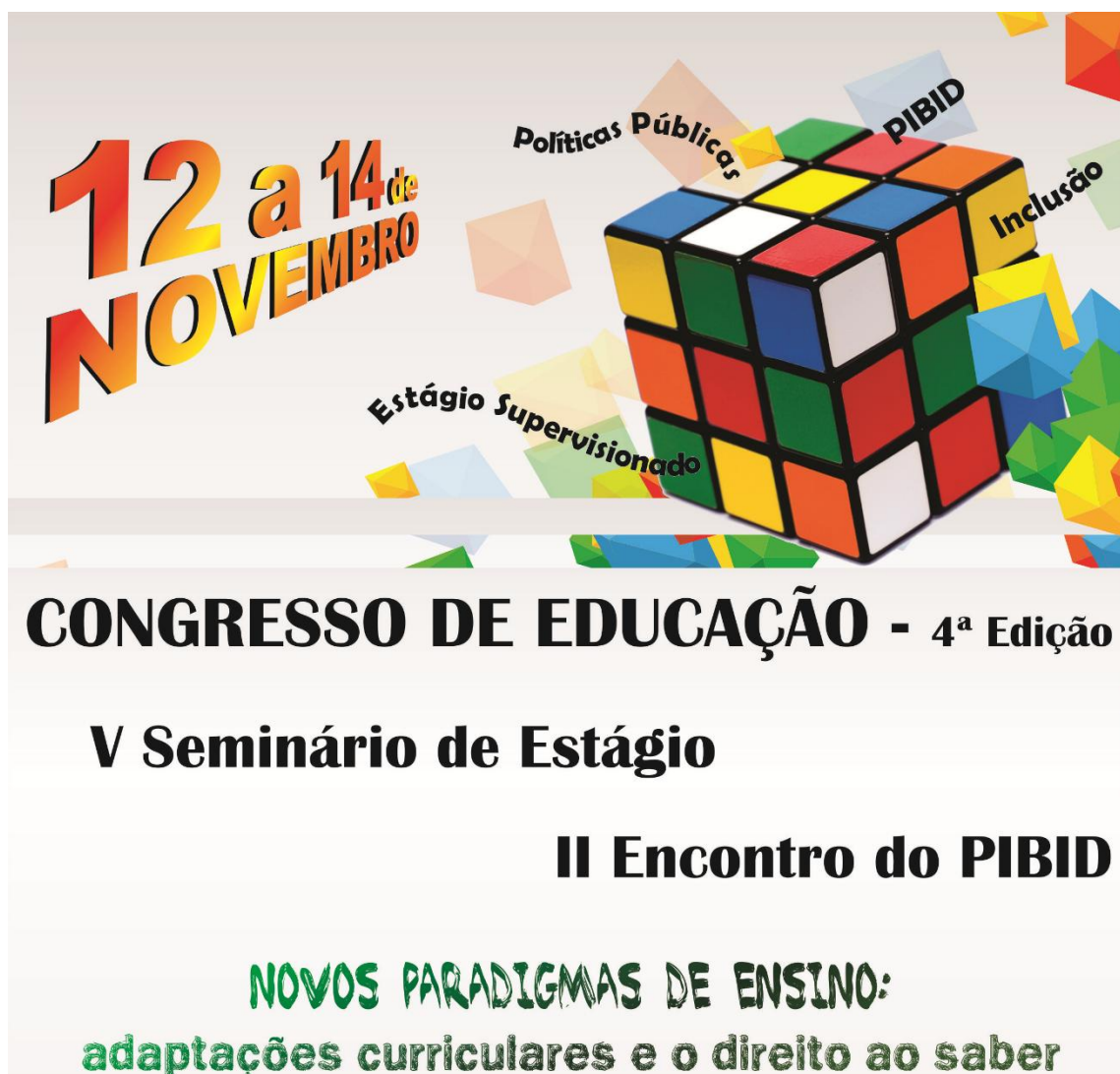


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ**



**ANAIS DO CONGRESSO DE
EDUCAÇÃO – 4ª Edição
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Haroldo Reimer - Reitor

Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes - Vice-Reitora

Maria Olinda Barreto - Pró-Reitora de Graduação

Ivano Alessandro Devilla - Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Marcos Antônio Cunha Torres- Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

José Antonio Moiana - Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Valdir Specian - Diretor da Unidade Universitária de Iporá

AGRADECIMENTOS

À direção da Unidade Universitária de Goiás;
Aos monitores

C749 Congresso de Educação da Unidade Universitária de Iporá (4: 2014: Iporá, GO)).
Seminário de Estágio (5. : 2014 : Iporá, GO). Encontro do PIBID (2. : 2014 :
Iporá, GO).

Anais [recurso eletrônico] / IV. Congresso da Educação da Unidade Universitária de
Iporá; Eliézer Pires Ferreira, Thalitta F. De C. Peres (organizadores). - Iporá: Universidade
Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Iporá, 2014.
568 p.

Modo de acesso: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/index>>
ISSN: 2238-8451

1. Educação - Congressos - Universidade Estadual de Goiás. 2. Iniciação científica
- Congressos. 3. Pesquisa - Congressos. I. Ferreira, Eliézer Pires. II. Peres,
Thalitta, F. de C. III. Universidade Estadual de Goiás.

CDU: 37(817.3)

OBS: Todos os resumos deste caderno foram elaborados por seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à comissão organizadora do evento.

APRESENTAÇÃO

O IV Congresso de Educação da UEG de Iporá, V Seminário de Estágio Supervisionado, II Encontro PIBID tem o objetivo de propiciar a reflexão acerca dos novos paradigmas do ensino engendrados na universidade e nas escolas do ensino básico nessas duas primeiras décadas do século XXI. O evento tem por tema os **NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER**. Realizaremos uma discussão com a comunidade acadêmica constituída por professores e acadêmicos dos Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática, os profissionais da educação que atuam nas redes de educação básica e egressos que ainda não conseguiram adentrar no mercado de trabalho educacional.

Nossa meta é refletir sobre qual a formação oferecida pela universidade, no sentido de garantir o ensino público, gratuito e de qualidade, atendendo sobretudo a dinâmica da sociedade contemporânea e aos anseios daqueles que historicamente já foram excluídos do direito ao conhecimento. Assim, o avanço das tecnologias educacionais, a presença efetiva de alunos com deficiências; a diminuição dos espaços para a realização estágio; o descaso do Estado no incentivo à licenciatura; o avanço dos cursos superiores, presencias e não presencias, em instituições privadas e, por consequência, a baixa demanda para o ingresso nos cursos de formação de professores justificam a temática deste evento, o qual sugere temas provocativos sobre a formação docente, sobre o papel da Universidade e do Estado na preparação dos futuros educadores e profissionais da educação para as questões da diversidade e da valorização da profissão no âmbito regional.

O envolvimento de todo o corpo docente da UEG de Iporá e dos professores das redes de ensino básico é também um desafio que esta proposta busca superar. Pretendemos assim ampliar o debate e a construção de uma ideia única de universidade como espaço de saberes diferentes, que se complementam e se apoiam na busca de um mesmo objetivo: a produção do saber a partir do estímulo à autonomia intelectual.

Paula Junqueira da Silva Rezende

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

Atividades dia 12 de novembro:

HORÁRIO	ATIVIDADES - Local: UEG – Câmpus de Iporá
8h00 e 30 min às 11h00	Inscrições e entrega de materiais
14h00 às 16h e 30 min	Abertura do II Encontro PIBID: PIBID e sua relação com o estágio supervisionado Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi - UFG
19h00 e 30min às 20h	Solenidade de Abertura: Diretor Educacional e Coordenadores dos Eventos
20h00 às 22h00	Palestra sobre o tema do Evento: Novos paradigmas de ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber Prof. Dr. Ari Raimann UFG/Jataí

Atividades dia 13 de novembro:

HORÁRIO	ATIVIDADES - Local: UEG – Câmpus de Iporá
13h00 e 30min às 17h00h	Grupos de Trabalho – GTs - Câmpus da UEG de Iporá
19h00 as 19h00 15min	Acolhimento e informes
19h00 e 15 min às 21h e 30min	Mesa de Debate: A diversidade na formação docente: o direito, o dever e o prazer na iniciação à docência. Profa. Mestranda Marilda de Lima Oliveira Ferreira – UEG/Iporá (Mediadora) 1) O ensino inclusivo: dever do Estado e direito do aluno Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores 2) Estagiando com prazer para além da sala de aula Profa. Dra. Adrianly de Ávila Melo Sampaio - IGUFU
21h00 e 30min às 22h00	Debate e Encerramento do Evento

Atividades dia 14 de novembro:

HORÁRIO	ATIVIDADES - Local: UEG – Câmpus de Iporá
13h00 e 30 min às 15h00 e 30 min	Apresentação dos Resumos/Artigos do V Seminário de Estágio Supervisionado UEG de Iporá
15h00 e 30 min– 17h00 e 30min	Espaço de Diálogo
19h00 às 19h00 e 15min	Acolhimento e informes
19h00 e 15min às 20h00 e 15 min	Palestra: Políticas Públicas para o incentivo à docência Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira -IF de Jataí.
20h00 e 15 min às 20h00 e 45min	Debate
20h00 e 45min às 21h00 e 45 min	Cartas dos Participantes
21h00 e 45 min às 22h00 e 30 min	Encerramento e entrega dos certificados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

COMISSÃO CIENTÍFICA

Flávia Damacena Sousa Silva

Guilherme Figueira Borges

Liliam de Oliveira

Maria José de Lima

Renato de Assis Ribeiro

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres

Washington Silva Alves



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SUMÁRIO

IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	11
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSOR E ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	19
RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	32
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE AS AULAS DE CIÊNCIAS.....	45
AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE ENSINO EM IPORÁ-GO.....	55
DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DOS ESTAGIÁRIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIDADE DE IPORÁ	72
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES AO COMPARAR EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	89
SIMULADO NO CEJA - MAIS UM CAMINHO DE DEMONSTRAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	102
OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	108
A GERAÇÃO ESQUECIDA.....	123
FORMALIZANDO O TOTAL DE DIAGONAIS DE UM POLÍGONO QUALQUER POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA	127
A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NO ESTUDO DAS PROPRIEDADES DOS PARALELOGRAMOS ESPECIAIS.....	143
O USO DE INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NA FORMALIZAÇÃO DO CÁLCULO DE ÁREAS DESCONHECIDAS POR MEIO DA REGRAS DOS TRAPÉZIOS	157
O ESTUDO DO GRÁFICO DA FUNÇÃO QUADRÁTICA POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA	176
PROJETO DE EXTENSÃO MATEMÁTICA LEGAL: ENSINANDO MATEMÁTICA DE FORMA SIGNIFICATIVA	195



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OBJETO EDUCACIONAL MAQUETE: UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA MODELAGEM	207
ORIGAMI: UM RECURSO DE ENSINO PARA OS PRIMEIROS CONCEITOS DE GEOMETRIA	218
PIBID E ESCOLA BÁSICA: UMA INTEGRAÇÃO FAVORÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE E AO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	225
A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NO ENSINO DE ÁREAS PERÍMETROS DE RETÂNGULOS E TRIÂNGULOS PARA O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	235
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE PROPORCIONA EXPERIÊNCIAS PARA A FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE	253
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	263
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS POTENCIALIDADES.....	275
RELATO DAS EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE.....	282
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES.....	288
A TEORIA CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A SOCIEDADE DO CONSUMISMO DA INDÚSTRIA CULTURAL	295
O ENSINO DE GEOGRAFIA-UM OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DE ESCOLA ESTADUAL, NO INTERIOR DE GOIÁS	309
PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS IPORÁ-GO	318
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMINHO DE APROXIMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR	328
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	340
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	347
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS DE IPORÁ	358



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

DUAS DIVISÕES NO MESMO ESPAÇO: ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR, UMA REALIDADE A SE ENFRENTAR	363
O DESAFIO DE SER EDUCADOR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO	375
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA	381
TRABALHO DE CAMPO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS E PRÁTICA DE ENSINO DO SUBPROJETO DE PIBID DE GEOGRAFIA DA UEG DE IPORÁ.....	386
VIVÊNCIAS DO PIBID DE GEOGRAFIA: a percepções dos bolsistas nas experiências no Colégio Estadual Aplicação de Iporá	392
OUTROS OLHARES SOBRE A PAISAGEM GEOGRÁFICA ESCOLAR: COMO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS CAMPO	399
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS IPORÁ-GO	410
OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	418
O USO DAS MÍDIAS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	426
ESTÁGIO-MÉTODO DE APRENDER E INSTRUIR GEOGRAFIA.....	432
TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO DE DEFICIENTE VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS/IPORÁ/GO.....	443
A INSERÇÃO DAS NOVAS LINGUAGENS NA SALA DE AULA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS	455
OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	465
O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	472
OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	484
A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA MOTIVADORA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA.....	496
APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO-PROFESSOR E SUJEITO-ALUNO: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DE ERRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	506



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA ESCOLA: AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL	519
CONTRIBUIÇÕES E REPERCUSSÕES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS DA UEG CAMPUS IPORÁ-GO 2014: A OPINIÃO DOS DISCENTES	529
A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO: Instauração de um imaginário sobre o sujeito professor universitário.....	540
A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DA GOMETRIA FRACTAL	555



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Caderno de Resumos Expandidos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

SOUSA, Wendel Cruvinel¹; NASCIMENTO, Tais Bastos²; RODRIGUES, Silvaci
Gonçalves Santiano³

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá
wendelcsosua@hotmail.com² taisbastos2012@hotmail.com.br
³silvacisantiano@gmail.com

RESUMO

Como afirma Lorenzetti; Delizoicov, (2001), o ensino de ciências é de fundamental importância na educação e na formação social do indivíduo. Acredita-se que os conteúdos deveriam ser trabalhados não apenas de maneira teórica, mas também por meio do uso de aulas práticas, assim as aulas de ciências seriam mais atrativas, menos cansativas. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho teve como objetivo discorrer sobre a importância das aulas práticas no ensino de ciências, assim, consultou-se na literatura, teóricos que consideram importante o uso de aulas práticas no ensino de ciências, e também discutem a disponibilidade de material e espaço laboratorial. Nesse sentido, propõe-se discutir criticamente a influência das aulas práticas no ensino de ciências, entendendo que nos PCNs, inclusive no de ciências, o objetivo do ensino é formar o cidadão crítico, apto a atuar na sociedade em que vive. A metodologia utilizada se deu por meio de pesquisas bibliográficas, baseada em teóricos como: Brasil (1997); Pinto; Viana; Oliveira (2013); Digital (2014); Zimmermann (2005); Laburú; Barros; Kanbach (2007). A partir desse trabalho foi possível concluir que o uso de aulas práticas possibilita aos alunos um maior desempenho cognitivo, melhorando a formação como um todo.

Palavras chaves: Ensino de Ciências. Aulas práticas. Uso de laboratório.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências é de grande importância na educação, sendo a base dos conhecimentos necessários para que os alunos possam corresponder a todas as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivas. Segundo Brasil, (PCN, 1997). Tal ensino, dependendo da maneira em que ocorre, auxilia na formação pessoal e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

social do indivíduo estimulando o senso crítico, capacitando o aluno a identificar erros na educação, na sociedade, e saibam propor medidas preventivas, ajudem a resolver os problemas; que sejam capazes ainda de testarem suas ideias; eliminando as que não derem certo ou aperfeiçoando se necessário. Para Orvatti; Bueno, (2012), A disponibilidade e desenvolvimento de atividades práticas no ensino de ciências tende a deixar as aulas mais interessantes/dinâmicas, despertando a criatividade dos alunos sobre a ciência auxiliando na fixação dos conteúdos, transformando a teoria em uma prática real próxima da realidade dos alunos, complementando o conteúdo e atuando na educação, melhorando a qualidade de ensino/aprendizagem.

Segundo Prigol, Giannotti (2008), a inserção de aulas práticas dentro dos conteúdos educacionais proporcionam um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos, atuando na formação sócioeducacional e despertando o interesse dos alunos para os estudos. Atualmente os profissionais necessitam de maior estratégia de ensino, ao ministrar os conteúdos programáticos. Eles deveriam desenvolver metodologias diversificadas associando teoria com prática/experimental, e pesquisas despertando a curiosidade e o interesse dos alunos (BRASIL; PCN, 1998).

Contudo, muitas instituições de ensino não se disponibilizam de uma estrutura física adequada que disponham de materiais e equipamentos educativos fundamentais para realização de aulas práticas/experimentais. A aula prática tem como objetivo auxiliar a teoria trabalhada nos livros didáticos em salas de aula, portanto, indisponibilidade dos recursos deixam lacunas na formação educacional dos alunos (ZIMMERMANN, 2005; ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G.; apud CACHAPUZ et al., 2005). Entende-se que, a escola se tornou um ambiente desinteressante aos alunos, assim, os professores devem lançar mão de diferentes artifícios, metodologias, materiais didáticos pedagógicos diferenciados para complementar as propostas do livro didático, evitando seu uso exclusivo, e tornar a escola um ambiente agradável e que os alunos gostem de frequentar e como consequência estimular o gosto pelas disciplinas, em específico a de ciências. Nesse



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sentido, entende-se que as aulas práticas de ciências podem ser valiosas. Portanto, pensou-se na elaboração desse trabalho, para, além de discorrer sobre a importância do uso das aulas práticas, pensar criticamente sobre a influência dessa metodologia no ensino e, em específico no ensino de ciências.

METODOLOGIA

Pautada numa abordagem qualitativa, este trabalho foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas. Para isso foi feita consulta em livros, periódicos eletrônicos com o intuito de conhecer sobre o tema trabalhado. Para Moresi (2003), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas, e que ela fornece material analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. Portanto consultou-se teóricos que consideram importante o uso de aulas práticas no ensino de ciências, e também discutem a disponibilidade de material e espaço laboratorial. Utilizou-se assim teóricos como: Brasil (1997); Pinto; Viana; Oliveira (2013); Digital (2014); Zimmermann (2005); Laburú; Barros; Kanbach (2007).

Nesse sentido, propõe-se discutir criticamente a influência das aulas práticas no ensino de ciências, entendendo que nos PCNs, inclusive no de ciências, que afirma que o objetivo da educação e do ensino é formar o cidadão crítico, apto a atuar na sociedade em que vive.

DISCUSSÃO TEÓRICA

De acordo com o PCN (1997), o ensino de Ciências Naturais vem sofrendo alterações desde muito antes de 1971, mais precisamente, quando deu surgimento à Lei n. 4.024/61, que afirma que o ensino de Ciências atenderia apenas aos alunos que estivessem no ginásio ou no ensino médio atual.

A partir do ano de 1971 surgiu a Lei de n. 5.692/71, que seria obrigatório a inclusão da disciplina de ciências a todas as oito séries do ensino fundamental (Brasil; PCN, 1997). No PCN de ciências, consta-se que a disciplina tem como objetivo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

fornecer condições para que os alunos tenham senso crítico possa identificar problemas, propor soluções, testá-las e refutá-las se necessário (Brasil; PCN, 1997).

Entende-se que existe descaso do poder público em relação à educação ao não fornecer melhores condições de trabalho ao professor nas escolas e, não disponibilizar materiais didáticos suficientes para tornar possível o trabalho com os conteúdos de ciências mais diversificado. Nesse sentido, os laboratórios seriam essenciais para estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Acredita-se que para o desenvolvimento do ensino de ciências as instituições deveriam se disponibilizar de infraestrutura, capacitação dos educadores, fornecimento de materiais científicos para o desenvolvimento de atividades práticas/experimentais, condições adequadas ao ambiente, de forma que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade.

Para Araujo (2009), na metodologia de ensino dos conteúdos de ciências é necessário o uso de aulas prática/experimental e laboratorial, monitoradas pelo professor regente e também o uso de metodologias modernas que ajude na elaboração de aulas diversificadas e interdisciplinares, que chamem a atenção dos alunos, por meio de recursos midiáticos, desenvolvimento de atividades práticas nos mais variados campos da Ciência estimulando os alunos, a partir da observação das atividades e organização dos conteúdos. Portanto,

[...] a existência ou ausência de um laboratório e a sua localização, dentro ou fora da sala de aula, o seu tipo de mobiliário e equipamento falam não somente da importância dada às Ciências Naturais dentro do currículo escolar, mas também da abordagem didática que lhe é dada (ORVATTI; BUENO, 2012, pag. 479).

Segundo Pinto; Viana; Oliveira (2013), o uso de laboratório no ensino de ciências tem uma grande importância, tanto para a escola quanto para os alunos, proporcionando uma maior qualidade no ensino, tornando-se mais atraente para os educandos facilitando o entendimento dos conteúdos trabalhados, atuando diretamente no desenvolvimento educativo.

Acredita-se que o ensino não apenas de ciências, mas de todas as disciplinas necessitam de aulas práticas em sua carga curricular. Pois isso auxiliaria na



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aprendizagem dos conteúdos. Para Prigol; Giannotti (2008), o uso de atividades práticas integrados com conteúdo teóricos é uma forma de facilitar a aprendizagem das novas informações, por que os alunos poderão observar as reações acontecerem na prática em tempo real, despertando o interesse dos alunos sobre a matéria facilitando a sua aprendizagem

Entende-se que isso deveria estar acontecendo, se não fosse os inúmeros problemas enfrentados pelas instituições de ensino, como falta de professores capacitados e com disponibilidade de tempo para realizar atividades práticas educativas, indisponibilidade de materiais e salas para o desenvolvimento de outras ações educativas. Assim, os professores são “escravos do trabalho”; eles trabalham com carga horária excessiva muitas vezes por falta de profissionais ou, como forma de aumentar o salário que é baixo, pois são mal remunerados.

Para Laburú; Barros; Kanbach, (2007), as instituições não dispõem de espaço físico disponível para implantação de laboratórios para aulas práticas, a falta de materiais e equipamentos para realização de experimentos educativos, as escolas estão recebendo um número excessivo de alunos que devem ser inseridos nas salas de aulas tornando um ambiente cansativo e estressante tanto para os professores quanto para os alunos, dificultando o aprendizado devido ao barulho e o desconforto das salas. E para Zimmermann (2005),

[...] quando as aulas forem mais criativas, mais emocionantes e despertarem mais interesse dos alunos a escola vai começar a se tornar um local onde os alunos terão prazer e vontade de ir. Assim, o ensino e a aprendizagem ficarão muito mais fáceis e deixarão de ser algo obrigatório, passando a ser agradável, vantajoso e interessante (ZIMMERMANN, 2005, pag. 32).

Assim, considera-se que, um dos entraves na aprendizagem dos alunos são as metodologias usadas, pois são pouco atraentes, cansativas e até mesmo desatualizadas, podendo ser até mesmo uma deficiência das escolas por não proporcionar um suporte adequado para que o professor possa realizar o seu trabalho de uma forma mais produtiva introduzindo e desenvolvendo os conteúdos, demonstrando e apresentando a sua aplicabilidade na realidade vivida do aluno. De acordo com Zimmermann (2005), o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ensino de alguns conteúdos sem o auxílio de equipamentos se torna desestimulante para o aluno, por que geralmente são aulas teóricas, presas ao livros didáticos com conteúdos que fogem totalmente da realidade dos alunos.

