogia. Três oficinas foram efetivadas propondo pensar a linguagem pela relação eu/outro – individual/social. Cerca de vinte e seis alunos de duas turmas de alfabetização participaram das oficinas.

A participação nas oficinas trouxe um duplo desafio: além de neste momento eu ainda estar me familiarizando e conhecendo os conceitos bakhtinianos havia o desafio da prática pedagógica, experiência até então não vivenciada por mim. Hoje percebo que, naquele momento, as oficinas foram realizadas sem um entendimento teórico de uma prática dialógica discursiva. Mesmo percebendo nos planejamentos das oficinas uma intencionalidade de se trabalhar com os alunos a função social da escrita, mesmo discutindo cada etapa das oficinas com as professoras coordenadoras, para mim isso não estava claro. Por essa ausência de certeza, aprendi que o processo de reflexão relativo à minha formação e à prática pedagógica é ininterrupto, ou seja, a cada novo contexto, a cada novo enfrentamento, esse processo é revisitado, exigindo de mim novas leituras, outros estudos, outras reflexões.

Cagliari (2001) e Ferreiro e Teberosky (1991) me possibilitaram compreender melhor a aquisição da linguagem escrita. Por esses autores, pude perceber que escrever é um processo que demanda tempo e que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita, arrisca-se ao escrever, lança-se na escrita pelo conhecimento que dela possui. Já Smolka (2012) revela que a escrita de textos infantis anunciam discursos, escrever não se limita à dimensão linguística da língua. Por fim, Moysés (2012) apresenta os desafios, mas também as possibilidades de ensinar.

Nesse caminhar de busca por teorias e entendimento da prática pedagógica, foi essencial para minha formação leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa da obra *O pesquisador e seu outro* de Marília Amorim (2004). Essa obra aborda conceitos bakhtinianos em situações de pesquisa de campo. Isso me permitiu refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na ação de extensão. Amorim (2004, p. 26) inclusive exprime bem o estranhamento que senti ao me deparar com a prática pedagógica. Para ela, o estranhamento “não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência”. Nesse exercício de

estranhamento, outros olhares sobre a prática são construídos, mas se constrói e se atualizam diante do aprofundamento e compreensão da teoria.

Na trajetória que percorri de planejamento, desenvolvimento e efetivação das oficinas, vivenciei a experiência de ser professor que fundamenta teoricamente e reflete sobre a prática que exerce. Durante essa trajetória, algumas das indagações que surgiram e que me acompanham na busca de outras possibilidades por meio de uma compreensão teórica foram: Como fazer com que as crianças percebam a linguagem como função social, principalmente em relação à escrita? Como incentivá-las a expressar-se pela fala e pela escrita? Como lidar com as dificuldades apresentadas pelas crianças? Como construir com elas conceitos? Ressaltando que o estudo da/com a linguagem não deve se dar de forma mecanicista, mas deve possibilitar às crianças refletir sobre a língua como prática social. Além disso, o professor ainda precisa saber lidar com a (in)disciplina, o tempo de dinamização, organização, prever o material a ser utilizado, as regras, a motivação, além de estar atento ao comportamento, às dúvidas e à movimentação das crianças em sala de aula.

Três oficinas foram realizadas na escola: *Nome próprio: o eu e os outros; Desenvolvimento da escrita por autobiografia; e O desenvolvimento da narrativa*. A primeira oficina tinha como objetivo refletir sobre o nome próprio de cada criança em sua dimensão histórica, social e ideológica. Esse pensar foi possibilitado pela leitura da história *Terezinha e Gabriela*, de Ruth Rocha. Nessa oficina, houve a construção de crachás de identificação. A segunda oficina buscava promover um olhar sobre o outro, no caso a família e suas diferentes constituições. Na história lida de Eva Furnari, *O amigo de Juliana*, as personagens (Juliana e Fungo) descreviam a família a que pertenciam. Houve nesse momento a elaboração escrita de autobiografias, em que o aluno deveria falar sobre a família a que pertencia. Na terceira oficina, houve a elaboração de uma escrita coletiva acerca do personagem Fungo no formato de história em série[1], baseada nas seguintes temáticas: Fungo e Juliana, Fungo na escola, o novo amigo de Fungo, Fungo e o boneco Tob, Fungo em casa com os pais, nós e Fungo. Esse formato de história em série visava mostrar às crianças que de forma semelhante vivemos experiências diferentes em casa, na escola etc. O objetivo da escrita coletiva foi propiciar um momento de interação entre as crianças,

[1] Diferentes aventuras ou episódios/capítulos vividos pelos mesmos personagens.

uma ajudaria a outra a solucionar conflitos, dúvidas ou questões relacionadas à escrita.