Ainda para o autor supracitado, diferente seria, se os conteúdos atendessem a realidade dos alunos, se fossem usadas metodologias alternadas, com desenvolvimento de aulas práticas e teóricas, mas de forma que os alunos se interessem pelo conteúdo, vendo a sua relevância no seu dia a dia a dia deste modo entende-se que os alunos teriam muito mais vontade apreender

Segundo Grandini; Grandini (2005), a prática no ensino de ciências nas escolas brasileiras não tem muito tempo são dados ligeiramente novos e que apresenta um desenvolvimento inferior quando comparado com o ensino de outros países da Europa que deram prioridade a educação. Digital (2014), afirma que em outros países a educação ocorre diferentemente do Brasil que sempre objetivou a prática econômica e política do país, se preocupando unicamente com o desenvolvimento Industrial, aumentando o fluxo de produções, para comercialização, objetivando elevar a economia. Assim, o ensino torna-se meramente reprodutivista, não formando o aluno/cidadão que almeja a educação escolar. Portanto,

[...] a escola não deve servir para a produção de indivíduos submissos, nem para a simples transmissão de conhecimentos concretos, [...] sua função deve ser a de favorecer o desenvolvimento psicológico e social das crianças, contribuindo para que se tornem adultos livres e autônomos dentro da sociedade. (ZIMMERMANN, 2005 apud DELVAL, 1998, p. 147).

Entende-se que os políticos não se sentem no dever de investir na educação temendo despertar o senso crítico dos alunos. Uma sociedade que domina o conhecimento e que busca por informações novas, pode reivindicar seus direitos, não aceitam todas as decisões impostas. Conforme Grandini e Grandini (2005), o conhecimento transforma pessoas simples e submissas em pessoas com senso crítico e quando se estende a população ela começa a exercer de fato a sua cidadania, cobrando



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

dos superintendentes por melhorias nacionais e regionais impõem suas opiniões e faz valer a voz da maioria.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver esta pesquisa pôde-se perceber a importância das aulas práticas no ensino de ciências, sobre o trabalho desenvolvido em laboratórios. Percebeu-se ainda que segundo os teóricos abordados, as escolas não disponibilizam de uma infraestrutura ampla que comporte laboratórios com equipamentos que auxiliem no desenvolvimento de atividades práticas que facilitem aos alunos o entendimento dos conteúdos, as salas estão muito cheias os professores estão cansados com carga horária em excesso. Pudemos perceber que a melhoria do ensino de ciências devem ser implantados laboratórios nas instituições educativas, para o desenvolvimento de aulas práticas, afim de melhorar a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos trabalhados no ensino de ciências (Biologia, Física, Química, Geociência), por meio do uso de aulas práticas, dinâmicas, demonstrando a importância dos conteúdos sobre os alunos.

Portanto é necessário ampliar as instituições de forma que comporte com qualidade seus alunos, aumentem o número de professores que trabalhem em sala de forma a diminuir a carga horária dos outros professores, para que eles possam ter mais tempo para planejar aulas com objetivo de torná-las mais atraentes e menos cansativas.

Percebemos com a pesquisa, que o ensino de ciências da maneira em que ocorre nas escolas, com metodologias pautadas apenas na transmissão de conteúdos dos livros didáticos não são suficientes para formar o aluno/cidadão, critico que pretende a escola, a educação em geral e em específico o ensino de ciências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernanda.N.S.; **Metodologia do ensino de ciências na escola pública:** revisão de literatura. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1152>>. Acessado em: 23 de Agosto de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

BRASIL.; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ciências Naturais**.
Brasília – 1997.

BRASIL.; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ciências Naturais**.
Secretaria de Educação Fundamental. CE Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p. Disponível
em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>>.

DIGITAL.; **O Ensino de Ciências no Brasil: um breve resgate histórico**. Disponível
em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11290/11290_4.PDF>. Acessado em: 29 de
Agosto de 2014.

GRANDINI, Nádia Alves; GRANDINI, Carlos Roberto.; **Importância e utilização do
laboratório didático na visão de alunos ingressantes da UNESP/BAURU**. VIII
Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores – 2005.

LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo A.; KANBACH, Bruno G.; **A relação
com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de
atividades experimentais no ensino médio**. Rev. Investigação em Ensino de Ciências
– V12(3), pp.305-320, 2007.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização Científica No
Contexto Das Séries Iniciais**. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 03
n. 1 – Jun. 2001.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. UCB – Brasília – DF, 2003.

ORVATTI, Lilian; BUENO, Livia Rodrigues.; **Investigações da realidade de um
laboratório de ciências em uma escola da rede Estadual de Ensino no Município de
Maringá – PR**. Rev. Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, V.17, n.2, p.477-
491, jul./dez. 2012.

PINTO, Vinicius Ferreira; VIANA, Adaisa Paes; OLIVEIRA, Antônia ElenirAmâncio.;
**Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de ciências e biologia em
uma escola pública de campos dos Goytacazes/RJ**. Rev. Conexão UEPG - Ponta
Grossa, vol. 9 n.1 - jan./jun. 2013.

PRIGOL, Sintia; GIANNOTTI, Sandra Moraes.; **A Importância Da Utilização De
Práticas No Processo de Ensino-Aprendizagem de Ciências Naturais Enfocando a
Morfologia da Flor**. 1º SNE. Unioeste – Cascavel, nov. 2008.

ZIMMERMANN, Licia.; **A importância dos laboratórios de Ciências para alunos
da terceira série do ensino Fundamental**. Porto Alegre – 2005.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSOR E ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLOGICAS

ROCHA, Jamira Dias ¹; SILVA, Flavia Damacena Sousa²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Iporá

jamiradias@gmail.com

RESUMO

A construção da aprendizagem de ser professor é construída ao longo da formação inicial na graduação e também durante todo seu tempo de atuação docente, refletindo e vivenciando a prática da sala de aula. A ênfase na aprendizagem traz para os professores a tarefa de ajudar o aluno a aprender, de internalizar uma postura questionadora, crítica e permanentemente aberta às mudanças culturais, científicas e tecnológicas. Desta forma este artigo objetivou verificar e confrontar a visão de um aluno e um professor do ES sobre a avaliação da aprendizagem, por meio de entrevista semi-estruturada, levando em consideração aspectos como a função da avaliação, métodos avaliativos e concepções sobre avaliação. Pensando em obter conhecimentos a respeito de avaliação da aprendizagem segundo a ótica de professores e alunos no ES, essa pesquisa foi realizada com um professor e um acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás Campus Iporá. Entrevistou-se os dois sujeitos da pesquisa, que não serão identificados, gravando suas respostas pelo aparelho de celular. Os resultados permitem aos professores refletirem sobre as práticas pedagógicas; relacionamento com os alunos; planejamento das aulas; técnicas e instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e metodologias de ensino. A avaliação ainda é uma das grandes dificuldades dentro do processo educacional, tendo em vista as concepções e práticas equivocadas, que mais medem quantitativamente do que auxiliam o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento da prática do professor.

Palavras chave : Aprendizagem, Avaliação e Educação.

INTRODUÇÃO

A educação é marcada por concepções e práticas tanto de professores quanto de alunos. É na sala de aula, no dia a dia, que percebe-se a realização daquilo que acredita-



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

se ser o melhor para promover a aprendizagem. O professor, neste caso, detém a autoridade de pensar, planejar e fazer acontecer o processo de ensino, que objetiva a aprendizagem do aluno. Para saber se o processo alcançou seu objetivo e para conhecer detalhes desse processo, temos a avaliação da aprendizagem.

A construção da aprendizagem de ser professor é construída ao longo da formação inicial na graduação e também durante todo seu tempo de atuação docente, refletindo e vivenciando a prática da sala de aula. Entretanto durante sua formação, o professor já carrega consigo, concepções do que é ser professor. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN e ISAIA, 2010).

A ênfase na aprendizagem traz para os professores a tarefa de ajudar o aluno a aprender, de internalizar uma postura questionadora, crítica e permanentemente aberta às mudanças culturais, científicas e tecnológicas. No entanto, sabe-se que envolver os alunos em suas aprendizagens e administrar a progressão das aprendizagens não é tarefa fácil, porque exige observação e avaliação dos alunos em situações diferenciadas e um balanço periódico sobre os avanços ou dificuldades evidenciados (SCHERER, 2009).

É exigida do docente a aprendizagem e a busca incessante pelo aprimoramento e pela profissionalização. Falando especificamente da docência universitária e considerando o atual cenário da expansão da educação superior, cabe uma reflexão sobre a forma como é concebida a aula universitária. Tendo em vista que a expansão da Educação Superior ocorrida nas últimas duas décadas tem no ensino sua principal característica, precisamos compreender de que forma tem sido pensada a docência e de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

que forma ela pode ser melhorada. Dito de outro modo, de que maneira é possível inovar na docência universitária sem cair na cilada de que uma aula inovadora é aquela que se utiliza sofisticados aparatos tecnológicos (FÁVERO E MARQUES, 2012).

Morés (2013), destaca que a universidade passa a assumir neste contexto um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando, entre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários. E nesse desafio se apresenta a necessidade de buscar novos referenciais e práticas que atendam aos espaços e tempos diferentes, submetidos, também, a contextos diferentes.

O exercício da docência na Educação Superior é uma atividade complexa que exige uma gama de saberes e esses vão muito além dos conhecimentos específicos da área de atuação do docente. Cada vez mais, as demandas internas e externas da instituição exigem dos docentes a apropriação de novos saberes e a aquisição de novas competências para saber lidar e agir diante das situações iminentes do cotidiano docente (SANTOS E FIGHERA, 2012).

'Diante disso, o professor do Ensino Superior (ES) é desafiado constantemente a lidar com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia atual, a pressão diante das avaliações externas promovidas pelo governo e pelas agências de fomento, desafio de equacionar o binômio qualidade/quantidade no ensino, um público de estudantes cada vez heterogêneo que está o adentrando ao ES são alguns exemplos dessas demandas (SANTOS E FIGHERA, 2012).

Dentre os saberes e práticas necessárias para a atuação de qualquer docente, mas neste caso especificamente, do ES, está a avaliação da aprendizagem. Não há como separar avaliação, de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. A estrutura e a dinâmica das escolas, com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveriam mostrar-se como uma



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

orquestra, a fim de apresentar no final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido. Cada instrumento com seu papel, cada disciplina com seus objetivos integrados e harmonizados no conjunto, em função de metas mais amplas a atingir. (GATTI, 2003).

A palavra avaliar vem do latim a+valare, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo; assim, avaliar é atribuir juízo de valor sobre uma ação ou uma matéria. Em se tratando de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, o seu significado tem sido pautado pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o significado de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Entendimento é contrário a outro momento paradigmático da educação que entende a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, ligado à formação dos educandos, capaz de reestruturar conhecimentos sedimentados (GONÇALVES E LARCHE, 2012).

As concepções sobre avaliação percebidas até o momento revelaram que esse processo, para alguns é uma forma de acompanhar a aprendizagem do aluno, para outros um instrumento de poder. Ainda quanto à avaliação observou-se que alguns professores não têm preocupação em fazer uma real investigação sobre as aprendizagens construídas ou conhecimentos assimilados (SCHERER, 2009).

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas. Todo este trabalho de acumulação e tratamento progressivo de dados sobre meios avaliativos para sala de aula exige dele um certo tempo de dedicação, que pode ser maximizado e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

socializado se a escola dispuser de um horário compartilhado de trabalho entre os docentes, no qual essa questão seja trabalhada (.GATTI, 2003)

Considerando que a avaliação formativa/mediadora não tem como objetivo classificar ou selecionar e fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático). Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino (SILVA E SILVA, 2008).

Existem alguns equívocos quando fala-se em avaliação da aprendizagem, pois segundo Luckesi (1999), o que realmente é praticado na maioria das vezes pelos docentes é a pedagogia do exame, com designação de avaliação. Entretanto, as experiências de avaliação são parte importante do currículo, não só na educação superior como nos demais níveis educacionais. É possível afirmar que tais experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos. Elas podem influenciar o modo como os estudantes planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas acadêmicas, e, de modo amplo, como eles se desenvolvem academicamente. Além disso, quando expostos à cultura avaliativa de determinado curso, e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os estudantes tendem a desenvolver atitudes e práticas em relação à aprendizagem (GARCIA). CONFERIR CITAÇÃO

Assim percebe-se que a avaliação tem relação com o eixo homem e sociedade. Para se atingir um nível mais profundo de conscientização, o professor precisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

reformular a sua prática, abrindo mão do uso autoritário da avaliação, rever a metodologia de trabalho em sala de aula, mudar sua postura diante dos resultados da avaliação e criando nova mentalidade junto aos alunos, colegas de trabalho e pais, pois a mudança de postura está ao seu alcance; é preciso desejar e se empenhar na transformação do que está aí através de uma nova prática (VASCONCELLOS, 2003).

Desta forma este artigo objetiva verificar e confrontar a visão de um aluno e um professor do ES sobre a avaliação da aprendizagem, por meio de entrevista semi-estruturada, levando em consideração aspectos como a função da avaliação, métodos avaliativos e concepções sobre avaliação.

METODOLOGIA

Pensando em obter conhecimentos a respeito de avaliação da aprendizagem segundo a ótica de professores e alunos no ES, essa pesquisa foi realizada com um professor e um acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás Campus Iporá.

De acordo com os aspectos apresentados, os procedimentos metodológicos que orientaram a presente pesquisa foram os da abordagem qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Segundo Neves (1996) costuma ser uma pesquisa direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; pois não busca enumerar ou medir eventos, visto que geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados.

Como sujeitos da pesquisa, tivemos uma professora atuante no Ensino Superior, modalidade Licenciatura em Ciências Biológicas e uma aluna cursando um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A entrevista semi-estruturada foi construída pela professora da disciplina de Orientação para a Prática de Ensino de Biologia e fez parte de uma atividade prática desta disciplina. Entrevistaram-se os dois sujeitos da pesquisa, que não serão identificados, gravando suas respostas pelo aparelho de celular. Segundo Manzini (2004) entende-se por entrevista semi-estruturada a direcionada por um roteiro



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas. Considerando a particularidade da função de aluno e de professor, algumas perguntas foram feitas a somente uma das partes.

Para Belei et. al., (2008) o uso de entrevistas é uma das opções mais frequentes e apresenta inúmeros caminhos e cuidados, devendo ser reconhecido como um método de qualidade para a coleta de dados. Por motivos éticos o nome dos entrevistados serão ocultados, sendo mencionados para melhor organização da seguinte forma: Professora X, Aluna Y e E referindo ao entrevistador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, questionou-se aos entrevistados o que entendiam por avaliação da aprendizagem. Segundo o aluna Y avaliação da aprendizagem é a forma pela qual o professor utiliza para verificar o rendimento do aluno, sendo o momento em que o professor vê se o aluno soube sistematizar o que foi ensinado. Ainda conforme o aluno, a avaliação neste contexto permite uma auto-avaliação sobre seu próprio rendimento no que diz respeito ao aprendizado.

Já o professora X relata que a avaliação é um momento essencial no ensino, por que a avaliação é a ferramenta que permite que o professor faça uma sondagem, tanto do que o aluno esta aprendendo como da forma que ele está ensinando, se essa forma está adequada ou não, segundo ele este é o melhor momento para o professor ver o retorno daquilo que ele ministra em sala de aula e que se o aluno não tem o rendimento esperado não significa que a culpa seja toda do professor, mas de qualquer forma o professor pode sondar, onde estaria ocorrendo algum erro, o que pode ser melhorado.

Num primeiro momento, o professor define a avaliação centrada no desempenho do estudante, sendo um instrumento que permite ao professor entender se este assimilou o conteúdo ensinado. Essa é uma resposta que demonstra concepções errôneas que aos formandos carregam sobre avaliação, enxergada somente sobre o aspecto do rendimento escolar. Araujo () fala que concepção de avaliação é comumente relacionada a idéia de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mensuração de mudanças do comportamento humano. Essa abordagem possibilita fortalecer a ênfase no aspecto quantitativo, gerando consequentemente uma medida. No entanto, a avaliação vai além da medida. Abrange também os aspectos qualitativos, que são muito mais difíceis de serem considerados tendo em vista que envolvem objetivos subjetivos, posturas, políticas e valores. As práticas de avaliação são definidas pelas concepções de mundo dos profissionais envolvidos no processo, ou seja a definição dos instrumentos de avaliação são determinadas pelas ideias e modelos da realidade do sistema em que o profissional atua.

Porém, observa-se também nas respostas do aluno e do professor, a concepção de avaliação como meio de observar seu próprio desempenho, enquanto sua função dentro do processo de ensino. Isso é bom, pois geralmente liga-se a avaliação tendo somente o foco na assimilação de conteúdo, sendo reduzida a um mero instrumento de controle do comportamento do aluno em relação aos conteúdos programáticos (GONÇALVES E LARCHE, 2012) e não levando em conta se seus resultados mostram problemas tanto no ensino praticado pelo professor, quanto no aluno como sujeito construtor de seu próprio conhecimento. Essa concepção vai de encontro com Pabis (2012) que diz que o professor talvez por desconhecimento do que seja a realidade ou pelas atribuições do dia a dia, não consegue aprender a verdadeira realidade do aluno, e isto acaba por inferir no processo de ensino aprendizagem

Em seguida, perguntamos sobre a função da avaliação da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem. O aluno Y respondeu que a função da avaliação é fazer um levantamento dos conhecimentos obtidos através das aulas, já o professor X respondeu que para o aluno é um momento em que ele verifica se de fato ele assimilou o conteúdo de forma satisfatória, embora a avaliação seja subjetiva e para o professor seria uma forma de se auto avaliar, de saber se a metodologia utilizada para que a aprendizagem aconteça está de fato acontecendo. Mais uma vez percebe-se a visão do aluno da avaliação como mensuração de conhecimento obtido, e, do professor, a avaliação como meio de conhecer como anda o processo de ensino. Entende-se assim, que a visão do professor coincide com uma visão mais formativa da avaliação, pois esta se trata de um exercício mental que permite a análise do conhecimento. Esse objeto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

deve ser a própria realidade daqueles que a fazem. Avaliar seria um processo de autoconhecimento e, também, o conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade (BASSANI et al, 2009).

Sendo assim, vê-se a necessidade de repensar a formação dos licenciandos no sentido da avaliação, pois percebe-se por meio da resposta do aluno, que essa concepção não faz parte de seus conhecimentos e visão a respeito da avaliação.

Considerando que os instrumentos de ensino são ferramentas importantes no contexto das práticas avaliativas, foi perguntado para o aluno Y qual seria sua opinião sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores. Este, respondeu que os professores em sua maioria são bons avaliadores e utilizam de boas metodologias avaliativas tais como provas, mas também outros tipos de atividades das quais é possível obter uma boa avaliação sobre o conteúdo ministrado, porém, segundo ele existem as raras exceções que dificultam a qualidade do ensino bem como da avaliação. O aluno Y manifestou ter dificuldades com provas e afirmou que alguns professores só avaliam a partir de provas e que no ES deveriam ser adotados métodos como discussões, momento de integração com o colega, seminários, trabalhos escritos e não somente prova. Dessa forma é notável a insatisfação do aluno com a avaliação praticada por alguns professores.

As demandas da sociedade contemporânea requerem que a escola revise as práticas pedagógicas, dentre elas a avaliação, e tal revisão passa, necessariamente, pela reorganização dos conteúdos trabalhados, abandonando aqueles sem significação e elegendo um conjunto de temas que sejam relevantes para o aluno, no sentido de contribuir para o aumento da sua qualidade de vida e para ampliar as possibilidades dele interferir positivamente na comunidade da qual faz parte. Exigem, também, repensar as estratégias metodológicas visando à superação da aula verbalística, substituindo-a por práticas pedagógicas capazes de auxiliar a formação de um sujeito competente, apto a reconstruir conhecimentos e utilizá-los para qualificar a sua vida (BORGES, 2007).

Quando o professor X foi indagado a respeito de como avaliava, que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

instrumentos utilizava e porque, esse manifestou-se como muito ortodoxa com relação às suas avaliações e confessa ver isto como uma falha, afirma que sua avaliação é basicamente quantitativa e a principal ferramenta que utilizada ainda é a prova escrita, mas que eventualmente usa provas orais, seminários, relatórios, mas o maior peso acabava ficando com as provas escritas e geralmente sem consulta, segundo o professor uma parte da avaliação deveria ser contínua, porém acha este tipo de avaliação muito subjetivo, por isto apesar de ser feita ela não entra em forma de nota, pois ainda não encontrou uma forma de transformar em número este tipo de avaliação qualitativa contínua. O professora X diz que avalia assim por que o sistema ainda é muito quantitativo, tendo que ter pelo menos duas avaliações, existindo um consenso entre os professores de que umas das avaliações deve ser a prova escrita.

Indagado sobre as dificuldades em avaliar, professora X sua maior dificuldade em avaliar um aluno se dá em transformar questões técnicas em algo possível de ser interpretado pelo aluno, por que há uma dificuldade grande em todas as áreas, a interpretação de questões. A questão tem que ser de um nível técnico suficiente para ser capaz de avaliar o aluno e clara o suficiente que permita ao aluno a compreendê-la. O professora X diz ainda que uma das melhores formas de avaliar o desempenho do aluno além da prova escrita é a avaliação oral podendo esta ser muito satisfatória. Sendo mais em forma de conversa e menos formal, para deixar o aluno mais a vontade, sem o fator negativo da pressão.

Percebemos que esta resposta do professora X está em contraposição às suas concepções sobre o que é avaliação, conforme as respostas anteriores. Ou seja, sabe definir o que é avaliação, de maneira qualitativa, entretanto pratica uma avaliação quantitativa. Nota-se na resposta, o tecnicismo e a postura quantitativa em sua fala, muitos professores utilizam esse fator determinante do sistema como uma muleta ou nem se quer sabem na prática, qual é a real concepção de avaliação. O ponto positivo do entrevistado está em que ele sabe diferenciar o que é a avaliação e quais são seus instrumentos, é assustador a quantidade de pessoas que respondem essa mesma pergunta



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

citando apenas os instrumentos como um método de avaliar, como é notado na fala do aluno Y.

Os alunos também percebem as avaliações seletivas, o que evidencia a necessidade de avaliações que considerem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, e não somente o resultado final (DEMO, 1991).

Quanto aos processos avaliativos, fica evidente que precisamos romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir uma escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade (PEREIRA e SOUZA, 2004; VASCONCELLOS, 2008).

CONCLUSÃO

Avaliação da aprendizagem está sempre presente nos assuntos educacionais, já que o processo avaliativo permite o aperfeiçoamento da gestão com foco na melhoria do processo. Os resultados permitem aos professores refletirem sobre as práticas pedagógicas; relacionamento com os alunos; planejamento das aulas; técnicas e instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e metodologias de ensino. A avaliação ainda é uma das grandes dificuldades dentro do processo educacional, tendo em vista as concepções e práticas equivocadas, que mais medem quantitativamente do que auxiliam o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento da prática do professor.

Mesmo que o ambiente escolhido para a entrevista seja uma universidade de modalidade licenciatura e que é formadora de futuros docentes, a avaliação é um assunto vago e confuso e mal trabalhado e aplicado. O resultado dessa pesquisa mostrou que no ES não é diferente, tampouco na Licenciatura. Existe então um caminho a percorrer para mudanças de postura e de práticas dentro do processo avaliativo, tanto para professores quanto para alunos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Logo se necessita ainda de muito trabalho a ser feito, afinal apenas reformando a mente do docente que a mudança chegará ao alunado.

REFERENCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e Abusos de Estudos de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129 p. 637-651, set./dez. 2006.
- ARAÚJO, A. C. M. A avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão escolar. UNICAMP.
- BASSANI, P. B. S. & BERRAR, P. A. O Nó da Avaliação. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v.3, n.50, ano XIII, p.16-19, maio/julho. 2009.
- BELEI, R. A; PASCHOAL, S. R. G; NASCIMENTO, E. N; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa** Cadernos de Educação. Pelotas , 2008
- BORGES, R. M. R; LIMA, V. M. R. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6 Nº 1, 2007.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- FÁVERO, A. A; MARQUES, M. **Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem**. XI ANDEP SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- GARCIA, J. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**.
- GODOY, A. S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte**. Departamento de Didática, Rio Claro – SP, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9 ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Unesp, 2004.
- MORÉS, A. **Educação superior e processos de ensino e aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS**. Conjectura: Filos. Educional, V. 18, n. 1, p. 72-86, . Caxias do Sul jan./abr. 2013.
- NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa Características, Usos e Possibilidades**. Caderno De Pesquisas Em Administração, V.1, Nº 3, 2º Sem. São Paulo,1996.
- PABIS, N. A. Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. XI ANDEP SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Conceção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. Estudos em Avaliação Educacional. **Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2004.

RAMPAZZO, C; SCHWINGEL, K; BASTIANI, S. C. **Qualidade da educação: organização e avaliação da educação nacional**. Eixo Temático: Estado e políticas públicas de educação Fonte de financiamento: Programa Observatório da Educação/CAPES.

SCHERER, E. A; MONTEIRO, D. M. S; HOSS, L. B; SCHNEIDER, N; BERSCH, M. E; MARTINS, S. N; GRASSI, M. H. **Aprendizagem e Avaliação no Ensino Médio e Superior: Concepções, Práticas e Perspectivas Sociais**. 10º Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2009.

SILVA, L. G. M; SILVA, J. C. **Práticas avaliativas na escola pública atual: reflexões preliminares**. 1º Simpósio Nacional de Educação, X Semana Pedagógica. Cascavel/PR, 2008.

SOUZA, A. M. L. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos**. Revista Exitus • Volume 02 no 01. Jan./Jun. 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. Vasconcellos. **Planejamento - Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança** – Por uma práxis transformadora, São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

OLIVEIRA, Danilo Fernando Luz¹

¹Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA – Creuslhi de Souza Ramos

¹df luz_oliveira@hotmail.com

RESUMO

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado ofertado na Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus* Confresa, tem a duração de 400 horas. Estas horas foram divididas em duas etapas, sendo 120 horas de observação em sala de aula e 280 horas de regência. A prática docente se configura como ação formadora para o graduando diante das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de regência. As ações do processo torna o estagiário sujeito de sua ação, sendo esta ação mediada pelos demais sujeitos envolvidos no processo. Este relatório tem como objetivo principal relatar as ações e experiências vividas no estágio de regência. O estágio de regência se constituiu como um processo de formação, sendo este o momento do graduando formular suas hipóteses e tirar conclusões acerca de sua identidade profissional, além de tecer críticas construtivas para o melhoramento do ensino em todas as modalidades de educação. No estágio, a ansiedade e o medo dividem cada momento, pois nos deparamos em uma sala de aula com pessoas que esperam que você tenha o domínio do conteúdo e demonstre confiança ao abordar aquilo que foi planejado. A observação juntamente com a prática nos diferentes papéis desempenhados por professores em exercício possibilita o estagiário identificar as funções relevantes no sistema escolar.

Palavras Chaves: Estágio. Docência. Química.

INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, este relatório corresponde ao Estágio Supervisionado de Regência do curso Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Confresa. O estágio foi realizado no período de 16 de dezembro de 2013 a 01 de fevereiro de 2014, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – Creuslhi de Souza Ramos.

A lei 11.788/2008 torna a realização do estágio obrigatório e o curso, exige como requisito prático para formação. Assim o aluno regente poderá através da prática conhecer a realidade da sala de aula. As ações do processo torna o estagiário sujeito de sua ação, sendo esta ação mediada pelos demais sujeitos envolvidos no processo. Este relatório tem como objetivo principal relatar as ações e experiências vividas durante o estágio de regência.

O estágio de regência se constituiu como um processo de formação, sendo este o momento do graduando formular suas hipóteses e tirar conclusões acerca de sua identidade profissional, além de tecer críticas construtivas para o melhoramento do ensino em todas as modalidades de educação.

Percebemos ainda que os alunos apresentam uma dificuldade na compreensão da química. Nesta modalidade de educação é fundamental que o professor motive o aluno para favorecer a sua aprendizagem, onde a química seja percebida também como algo útil e significativo (RIBEIRO; BARRETO, 2014).

MATERIAIS E METODOS

Contextualização e caracterização do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) – Creuslhi de Souza Ramos

A história da educação no Brasil, tem início em 1549, no período Colonial, com um projeto educativo sob responsabilidade dos religiosos da Companhia de Jesus, que visava difundir a fé católica, transmitir normas de comportamento, ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia aos indígenas e posteriormente a negros escravizados (SILVA, 2012).

Anos mais tarde, são criadas as escolas de humanidade para os filhos de colonizadores. O projeto não incluía e nem dava a oportunidade de ler e escrever às



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mulheres, pobres e os negros. Para as mulheres, era necessário apenas saber coser, bordar, cozinhar, cuidar de filhos e marido e os escravos deveriam apenas aprender as práticas agrícolas (SILVA, 2012).

Em 1824 é declarada a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” e constituía-se um direito. Porém a educação continuava sendo restrita a poucas crianças, excluindo jovens e adultos do campo, indígenas e negros escravizados e alforriados, os quais permaneciam analfabetos ou buscavam formas alternativas para aprender a ler e escrever (SILVA, 2012).

Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas. Em 1890 o censo publica que somente 20% da população sabiam ler e escrever. A partir de então em 1920 inicia-se um processo de mobilização para aumentar e difundir o número de escolas e melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se lutava pela implementação de políticas públicas para educação de jovens e adultos (SILVA, 2012).

O Serviço de Educação de Adultos – SEA, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 1947 tinha como objetivo coordenar e orientar os trabalhos dos planos anuais de supletivo para adolescentes e adultos. Com o fim do SEA em 1950, inicia-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, tendo importância fundamental à criação de infraestrutura nos estados e municípios para atender às pessoas jovens e adultas (SILVA, 2012). Outras campanhas foram promovidas pelo MEC como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952,) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) (SILVA, 2012).

Paulo Freire em 1964 engajava o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (SILVA, 2012). Em 1967 a Lei 5.379 instituía o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, um programa interministerial, que abrangia todos os municípios do país. Com o fim do MOBRAL em 1985, é criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) (SILVA, 2012).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 garante o acesso universal a educação. O Art. 37 da referida Lei diz que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (LDB, 1996).

Através dos Fóruns Permanentes de Debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA), o estado de Mato Grosso, por intermédio de sua Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) vem orientando às escolas que trabalham ou pretendem trabalhar com a modalidade (SEDUC/MT, 2014).

Para dinamizar a oferta desta educação, a Seduc/MT criou os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), onde o grande número de matrículas nestes Centros mostra que a população de jovens e adultos ainda é carente de uma escolarização.

O público alvo do CEJA é constituído na sua maioria por adultos trabalhadores, desempregados, jovens que ainda não ingressaram no mercado de trabalho e pessoas que buscam uma melhor qualidade de vida. A faixa etária compreende de 15 a 75 anos, provenientes de diversas localidades do município e da região.

Nesta Unidade de Ensino a organização se faz de forma presencial e por área de conhecimento, sendo as áreas Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem. O ano letivo se divide em três trimestres, onde cada um tem aproximadamente 67 dias letivos.

Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) baseia-se nos princípios e nas diretrizes do trabalho enquanto princípio educativo da educação dialógica, da ampliação das práticas de cidadania e da aprendizagem ao longo da vida.

O CEJA ainda preserva a qualidade do ensino, da democracia, participação e as ações comunitárias. Fundamenta-se como espaço cultural de socialização e desenvolvimento dos educandos, visando uma formação para o exercício da cidadania através das práticas e cumprimento dos direitos e deveres (PPP, 2010).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Nesse sentido o estágio e a prática docente, devem configurar-se como espaços de aprendizagem (FRANÇA, 1999). Por outro lado a formação de professores é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, muitas das variáveis que interagem nessa formação nem sempre são suficientemente compreendidas (FAZENDA, 1991). Nesta perspectiva o estágio, torna-se um momento de construção de conhecimentos, onde o estudante almeja ser um profissional da educação.

A lei 11.788/2008 dispõe sobre o estágio de estudantes, e enfatiza as características educacionais do estágio curricular e determina que o mesmo possa ser obrigatório ou não, conforme a previsão das Diretrizes Curriculares da etapa, modalidade e área de ensino, e do Projeto Pedagógico do Curso (IFMT, 2011). A observação juntamente com a prática nos diferentes papéis desempenhados por professores em exercício possibilita o estagiário identificar as funções relevantes no sistema escolar.

No estágio, a ansiedade e o medo dividem cada momento, pois nos deparamos em uma sala de aula com pessoas que esperam que o estagiário tenha o domínio do conteúdo e demonstre confiança ao abordar aquilo que foi planejado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011).

O estágio vem se configurando como um importante meio de construção de saberes docentes, tendo em vista sua característica como espaço de interlocução entre a universidade e o contexto da educação básica. Em sentido comum o estágio supervisionado é a caracterização de um espaço privilegiado de interface entre a teoria e a vivência profissional.

Esta interface faz a interação da teoria-prática e compõe-se o saber e o fazer. Nesse sentido os conhecimentos acadêmicos disciplinares ajudam enfrentar os problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2008).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Durante o estágio o licenciando precisa compreender as ações mais abrangentes no âmbito do exercício da docência. Nesse sentido, é necessário que o estagiário se torne sujeito de sua ação, sendo esta ação mediada pelos demais sujeitos envolvidos no processo formativo. A ação docente calcada em tais preceitos precisa superar a visão reducionista da prática pedagógica vinculada apenas ao saber fazer restrito às ações do cotidiano escolar.

Quando as práticas docentes são feitas em uma escola de EJA o ensino de química tem que ser paralelo com o conhecimento que o aluno já apresenta, quando esta relação de aproximação acontece há uma percepção mais clara da disciplina. Para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que o professor exerça a função de mediador, estabelecendo um cronograma de ensino, dando importância às vivências dos alunos, fazendo com que haja um entendimento do fato químico presente na natureza e todo o contexto social que estão vivendo (RIBEIRO; BARRETO, 2014).

É preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011).

Além disso, a construção dos saberes docentes pelo estagiário, que deveria envolver desde o planejamento de diversas atividades letivas até a avaliação que permeia todo o processo de ensino aprendizagem, não é realizada dessa forma. Quando ele estagia na escola, na maioria das vezes envolve-se apenas com a regência e a observação das aulas, adequando-se ao planejamento do professor regente que já está pronto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado ofertado na Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus Confresa*, tem a duração de 400 horas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Estas horas foram divididas em duas etapas, sendo 120 horas de observação em sala de aula e 280 horas de regência.

Estas duas etapas do estágio foram cumpridas no CEJA – Creusli de Souza Ramos. A primeira foi no período de 30/10/2012 á 19/04/2013, onde observamos as aulas de química no ensino médio e ciências no ensino fundamental, além de realizarmos algumas atividades complementares, tais como: participação no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), Ciclo de Estudo, Regimento Interno e Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/96 e Semana Pedagógica.

Para o cumprimento da segunda etapa (Estágio de Regência), foi necessário o cumprimento de 280 horas em contato direto (sala de aula) com os alunos de Ensino Médio. Houve uma conversa com o supervisor de estágio, onde falou-se da organização das aulas de química e como as mesmas estavam distribuídas, além do conteúdo Distribuição Eletrônica que seria o ministrado.

Neste dia apenas foram corrigido os exercícios que o professor tinha deixado para casa. Um aluno lia a atividade do caderno e então explicávamos no quadro negro o porquê daquela resposta e no final da aula era dado visto no caderno dos alunos. Nesta sala o grau de dificuldade dos alunos foi maior do que nas demais turmas que fiz o estágio. A diversidade de idade contribui bastante para que o aprendizado fosse de forma desigual, onde os mais jovens tinham certa compreensão da química, enquanto os de mais idade e principalmente algumas senhoras apresentavam certas barreiras em compreender o que falávamos.

Refletia-se sempre sobre a aula anterior na turma, para assim traçar uma metodologia que pudesse favorecer aqueles que estavam com dificuldades. Mudamos por diversas vezes a nossa postura, enquanto aprendiz de professor e também o tom da voz e sempre diferenciávamos o planejamento das aulas para atender melhor os alunos desta extensão.

A diferenciação do tom da voz para explicar cada conteúdo, foi algo que deu muito certo, uma vez que os alunos ficam atentos na voz do professor e compreende



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

com maior clareza conforme a gente variava a voz e mudava de postura em sala. Usar o quadro negro para explicar o conteúdo exposto antes ajudava na compreensão do mesmo.

Nos demais dias de estágio até a conclusão, seguiu-se a rotina da profissão com o supervisor para a realização do mesmo. Neste processo de contato direto com as turmas de Ensino Médio (1º e 2º ano/CEJA), nas aulas de química, o empenho dos educando em interagir com o estagiário foi notório, pois os mesmos diziam que o método empregado durante a ministração das aulas e a resolução das atividades deixadas para casa era bem clara e objetiva e que todos estavam tendo conhecimento do tema e das aulas.

Nesse sentido o aprendizado de química pelos alunos de Ensino Médio implica que eles compreendam as transformações químicas que ocorrem na natureza de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos (MEC, 2014).

A grande dificuldade dos discentes foi copiar do quadro negro, pois reclamavam que estavam cansados. Isso nos remetia para o planejamento das aulas, pois coube-nos mudar tal realidade e repensar as mesmas de outra forma, onde os alunos tenham o despertar para o conteúdo e ainda focalize seu pensamento para aquele momento, fixando o que foi passado.

As atividades impressas animavam os alunos, pois os mesmos não copiavam do quadro e ainda tinham mais tempo para entender o conteúdo. Algumas vezes para sair da rotina eram preparadas dinâmicas em sala, o resultado dessa diferenciação de conteúdos, motivavam os alunos.

As aulas práticas, trabalhadas em sala, mesmo que com materiais alternativos, estimulava o espírito crítico e despertava a curiosidade do aluno. Primeiramente trabalhava-se a teoria com alunos e os mesmos copiavam do quadro negro o que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

havíamos planejado e então se explicava o conteúdo trabalhado, na sequência mostrávamos a teoria através da atividade prática.

Um exemplo de aula prática e que gerou algumas discussões em sala, foi quando trabalhamos com a densidade da água. Em um recipiente preparamos uma solução de água com sal de cozinha (NaCl) e em outro recipiente apenas água pura. A atividade consistia em mostrar a diferença de densidade entre os dois recipientes, para isto usamos um ovo de galinha. Na água pura o ovo afundava e já na água com sal de cozinha o mesmo boiava.

Explicamos que em relação à água pura, a massa do ovo era maior que a densidade da água, por isso afundava. No outro recipiente a água com o sal tinha densidade maior que o ovo, então boiava. Alguns alunos questionaram se na água com açúcar o ovo boiaria, ficamos com algumas dúvidas e para não responder errado fizemos então com açúcar e o ovo também boiou. Os alunos ainda relataram que se o ovo estiver estragado também boia, pois é assim que fazem em casa para saber o estado de conservação do mesmo.

Repetir a explicação do conteúdo para a turma, ir à carteira do aluno para tirar dúvidas, são estratégias que devem ser empregadas na Educação de Jovens e Adultos, pois tem alguns alunos que se manifestam que não entenderam e outros preferem chamar o professor para ir onde está sentado para perguntar algo.

Quando questionados sobre algum conteúdo, os alunos se impressionavam, mas após alguns minutos explanando o tema da aula, observava-se que os mesmos tinham o conhecimento, então procurávamos sempre relacionar o que eles sabiam com o saber científico. Algumas vezes era necessário usar outros conhecimentos populares em cima daquilo que os discentes sabiam para então relacioná-los as teorias.

Como exemplo podemos citar a aula sobre transformação da matéria, neste dia usamos uma esponja de aço (Bombril) para explicar a transformação da mesma. Usamos uma bateria (9 V) para mudarmos o estado original da esponja, uma vez que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

este processo se inicia quando encostamos os polos positivo e negativo na esponja, daí fecha o circuito e então se inicia a combustão da matéria ou a queima da mesma.

Às vezes o professor se torna o confidente, uma vez que o aluno, principalmente os de EJA, relatam os momentos difíceis que viveram ou que vivem. Algumas vezes, ouvíamos, falar de suas angústias, anseios e o porquê pararam de estudar. Diante dos fatos sempre procurávamos melhorar ainda mais nos encaminhamentos e planejamentos das aulas para que os mesmos pudessem seguir seus estudos e ter uma vida mais confortável e com melhores condições.

Ensinar química não é uma tarefa fácil, em certos momentos, os objetivos traçados nos planos de aula não eram alcançados e nas conversas com o supervisor de estágio Márcio Andrade de Paiva, o mesmo nos parabenizava por enxergar as falhas durante a ministração das aulas e que estávamos pronto para exercer a profissão, pois tem muitos professores que não conseguem enxergar que não alcança os objetivos do plano de aula e nem aceita sugestões para melhorar.

Mesmo traçando metas para o desenvolvimento das aulas, as vezes as mesmas eram modificadas, pois o dever era ensinar os alunos e às vezes aquilo que foi planejado não dava certo. Já em outros momentos devido à participação da turma e a interação com o professor, mudava-se o contexto do planejamento e seguia-se a linha de raciocínio dos educandos, mas sempre com foco no conteúdo.

Seguindo neste contexto compreendemos que a química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade. Diante de um histórico centrado em estudos de natureza empírica os conhecimentos químicos estão fundamentados em um tripé sendo: transformações químicas, materiais e suas propriedades e modelos explicativos.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que o professor exerça a função de mediador, estabelecendo um cronograma de ensino, dando



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

importância as vivências dos alunos, fazendo com que haja um entendimento do fato químico presente na natureza e todo o contexto social que estão vivendo (RIBEIRO; BARRETO, 2014).

O visto dado pelo professor no caderno dos alunos é um método que instiga os mesmos a responderem as atividades propostas. Os Centros não tem o método tradicional de avaliação de seus alunos. No final do trimestre o professor elabora um relatório descritivo da cada educando e atribui o conceito final (aprovado ou retido). Se aprovado o discente dará sequência em sua vida escolar indo para a próxima área do conhecimento e se retido o mesmo deverá cursá-la novamente.

Após algumas semanas conseguimos nos adaptar a realidade dos alunos e os mesmos conseguiram acompanhar a nossa rotina. Neste momento já se podia falar mais claramente da química com os alunos sem ter aquela rejeição da disciplina. Acredita-se que as barreiras que impediam os alunos de apreender o conteúdo foram minimizadas.

Algumas vezes, já se podia notar um pensamento crítico por parte dos discentes em participar das aulas, debatendo com o estagiário o conteúdo proposto. Esses momentos de debates foram cruciais, pois observamos o amadurecimento do conhecimento químico de cada um. Quando o educador criar uma interação com o aluno de modo que ele venha a aproximar o conhecimento do mesmo de seu conteúdo, há uma percepção mais clara da química (RIBEIRO; BARRETO, 2014).

O aprendizado de química no ensino médio deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas.

A sequência das aulas era através de livros didáticos, onde usava-se como referência principal o livro de química geral, físico-química e química orgânica do mestre (Ricardo Feltre, 6 Ed. Vol. 1, 2 e 3), mas podíamos adaptar o conteúdo proposto na literatura em sites e revistas. Juntando essas fontes de pesquisa, o conceito de aprender se tornava mais eficaz. Esses mecanismos e interações com a química dotaram



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

de processos de observações, levando sempre em consideração as dificuldades de aprendizagem de um modo geral do público de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de regência proporciona ao estagiário a vivência da prática, onde os conhecimentos obtidos na graduação são postos em ação o que favorece a relação professor-aluno. Neste momento a teoria e a prática se misturam, com isso percebeu-se a necessidade em assumir uma postura crítica e reflexiva da prática educativa diante da realidade dos alunos em sala de aula.

Evidenciamos durante a realização do estágio que ensinar não é transmitir conhecimento, mas é a criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A construção de saberes docentes durante o estágio favorece a interlocução entre a universidade e o contexto da educação básica. Em sentido comum o estágio supervisionado é a caracterização de um espaço privilegiado da teoria e a vivência profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

FAZENDA, I. C. A. - *A prática de ensino e o estágio supervisionado* / [et al.] ; Stela C. Bertholo Piconez (coord.). – Campinas, SP: Papirus. 1991.

FRANÇA, D. S. *Estágio curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de Pedagogia.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUCHE, R. et. al. *Formação de professores de química: concepções e proposições.* / Química Nova na Escola/ nº 27, Fevereiro 2008. Disponível em <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc27/05-ibero-4.pdf>. Acesso em 26/02/2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT - *Manual de estágio*. – Cuiabá (MT): IFMT, 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – MEC / *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) / Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 03/03/2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PPP / *Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA - Creusli de Souza Ramos – 2010*. Confresa/MT, 2010.

RIBEIRO, R. N.; BARRETO, S. / *O Papel do Professor no Processo de Ensino - Aprendizagem de Química na Educação para Jovens e Adultos (EJA)*. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/7313/5096>. Acesso 26/02/2014.

SILVA, A. F. / *Educação de Jovens e Adultos / Adelson Ferreira da Silva... [et al.]*. – Ilhéus, BA: Editus, 2012.153p. : il. (Pedagogia - módulo 6 - volume 3 – EAD)

SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R. P. – *Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas*. Química Nova/ nº 8, São Paulo, 2008. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422008000800045. Acesso em 26/02/2014.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. / *Educação de Jovens e Adultos*. / Edna Tamarozzi; Renato Pontes Costa. 2. Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE AS AULAS DE CIÊNCIAS

SOUZA, Quézia de Almeida; SILVA, Zaíne Paula da; OLIVEIRA, Deliana Santos de;
SILVA, Camila Rodrigues da; OLIVEIRA, Luciana Santos; OLIVEIRA, Elias Júnior
Faria; PONTES, Ueslene Maria Ferreira; FARIAS, Luís Henrique Mantovani de

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá
queziaalmeida_16@hotmail.com

RESUMO

Muito se prega sobre a degradação do meio ambiente, utilização dos recursos não renováveis e a influencia direta das ações dos seres humanos sobre a natureza. Entretanto faz-se necessário questionarmos, como futuros docentes, até que ponto essas ações tem influenciado no cotidiano das crianças do ensino fundamental. Será que essas campanhas de preservação ao meio ambiente realmente tem surgido efeito? Ou estão se tornando clichês, que as pessoas escutam e simplesmente ignoram por achar que essas consequências não o afetarão? Tendo em vista esses questionamentos, viu-se a necessidade conscientizar as crianças sobre a importância e o impacto de suas ações sobre o meio ambiente. Para isso, o grupo pididiano, desenvolveu o projeto intitulado “Meu futuro mais verde”, que consistiu de palestras de conscientização e atividades desenvolvidas pelos próprios alunos, como cartazes, confecção de ipês e o concurso de fotografias. Foi notório o interesse dos alunos quanto a esse tema, visto que a grande maioria tinha dúvidas sobre a influência de suas ações no meio ambiente, dúvidas essas que foram sanadas ao desenvolver do projeto.