Conclusão

Considero fundamental para minha formação a vivência no grupo de pesquisa e a experiência na ação de extensão. Tais práticas, articuladas aos estudos das disciplinas do curso de graduação, me permitiram compreender a necessidade de o professor defender uma concepção clara de linguagem a fim de planejar, efetivar e avaliar a sua prática pedagógica. Aprendi ainda que é preciso ampliar o entendimento do que é ser leitor e escritor, ajudando o aluno a participar da realidade em que vive, seja pela escrita, seja pela oralidade e que estas aprendizagens acontecem para o aluno como processo. Percebi também que é necessário analisar os discursivos que se mostram nos textos das crianças, portanto, na escrita não se pode considerar apenas a dimensão linguística do texto. Isso tudo aponta para o fato de que ser professor das séries iniciais do ensino fundamental exige perceber, por textos, a forma como a criança percebe, estabelece diálogo e atua na realidade em que vive. Percebo hoje que tais aprendizagens, fundamentais para a formação acadêmica, foram possíveis pela minha participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 13ed. SP: Hucitec, 2009.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURNARI, E. O amigo de Juliana. *Revista Nova Escola*. Edição especial. Contos para crianças e adolescentes, vol. 1, s/ano.

ROCHA, R. Teresinha e Gabriela. In: _____. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. 2 ed. Ilustração Adalberto Cornavaca . São Paulo: Salamandra, 1999.

MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. 16 Ed. Campinas – São Paulo: Papirus, 2012. 1° Reimpressão 2012.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita a alfabetização como processo discursivo*. 13 ed. SP: Cortez, 2012.

Fonte de financiamento: PROLICEN – UFG.

MATERIAIS DIDÁTICOS E ESPACIALIZAÇÃO DAS CHUVAS NAS ESCOLAS RURAIS DE JATAÍ-GO

Welber Ferreira da Silva 1; Zilda de Fátima Mariano 2; Jean Carlos Feltrin 3 , José Ricardo Rodrigues Rocha 4

1 Bolsista Prolicen, Curso de Geografia, Câmpus Jataí-UFG- E-mail: welbervioleiro@hotmail.com; 2- Coordenadora do Projeto- Curso de Geografia- Câmpus Jataí-UFG- E-mail: zildadefatimamariano@gmail.com ; 3 Bolsista PIBIC – Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí jeanfeltrin@yahoo.com.br; 4 Mestrando – Universidade Federal de Goiás/Câmpus Jataí joserocha90@hotmail.com

Palavras-chave: Clima, ensino, mudanças, pluviômetro.

JUSTIFICATICA E BASE TEÓRICA

De acordo com Neves e Sousa (2010) os trabalhos práticos são instrumentos didáticos que estabelecem uma relação com o conteúdo e vivência, pois deixa a possibilidade de analise para os alunos, exercendo assim um papel ativo no ensino, teoria e pratica. Castellar e Vilhena (2010) enfatizam que uma prática de ensino mais dinâmico, envolve o aluno na construção do conhecimento e mais compreensão no que esta sendo ensinado.

Muniz e Caracristi (2010, p. 6) descrevem o uso didático de um pluviômetro construído com materiais reciclados,

> no uso didático os alunos obterão toda a compreensão do seu funcionamento, e poderão coletar e observar como comportam-se as precipitações no local, o uso pode ser diário, assim, fazer as distinções de como se configura a paisagem em períodos adversos (seco e chuvoso). Além desses aspectos, os alunos podem perceber como a sociedade local age diante das situações de chuvas, e como essas chuvas ou a ausência delas ocasionam impactos para esta sociedade.

Rocha et al (2010) apontam que o estudo dos dados pluviométricos apresenta grande importância em informações ambientais e para caracterizar o comportamento do clima e são importantes para os planejamentos agropecuários, recursos hídricos e estudos hidrológicos.

OBJETIVOS

O objetivo do trabalho foi a construção de material didático e espacialização dos dados de chuvas nos 6 e 7º anos de ensino fundamental, nas escolas rurais municipais: Rio Paraíso III (Assentamento Rio Paraíso), Clobertino Naves (Naveslândia), Romualda de Barros (Estância), no município de Jataí-GO.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi realizada em etapas: a) a construção dos aparelhos alternativos o pluviômetro (Foto 1), utilizando materiais recicláveis (duas garrafas pet e cabo de vassoura) adotadas por Rezende e Mariano (2009); b) instalação, coleta e registro dos dados de chuvas; c) localização das casas dos alunos nas fazendas por meio da carta topográfica de Jataí-GO (Jataí SE- 22-V-D-V) para as fazendas mais antigas e o programa Google Earth (2010) para as fazendas novas e d) espacialização dos dados de chuvas no programa Surfer (Figura 1).