Palavras-chaves: Meio ambiente; Conscientização; Projeto.

INTRODUÇÃO

A natureza tem sido explorada constantemente durante anos à medida que o homem se adapta e cria novos meios de sobrevivência. E em muitos casos o uso da natureza para beneficiar a humanidade, gera resultados catastróficos para o meio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ambiente (GAMA & BORGES, 2010). Por isso o ensino de ciências tem por responsabilidade transferir conhecimentos às pessoas muito além de informações e terminologias científicas e mecânicas, como conhecimentos que se unem aos saberes prévios, tornando-os fáceis de serem entendidos e por fim realizados. O grande exemplo em questão são os conhecimentos sobre a preservação da natureza, que está altamente em risco pelas ações do homem (SANTOS, 2009).

As ações do ser humano que geram a terrível preocupação com o estado natural do planeta se fundamentam em variadas situações, estas situações que provocam a destruição dos ecossistemas, causa alterações em geral no meio ambiente, que podem afetar em primeira instância, a saúde, a segurança, bem estar, as atividades socioeconômicas, as condições estéticas e sanitárias do próprio homem. E em última instância, este conjunto de ações são desumanas e desrespeitosas que afrontam a relação harmoniosa de homem e meio ambiente, tirando o equilíbrio da natureza (SILVA, 2006).

Tais atitudes se revelam pelas horrendas consequências, algumas instantâneas outras em longo prazo. Como os altos índices de desmatamento, que têm aumentado gradativamente ao longo do tempo, assim como também a quantidade de rios poluídos, de caça predatória, queimadas e o uso indevido das águas pelas grandes indústrias e população em geral. Todas estas questões exigem ainda mais a inserção de uma educação ambiental lúdica e eficaz nas instituições brasileiras de ensino (PINTO et al., 2013).

Apesar de não se precisar de estudos muito profundos para se perceber que o meio ambiente em todos os seus recursos está sendo degradado de forma agressiva, eles existem para comprovar tudo aquilo que a população em seu próprio cotidiano pode observar, e assim concluir que as atitudes do ser humano como um todo em relação à natureza tem grande necessidade de serem transformadas (ZULAUF, 2000).

Processos como de urbanização em grande escala em reservas ambientais ou próximo a elas, a exploração de minerais rochosos que causam erosão, o uso de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

agrotóxicos e fertilizantes no solo e a produção e destino do lixo, são outros grandes fatores que deveria ser altamente abordados em sala nas aulas de Ciências, já que são fatores reais de impacto ambiental (BRASIL, 2001).

Há tempos que a educação ambiental vem sendo inserida aos poucos na sociedade com o intuito de conciliar desenvolvimento e conservação da biodiversidade. Em 1973, teve o início do processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro, criando a Secretaria Especial do Meio Ambiente (BRASIL, 2007). Já em 1988, houve a convocação da segunda reunião das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, chamada de Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que teve por objetivo discutir e estabelecer acordos para haver uma busca de desenvolvimento sustentável, revendo, principalmente, atitudes consumistas (SABBAGH, 2011).

A Lei que se refere à educação ambiental, Lei 9.795, foi aprovada no ano de 1999, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), apesar de ter sido regulamentada somente no ano de 2002. Onde contempla a inclusão de Educação Ambiental obrigatoriamente nos sistemas pedagógicos formais e não-formais, encontrada também na LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL¹, 2008).

A educação ambiental visa promover a transformação e construção de consciência ativa e ética na sociedade, com a devida responsabilidade e respeito por todas as formas de vida e seus ciclos vitais que apresentam na Terra (BRASIL², 2008). Por conta disso, é indispensável que haja o direcionamento de atividades que envolvem o contato direto de crianças e adolescentes com a natureza, pois eles constituem a nova geração que dará continuidade a todo conhecimento sobre respeito às diversas formas de vida (PADUA, 2003).

O objetivo do deste trabalho se originou pela imensa necessidade presente nas escolas, de conscientizar alunos do ensino fundamental sobre a importância da preservação do meio ambiente, através da exposição dos conhecimentos sobre os recursos e benefícios oferecidos pela biodiversidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho se baseou em uma experiência adquirida pela execução de um projeto no ensino fundamental da Escola Estadual Edmo Teixeira, compreendendo as séries do quinto (5º) ao nono (9º) ano.

O projeto “Meu Futuro Mais Verde”, desenvolvido por bolsistas PIBID do curso de Ciências Biológicas, aconteceu durante as aulas de Ciências concedidas pela professora regente. As atividades foram divididas em sete etapas, desenvolvidas em dias e salas diferentes. O projeto possuía um objetivo muito mais amplo, onde o tema se concentrava nas questões ambientais, porém com uma visão interdisciplinar. Por isso em cada etapa foi desenvolvido atividades que abordassem outras disciplinas além da disciplina de Ciências, como Português e Artes.

A primeira etapa foi o acontecimento das palestras em dois dias, utilizando exatamente quatro aulas e contou com a participação de todos os pibidianos, sendo no total seis bolsistas. Nesta etapa houve a utilização de slides e de datashow para a exposição do conteúdo que dispunha o conceito de meio ambiente e de fauna, as suas respectivas importâncias, e diversos efeitos das ações do homem como, queimadas, produção de lixo e deposição em lugares indevidos e desperdício de água. Estas palestras ocorreram nas salas do sexto (6º), sétimo (7º), oitavo (8º) e nono (9º) anos. Por último, ainda nas palestras, foi proposto um concurso de fotos em cada uma das salas, para ser realizado logo no final do projeto, sendo a última etapa aqui descrita. Também foi proposto, monitores ambientais durante a realização do projeto, que foram alunos responsabilizados pelo zelo, organização e limpeza das salas de aula, estes foram identificados pelo uso de um crachá.

Na segunda etapa ocorreu a orientação dos alunos para retratarem animais ameaçados de extinção, que foram feitas em apenas um dia. Na sala do quinto ano utilizou papéis A4 e lápis de cores dos próprios alunos. Eles ficaram responsáveis por desenhar animais inclusos na lista vermelha (“Red List”) da IUCN (União Internacional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

para a Conservação da Natureza), onde os animais desta lista foram levados pela professora de Ciências em forma de imagens e fotos. Os próprios alunos escolheram os animais da lista para desenhar. Depois, os desenhos prontos foram expostos nos murais da escola, havendo o gasto de somente uma aula para finalizar toda esta ação, com a presença de dois dos seis pibidianos.

A terceira etapa, com o gasto de uma aula foi desenvolvida atividades com o sexto ano (“A” e “B”) com a presença de apenas quatro pibidianos. Esta mesma atividade foi realizada com o nono ano (“A” e “B”), só que em um dia diferente, e também com o gasto de uma aula e a presença de todos os pibidianos. Eles confeccionaram um espécime artificial da flora local, ou seja, do Cerrado. O exemplar escolhido foi do gênero *Tabeluia*, que inclui as espécies de Ipês. Para a confecção foi utilizado papéis crepom de várias cores para representar as flores, cola quente, tesouras dos próprios alunos, galhos grandes e secos de árvores para representar o caule dos Ipês e terra posta em vasos de plástico para fixar as árvores de Ipê. E depois dos Ipês prontos, eles foram expostos em uma parte do pátio escolar.

Na quarta etapa ou quarta atividade, foi realizado as confecções de mapas conceituais nas salas do oitavo e nono (“A” e “B”) anos, em dias diferentes. No oitavo ano houve o gasto de uma aula com a participação de três pibidianos, já no nono ano foi preciso da participação de todos os pibidianos, mas também com o gasto de uma aula. Para a elaboração dos mapas conceituais foi necessário levar informações em forma de texto sobre várias questões relacionadas ao prejuízo do consumismo, que é o principal fator responsável pela produção exagerada de lixo, também sobre os efeitos do uso exacerbado de água, impacto das queimadas e consequências do desmatamento. Também utilizamos folhas A4 onde eles foram escrevendo as questões mais relevantes sobre tais assuntos e depois estas informações foram colocadas em cartolina, assim formando o mapa conceitual sobre os resultados de diversas ações humanas.

Já na quinta etapa, com a utilização de apenas uma aula em cada sala, foram confeccionados painéis com a representação de um ambiente natural, sem ação antrópica, e outro com a representação de um ambiente já degradado pelas ações do homem. Esta atividade foi realizada nas salas do sexto (“A” e “B”) e sétimo anos. No sexto ano fez-se necessário a presença de somente quatro bolsistas, e já no sétimo necessitou de apenas três bolsistas do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PIBID, lembrando que esta atividade foi realizada em dias diferentes para cada sala, assim como a maioria das atividades desenvolvidas. Para a elaboração dos painéis foi necessário duas cartolinas para cada turma, lápis de cores e de desenho dos próprios alunos. Nestas cartolinas eles, pela própria criatividade, desenharam um ambiente totalmente natural, sem nenhum efeito do homem e na outra cartolina desenharam os diversos efeitos das ações do homem, como desmatamento, poluição dos rios e desaparecimento dos animais.

Na sexta etapa desenvolveu-se um varal de curiosidades sobre a fauna e flora nas salas do sétimo e oitavo anos, no mesmo dia. Em ambas as salas houve a utilização de uma aula em horários diferentes, onde os pibidianos se dividiram em dois grupos de três, um grupo para cada sala. Foram disponibilizadas informações em forma de texto para cada um dos alunos, enfatizando curiosidades sobre os benefícios que os animais e plantas oferecem para o ser humano. Utilizamos folhas A4 para a escrita das curiosidades, e depois foram estendidas em um barbante no pátio da escola.

Na última etapa ocorreu a realização do concurso de fotos proposto nas palestras. Neste concurso os alunos tiraram fotos ao longo dos dias do acontecimento do projeto, que retrataram o meio ambiente através de paisagens e animais. E logo no final, houve a exposição das mesmas em um concurso de fotos no pátio da escola, onde foram escolhidas as fotos mais elaboradas, que deveriam apresentar uma formatação adequada e um LAY-OUT que chamasse a atenção dos visitantes, nesse sentido, a originalidade e a criatividade foram os critérios de avaliação do concurso. Os alunos que tiraram as fotos que mais se destacaram entre as outras, ganharam prêmios. Houve o gasto de quatro aulas em horários diferentes no mesmo dia, pois todas as salas estavam participando do concurso, e todos os pibidianos, simultaneamente, estavam presentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras ações do projeto foram às palestras, com a união de sextos e nonos anos, para facilitar e agilizar a exposição do assunto sem atrapalhar as aulas curriculares de Ciências.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Durante as palestras foi perceptível o interesse por parte dos alunos aos tópicos trabalhados dentro do assunto geral do projeto. Surgiram várias perguntas, ideias e relatos de experiência dos alunos mediante ao acontecimento das palestras, mostrando que houve grande influencia sobre os mesmos e que a inserção de educação ambiental é eficaz no ensino fundamental, já que são abordados assuntos de interesses dos alunos e que tem relação com a realidade vivida por eles. Mostrando que, assim como afirma Medeiros et al., (2011), expor ao aluno o quão importante se torna a sua participação a favor do ambiente, faz o processo de conscientização se espelhar no restante da sociedade.

Há uma grande importância de inserção de educação ambiental nas escolas, de poder alcançar a sociedade por meio das crianças e adolescentes, abordando ensinamentos sobre conduta correta que se deve tomar em prol da conservação da natureza (JACOBI, 2003). Os meios mais requisitados para alcançar o objetivo de formar cidadãos conscientes de suas atitudes são a realização de projetos com dinâmicas e brincadeiras além de diversas maneiras de mobilização escolar que de maneira direta, envolve o aluno com as atividades (SILVA et al., 2012).

A grande meta do projeto “Meu Futuro Mais Verde” de desenvolver consciência ecológica na comunidade escolar foi muito bem sucedida, principalmente pela realização das atividades dinâmicas. As atividades programadas para o projeto foram especialmente pensadas para fazer os alunos se sentirem envolvidos e úteis com todas as produtividades conquistadas por eles, através da exposição de cada uma delas pelos pibidianos. Confirmando assim que a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos durante o projeto teve tanto resultado quanto a própria solicitação e envolvimento deles com a concretização das dinâmicas propostas.

Também houve grande ganho de conhecimento por parte tanto dos alunos quanto dos próprios professores da escola, já que todas as atividades foram enriquecidas com informações e levava um conhecimento novo para os alunos e para os professores que também se encontravam envolvidos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por isso, a inserção de educação ambiental não é a única preocupação da escola, mas sim a maneira como esta educação será abordada nas salas de aula. Pois são os métodos didáticos que fazem os alunos despertarem interesse por tal assunto, possibilitando a eles, adquirir conhecimentos e construir a verdadeira ciência de suas atitudes em relação ao meio ambiente (VIVEIRO & DINIZ, 2009).

Além de ser também uma oportunidade de a própria instituição revisar suas ações, como as práticas de consumo, identificando fontes de desperdícios de água, energia e alimento, buscando assim a sustentabilidade e consequentemente reduzindo os seus custos (BATISTA, 2009).

Sendo CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) o tema norteador do subprojeto do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, *Câmpus Iporá*, houve durante a preparação do projeto, a preocupação de mostrar a interface entre estes aspectos com o impacto ambiental da atualidade para os alunos. Obtendo resultados surpreendentes, onde os alunos conseguiram assimilar a importância do equilíbrio do ser humano em sociedade e em desenvolvimento com o ambiente.

Salientando que o movimento CTSA é um dos grandes aliados no processo de conscientização escolar, que deveria ser inserido com grande espaço nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental, para buscar meios de os alunos aprenderem os respectivos conteúdos do ano letivo com uma visão sustentável (SENA & BONOTTO, 2009).

CONCLUSÃO

Foi perceptível o interesse dos alunos a respeito do tema desenvolvido, visto que todos tinham dúvidas, mudando assim as suas concepções sobre o quão importante se faz ações mecânicas de cuidado ao meio ambiente. Foi possível perceber também a importância desse trabalho de conscientização, realizado com crianças do ensino fundamental, pois esses resultados influenciarão diretamente no futuro.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Américo Donizete. – **Meio Ambiente: Preservação e Sustentabilidade.** – Revista EPeQ/Fafibe, 1ªed., vol. 1, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente Saúde.** Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. – **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** – Cadernos Secad 1, 2007.
- BRASIL¹, Ministério Da Educação. – **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** – 2008.
- BRASIL², Ministério Do Meio Ambiente. – **Os diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007.** – Brasília, DF: MMA2ª Ed., 2008.
- GAMA, Lucilene Umbelino; BORGES, Adairlei Aparecida da Silva. – **Educação Ambiental no Ensino Fundamental: A experiência de uma escola municipal em Uberlândia (MG).** – Revista Brasileira de Educação Ambiental, 2010.
- JACOBI, Pedro. – **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade.** – Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.
- MEDEIROS, Aurélia Barbosa; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço; OLIVEIRA, Itamar Pereira. – **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais.** – Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, nº. 1, 2011.
- PADUA, Suzana Machado. – **A importância da educação ambiental na proteção da biodiversidade do Brasil.** – 2003.
- PINTO, Nelson Guilherme Machado; CORONEL, Daniel Arruda; LOPES, Mygre Machado; SILVA, Rodrigo Abbade. – **A degradação ambiental no Brasil: Uma análise das evidências empíricas.** – 1º seminário de jovens pesquisadores em economia e desenvolvimento, 2013.
- SABBAGH, Roberta Buendia. – **Cadernos de Educação Ambiental: Gestão Ambiental.** – Secretaria do Meio Ambiente, São Paulo, 2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SANTOS, Luana Magda Muniz. – **A importância de práticas de ensino criativas na educação ambiental.** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009.

SENA, Livia Moreiras; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. – **Educação Ambiental e o Trabalho com Valores no Ensino de Ciências: Um estudo de caso.** – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009.

SILVA, Cristiano P.; SOUZA, Isabel de Lourdes Gimenez; JUNIOR, Jehu Vieira Serrado. – **A importância do Ensino das Boas Práticas Ambientais nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** – 2012.

SILVA, Marina Medeiros de Araújo; MEDEIROS, Maria Jaislanny Lacerda; SILVA, Pollyana Karla; SILVA, Mônica Maria Pereira. – **Impactos Ambientais causados em decorrência do rompimento da Barragem Camará no município de Alagoa Grande, PB.** – Revista de Biologia e Ciências da Terra, vol. 6, nº. 1, 2006.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. – **Atividades de Campo no Ensino das Ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar.** – Ciência em Tela, v. 2, n. 1, 2009.

ZULAUF, WERNER E. – **O meio ambiente e o futuro.** – Estudos Avançados, 2000.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PRIVADA DE ENSINO EM IPORÁ-GO

SOUSA, Priscila Batista¹; SILVA, Flávia Damacena Silva²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus de Iporá

¹pri-ipo@hotmail.com ²flaviabio1yahoo.com.br

RESUMO

Ao longo do tempo a avaliação vem sendo empregada como atribuição de juízo de valor em nosso cotidiano, em nossas ações e reações. Na educação, trata-se de um processo necessário, institucional e obrigatório. Devido a sua complexidade, a avaliação da aprendizagem escolar é uma prática geradora de muitos conflitos e dificuldades. Em diversas ocasiões a avaliação não é encarada como um processo integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo vista apenas como uma atividade datada e obrigatória, sendo muitas vezes confundida com o ato de examinar. O presente trabalho teve como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem tal como é praticada no Ensino Fundamental de escolas Privadas na cidade de Iporá. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados através de questionários compostos por nove questões e aplicados para quatro professores, e posteriormente, foram analisados com base na literatura da área. Em geral, os professores entrevistados consideram a avaliação da aprendizagem um elemento indispensável para o processo de ensino e a mesma deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua para conhecer os avanços e dificuldades dos alunos e para reorientar suas práticas educativas. Os mesmos afirmam diversificar seus instrumentos avaliativos, não ficando arraigados nas metodologias tradicionais, como provas e testes, uma vez que as mesmas, por si só, subsidiam uma avaliação classificatória. Concluímos que os professores participantes do estudo possuem uma concepção coerente e utilizam a avaliação de forma eficaz para reorientar suas práticas, através das dificuldades apresentadas e diagnosticadas através dos diversos instrumentos avaliativos, que são planejados rotineiramente, se preocupando com a aprendizagem propriamente dita e não apenas a nota final. Neste contexto, percebemos a importância da avaliação como processo integrado a todas outras atividades desenvolvidas pelos educandos, as quais auxiliam a sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Aprendizagem. Integrante.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INTRODUÇÃO

Quase todas as ações desempenhadas pelos homens são objeto de avaliação, seja propositadamente ou não (FILHO et al., 2012). O mesmo se torna sujeito de algum julgamento para tirar uma conclusão ou para tomar uma decisão com base em critérios sistematizados. Até mesmo na execução das ações mais simples do cotidiano a avaliação aparece de forma quase que espontânea, como meio para acertar o percurso do caminho para garantir que seja concluído conforme o desejado (CHAVES, 2003). Avaliação é um termo complexo e por isso não há um consenso acerca de um modelo.

A avaliação vem sendo utilizada no proceder da história, em instituições, escolas e até mesmo no cotidiano, algumas vezes de maneira mais sistemática, outras menos, umas formais, outras informais (CHAVES, 2003). Por conta de sua complexidade, a avaliação é uma prática geradora de muitos conflitos e dificuldades. Há quem acredite que a avaliação da aprendizagem, vem como importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem, e quem a vê como instrumento de ameaça. Anteriormente, a avaliação da aprendizagem era vista como forma de avaliar e atribuir determinado valor, ou seja, verificar se houve ou não aprendizagem (FILHO et al., 2012). E mesmo com as constantes mudanças no decorrer do tempo, a concepção sobre a avaliação continua a mesma.

Em diversas situações, a avaliação da aprendizagem é encarada apenas como uma atividade datada e obrigatória, e não como parte integrante do processo ensino-aprendizagem (BACKES, 2010). E devido às diversas concepções assumidas pelos professores, a avaliação, é executada de forma diferenciada pelos mesmos. A avaliação como processo mediador da aprendizagem, deve ser vista como uma tarefa didática indispensável, diversa e constante do trabalho docente, cujo objetivo vem para verificar progressos e dificuldades através de maneiras diversificadas, buscando reorientar os envolvidos (LIBÂNEO, 1994).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Alguns professores utilizam a prova como única ou principal ferramenta de avaliação, atribuindo nota e classificando os alunos por meio delas, desconsiderando todo processo de ensino-aprendizagem ocorrido no decorrer de todo ano letivo (BACKES, 2010). Neste sentido, a avaliação cobra apenas aquilo que o aluno memorizou e não realmente o que foi aprendido. A avaliação não se sintetiza à realização de provas e atribuição de notas, ela deve abranger observações contínuas durante todo o período escolar e não somente a datas ou semanas de provas (ANTUNES, 2008).

Um dos grandes problemas que engloba a avaliação escolar é se pensar que o ensino se baseia apenas na avaliação. Muitas escolas são criticadas por restringir a avaliação como sendo uma ferramenta de controle, onde os alunos são classificados através de suas notas (LUCKESI, 2011). Assim, muitos professores, quando sentem a necessidade de ter um controle dos educandos, a tão temida prova vem à frente como recurso de controle disciplinar. É corrente a queixa de que os alunos se preocupam apenas com as notas, entretanto, os professores não se dão conta de que a avaliação que realizam são as principais causas dessa preocupação. Notas baixas costumam ser interpretadas como estudo insuficiente ou aprendizagem incorreta (CAMARGO, 2011). Em muitos casos, rever o ensino é algo inviável, pois os mesmos acreditam que o curso tem que prosseguir e não há tempo para ensinar tudo de novo.

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem é uma visão equivocada do real significado da mesma, pois o que vem sendo praticada na maioria das escolas são exames. O ato de examinar é classificatório e seletivo, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação (LUCKESI, 2011). Em contraponto a esses aspectos, a ação de avaliar é diagnóstica e inclusiva, pois não se julga e nem classifica, mas se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos (LUCKESI, 1999). Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando quanto o educador.

É necessário reconhecer a importância dos exames em situações onde o principal objetivo é a classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, porém, a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem. (SILVA E MORADILO, 2002). Tal fato deve predominar principalmente no Ensino Fundamental, onde ocorre o desenvolvimento da maturidade dos alunos. Alunos que são submetidos a exames desde o Ensino Fundamental, desconhecem outras finalidades da avaliação diferentes da classificação para a promoção, de modo que esta torna-se natural também aos seus olhos.

Uma avaliação sem a devida fundamentação teórica e metodológica constitui-se em mero ato mecânico. É necessário entender a avaliação como processo integrado com todas as outras atividades desenvolvidas pelo educando, as quais subsidiam a sua aprendizagem. (ANTUNES, 2008). A avaliação é um desafio cotidiano do professor, e deve ser reinventada a cada momento, buscando aperfeiçoar o agir docente e o aprender do aluno.

A avaliação escolar não ocorre em momentos isolados e fragmentados do trabalho pedagógico, ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui (CAMARGO, 2011). Portanto a avaliação não possui uma finalidade em si, e só fará sentido quando vinculada ao projeto pedagógico da instituição, sendo necessário ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem.

Em qualquer processo de avaliação da aprendizagem, há um foco no individual e no coletivo (LUCKESI, 1999). Portanto, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando. Algumas escolas e educadores que vemos hoje colocam em prática métodos diversificados de avaliação, levando em consideração as particularidades de cada aluno, às vezes até transgredindo e burlando uma sistemática tradicional, buscando o real aprendizado do aluno.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Portanto, a avaliação deve ser concedida de forma natural, contínua e inclusiva, e assim, contribuindo muito mais para a prática e aprendizagem (BOTH, 2008). O desafio encontrado então, é fazer da avaliação, um instrumento que acompanhe todo o trajeto do aluno, afim de descobrir as dificuldades de aprendizagem que o mesmo apresenta e suas resistências em relação aquisição de conhecimento e assim redirecionar a aprendizagem, buscando o desenvolvimento do aluno.

Considerando os desafios e perspectivas deste tema, o presente trabalho tem como objetivo conhecer e compreender a avaliação da aprendizagem tal como é praticada no Ensino Fundamental de escolas Privadas na cidade de Iporá, buscando levantar conhecimentos sobre o processo, conceitos, percepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados por professores de Ciências do E.F.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, por se considerar essa proposta a mais adequada para atingir o objetivo do trabalho. A pesquisa qualitativa é utilizada para interpretar os fenômenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando o desenvolvimento de novas compreensões dos fenômenos sociais (TERENCE & FILHO, 2006). Nesse tipo de abordagem o pesquisador trabalha com o sujeito e não com dados estatísticos ou variáveis numéricas.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de Junho, no ano de 2014, em três escolas da Rede Privada de Ensino, as quais não serão identificadas nesse trabalho. Os sujeitos participantes deste estudo deste trabalho foram quatro professores de Ciências no Ensino Fundamental. Os educadores foram antecipadamente informados dos objetivos da pesquisa e concordaram em participar, desde que fossem mantidos no anonimato. Portanto, para fins de sigilo, serão denominados, aqui, P1, P2, P3 e P4.

Os dados foram coletados através de questionários e analisados, com base na literatura da área. Esses instrumentos de coleta de dados são constituídos por perguntas dispostas linearmente e que devem ser respondidas por escrito e na ausência do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pesquisador (MARCONI e LAKATOS, 2009). Em geral, o pesquisador entrega ao informante que após ser preenchido devolve-o. O questionário era composto por nove questões, dentre as quais, três eram abertas e seis de múltipla escolha. Sendo que, os respondentes se expressaram com total liberdade nas questões abertas e nas questões de múltiplas escolhas estiveram limitados a escolher uma ou algumas das alternativas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Tendo como base as respostas em relação à formação, concepção e aspectos instrumentais, obtidas através dos questionários aplicados aos professores de Ciências do E.F, segue um relato sucinto sobre as mesmas:

A questão 1 questionava sobre a formação inicial, enquanto as questões 2 e 3 à local e tempo de trabalho. Analisando as respostas, observou-se que todos os docentes são graduados em Ciências Biológicas, modalidade licenciatura. Dos 4 professores, apenas um trabalha em duas escolas, porém em uma, atua como professor de Biologia, no Ensino Médio. Três professores atuam na profissão num período de 1-5 anos, e um leciona a um período maior, de 6-10 anos.

Percebe-se que todos os professores por possuírem a formação em licenciatura plena em Ciências Biológicas, estão aptos ao exercício da docência nas disciplinas de Ciências e Biologia, de acordo com a lei prevista (BRASIL, 1996). A maioria dos professores entrevistados estão vinculados a somente uma instituição de ensino e afirmam estar há mais de 5 anos no exercício da profissão. Com isso pressupõe-se que os mesmos tenham mais experiência, maior contato com sua instituição e seus alunos, e conhecendo melhor o seu alunado e a bagagem que cada um possui, acaba facilitando o professor elaborar práticas pedagógicas que englobe e favoreça a cada aluno, uma vez que uma sala de aula é um ambiente heterogêneo. Um maior vínculo entre professor aluno institui laços que ultrapassam até mesmo os muros da escola.

O restante das questões (4 a 9) referia-se a avaliação da aprendizagem propriamente dita, tendo como enfoque, a concepção e percepção de cada professor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A quarta pergunta do questionário referia-se ao entendimento que o docente tem por avaliação da aprendizagem. As seguintes respostas foram obtidas:

P1- “Formas de determinar o desenvolvimento e evolução escolar do aluno, assim como diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem”.

P2- “Consiste em um complexo, dinâmico e mutável processo de verificação do desenvolvimento humano, cognitivo, social dos estudantes, de qualquer esfera ou nível de ensino. Complexo, pois requer análise e reflexão constante e individual. Dinâmico porque deve ser diversificado, motivador tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. Mutável, pois as circunstâncias (contextos) onde ocorre a avaliação jamais são os mesmos, no tempo e espaço. Não deveria estar vinculada a atribuição de notas. Por meio da avaliação é possível estruturar e implantar medidas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem”.

P3- “Avaliação da aprendizagem engloba todo tipo de atividade desenvolvida para fim educacional. Desde a participação até a prova, é considerada avaliação da aprendizagem. O aluno desenvolve durante o processo educacional inúmeras avaliações, onde estas constam toda sua evolução no processo da aprendizagem, podendo ser a avaliação de várias formas como atividades escritas, orais, produção de maquetes, participação entre muitas outras coisas”.

P4- “Avaliação é uma maneira de você aplicar algum método para perceber a eficácia de tudo o que foi trabalhado em sala de aula. Esta avaliação precisa ser contínua e elaborada com características diferentes para atender os diferentes graus de aprendizagem”.

Com base nos dados coletados, percebemos que em geral os professores consideram a avaliação da aprendizagem um processo complexo, diversificado, amplo e dinâmico, o qual determina e diagnostica o desenvolvimento tanto escolar do aluno quanto da eficácia do processo de ensino. E que a através da própria avaliação é possível inserir medidas que promovam o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. O P2 ainda enfatiza em sua fala que a avaliação não deveria estar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

atrelada a simples atribuição de nota. A avaliação, em diversas ocasiões tem servido apenas para aprovar ou reprovar, predominando os instrumentos ditos como tradicionais (CAMARGO, 2011). A avaliação exercida como função classificatória e excludente não dá ênfase ao desenvolvimento e não auxilia no crescimento dos alunos, a mesma só terá sentido quando os resultados obtidos permitirem ao aluno continuar progredindo, levando em consideração suas capacidades e esforço. Portanto, os professores deixam clara a importância de se realizar, uma avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica deve ser conduzida visando identificar as fraquezas e potencialidades dos alunos, com o objetivo de buscar futuras estratégias ao professor e aluno (CASTILLO e DIAGO, 2009). Este tipo de avaliação permite ao professor identificar características de uma situação inicial de ensino com o intuito de aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino a fim de que sejam tomadas decisões relativas a recuperação, sendo, nesse caso, associada a avaliação formativa. Neste sentido a avaliação projeta-se sobre o processo didático e não sobre os resultados (BOTH, 2008). O professor usa os resultados para promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A questão 5, de múltipla escolha, questionou a opinião de cada professor sobre em que momento (s) deve ocorrer a avaliação da aprendizagem escolar. A alternativa B foi unânime:

P1, P2, P3 e P4-“Sempre, pois a avaliação deve considerar toda produção do aluno”.

Em relação ao momento em que deve ocorrer a avaliação, todos os professores acreditam que a mesma deva ocorrer em todos os momentos do ano letivo, ou seja, é necessário realizar uma avaliação contínua, onde os alunos tenham contato com diversas situações em que possam demonstrar seu aprendizado. A avaliação contínua é considerada um método de avaliação onde o aluno é avaliado por inteiro, ou seja, a avaliação não deve acontecer somente ao final de um bimestre através das famosas provas bimestrais. É preciso que o processo de avaliação seja constante (LIBÂNEO,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

1994). Vale ressaltar que é necessário considerar a individualidade de cada aluno, uma vez que cada um chega à sala trazendo sua experiência de vida diferente dos demais e que vão influenciar sua futura aprendizagem (DONADON, 2012). Não se deve pensar que todos lidem com o conhecimento de maneira homogênea e nem que aprendam igualmente.

A avaliação da aprendizagem é um desafio do professor e deve ser pensada e reinventada a cada momento, buscando aprimorar o agir docente e o aprender do aluno (BIAZZI, 2006). Os processos avaliativos não se resumem a receitas já estabelecidas, mas devem surgir de reflexões, para assim ser possível investir em um ato pedagógico mais democrático. Nessa direção, a prática escolar não pode ser executada em um momento único e isolado (LUCKESI, 1999).

Em se tratando do questionamento feito na questão 6, também de múltipla escolha, sobre o por que de avaliar a aprendizagem escolar, obtivemos as alternativas B, C e D como respostas dos respectivos professores:

P1, P2, P3: Alternativa C - “É necessário para poder saber como está o processo de ensino e aprendizagem e assim tomar medidas necessárias e fazer ajustes no ensino”.

P4: Alternativa D – “Outro- é uma mistura dos conceitos A e B”.

Somente o P2 assinalou mais de uma alternativa, também julgando a alternativa B como resposta coerente a pergunta feita:

P2- “É necessário para classificar os alunos conforme os níveis de aprendizagem”.

Em geral, os professores acreditam ser necessário avaliar para verificar o processo de ensino aprendizagem para que possam ser tomadas medidas que busquem a melhoria deste processo, caso ocorram falhas. O momento de avaliar os alunos certamente é um trabalho complexo, porém indispensável e requer uma rigorosa atenção.

Atualmente, ainda observamos em certas escolas modelos de avaliações tradicionais, os quais deveriam ser chamados de exames, por priorizar a atribuição de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

nota e classificação dos alunos, objetivo esse que não deve, ou não deveria fazer parte do contexto de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (FILHO et al., 2012). A avaliação deve ocorrer no sentido de identificar as possibilidades e dificuldades apresentadas durante todo o processo educativo, afim de que sejam tomadas as decisões necessárias para a melhoria do mesmo.

A avaliação da aprendizagem deve ser encarada como um elemento de reorientação visando subsidiar a melhoria do sistema de ensino (LIBÂNEO, 1994). Nesta perspectiva, percebemos que para os professores a avaliação deve ocorrer constantemente e deve apresentar caráter diagnóstica, com a função de identificar as características iniciais de ensino, tais como as dificuldades e potencialidades para saber o atual desempenho dos alunos, aprofundar e identificar os problemas que surgiram ao longo do ensino, quais as metodologias foram importantes para o aprendizado e tomar as decisões que possibilitem alcançar os objetivos esperados (CASTILHO E DIAGO, 2009). Ou seja, a partir da avaliação, os professores poderão refletir sobre suas práticas e buscar soluções cabíveis durante o processo educativo e não apenas no final do ano letivo.

Na questão objetiva de número 7 foi indagado se os métodos (instrumentos) avaliativos usados pelos professores são planejados de acordo com os objetivos das disciplinas e conteúdos e com os métodos de ensino utilizados. Três professores assinalaram a alternativa A e apenas um professor assinalou a alternativa B.

P1: Alternativa B – “Quase sempre”.

P2, P3, P4: Alternativa A – “Sim, sempre”.

Analisando os dados observamos que com exceção do P1, todos os outros planejam suas metodologias de acordo com os objetivos das disciplinas. O planejamento realizado cotidianamente pelo professor oferece situações e oportunidades de aprendizagem, não visando apenas à nota final (VASCONCELOS, 2007). É necessário que avaliação seja analisada e repensada em todo o processo de ensino, assim, oferece elementos para o professor refletir sobre sua prática.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Sendo a avaliação da aprendizagem, um elemento imprescindível do processo educativo, é necessário que ocorra o acompanhamento do aluno e seu respectivo desenvolvimento no processo de construção do conhecimento (LUCKESI, 2011). Neste sentido, é de extrema importância que o professor ofereça ao aluno oportunidades para seu crescimento, visando sua individualidade, evitando fazer do processo de ensino e aprendizagem um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação. Portanto, em geral, os professores demonstram a preocupação em planejar e diversificar seus instrumentos rotineiramente, propondo uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos de sua disciplina, visto que, é preciso contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina.

A questão 8 trata-se de uma questão discursiva e trazia o seguinte questionamento: Quais suas maiores dificuldades ao avaliar seu aluno? As respectivas respostas foram:

P1- “Na escola em que trabalho existe formas de avaliações padrão, o que da pouca abertura para inovações avaliativas”.

P2- “Sobrecarga de trabalho e elevado número de estudantes que sou responsável. Tais fatores, agravado pela política atual implantada na rede estadual dificultam ou ate mesmo inviabilizam a capacidade de avaliar de forma diversificada os avanços e as dificuldades que os estudantes possuem em sua vida escolar”.

P3- “Difícilmente encontro dificuldades para avaliar, visto que busco modificar as formas de avaliação para adequar com cada necessidade dos alunos. Assim alunos que tem dificuldades com escrita, se sobressaem na fala e participação”.

P4- “Saber identificar, qual o tipo de avaliação vai atingir o nível de aprendizagem do aluno. Muitos alunos não conseguem se expressar em qualquer tipo de avaliação a sua bagagem de conteúdos assimilados”.

Analisando a resposta dada pelo P2, nota-se que o mesmo dá ênfase a uma dificuldade encontrada na rede estadual. Vale ressaltar que P2 ministra aula em escolas da Rede Privada e na Rede Estadual de Ensino, como já descrito no texto acima.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Notamos que as maiores dificuldades apresentadas pelos professores no momento de avaliar seus alunos estão associadas à forma de avaliações padrões, existentes em algumas escolas, o que dá pouca abertura para o planejamento de avaliações diversificadas. Os modelos tradicionais de avaliações não ultrapassam com a lógica de exclusão presentes em certas escolas (CAMARGO, 2011). É necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos, pois quanto maior for a amostragem, mais perfeita e justa será a avaliação. Este mesmo contexto abrange outra dificuldade apresentada, a de identificar o tipo de avaliação que contemple o nível de aprendizagem de todos os alunos. Nesse caso, podemos reforçar o que já foi dito, a importância de se aplicar diversas metodologias de ensino, que respeite e valoriza o multiculturalismo e a diversidade dos alunos (DONADON, 2012).

Além disso, foi destacada a sobrecarga de trabalho e elevado número de estudantes presentes nas salas de aula. A sobrecarga é caracterizada por uma jornada intensa de trabalho, visto que, diversos professores lecionam nos três turnos e, além disso, em muitos casos, o trabalho docente não se resume apenas na sala de aula (GASPARINI et al., 2005). Isso acaba causando grande esforço e cansaço na conciliação de horários, podendo comprometer a qualidade de trabalho. Esse agravante, quando somado com o elevado número de alunos, gera um processo permanente de insatisfação e induz a sentimentos de fracasso, impotência, desejo de desistir, entre outros (GASPARINI et al., 2005). Esses fatores acabam culminando no desinteresse e/ou na falta de tempo, por parte dos professores, no momento do planejamento escolar e no avaliar seus alunos através de metodologias diversificadas, predominando apenas modelos tradicionais, tais como a prova. Apenas um professor afirma não encontrar nenhuma dificuldade no momento da avaliação, uma vez que procura sempre diversificar seus instrumentos avaliativos, adequando-os de acordo com a necessidade de cada aluno.

É necessário uma ressignificação da verdadeira função da avaliação para que os professores não se deparem com os problemas citados por eles mesmos. Por isso, as



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

concepções sobre avaliação, bem como a reflexão sobre as metodologias utilizadas, são fundamentais para a organização e planejamento de práticas avaliativas que possam fazer diferença frente ao âmbito escolar (DONADON, 2012).

Já em relação à questão 9, onde indagava sobre os instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes, mais de uma alternativa poderia ser marcada. Obtivemos as respectivas respostas:

P1: Alternativas A, B e G, sendo: Alternativa G: *“relatórios”*.

P2: Todas as alternativas, sendo: Alternativa G: *“invenções, produções técnicas e científicas, projetos de educação ambiental e reflorestamento, produções artísticas, feiras e experimentos”*.

P3: Alternativas A, B, C, E, F e G, sendo: Alternativa G: *“elaboração de cartazes e maquetes”*.

P4: Alternativas A e F.

Dentre as alternativas mais assinaladas, podemos citar: Questionários e outros exercícios, que apresentou um favoritismo em relação a metodologia mais utilizada, uma vez que foi assinalada por todos os entrevistados, provas e testes, assinalada por três professores e participação e assuidade, também marcado por três professores. Outros instrumentos utilizados são a auto-avaliação, pesquisas e seminários.

Percebemos que quase todos os professores, com exceção de apenas um, utilizam a prova e testes como instrumentos avaliativos. De fato, tais instrumentos são válidos e importantes, porém, por si só, não são capazes de manter o contexto diagnóstico e contínuo da avaliação, e ao contrário disso, sustenta uma avaliação somativa ou classificatória (BIAZZI, 2006). Contudo, o uso de instrumentos tradicionais, como os testes e provas parece não estar arraigado no cotidiano escolar dos professores entrevistados, que afirmam diversificar sua metodologia, um ponto positivo apresentado no resultado da pesquisa.

Quanto maior for o número de instrumentos de coletas de dados, maior será a capacidade de observação do aprendizado de cada aluno, mais justo e respeitando as



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

individualidades e a maior a obtenção de informações mais consistentes sobre qual a intervenção é necessária para se atingir o objetivo (LUCKESI, 1999). O professor deve fazer uso dos mais diferentes instrumentos disponíveis para obter o máximo de conhecimentos sobre o desenvolvimento escolar do aluno. Assim, com o uso de apenas um instrumento de avaliação não é possível confiar em seu resultado (BOTH, 2008). Quanto mais dados sobre o resultado da aprendizagem, mais válida será a consideração sobre a avaliação.

Portanto, avaliar vai muito além do que uma mera aplicação de prova, teste ou observação, avaliar é uma ação rigorosa que deve acompanhar e sustentar a aprendizagem. Vale ressaltar que, os instrumentos devem ser optados de acordo com as finalidades propostas e de maneira que atenda as diversas capacidades e diferentes formas de aprendizagem (CASTILHO e DIAGO, 2009).

CONCLUSÃO

Com a realização do presente estudo, pode-se desenvolver uma visão diferenciada e investigativa em relação à avaliação da aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão sobre um tema tão complexo. Assim, compreendendo como as práticas avaliativas vêm sendo encaradas e desenvolvidas pelos professores das Escolas Privadas de Iporá.

Levando em consideração o objetivo delimitado pelo presente trabalho e analisando as opiniões dos professores, percebemos que todos os professores entrevistados, graduados em Ciências Biológicas, consideram a avaliação um componente indispensável do processo de ensino-aprendizagem, a qual alicerça o desenvolvimento escolar do aluno, a eficácia e/ou a ineficiência da prática docente. Ainda neste sentido, o estudo nos permitiu perceber que as práticas avaliativas usadas pelos referentes professores apresentam características diagnóstica e contínua, pois consideram necessário avaliar seus alunos durante todo o processo, considerando todas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

suas produções. E, além disso, se preocupam em diagnosticar as dificuldades dos seus alunos, oferecendo possibilidades de se superar essas dificuldades, pois com essa forma de avaliação os professores planejam rotineiramente os métodos avaliativos de acordo com os objetivos a serem alcançados, rever e até mesmo alterar suas ações, auxiliando no progresso e crescimento dos alunos. Fica claro que os sujeitos participantes da pesquisa vão de acordo com Luckesi (1999) que acredita que a avaliação deve constituir de uma análise crítica e construtiva da realidade demonstrada ao longo do processo de ensino e reorientar a prática do professor.

Em muitas escolas, professores confundem o ato de avaliar com exames, onde a nota final é objetivo do processo de ensino. Apesar de a maioria dos professores entrevistados utilizarem provas e testes como instrumentos de avaliação, observamos que em geral não predomina a avaliação classificatória nas respectivas Escolas, uma vez que buscam sempre diversificar suas metodologias, visando atingir a aprendizagem de todos os alunos, fazendo o uso de inúmeros instrumentos.

Ao longo deste trabalho percebemos o quanto é significativo o uso da avaliação dentro do sistema de ensino, para a melhoria da aprendizagem. Neste contexto, observamos um ponto extremamente positivo relacionado a avaliação da aprendizagem no contexto escolar dos professores pesquisados e concluímos que a avaliação é encarada e desenvolvidas por eles de forma coerente com a realidade do processo avaliativo e de forma eficaz, como um elemento indiscutivelmente importante para a aprendizagem e que buscam uma prática educativa qualitativamente mais eficaz e significativa, contribuindo para o crescimento intelectual e pessoal do educando. Assim, é importante um comprometimento tanto dos professores quanto dos alunos, em relação a tal processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Fascículo 11. 7 ed. Petrópolis : Vozes, 2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Avaliação da aprendizagem escolar. CHAVES, Sandramara Matias. Trecho retirado da tese de doutorado: Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior : realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo : USP, 2003.

BACKES, Dorimar Dal Bosco. *Avaliação do processo de ensino aprendizagem: conceitos e concepções* (2010). Disponível em: <
http://www.nre.seed.pr.gov.br/casacavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogia/produção_dorimar.pdf > Acesso: 24 de outubro de 2014.

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida : é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. *Avaliação da aprendizagem e formação do professor: concepções e experiências*: unidade Campus Campinas. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

CAMARGO, Aline Cristina Veiga Corrêa. *Avaliação: Concepções e Reflexão*. v. 2. nº 1. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2001.

CASTILLO, Santiago Arredondo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação educacional e promoção escolar*. 20 ed. São Paulo, UNESP, 2009.

DONADON, Juliana Crioruska. *A heterogeneidade e a sala de aula: um estudo sobre concepções teóricas e ações práticas em salas do ensino fundamental II de uma escola particular em São Paulo: centro de ciências biológicas e saúde*. 2012. 82 f. TCC (Graduação em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

FILHO, J. M. S; FERREIRA, C. S; MOREIRA, R. M. G. *Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. In: FIDEP, Fórum Internacional de Pedagogia, 4, 2012, Parnaíba-PI. Campina Grande, Realize Editora, 2012. p. 1-13. Disponível em: >
http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f7b399b81548477eec9e94f5cfccffc7_1919.pdf > Acesso: 24 de outubro de 2014.