Foto 1 A e B- Material de construção e instalação do pluviômetro

A

B

Fonte: Silva (2013)

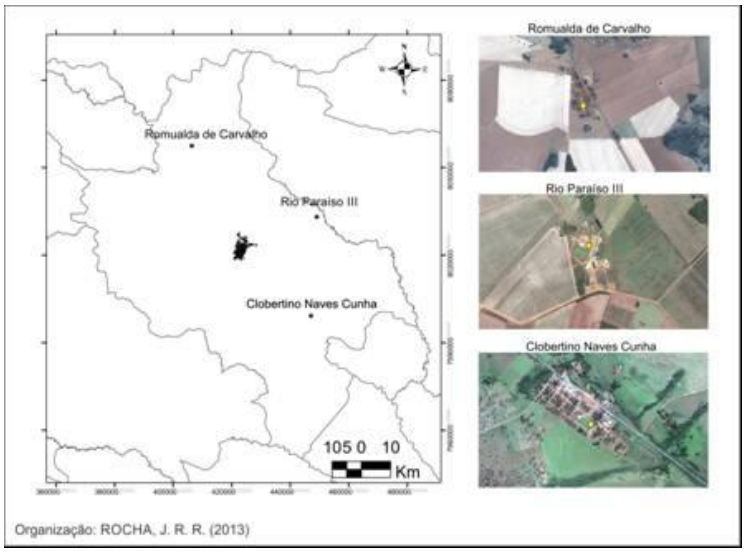
Figura 1 – Localização da escola Rio Paraiso III - município de Jataí – GO

Fonte: Silva (2013)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção dos aparelhos de climatologia foi realizada nas escolas municipais rurais Rio Paraíso III, Clobertino Naves e Romualda de Barros, de Jataí, (Mapa 1), nas séries do 6 e 7 anos, no Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos (Fotos 2 A, B, C e D) e a coleta de dados de chuvas, no período de abril a maio. A escola Rio Paraiso III situada no Assentamento Rio Paraíso, distante da cidade a 35 km, com 5 salas de aulas; a Escola Clobertino Naves localiza no vilarejo de Naveslândia, a 40 km, 4 salas de aulas e a Escola Romualda de Barros, no vilarejo de Estância a 30 km, com 4 salas de aulas.

Mapa 1 – Localização das escolas rurais municipais



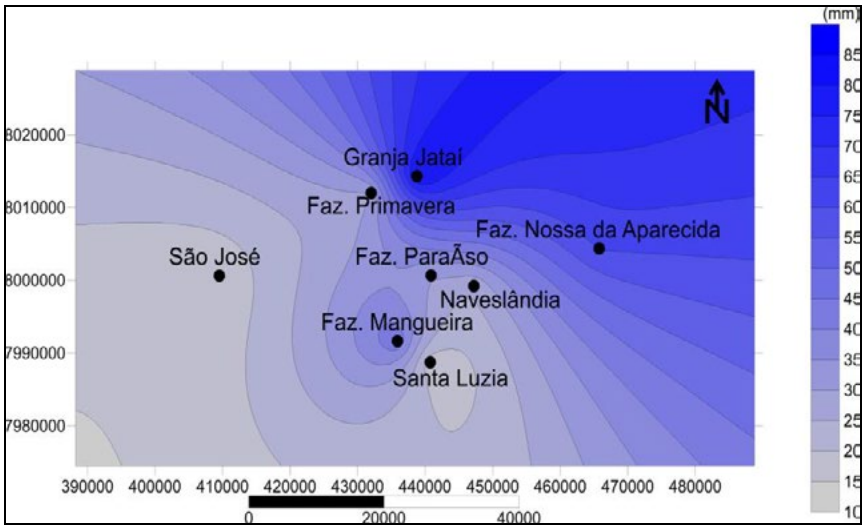
Fonte: Silva (2013)

Foto 2 A, B, C e D– Oficina da construção do pluviômetro nas escolas municipais

Fonte: Silva (2013)