SILVA, José Luiz P. B; MORADILO, Edilson Fortuna. *Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências*. vol. 4. nº 1. Salvador: Pesquisa em Educação em Ciências, 2002.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Vol.32. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *A avaliação escolar*. São paulo, Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TERENCE, A. C. F; FILHO, E. E. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. In: ENEGEP, 26., 2006, Fortaleza, CE. Anais de congresso. Fortaleza: s. n., 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DOS ESTAGIÁRIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIDADE DE IPORÁ

¹MOREIRA, Stella; ²SILVA, Flávia Damacena Sousa.
Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹Stella-kiara@hotmail.com; ²flavia.damacena@ueg.br

RESUMO

O estágio é a oportunidade que o acadêmico possui de analisar a realidade de ser professor, é um espaço de autoconhecimento, de questionamento e de debate, uma prática que busca envolver um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. Mesmo diante das dificuldades encontradas pelos estagiários na execução do estágio, este é essencial para a formação de um profissional docente, pois é neste momento que eles poderão refletir sobre sua prática, seus erros, acertos e se realmente estão dispostos a continuar a investir na profissão docente, primando pela excelência profissional. É o momento em que o aluno poderá colocar em prática todas as teorias que estudou e confronta-las. O presente estudo tem como objetivo destacar quais são as principais dificuldades encontradas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura e as contribuições deste para a formação docente. Foram aplicados questionários para os alunos estagiários pertencentes aos 3º e 4º anos, dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática. Os resultados foram baseados nas respostas dos graduandos de licenciatura que responderam ao questionário aplicado, estes revelaram as suas percepções, e contribuições sobre o Estágio Supervisionado. Nesta pesquisa foi possível observar que os acadêmicos consideram o Estágio Supervisionado uma etapa importante para a formação docente. Sendo que neste momento se tem o contato e conhecimento desta realidade. São apontadas diversas dificuldades durante a realização do mesmo, porém muitos manifestam que mesmo diante das dificuldades, estes se sentem motivados em ministrar aulas, devido ser gratificante poder ensinar.

Palavras chave: Estágio. Dificuldades. Educação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INTRODUÇÃO

O estágio é o momento em que o acadêmico se depara com a verdadeira realidade da profissão docente. É um momento muito esperado por alguns, e ao mesmo tempo muito temido por outros, alguns acreditam ser algo muito burocrático, outros pensam que é de extrema importância para a sua formação. Ao se deparar com as disciplinas da educação e com as teorias, muitos são os questionamentos sobre a finalidade de tais disciplinas, o aluno não consegue enxergar uma ponte entre este conhecimento e a prática docente. Considerando a complexidade do ato de ensinar, pode-se dizer que este só poderá compreender a verdadeira importância de tais teorias na execução do estágio, ou mesmo após se ver como docente.

O estágio é a oportunidade que o acadêmico possui de analisar a realidade de ser professor, é um espaço de autoconhecimento, de questionamento e de debate, uma prática que busca envolver um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações (LIMA, 2003). É o momento em que o aluno poderá colocar em prática todas as teorias que estudou e confronta-las.

Outro desafio do estágio é conseguir promover a troca de saberes nas aulas ministradas. De acordo com Freire (1996) a troca de saberes entre quem desenvolve a prática de ensinar e a prática de aprender, acontecendo nesse processo, uma verdadeira reciprocidade entre os valores trazidos para o confronto da formação do conhecimento, é de extrema importância, pois neste momento o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender. É importante que ocorra a troca de saberes entre os alunos, os estagiários e o próprio professor regente, ou supervisor do estágio.

O Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório nos cursos de licenciatura, e previsto como uma exigência para a formação de professores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Este deve ser realizado em escolas de Educação Básica e precisa ser vivenciado durante o curso de formação, para que possa abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (PICONNEZ 1998). De acordo com Fávero (2002) o estágio deve ser visto como uma forma de abertura de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

caminhos e relações, não podendo ser tratado como um mero cumprimento de exigência legal ou curricular, mas deve ser considerado como um papel social da universidade.

A carga horária dos cursos de licenciatura é estabelecida conforme a resolução CNE/CP n. 2, de fevereiro de 2002, no qual o licenciando precisa executar 400 (quatrocentas) horas de prática curricular sendo vivenciado ao longo do curso, e a partir do início da segunda metade do curso a sua realização (BRASIL, 2002a). Atualmente o estágio encontra-se dividido em fases distintas sendo estas: 1- A fase de observação, quando são analisados os documentos da escola, sendo estes o Projeto Político Pedagógico, regimento escolar e como funciona a gestão da mesma, além de observação dos diversos aspectos envolvidos no funcionamento da escola e da sala de aula; 2- a segunda etapa é a semirregência, na qual consiste em observar as aulas ministradas pelo professor regente tanto no ensino fundamental quanto no médio, auxiliando o professor no planejamento e execução de atividades inerentes a prática docente; 3- E a última etapa, que geralmente é a mais temida pelos estagiários, é a etapa da regência. Este é um momento em que se tem a possibilidade de ministrar aulas, é uma oportunidade para colocar em prática tudo aquilo se aprendeu durante o curso. É a partir desta experiência que os licenciados se percebem como futuros professores, enfrentando pela primeira vez o desafio de conviver, ouvir e falar, com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos (PIMENTA, 1997). O estágio também proporciona aos alunos uma complementação educacional e prática profissional que permitem o conhecimento de sua futura profissão, tornando-se um suporte essencial no desenvolvimento de competências para o exercício profissional (PIMENTA, 2001).

Piconez (2005) afirma que o estágio é o momento de se verificar o acerto da escolha profissional, sendo que neste momento a situação do ensino-aprendizagem ocorreu em sua totalidade, e este é considerado o ponto chave da preparação de professores.

Mesmo diante das dificuldades encontradas pelos estagiários na execução do estágio, este é essencial para a formação de um profissional docente, pois é neste



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

momento que eles poderão refletir sobre sua prática, seus erros, acertos e se realmente estão dispostos a continuar a investir na profissão docente, primando pela excelência profissional.

Considerando a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, o presente estudo tem como objetivo destacar quais são as principais dificuldades encontradas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura e as contribuições deste para a formação docente.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa ocorreu no âmbito escolar universitário, tendo pessoas como sujeitos pesquisados e a visão e perspectiva do estágio curricular na visão destas, como objeto de estudo. Considerando isso, para a realização deste estudo foi utilizada uma abordagem qualitativa de acordo com os pressupostos de Oliveira (2005), que é caracterizado como um estudo detalhado de um determinado objeto, fato, ator social ou fenômeno da realidade.

A investigação se deu na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá (UEG-UnU de Iporá) e teve como sujeitos investigados, alunos estagiários pertencentes aos 3º e 4º anos, dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática.

Para a realização deste estudo, contou-se com a participação 9 alunos de cada curso, inicialmente a proposta era aplicar 10 questionários em cada curso, cinco no 3º ano e cinco no 4º ano. Porém o mesmo não foi possível, devido não encontrar acadêmicos dispostos a participar da pesquisa. O instrumento para levantamento de dados foi um questionário com nove perguntas (Conforme apêndice 1). E totalizando 44 sujeitos pesquisados. Os critérios de escolha utilizados eram o de já terem ou estarem cursando o Estágio Supervisionado e concordarem em participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela utilização de um questionário, que trata-se de um instrumento objetivo, de fácil aplicação e que pode ser



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aplicado a um número maior de pesquisados. O questionário é um instrumento que se caracteriza pela busca de informações relativas a certo tema solicitadas por escrito, por meio de pergunta abertas (GUIMARÃES E VILELA 1998).

O questionário foi aplicado aos participantes e continha nove questões, as três primeiras eram pessoais, relacionadas ao nome, curso, e sexo, uma das questões era objetiva, e cinco questões discursivas, onde o aluno marcaria sim ou não e justificaria a sua resposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram baseados nas respostas dos graduandos de licenciatura que responderam ao questionário aplicado, estes revelaram as suas percepções, e contribuições sobre o Estágio Supervisionado. A maioria dos acadêmicos participantes desta pesquisa foram do sexo feminino representando 60% e 39% foram do sexo masculino.

A quarta questão do questionário, indagava-os sobre os motivos que os levaram a fazer licenciatura, esta era uma questão objetiva, e mais de uma alternativa poderiam ser marcadas.

No curso de Biologia 22,2% marcaram que foi devido falta de opção de curso, 22,2 % por não ter condições de morar em outra cidade, 55,5% porque se identificavam com a matéria na escola, 11,1 % porque teria vontade de ser docente, 11,1% apenas para ter um diploma e fazer concurso público, e 11,1 % fizeram por outros motivos.

No curso de Geografia 22,2% marcaram que foi devido falta de opção de curso, 22,2% por não ter condições de morar em outra cidade, 66,6% porque se identificava com a matéria na escola, 22,2% porque teria vontade de ser docente, 11,1 % apenas para ter um diploma e fazer concurso público, e 11,1% fizeram por outros motivos.

No curso de História 22,2% marcaram que foi devido falta de opção de curso, 22,2 % por não ter condições de morar em outra cidade, 44,4% porque se identificava com a matéria na escola, 22,2% porque teria vontade de ser docente, 11,1% apenas para



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ter um diploma e fazer concurso público 33, 3 fizeram por outros motivos. Podemos observar na fala do aluno H 1 um dos outros motivos “ interesse nas ciências sociais e humanas”.

No curso de Letras foram aplicados apenas 8 questionários, devido não ter alunos que quisessem participar da pesquisa, sendo que 37,5% marcaram que foi devido falta de opção de curso, 12,5 % por não ter condições de morar em outra cidade, 12,5% porque se identificava com a matéria na escola, 12,5% porque teria vontade de ser docente, 50% apenas para ter um diploma e fazer concurso público 25% fizeram por outros motivos.

No curso de Matemática 55,5% marcaram que foi devido falta de opção de curso, 33,3% por não ter condições de morar em outra cidade, 11,1 % porque se identificavam com a matéria na escola, 11,1 % porque teria vontade de ser docente, 33,3% apenas para ter um diploma e fazer concurso público 33, 3% fizeram por outros motivos.

Podemos observar que a maioria dos acadêmicos não fazem os cursos de licenciatura, porque desejavam ser docentes, estes o fazem por outros motivos, como simplesmente ter um diploma, ou muitas vezes por não ter condições de morar em outra cidade, por falta de opção de curso e muitos o fazem devido se identificarem a disciplina na escola, pois muitos tiveram professores que ministravam aulas interessantes, e os motivavam a fazerem o curso.

Hoje as pessoas que optam por fazer um curso de licenciatura, apenas o fazem quando todas as suas alternativas se esgotam. Segundo Libâneo (2001) isto se deve a desvalorização da profissão do professor tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Além desses fatores, podemos ainda citar as péssimas condições de trabalho, a falta ou ausência de materiais didáticos, insegurança nas salas de aulas, desmotivação dos estudantes, entre outros motivos.

A quinta questão questionava os acadêmicos, se estes acreditavam que o Estágio Supervisionado era importante para a sua formação docente. Nos cursos de Biologia e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

geografia 77,7% dos pesquisados afirmaram que sim, que o estágio é importante para a formação docente e 22,2 que afirmaram não ser importante.

Os acadêmicos do curso de História 88,8 afirmaram que sim e 11,1 afirmaram que não é importante o estágio para a formação docente. No curso de Letras 87,5% afirmaram que sim, e 12,5% afirmaram que não. No curso de Matemática 100% dos questionários analisados afirmaram que o estágio é importante para a formação docente. Podemos observar que a maioria dos acadêmicos considera o estágio como uma etapa importante para a sua formação. Este momento possibilita o contato com a escola, poder confrontar a teoria com a prática, adquirir experiência e além de conhecer o futuro ambiente de trabalho. Alguns autores como Pimenta (2002) e Piconez (2005) dizem que o estágio é um momento em que o acadêmico verá um flash de sua possível atuação no futuro campo de trabalho. Sendo que este momento propiciará ao estagiário uma aproximação à realidade que exercerá em seu trabalho (PIMENTA, 2002).

Algumas das respostas ilustram a visão dos estudantes que acreditam que o estágio é importante:

“É o momento de maior aprendizagem, onde confronto a prática com a teoria, e vejo em qual categoria de professor irei me enquadrar”.

“Garante uma visão realista das dificuldades e desafios do ensino”.

“O estágio supervisionado no 3º e no 4º ano, é de extrema importância para a formação do futuro professor, é no estagio que o aluno tem contato com a verdadeira prática docente”.

“Pois é uma oportunidade acadêmica para que possamos nos identificar com uma sala de aula”.

“O estágio proporciona uma relação entre a teoria aprendida na universidade e a prática”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Pode-se notar, por meio destas falas, que os alunos compreendem o Estágio Supervisionado em Ensino como um importante período de aprendizagem. A maioria dos licenciados que fizeram parte deste estudo, consideram o Estágio Supervisionado como proveitoso, principalmente por ser uma oportunidade de conhecer a dinâmica das escolas e de vivenciar a realidade escolar.

Algumas das respostas ilustram a visão dos estudantes que acreditam que o estágio não é importante:

“Porque não é bem aproveitado , porque é visto como obrigação e não como uma forma de ensinar”.

“O estágio supervisionado deveria ser mais burocrático, ou seja, o acadêmico apenas executa as regências na escola campo. Conhecer a escola, executar outras atividades, não tem importância na formação acadêmica, somente ocupa espaço na escola”.

“Porque teoricamente todos já conhecemos como a escola funciona, afinal, passamos toda a nossa infância e adolescência dentro dela. O Estágio já deveria ser uma prática onde pudéssemos ir logo pra sala de aula e colocar a teoria que aprendemos em prática, em vez de ficarmos fazendo trabalhos de coordenador, secretário, faxineiro, dentre outros e ficarmos apenas observando como tudo acontece”...

“O estagio deveria se realizado realmente com mais vigor; deveria ter uma parceria eficaz para que todos pudessem vivenciar e aprender de forma clara a nossa futura profissão docente”.

“É uma apenas uma fantasia fora da realidade, onde nos faz pensar que a sala de aula é uma maravilha e que quando agente chegar lá iremos fazer a diferença, mas não é bem assim”.

Os alunos que destacam que o estágio não é importante provavelmente não conseguiram enxergar a ponte entre a teoria e a prática, não se identificando com o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mesmo. Diferentes autores têm argumentado sobre a necessidade de uma relação prática mais próxima entre as instituições formadoras e as escolas campo de estágio. Dentre esses autores podemos destacar Kulcsar (1991), este autor, afirma que o estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço, mas sim como uma ação prática, dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

A questão seis indagava-os sobre qual era a visão deles antes de executar o estágio Supervisionado, e quais eram as expectativas a respeito do mesmo.

“Eu achava que era desnecessário pois antes do estágio eu não queria ser professor”.

“De que seria mais fácil lidar com os alunos, e não é”.

“A visão que eu tinha do Estágio não é muito diferente do que tenho até agora. É uma etapa complicada e tensa, que busca o preparo do aluno, colocando-o em contato com o seu futuro ambiente social, mas que não dá um suporte de aprendizagem que eu imaginava. O Estágio pra mim é um faz de contas”.

“Esperava realmente estagiar, participar, ajudar, contribuir, atuar, aprender; pensava que seria mais difícil e que portanto sairia do estágio supervisionado, preparado para atuar”.

“Primeiramente medo de enfrentar uma sala de aula e a expectativa dos alunos”.

“Que era mais legal e que a escola seria interessante”.

“Antes de iniciar, tinha medo, e não queria participar”.

“Achava que era ruim e agora vejo que é péssimo, descrença de aluno e professor. Continuo sem expectativa”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

“Medo e agora decepção”.

“Muita ansiedade para começar o estágio”.

“Antes do estágio queria apenas passar na disciplina. Após entrar no estágio a visão do aluno, muda completamente”.

Através da fala dos acadêmicos, é possível observar que alguns tinham expectativas negativas, enquanto outros tinham expectativas positivas, pois acreditam ser uma etapa importante. A visão a respeito do Estágio Supervisionado de alguns alunos mudou depois da realização do estágio, para alguns foi uma experiência produtiva e que fez estes reconhecerem a realidade escolar e desmistificar o que as pessoas falam sobre o estágio. Os outros alunos participantes demostram que esta é uma experiência desnecessária, tornando-se chato e que apenas ocupa tempo. Muitos demostram-se decepcionados com o estágio. É importante que o aluno compreenda ele está vivenciando a realidade escolar e da futura profissão. É entenda que o objetivo do estágio é propiciar ao estudante uma aproximação com o cotidiano no qual irá atuar. Ao participar das atividades de uma escola, o estagiário deve ter consciência de que a finalidade é sua formação como professor (CARVALHO, 1985).

A questão sete pergunta aos acadêmicos se após iniciar as atividades do estágio, estes mudaram a sua visão a respeito do mesmo, e se as expectativas deles haviam sido superadas. No curso de Biologia 55,5 % responderam que sim e 44,4% responderam que não. No curso de Geografia e de Matemática 66, 6% responderam que sim, e 33,3% responderam que não. E no curso de História 77,7% responderam que sim, e 22,2% responderam que não. E Letras 62,5% afirmaram que sim, e 37,5 % afirmaram que não.

É possível notar que em todos os cursos, a maioria dos acadêmicos obtiveram suas expectativas contempladas. E que estes puderam mudar a sua visão a respeito do estágio á partir deste contato.

A fala de alguns acadêmicos demostram isso:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

“Aprendi muito sobre o ensino aprendizagem, comecei a dar mais valor aos professores e na profissão que não é devidamente reconhecida”.

“Porque passei a gostar da profissão e amar o que faço”.

“Achei muito interessante a experiência”.

“Pois o estágio é uma experiência única, penso eu que após o estágio quero seguir a carreira docente. Pois a sala de aula é um espaço de conhecimento compartilhado”.

“Percebi que os sentimentos variados que tinha era muitas vezes um conceito antecipado e que foi superado, pois problemas e dificuldades nos deparamos em qualquer profissão”.

“Percebo que o estágio é necessário, pois foi muito importante por ter uma nova visão da profissão docente. Preparou-me e com certeza melhorou bastante os meus métodos usados em sala. Considero um treino para me preparar”.

Uma minoria que afirma que o estágio não contemplou as suas expectativas, demonstram insatisfação com os alunos, com a escola e carregam consigo o conceito de que a profissão docente é desgastante e ruim. É possível observar isto na fala de alguns:

“O desinteresse dos alunos é muito grande”.

“Não superou as expectativas, não foi realizado o que eu esperava, minhas expectativas foram frustradas, tem que haver parceria e organização entre a UEG e as escolas, planejando para que tudo ocorra em perfeita ordem”.

“Deu muito trabalho”.

“Não foi como eu pensei”.

“Apenas vemos o quanto o professor é descrente e não se importa com o conhecimento apenas cumpre a carga horária”.

“Tudo é muito difícil, a falta de respeito e o interesse por parte dos alunos isso fez”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

“Percebe-se as dificuldades do estagiário em executar certas atividades na escola. Muitas escolas campo não gostam de estagiários para executar atividades internas da escola”.

A questão oito é referente às dificuldades encontradas durante a realização do Estágio Supervisionado, e como o acadêmico conseguiu contornar estas situações. Os alunos relataram diversas dificuldades como questão de conciliar o trabalho com o estágio, a indisciplina dos alunos e a falta de interesse em aprender, pouco tempo para fazer o que é exigido, a falta de apoio da escola e dos docentes, o nervosismo e a timidez. Os trechos destacados a seguir refletem a percepção dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas:

“Uma das maiores dificuldades pra mim é conseguir conciliar meus horários de estágio com o meu trabalho. Encontrei algumas dificuldades com relação a indisciplina de alguns alunos , mas com diálogos e mudando algumas coisas conseguimos resolver”.

“Encontrei várias dificuldades como questão de tempo para me deslocar e fazer tantos relatórios. Em sala de aula me deparei com a questão da indisciplina, falta de interesse e material didático. Superei graças ao apoio dos professores e conselhos e métodos que eu adotava”.

“A preparação para as aulas e o nervosismo”.

“Falta de apoio da escola”.

“Todas possíveis, em resumo descrença. Ainda não superei.”

“Dificuldades de como conversar, falta de atenção e de participação. Tentei ao máximo trazer informações e práticas novas com questionamentos e interagindo todos , promovendo debates e como ferramenta principal tentei estabelecer um diálogo”.

“Desmotivação por parte dos docentes regentes da escola. Manter a sala em ordem. Consegui superar ignorando boa parte dos comentários , e ficando no que realmente interessa”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

“A maior dificuldade foi por parte de alguns funcionários da escola não gostarem da presença dos estagiários na escola”.

“A timidez ela foi a principal dificuldade”.

Os estagiários encontraram diversas dificuldades. Neste contexto, Araujo e Souza (2009), apontam que nesse período ocorre o enfrentamento de muitas dificuldades presentes na realidade das escolas como a falta de interesse dos alunos, a superlotação das salas de aula, a falta de uma boa estruturação escolar, falta de experiência profissional, insegurança para lidar com determinadas situações; falta de tempo, e principalmente a indisciplina dos alunos. Sendo que de certa forma estes problemas acabam desvalorizando a carreira docente. Para Krasilchik (2008), uma das maiores preocupações dos docentes iniciantes é controlar a classe. No entanto, apenas uma minoria de alunos causa dificuldade, mas estas podem ser tão difíceis de superar, em alguns casos, que por causa destes, o docente se sente desmotivado e acaba abandonando a carreira.

É importante ressaltar que estes e outros problemas serão encontrados na escola, visto que o ambiente escolar é heterogêneo e não homogêneo, e estas não devem ser o suficiente para se abandonar a carreira.

A questão nove questionava os acadêmicos, se eles se sentiam motivados em ministrar aulas, diante das aulas observadas ou ministradas. Ao analisarmos as repostas por curso obtivemos os seguintes resultados: Biologia e Geografia, 55,5% dos acadêmicos afirmaram que sim. E 44,4% afirmaram que não. No curso de Matemática 55,5 % afirmaram que sim, já 33,3 afirmaram que não, e 11,1 deixaram em branco.

O curso de História cerca de 33,3 % afirmaram que sim, enquanto 33,3% afirmaram que não, e 33,3 % deixaram em branco. E no curso de Letras 37,5% afirmam que sim, e 62,5% afirmaram que não. Quando analisamos as resposta no geral, 21 acadêmicos afirmaram que sim que se sentem motivados em ministrar aulas. Mesmo com as dificuldades encontradas, alguns acadêmicos ao ter este contato com a escola,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sentem o desejo de poder fazer algo melhor, se empenham em ensinar e acreditam que a educação pode ser melhorada através de sua prática. Destacam também a importância do professor para a sociedade e a satisfação de poder transmitir o conhecimento. As respostas a seguir representam isto:

“Apesar das dificuldades eu gostei de dar aulas, pois é empolgante quando conseguimos alcançar a aprendizagem dos alunos”.

“Totalmente motivada me sinto bem em ensinar e descobrir que diante das dificuldades é que vou me moldar diante da minha prática”.

“Me identifiquei com a profissão, é uma profissão bastante importante, solicitada e com poucos profissionais capacitados atuando na área. Além disso é uma profissão extremamente gratificante”.

“Pois ser professor é a mais importante profissão”.

“Se o estágio não ofereceu as condições necessárias não é motivo para desanimar, e sim buscar ainda mais preparo, sinto mais motivação em fazer diferente e contribuir para que futuramente melhore o quadro ao qual me deparei no estágio”.

Os outros alunos, 19 alunos responderam que não se sentem motivados em ministrar aulas. E relatam diversos sentimentos negativos a respeito da educação e da profissão docente, como que a profissão é cansativa, o professor é desvalorizado e que o salário é pouco.

“Por que o professor é desvalorizado pelo governo, alunos, sociedade e pelos próprios professores”.

“Pois esse não é o meu sonho e nem objetivo; e com as dificuldades que pude observar o meu interesse diminui cada vez mais”.

“É muito exaustivo, cansativo para ganhar muito pouco”.

“Pois é muito trabalho para pouco salário”.

“Não vi vantagem em ser professor”.

“Não encontro motivação dentro da sala de aula porque professores não são valorizados, nem dentro, quando estão ensinando e nem fora da sala. O professor é



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sobrecarregado, sem tempo e ainda precisa pagar pra trabalhar, estudar, ficar noites em claro planejando, corrigindo provas e tarefas”.

“Por falta de estrutura, desvalorização e a total falta de interesse dos alunos”.

Vasconcellos (2006) afirma que a realidade só poderá ser mudada a partir do momento em que se conhece esta melhor. Apenas quatro alunos deixaram em branco, ainda não possuem opinião formada a respeito do assunto, ou simplesmente não quiseram se manifestar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível observar que os acadêmicos consideram o Estágio Supervisionado uma etapa importante para a formação docente. Sendo que neste momento se tem o contato e conhecimento desta realidade. São apontadas diversas dificuldades durante a realização do mesmo, porém muitos manifestam que mesmo diante das dificuldades, estes se sentem motivados em ministrar aulas, devido ser gratificante poder ensinar.

Esta pesquisa permitiu compreender melhor as nuances ligadas ao estágio Supervisionado e a sua contribuição para a formação docente, no qual se pode afirmar que o Estágio Supervisionado, se constitui como eixo articulador da formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, M. I. O; SOUZA, J. F. 2009. **A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia.** In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em ,Florianópolis, 2009.

BRASIL. **Resoluções CNE/CP N° 2/2002.** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. p.9.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor.** São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

- FÁVERO, M. L. **Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão.** 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, A. A; VILELA, F. C. B. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** Edições Loyola, São Paulo, 1998.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4ª ed. São Paulo: Editora da USP. 2008.
- KULCSAR, R. **O Estágio Supervisionado como atividade integradora.** 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa 2001.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** 3ª ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.
- OLIVEIRA. **Como fazer: projetos, monografias, dissertações e teses.** Rio de Janeiro: Elsevier. 2005.
- PICONEZ, S. C. B. (Coor.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas-SP: Papirus, 2001.
- _____. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** Cortez, São Paulo, 2004.
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, elementos pedagógicos para elaboração e realização.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES AO COMPARAR EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

SANTIANO, Edivirgem Gonçalves¹

Centro de Educação de Jovens e Adultos – Creuslhi de Souza Ramos
¹edivirgem34@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação Presencial e à Distância beneficia um grande contingente de pessoas no Brasil, por isso esse estudo teve como objetivo analisar a concepção de professores do município de Confresa – MT, na condição de alunos do Curso de Segunda Licenciatura em Letras/Inglês, ao compararem Educação Presencial e Educação à Distância. Dentre os autores pesquisados para a constituição conceitual deste trabalho, destacaram-se Valente e Moran (2011), Castro Neto et al, (2010), Bragança et al, (2013), Arruda e Freitas (2012) e Dias e Leite (2010). O trabalho tratou dos aspectos que definem a Educação à Distância (EAD) e a Presencial (EP), abordou as características atribuídas ao professor e ao aluno em cada modalidade de educação aqui estudada e, por fim, tratou das perspectivas entre aprendizagem à distância e presencial. A metodologia utilizada foi a pesquisa explicativa, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e a pesquisa de campo, por possibilitar a coleta de dados direto no local da pesquisa. As conclusões mais relevantes são: a maioria dos alunos de 2ª licenciatura em Letras/Inglês desconhece a complexidade da definição de EAD e EP, demonstraram uma grande resistência em fazer cursos à distância e em buscar autonomia; a maior parte deles não conseguiu discutir sobre seu próprio papel na educação e pouquíssimos apresentaram facilidade para encontrar semelhanças entre a aprendizagem em EAD e EP, uma vez em que se concentraram em criticar a EAD. Assim, sugere-se: ampliar a divulgação quanto à legalidade e seriedade da modalidade de Educação a Distância, para que as pessoas aceitem como meio significativo de formação profissional; que a formação profissional e a falta de dedicação dos professores em buscar conhecimento e dedicar-se ao seu verdadeiro papel sejam revistos; propor mais atendimento síncrono por parte das instituições que oferecem cursos à distância, visto que o processo assíncrono pode ser o grande divisor de águas para que os acadêmicos critiquem tanto a EAD frente à EP.

Palavras Chaves: Papel do professor. Novas Tecnologias. EAD.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, até início do século XX, era oferecida em ambientes e horários determinados, onde a presença física do professor e do aluno definia o ensino chamado Educação Presencial (EP). O avanço tecnológico possibilitou alternativas de ensino que facilitasse a qualificação profissional e evitasse aquela educação de cultura inflexível (ARRUADA; FREITAS, 2012). As novas propostas educacionais contribuíram para o surgimento de uma Educação que abrangesse pessoas separadas por limites geográficos, aliada à qualidade, que conciliasse estudos e trabalho, a Educação a Distância (EAD).

Entender os princípios que regem as duas modalidades educacionais estudadas é fundamental para valorizá-las, já que ambas tem suas vantagens (VALENTE; MORAN, 2011). Na Educação Presencial, o papel do professor era adquirir conhecimento e passá-lo aos educandos. Já o aluno era um aprendiz que esperava sanar todas as suas dúvidas somente pelo conhecimento do professor (VALENTE, 2011).

Com o surgimento da EAD o papel do professor passou a ser alguém que ensina, anima, media, incentiva e coordena grupos coletivos virtuais (CASTRO NETO et al, 2009), enquanto o educando é levado a um comportamento autônomo, mediado pela “[...] capacidade de se autogovernar, autoconceituar, responsabilidade, iniciativa, independência, reciprocidade, cooperação, consciência social e crítica [...]”, afirma Dias e Leite (2010).

Na contemporaneidade, com as práticas pedagógicas, surgem as distintas concepções sobre aprendizagem no âmbito escolar (DIAS; LEITE, 2010). Desse modo, o educando pode encontrar semelhança ou diferença entre a aprendizagem desenvolvida por meio de EP e EAD.

Diante do convívio com educadores, observa-se que há uma forte crítica sobre a EAD. Assim, pesquisar sobre as concepções dos sujeitos possibilita estruturação de cursos e divulgação das metodologias para a qualificação destes, a fim de conferir maior confiabilidade aos alunos e propor estratégias minimizadoras da insegurança ao buscar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

estudar por EAD, já que ela é legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

UM PARALELO ENTRE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO PRESENCIAL

De acordo com Souza (2012), [...] *o estudo do fenômeno educacional na história é fundamental para os futuros educadores [...] compreenderem a construção das práticas e saberes escolares [...]*, pois das características transmitidas ao longo do tempo, como aulas em ambientes bem definidos, grupos de alunos formados por faixa etária, material didático impresso, avaliação preparada pelo professor, professor fala e aluno ouve – muitas se mantêm até hoje (EL HAJJ, 2013).

Na tentativa de encontrar alternativas para suprir a carência de aprendizagem daqueles que ficam impossibilitados de frequentar um ensino presencial, por algum motivo, surgiu a Educação à Distância (LUZ, 2007), uma proposta inovadora que requer pesquisa e discussão para ser aceita como processo significativo e interativo. Ela propõe um ensino e aprendizagem de maneira flexível, em que o estudante desenvolve suas leituras e atividades em seu próprio tempo e espaço (PUERTA; AMARAL, 2013), o que facilita a participação das pessoas.

A Educação a Distância é caracterizada, principalmente, pela ausência física do professor (tutor), sendo as atividades mediadas por material didático digital, comunicação síncrona e assíncrona e o primordial uso dos recursos tecnológicos como encurtador da distância temporal e espacial (ARRUDA; FREITAS, 2012; MATTAR, 2011). O que dificulta um pouco para os alunos é o manuseio das ferramentas tecnológicas, sendo estas os principais meios de estudos e interação entre os envolvidos no processo (IAHN et al, 2008).

Agora, o ensino presencial, segundo Rocha (2013), possibilita maior socialização dos atores educacionais visto que a comunicação é instantânea e as soluções de problemas são imediatas. Para Puerta e Amaral (2013), o processo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

cooperação é visto como fator positivo na modalidade de EP e o atendimento utiliza uma forma de comunicação pessoal, o que muitas vezes não é possível nos cursos de Educação a Distância.

É importante conceituar EP e ED, para que se possa refletir sobre alguns aspectos que sofrem transformação ao longo do tempo como papel do professor, recursos didáticos utilizados, métodos de ensino aplicados, relacionamento professor-aluno e pressupostos de aprendizagem. Assim, muito se tem a discutir sobre o tema Educação Regular e a Distância.

Na Educação a Distância o papel do tutor é facilitar o acesso e o do aluno é buscar cada vez mais conhecimento, sendo a interação o fator primordial para o sucesso do aprendizado (MEIRELLES; MAIA, 2004). Já, na Educação presencial os professores também precisam apresentar essas habilidades. Eles devem se perceber como mediador do conhecimento, enquanto o aluno deve assumir um papel ativo frente ao seu aprendizado e ir além do que o professor propõe (BRAGANÇA et al, 2013). Mas, Sathyasai (2001) defende que o dever dos professores é ensinar seus alunos a desenvolver o poder da mente, assim o papel do aluno é estar disposto ao estudo para que ele consiga problematizar, discutir, analisar, a partir de socialização e colaboração (AZEVEDO, 2013).

Diante disso é possível perceber que o aprendizado configura em um processo inerente do indivíduo ao buscar conhecimento, o que permite aos sujeitos compararem a aprendizagem pela EAD e EP. Isso implica que a escola precisa pensar que o aprendizado exige um ambiente bem planejado e um professor bem preparado. Para Moré et al (2010), um fator que facilita a aprendizagem é a interatividade.

MATERIAL E MÉTODOS

A questão é: Por que diversos profissionais educacionais criticam a educação à distância ao compará-la com a educação presencial? Mediante o problema levantado, propôs-se o seguinte objetivo geral: Avaliar a concepção de professores do município de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Confresa – MT, na condição de alunos do Curso de Segunda Licenciatura em Letras/Inglês, ao compararem Educação Presencial e Educação à Distância.

A metodologia usada para responder os objetivos propostos consistiu em uma pesquisa com abordagem qualitativa, mediada por uma pesquisa explicativa. Os dados foram coletados por meio de pesquisa de campo, com amostra probabilística, enquanto o instrumento e a técnica de pesquisa foi o questionário, com questões abertas (FACHIN, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida no Núcleo Pedagógico da Universidade do Estado de Mato Grosso/Confresa – MT e o público alvo foi a turma de Segunda Licenciatura Letras/Inglês de 2013. Vale ressaltar que dos vinte e cinco participantes da pesquisa, vinte e quatro (cerca 69%) responderam ao questionário aplicado, dos quais a maioria está entre a faixa etária de 31 a 40 anos (38,5%), os quais apresentaram vasta experiência de vida na docência. Do total, trinta por cento (30%) é especialista *Lato sensu*, sendo os cursos 100% à distância. Assim, grande parte (70%) é apenas graduada. Esses números refletem o quanto a região está atrasada na oferta de cursos presenciais de nível superior e especialização *Lato sensu* e *Stricto sensu*, já que esse curso é para a formação de professores em regência, porém sem formação superior na disciplina que atua. Mas esse é um caso não só em Língua Inglesa.

O domínio sobre a definição de determinados termos ou frases é possível diante de leitura, pois definir vai além de simplesmente dizer o que é. Dessa forma, a palavra definição significa explicação de algum termo, no sentido de relacionar um significante a diversos significados:

Uma **definição** é um enunciado que explica o significado de um termo (uma palavra, frase ou um conjunto de símbolos). [...]. O termo pode ter muitos sentidos diferentes. Para cada sentido ou significado, um definiente pode ser estabelecido através de uma série de palavras que definem o termo (ou esclarece a intenção do falante) [...] (WIKIPEDIA, 2013).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A análise sobre a concepção, dos alunos de 2ª Licenciatura, sobre a definição de EAD e EP, mostrou uma pequena propriedade dos formandos ao descrever sobre tais definições e demonstra que os conceitos apresentados foram muito restritos. Alguns apontam a presença física do professor como um aspecto digno de ênfase para definir EAD e EP; outros evidenciam o uso obrigatório das novas tecnologias e a maioria vê a diversificação de tempo e espaços de aprendizagem como diferencial entre as duas modalidades de ensino.

A concepção de poucos alunos ressalta a importância da EAD e EP para o aprendiz como promoção da autonomia, qualificação do sujeito e universalização do ensino e aprendizagem. Por outro lado, alguns criticam a EAD por ser um sistema de ensino que configura dificuldades em sanar dúvidas, o que deixa o aluno inseguro e insatisfeito. Aqueles que não responderam, provavelmente não o fizeram por falta de noção para tais definições.

Puerta e Amaral (2013) asseguram que:

A EAD pode ser definida como o processo de ensino que ocorre quando o professor e os alunos estão separados em relação ao tempo e o espaço. [...].

O(a) aluno(a) J. M. P. N. aplicou a definição supracitada. Possivelmente isso ocorreu por ter desenvolvido alguma leitura sobre o tema, visto que em sua ficha individual foi declarada a não participação em curso à distância. Assim ele(a) afirma: *À distância é aquela que o aluno participa através de internet [...], enquanto na Educação Presencial participa todos presentes num mesmo local com a presença de um professor.*

A rejeição à EAD e a dificuldade em adaptar-se à busca pelo desenvolvimento de sua própria autonomia foram identificadas na definição de alguns alunos quando, ao falar sobre *sanar dúvidas*, assim a(o) participante M. do E. S. define EAD e EP da seguinte maneira: *Educação a Distância é oferecida para facilitar para as pessoas [...], esse estudo pode ser através da internet, [...]. Só que o aluno estuda mais sozinho, [...], não podendo tirar suas dúvidas imediatamente. Já na Educação Presencial o aluno tem mais interação com o professor e os colegas, [...], pois a aula acontece no momento*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

real. É possível que a falta de atendimento síncrono na EAD tenha dificultado o alcance da autonomia dessa(e) aluna(o).

A ressalva supracitada, em relação a maior socialização entre professor-aluno e aluno-aluno, talvez se deva ao conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos colegas ao desenvolver estudos por meio de EAD, já que os cursos à distância, propostos na região, são geralmente assíncronos. O que a(o) aluna(o) não percebeu ainda é que a interatividade e a socialização podem ocorrer ao utilizar as ferramentas tecnológicas, em tempo real, como meio de ensinar e aprender (PUERTA; AMARAL, 2013).

Ao definir Educação Presencial, 60% dos entrevistados apresentaram a expressão “presença física do professor e do aluno em um local determinado” como aspecto mais importante e característica mais marcante na EP. Portanto, a dependência do(a) aluno(a) da presença do professor é e será por muito tempo um fator relevante, principalmente para os estudantes de idade mais avançada, pois eles são reflexo de um processo de ensino em que o professor sistematizava e direcionava os estudos e avaliava o nível de conhecimento do aprendiz mediante a realização de prova. O percebido é que o professor, na nossa região, ainda é visto como o detentor do saber soberano e absoluto, que só ele tem esse poder.

Um fator interessante nos dados obtidos é que a ausência de definição para a EP foi quase o dobro do que para EAD. Talvez pela grande preocupação dos alunos em formular uma boa resposta para expor suas angústias e resistências quanto à modalidade de educação à distância. Isso sugere que o tutor e o professor, jamais, pode usar a desculpa de que o aluno precisa buscar autonomia e deixá-lo a mercê de dúvidas e pesquisas somente. Isso só contribui para formação de mais profissionais incapacitados, inseguros e frustrados. Em compensação, outros alunos, defendem que a qualidade na aprendizagem depende mais do aluno do que do próprio professor.

A análise dos dados evidenciou um conhecimento extremamente restrito quanto ao papel do professor e do aluno, tanto na EAD como EP, já que a maioria dos alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

que responderam ao questionário atribui ao professor e ao aluno funções limitadas, possivelmente pela área de formação, disciplinas trabalhadas e níveis de ensino com os quais lidam.

A aluna A. A. A. reconhece o professor de educação à distância como apenas um auxiliar do aluno por meio de comunicação síncrona e assíncrona como veículo de aprendizagem, o que é percebido quando ela escreve: *O papel do professor é auxiliar o estudante por meio de conversas online ou por telefone [...]*. Essa visão demonstra que a aluna conhece o atendimento aos alunos por meio de fóruns e conversas instantâneas, mas a acadêmica afirma não ter participado de cursos à distância.

Alguns respondentes pensam que buscar autonomia é ficar abandonado e que para compensar esse abandono as instituições passam os cursistas sem muita exigência. A aluna NI2 afirma: [...] *professor virtual ou raramente acompanha as atividades realizadas pelos alunos; alunos ficam soltos sem muita cobrança em relação ao seu aprendizado*. Percebe-se que as pessoas sem experiência com EAD acreditam que a ausência de um professor transpõe uma impressão de que o processo realiza-se da maneira que o aprendiz consegue certificação mesmo sem ter se dedicado aos estudos. Essa ideia leva muitas pessoas a desacreditarem na idoneidade dos cursos à distância. Para Moran (2013), as escolas presenciais é que deixam alguns educandos sem muita cobrança.

Ao analisar a visão dos respondentes quanto ao papel do professor na Educação Presencial, foi possível verificar que em alguns pontos existe uma similaridade do papel do professor de EAD com o professor de EP como, orientar os alunos; buscar conhecimento; ser comprometido, dedicado, disciplinado, interativo e companheiro efetivo; servir de referencial; conhecer as particularidades do aluno; mediar o conhecimento e facilitar o aprendizado. Ideia corroborada, em parte, por Santos (2011).

De acordo com a ideia de Azevêdo (2000), cedo ou tarde os professores terão que se adaptarem às diversas atividades com aplicação de tecnologias. Portanto, as tecnologias é um meio inevitável na Educação, sendo fundamental ao professor



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

constante formação, pois esta permite aos profissionais aperfeiçoarem mais em sua própria área de atuação, ou em outra área, no sentido de proporcionar momentos de aprendizagem qualitativos.

A análise e comparação entre a aprendizagem em EAD e EP refletiu a visão, de forma ampla, dos alunos de 2º licenciatura. Para 60% desprovida de semelhanças e enfatizaram apenas as diferenças. Apenas uma aluna disse não ter propriedade para falar sobre, uma vez que ela havia se formado apenas por modalidade presencial. Alguns alunos ainda desconhecem o poder da EAD enquanto um novo paradigma educacional e, por isso, ficam estáticos ao se depararem com as novas tecnologias de educação, assim afirma Litto (2013). Por isso que abandonar o aluno durante o aprendizado resulta em desmotivação e evasão, quando ele é incapaz de gerir seu tempo ou não apresenta domínio sobre as tecnologias.

A incapacidade de organização das atividades diárias dificulta o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos que optam por fazer algum curso em EAD. Deste modo, a EAD deve utilizar mais a comunicação síncrona para tirar a insegurança dos cursistas, como afirma a(o) aluna(o) M. do E. S. É possível afirmar que esta aluna tenha se dedicado pouco ao curso que fez ou que teve um acompanhamento inadequado que a leve a ver o curso realizado como defasado. Kabke (2007) afirma: [...] *cabe ao professor mostrar-se o mediador, o articulador do processo ensino-aprendizagem, abandonando o estigma de ser apenas o transmissor do conhecimento.*

A aprendizagem é considerada uma semelhança e um fruto do estudo por meio das duas modalidades de ensino, segundo V. H. de A. e M. V. M. R. Mas o aluno W. acredita que a EP possibilita uma melhor participação dos estudantes, o que configura um aprendizado mais rápido e permite tirar dúvidas em tempo real. Logo, é possível acreditar que a indisponibilidade de cursos que permitam ao graduado sequenciar seus estudos e sanar as suas próprias dificuldades, faz com que procurem a EAD. É como se a EAD fosse uma válvula de escape.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A Educação à Distância parece difícil por que o aluno enfrenta situação nova a cada módulo. Essa novidade exige dos alunos mudança de comportamento e uma busca mais profunda para alcançar conhecimento em relação ao que está sendo estudado. Dessa forma, é natural que a pessoa sinta esse processo como um momento de sofrimento. É preciso pensar como Borges (2008): *Os estímulos e a valorização podem ser escassos, mas o comprometimento com a prática pedagógica nos faz articular novos saberes, novas exigências [...].* Pensar dessa forma possibilita preparar alunos como M. V. M. R., que busca seu próprio conhecimento, enfrenta dificuldades e realiza atividades segundo os objetivos traçados, embora tenha que esperar um pouco por respostas.

CONCLUSÕES

Os profissionais educacionais pesquisados desconhecem a complexidade da definição de Educação a Distância e Educação Presencial, demonstraram uma grande resistência em fazer cursos à distância e indisponibilidade para a pesquisa e aperfeiçoamento no manuseio de recursos tecnológicos. Por isso a importância de unir a formação inicial à formação continuada para que os professores se capacitem cada vez mais.

É necessário discutir mais sobre o papel do professor e do aluno perante a Educação, pois cada profissional apresentou parte do que seria o papel do professor e do aluno tanto na EAD como na EP, mas nenhum compreende de maneira abrangente o papel desses atores educacionais. Até os pedagogos não conseguem discutir sobre seu próprio papel na educação. Nesse sentido, como o Brasil pode ter professores qualificados se eles saem desqualificados de uma formação superior? É preciso repensar a formação à distância, e até a presencial, para que esse problema seja suprimido dos cursos em geral no Brasil.

A maioria dos alunos de 2ª licenciatura em Letras/Inglês apresentou uma enorme dificuldade em encontrar semelhanças entre a aprendizagem em EAD e EP, pois se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

concentraram em criticar o processo de ensino e aprendizagem pela modalidade de Educação a Distância. Tudo leva à conclusão de que as dificuldades apontadas nesse trabalho estão pautadas no desconhecimento da maioria dos professores quanto ao que significa ensino, aprendizagem, papel do professor e do aluno, a legalidade e seriedade da modalidade EAD.

Considera-se que o comprometimento com a prática pedagógica possibilita intervenção na visão equivocada de alguns, e quebra de mitos aplicados por outros, que impedem as pessoas de verem a EAD como mais um meio eficaz de aprendizagem, bem como perceber a EP como uma educação que precisa de mudanças radicais e urgentes. Igualmente, as Instituições de ensino precisam rever as estruturas de cursos ofertados e empregar mais comunicação síncrona, pois, pode ser o processo assíncrono o grande divisor de águas para que os acadêmicos critiquem tanto a EAD frente à EP.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P.; FREITAS, M. T. M. **Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB**. In: Arruda, E. P. (Org.) Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012.

AZEVEDO, W. Panorama atual da Educação a Distância no Brasil. **Conecta**, n. 2, set. 2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_seminario.htm>. Acesso em: 25 jan. 2013.

_____. Muito além do jardim de infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line. **Conecta**, n. 2, set. 2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wilson_muito_alem.htm>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BORGES, M. da R. C. Módulo de: Organização Escolar e as Novas Tecnologias. **ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL**. 1. ed. 2008

BRAGANÇA, B., FERREIRA, L. A. G.; PONTELO, I. **Práticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar: relato de três experiências**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo17.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2013.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CASTRO NETO, M.; GUTIERREZ, A. J. C.; ULBRICHT, V. R. **Educação a Distância Sem Distância**. Florianópolis: Pandion, 1. ed. 2009.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

EL HAJJ, Z. S. **Educação Presencial e Não Presencial no Brasil**. Disponível em: <<http://www.intercostos.org/documentos/El%20Hajj.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2013

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. Revisada e atualizada pela norma da ABNT 14724, de 30/12/2005. São Paulo: Saraiva, 2006.