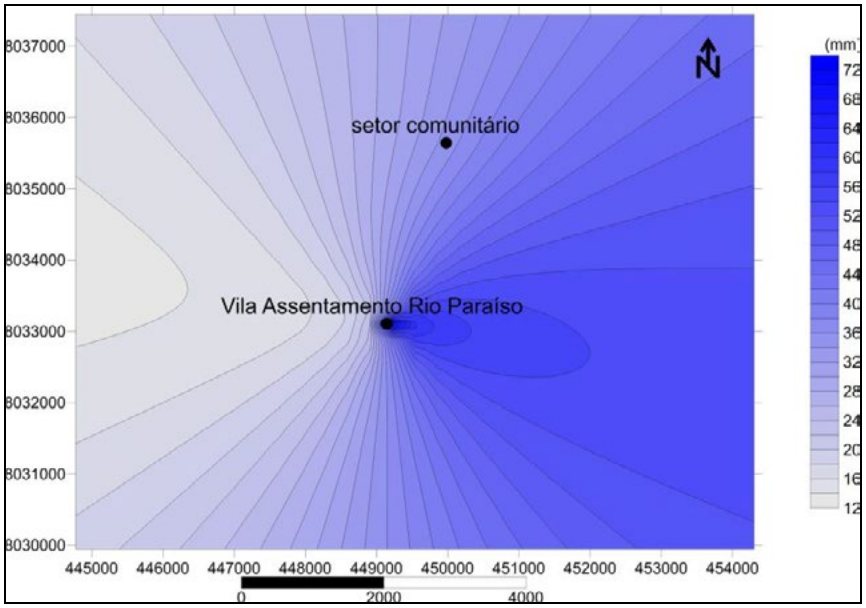
Verificamos que os totais pluviométricos nas três escolas municipais, a escola Clobertino Naves (Mapa 2) teve maior volume de chuvas, com 85 mm, o qual ocorreu na Granja Jataí e o menor volume foi na Santa Luzia, com 15 mm, a segunda escola foi a Rio Paraíso III (Mapa 3) com 72 mm, na Vila do Assentamento Rio Paraíso III e o menor volume foi no Setor Comunitário, com 36 mm e a última escola foi Romualda de Barros, com 46 mm, no povoado da Estância e o menor volume foi no Campos Elízios, com 6 mm (Mapa 4).

Mapa 2- Espacialização dos dados de chuva na escola Clobertino Naves



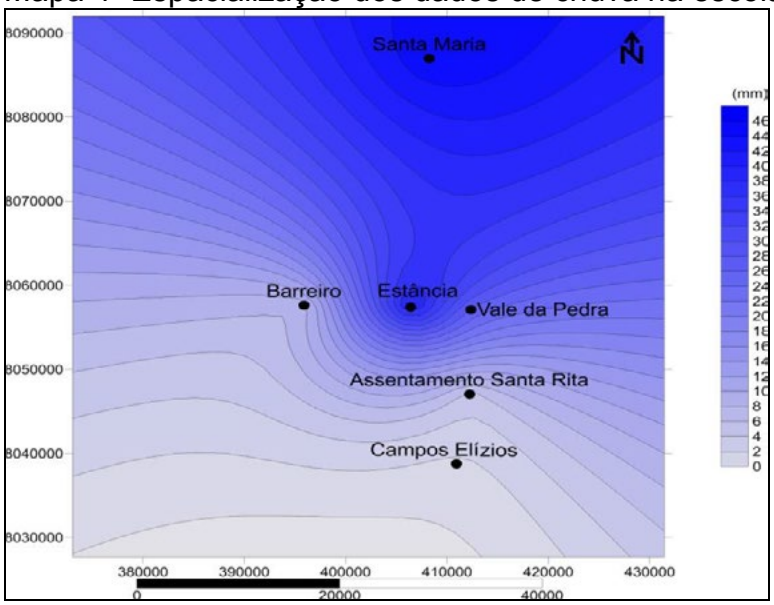
Fonte: Silva (2013)

Mapa 3- Espacialização dos dados de chuva na escola Rio Paraíso III



Fonte: Silva (2013)

Mapa 4- Espacialização dos dados de chuva na escola Romualda de Barros



Fonte: Silva (2013)

COMENTÁRIOS FINAIS

a) Construção do aparelho alternativo para medição das chuvas, o pluviômetro e é uma ação lúdica, em que o aluno se posiciona como agente ativo da construção do conhecimento e sua função dos aparelhos meteorológicos;

b) A montagem do mapa com o banco de dados por meio da espacialização dos dados coletados pelos alunos foi um importante trabalho interdisciplinar com conteúdo da cartografia na geografia e com a matemática (proporcionalidade, noção escalar, fórmulas de área volume e transformação de unidade de medida).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLAR, S. VILHENA, J. Um referencial teórico e a educação geográfica. In: ___ **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 1 - 21.

MUNIZ, F. G. L. CARACRISTI, I. A Construção de materiais didáticos como técnica de aprendizagem da climatologia geográfica nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA, 9. 2010, Fortaleza-CE. **Anais...** Fortaleza: UFC e ABClima, 2011.

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

ROCHA, J.R R. et al. Mensuração da temperatura e das chuvas utilizando instrumentos alternativos, na cidade de Jataí-GO. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16. 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 1-10. Disponível em: < http://www.agb.org.br/xvieng/anais/edp.php> Acesso em: 24 out. 2010.

Fonte de Financiamento: Bolsa Prolicen