IAHN, L. F., MAGALHÃES, L. E. R.; BENTES, R. de F. **Educação a distância x Educação presencial**: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso. Maio, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200872051PM.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

KABKE, A. de S. Á. **A presença do professor no ensino a distância**. Ago. 2007. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2007/Presenca_professor_ensino_a_distancia-Alessandra_Kabke.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a Distância**: dos mitos às evidências científicas. Disponível em: <<http://www.catolicavirtual.br/index.php/aprendizagem-a-distancia-dos-mitos-as-evidencias-cientificas/>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

LUZ, R. de C. **A avaliação da aprendizagem no ensino a distância**. 2007. Disponível em: <<https://ssl-w03dnn0470.websiteseuro.com/bou/campusonline/modulos/campus/index.cfm>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MATTAR, J. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning. Portal Educação, 2011.

MEIRELLES, F. de S.; MAIA, M. de C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. Relatório de Pesquisa, n. 12. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3014/P00278_1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www.ea.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2013.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

MORÉ, R. P. O., COSTA, A. M., TAVARES, G. V., COELHO, T. T., COELHO, T. T.; ARAÚJO, M. S. de. **Ambiente virtual de ensino-aprendizagem**: relato de experiência com curso de ciências da administração a distância UFSC. X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/144.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PUERTA, A. A.; AMARAL, R. M. **Comparação da Educação Presencial com a Educação à Distância através de uma pesquisa aplicada**. SNBU – XV SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS. São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2866.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

ROCHA, N. R. **Educação Presencial ou à Distância: qual a Melhor?** Disponível em: <http://www.textolivre.pro.br/blog/UEADSL/2010_2/artigosPDF/educacaoPresencialDistancia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SANTOS, M. P. dos. A formação presencial inicial de professores da educação básica escolar brasileira no contexto das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem: máximas e mínimos. **Revista Paidéi@**, v. 3, n. 5, dez. 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=206&path\[\]=225](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=206&path[]=225)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SATHYASAI. **Princípios da Educação**. 1ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESCOLAS SRI SATHYA SAI. Organização Sri Sathya Sai Baba. Prasanthy Nilayam. nov. 2001. Disponível em: <http://www.eurooscar.com/Sai-Baba1Q1999a2001/SAIBABA_20011120_55.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SOUZA, S. T. de. **História da Educação**: das comunidades ágrafas às culturas letradas Greco-romanas. In: Arruda, E. P. (Org.) *Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VALENTE, J. A. **Educação a distância**: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: Valente, J. A.; Moran, J. M. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. **Educação a distância**. In: Valente, J. A.; Moran, J. M. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

WIKIPEDIA. **Definição**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Defini%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 jul. 2013.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SIMULADO NO CEJA - MAIS UM CAMINHO DE DEMONSTRAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

¹SANTIANO, Edivirgem Gonçalves; ²MACHADO, Gleides Costa; ³PINHEIRO, Renata de Sousa

Centro de Educação de Jovens e Adultos – Creuslhi de Souza Ramos
Confresa – MT

¹edivirgem34@yahoo.com.br ²machado.cm79@gmail.com

³profrenatinhamat@gmail.com

RESUMO

O CEJA Creuslhi de Souza Ramos propõe diversas estratégias didáticas durante o ano letivo. Este trabalho se trata de uma dessas estratégias, visto que a avaliação dos educandos dessa instituição de ensino deve ser formativa, participativa e dialógica de maneira que os alunos e os educadores reavaliem as próprias práticas e tracem metas para a melhoria da construção de conhecimento. Considerando a necessidade dos alunos do CEJA de Confresa – MT, implantou-se um processo avaliativo – simulado – que tem por objetivo analisar como ocorre a avaliação formativa e de que modo ela contribuir para o desempenho de professores e alunos no CEJA. Esse processo também promove um momento unificado de autoavaliação para os alunos; analisa até que ponto o simulado contribui para o ensino e a aprendizagem, no intuito de contribuir com os alunos e professores no desempenho educativo. Assim, os professores foram convidados a pesquisarem e elaborarem questões que levem os alunos a enfrentar: Exames Nacionais, concursos públicos, vestibulares e o preenchimento de gabaritos. Conclui-se que a aplicação do simulado possibilitou reflexão dos professores quanto ao modo de aplicar atividades, incentivou os alunos a estudarem mais e superar a resistência em fazer avaliações, melhorando assim o processo educativo na unidade.

Palavras Chaves: Simulado. EJA. Avaliação Formativa.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O CEJA Creuslhi de Souza Ramos defende em seu Projeto Político Pedagógico (2010) que a avaliação dos educandos dessa instituição de ensino deve ser formativa. Desse modo, o processo avaliativo, segundo as proposições da escola, deve ser participativo e dialógico de maneira que os alunos e os educadores reavaliem as ações educativas e traçam metas para a melhoria da construção de conhecimento. Assim, o próprio aluno se avalia e detecta suas dificuldades, analisa e descobre, em conjunto com professores, as possíveis formas de superá-las.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) afirma ainda que a avaliação deve compreender até mesmo o tratamento dos conhecimentos trabalhados no CEJA. Por isso, é fundamental analisar os tipos de avaliações aplicadas nesse espaço com finalidade de determinar inovações no processo de ensino e de aprendizagem.

Pensando nessa relação conjunta, professor-aluno, foi feita uma pesquisa no CEJA Creuslhi de Souza Ramos, em todas as turmas cadastradas no sistema, no final de 2013, e foi constatado que os educandos desse Centro de Educação de Jovens e Adultos anseiam por uma avaliação indicativa de suas dificuldades e que direcionem seus estudos para o avanço da aprendizagem, de acordo com suas necessidades, como participação no ENEM, ENCEJA e concursos públicos.

Considerando a necessidade dos alunos do CEJA de Confresa – MT, este projeto propõe a implantação de um processo avaliativo que tem por objetivo analisar como a avaliação formativa contribui para o desempenho de professores e alunos no Creuslhi de Souza Ramos. Assim, o efetivo exercício reflexivo de professores e alunos se faz necessário, pois, pode demonstrar tudo que o aluno aprendeu e familiarizá-lo com as futuras avaliações públicas a serem realizadas.

Além disso, a prática do simulado auxilia o aluno na melhoria da administração do tempo disponível para fazer uma avaliação e a criar estratégias para o enfrentamento das questões e, principalmente, que o aluno faça uma autoavaliação de seu desempenho, proposta adotada também pelo Centro Educacional Objetivo (OBJETIVO, 2014) e por



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

diversas outras escolas brasileiras, como o Colégio Técnico de Limeira e a Escola Técnica Prof. Everardo Passos - ETEP (WIKIPEDIA, 2014; ETEP, 2014).

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi resultado de um projeto implantado no CEJA de Confresa – MT, a partir de um questionário, aplicados a todos os alunos dessa instituição de ensino. Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasamento de nosso trabalho e saber de que forma auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no CEJA. Diante desta, fundamentado nas práticas avaliativas de outras instituições como no Centro Educacional Objetivo (OBJETIVO, 2014), achou-se por bem efetivar-se um simulado a cada trimestre, em todas as áreas de conhecimento.

Foi divulgado a todos os alunos o projeto proposto, de forma que eles já se preparassem emocionalmente para se adaptar com a ideia de uma avaliação unificada. Os proponentes do projeto passaram em todas as salas e dialogaram com os eles sobre as futuras intenções para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no CEJA.

Os professores foram convidados a repensar as formas de atividades aplicadas até então, em sala de aula, e a ingressar no mundo da pesquisa e a elaborarem questões reflexivas de múltipla escolha que contribua para o aumento do desempenho do aluno e para o enfrentamento e familiarização com atividades estilo ENEM, ENCEJA, concursos públicos, Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas – OBMEP, Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica – OBA e possíveis vestibulares, com o preenchimento de gabaritos. Assim, os professores passaram a propor atividades em formato de múltipla escolha no cotidiano.

Foi proposto aos professores que formulassem apenas questões sobre conteúdos discutidos em sala de aula, visto que é neste ambiente que os alunos da EJA disponibilizam tempo para a aprendizagem. Todos os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos aplicou um simulado parcial mensal conforme o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

professor julgasse adequado e de acordo com o que trabalhou no mês e no final do trimestre foi realizado o simulado unificado aos alunos.

No simulado parcial, cada professor deveria aplicar a avaliação no horário de sua própria aula, sendo elaboradas e aplicadas dez (10) questões por disciplina. Já no simulado unificado, ocorreu a aplicação de cinco (5) questões por disciplina, em um único dia.

O planejamento para a concretização do projeto foi coletivo, uma vez que é, impossível, os professores de uma mesma série saberem em que ponto do planejamento trimestral o colega está desenvolvendo em sala de aula, de modo a elaborarem questões unificadas.

Os dados foram analisados pelos proponentes do projeto à luz do referencial teórico e, parcialmente apresentados a partir de gráficos.

RESULTADOS

Diante dos resultados, foi possível observar que os alunos e professores, da área de Ciências da Natureza e Matemática, conseguiram, em conjunto, superar as barreiras que o planejamento coletivo e os processos avaliativos nas instituições públicas impõem aos atores educacionais. Isso é perceptível ao analisar o gráfico 1 e 2 que demonstram os resultados avaliativo dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Assim, todos perceberam que a autoavaliação é um processo indicativo de caminhos para avançar na prática educativa, visto que o simulado é uma atividade que permite o próprio aluno e professor se avaliar.

Gráfico 1 – Quantidade de acertos por aluno do ensino médio.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

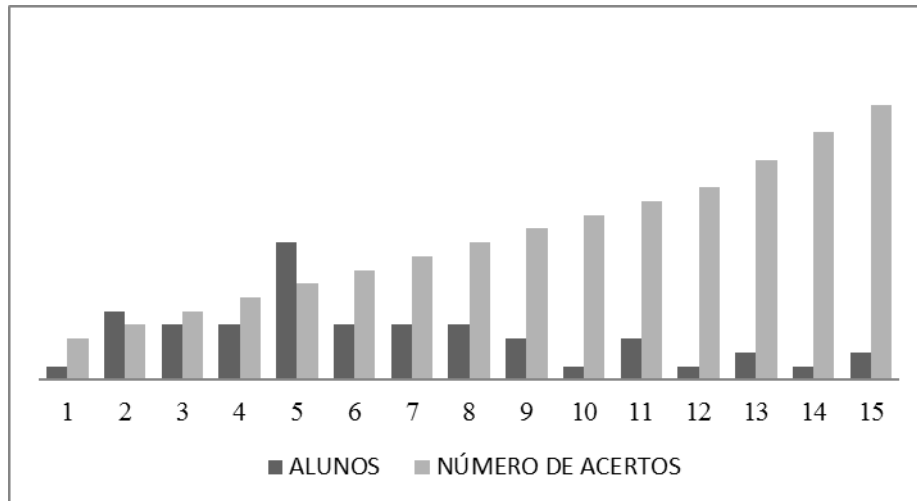
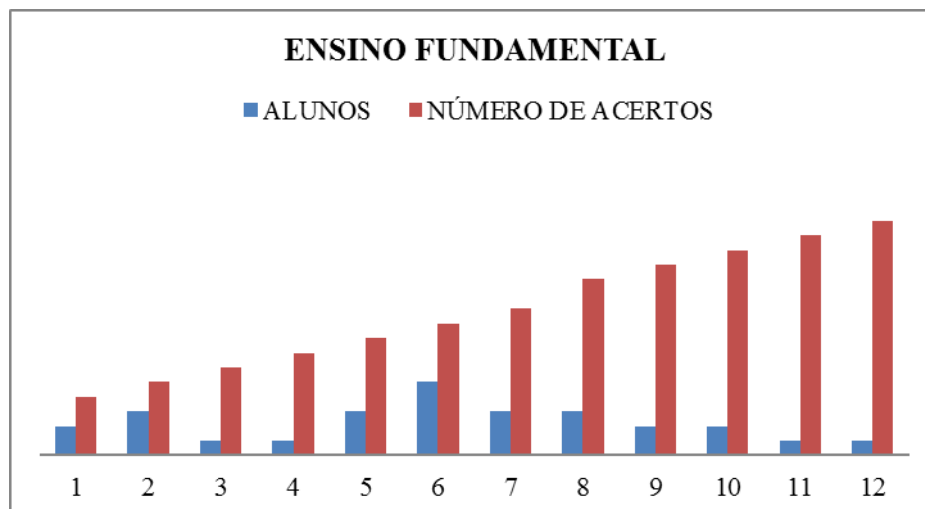


Gráfico 2 – Quantidade de acertos por aluno do ensino fundamental.



Os alunos se despertaram para a leitura e interpretação das questões e para o tempo de realização da avaliação. Além disso, os resultados conforme demonstram os gráficos, superou as expectativas dos proponentes do projeto.

O resultado foi parcial, pois as outras áreas de conhecimento – Linguagem e Códigos e Ciências Humanas e Sociais – indispunham de dados para a análise do desempenho de seus alunos e, conseqüente construção dos gráficos.

Os resultados foram repassados aos alunos na aula seguinte.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONCLUSÕES

A prática de simulado foi avaliada no final de cada aplicação unificada, no intuito de analisar até que ponto os alunos e professores conseguiram avançar no desempenho. Conclui-se que foi possível sensibilizar os alunos do CEJA quanto à importância de superar as limitações intelectuais; que as questões relacionadas ao simulado ficaram muito bem estruturadas; os alunos se sentiram muito familiarizados com as estratégias de preenchimento de gabaritos e de resolução das atividades propostas; os professores avaliaram os conteúdos discutidos com os alunos em sala de aula e as formas de questionamentos aplicados no simulado.

REFERENCIAL

CENTRO EDUCACIONAL OBJETIVO. **Cursinho Pré-vestibular**. Disponível em: <<http://www.objetivocampinas.com.br/cursinho-pre-vestibular>>. Acesso em: 02/05/2014.

ETEP. **Manual do Aluno Ensino Médio e Cursos Técnicos 2014**. Disponível em: <<http://ensinomedio.etep.edu.br/docs/manual-do-aluno.pdf>>. Acesso em: 22/05/2014.

WIKIPEDIA. **Colégio Técnico de Limeira**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_T%C3%A9cnico_de_Limeira>. Acesso em: 02/05/2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva¹, CHAGAS, Flomar A. Oliveira²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá

¹clau.moreira@ueg.br, ²flomarchagas@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema os saberes docentes e a formação de professores visando a responder quais os desafios da licenciatura na formação docente e qual a relação existente entre a formação de professores e os saberes indispensáveis à docência? O objetivo foi identificar como se dá a construção da identidade profissional e dos saberes necessários à docência na formação de professores frente aos desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa embasada em teóricos da área de formação de professores que permitiu, por meio dos estudos realizados, identificar que falta políticas públicas para os cursos de licenciaturas que passam por desafios tanto institucionais como curriculares e que a realidade destas primeiras décadas do século XXI não difere muita das anteriores quando, ainda, usava-se pouco, ou não se usava as tecnologias digitais. Verificou-se que os docentes constroem e reconstroem os seus conhecimentos de acordo com as necessidades cotidianas da profissão e por meio das suas experiências e das suas práticas profissionais, construindo a sua identidade profissional na leitura crítica que se faz da profissão, a partir das realidades sociais e culturais em que se vivem. Urgem medidas, como políticas públicas e adequação dos cursos de formação de professores para oportunizar uma formação com boa base teórica e que possibilite ao docente em formação a construção de uma postura crítica e reflexiva frente a sua própria prática e aos problemas da educação, que caracteriza o professor pesquisador.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Professor pesquisador.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Tem como tema os saberes docentes e a formação de professores visando a responder quais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

os desafios da licenciatura na formação docente e qual a relação existente entre a formação de professores e os saberes indispensáveis à docência? O objetivo foi identificar como se dá a construção da identidade profissional e dos saberes necessários à docência na formação de professores frente os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada em teóricos da área de formação de professores como Charlot (2005), Tardif (2012), Pimenta (1997), Fiorentini; Souza Jr; (2012) e no Parecer 009/2012 do Conselho Nacional de Educação.

A pesquisa se realizou levando em conta que para ser professor no contexto atual da educação, faz-se necessário um conjunto de esforços, interesse, expectativas e de valores e crenças que não raramente vão ao encontro com a precariedade das condições de trabalhos e que os desencontros entre as condições de trabalho e o ideal de formação se refletem na ação docente.

A relevância está em provocar reflexão e alertar sobre a necessidade de medidas que visem a mudanças necessárias na formação inicial e continuada dos professores para que na sua preparação possam oportunizar uma formação com boa base teórica e que possibilite ao docente em formação a construção de uma postura crítica e reflexiva frente a sua própria prática e aos problemas da educação, que caracteriza o professor pesquisador.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Dentre os pontos de reflexão neste trabalho, constam dos desafios vivenciados na formação de professores, dos conhecimentos e dos saberes necessários à docência, da prática reflexiva da profissão, da formação inicial oferecida pelos cursos de licenciaturas formação da identidade do professor e do perfil do professor pesquisador, dentre outros temas relacionados ao exercício da profissão.

O contexto das pesquisas educacionais no Brasil a partir da década de 1970



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Até o final da década de 1970, valorizavam-se nas pesquisas educacionais, prioritariamente os aspectos didáticos-pedagógicos como, por exemplo, os métodos e as técnicas de ensino, o planejamento e a avaliação. A partir desse época, período tecnicista, as pesquisas educacionais se fortaleceram e consolidaram ocorrendo a diversificação das temáticas de estudo e o aprimoramento da sistemática e do rigor metodológico. Nesse período, de acordo com Fiorentini; Souza Jr; Melo (2012, p. 310) "o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi pensado/produzido pelos especialistas". Apesar das pesquisas estarem relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, conforme Charlot (2005), Tardif (2012) estas tinham como foco o modo como os alunos aprendiam, dando pouco valor ou importância a forma como os professores ensinavam. Os saberes dos professores considerados sem relevância e sem legitimidade "Embora a prática pedagógica da sala de aula e os saberes docentes tenham começado, nesse período, a serem investigados, as pesquisas não tinham intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas de legítimas de saber." (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 314).

A partir da década de 1980, segundo Fiorentini (2009, p. 07) surgiram novos grupos de pesquisas e de investigação nas diversas áreas da educação como a Sociedade Brasileira de Matemática (SBEM), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPed) e criação e ampliação dos programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e nas Universidades Federais do país. Nesta década, "a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica", entretanto, "os saberes dos professores continuam pouco valorizados, não sendo problematizados", (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 313).

As pesquisas davam destaque aos pontos negativos das práticas pedagógicas e às carências dos saberes docentes. Segundo Fiorentini (2009, p. 33) "os primeiros estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula procuravam analisá-la em sua



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

negatividade, isto é, pelas suas carências ou confirmações em relação ao modelo teórico que idealizava".

Assim, a formação de professores, por muito tempo, teve o foco quase que exclusivamente centrado no conhecimento sobre a disciplina ministrada. O domínio da disciplina era explorado parcialmente. Contudo, a pesquisa em educação foi sofrendo transformações, incentivadas a partir das contribuições do movimento de profissionalização do ensino que começou ainda nesta década. A partir de então, pode-se citar o reconhecimento de que existem saberes que são específicos da profissão docente e que são desenvolvidos por professores durante o seu processo de formação, para o exercício da profissão e de saberes da experiência da própria profissão como educadores. Para Charlot (2005) o saber e a formação são inseparáveis, a relação com o saber é fundamentalmente a base da aprendizagem.

Assim, muitas pesquisas foram desenvolvidas tendo como objeto de pesquisa os saberes dos professores o que provocou o crescimento, a diversificação e a polarização de conhecimentos relacionados ao campo de pesquisa educacional.

Simultaneamente, às mudanças ocorridas nas pesquisas da área da educação, nas últimas décadas, ocorreram também no Brasil e no mundo, transformações nos campos da economia, das tecnologias e das mudanças sociais que interferiram no contexto educacional, influenciando no perfil profissional dos professores. O contexto atual da educação exige profissionais preparados para lidar com os avanços tecnológicos e com as várias exigências sociais da atualidade.

Diante do novo perfil esperado dos professores, as pesquisas sobre formação e práticas buscam novos caminhos para a formação docente. Dentre os pontos principais, constam a formação da identidade do professor, os conhecimentos e saberes necessários à docência, a prática reflexiva da profissão, a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciaturas, o perfil do professor pesquisador, dentre outros temas relacionados ao exercício da profissão. Ao tratar da formação inicial do professor, há, porém, de se levar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

em conta os desafios enfrentados nos cursos de licenciatura no campo institucional e curricular.

Cursos de licenciatura e seus desafios

A formação nos cursos de licenciaturas ao longo da sua história passa por inúmeros desafios elencados pelo Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, documento que constitui a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior no Brasil. Esses desafios são apontados também por pesquisadores renomados como, por exemplo, Pimenta (1997), Tardif (2012) que pesquisam sobre a temática.

O referido Parecer 009/2001 elenca como principais desafios os do campo institucional e do campo curricular. Quanto ao campo institucional, estão: a segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica, a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, o isolamento das escolas de formação, o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. Já no campo curricular, os maiores desafios ocorrem por desconsiderar o repertório de conhecimento dos professores em formação, por desconsiderar as especificidades próprias dos níveis e/ou das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica e ainda, por desconsiderar as especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Além dessas desconsiderações, há também de se levar em conta o tratamento inadequado dado aos conteúdos em geral, há ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações. Outro desafio, diz respeito ao tratamento inadequado dado à pesquisa, e não se pode deixar de dizer do tratamento restrito da atuação profissional e da concepção restrita de prática e, por fim há poucas oportunidades para o desenvolvimento cultural.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Um dos aspectos importantes trata-se do ingresso do aluno na graduação. A formação básica dos ingressantes ao magistério, conforme o referido Parecer, é deficitária, visto que eles chegam à graduação sem os conhecimentos mínimos necessário para prosseguimento dos estudos neste nível de ensino. Este fato relaciona-se com outro desafio que é a pouca consideração dada pela instituição formadora aos saberes anteriores dos alunos, futuros professores, "o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas", (BRASIL, 2014, p.19).

Outro desafio consiste na aproximação ente os conteúdos pedagógicos e os específicos. O conhecimento didático-pedagógico fica em segundo plano uma vez que há valorização excessiva e preocupação exagerada com as disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, "É frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos", (idem, p. 21).

É o ideal contrastando com o real. De acordo com o Parecer 009/2001, "as escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação", (BRASIL, 2014, p.50). Este é o ideal, porém o real é a convivência com a falta destes investimentos na formação de professores nos cursos de licenciatura, nas instituições superiores de ensino, visto que elas, na sua maioria, não dispõem das condições ideais para o ensino de qualidade.

As instituições formadoras não constam, na maioria, de laboratórios adequados e nem equipados para desenvolver pesquisas. A pouca valorização da pesquisa como prática investigativa também é um desafio que urge ser superado. Ao se dar pouca importância à prática investigativa perde-se a oportunidade de se formar cidadãos pesquisadores e aguçar a criatividade e a criticidade. Ainda são poucas as instituições de formação de professores que estimulam a pesquisa para o exercício da profissão.

Também a ser superada, é a falta de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade nos cursos de formação de professores. Na maioria das vezes, o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

fazer pedagógico acontece de forma isolada, tornando o conhecimento fragmentado. Currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, predominam “na organização universitária que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para os alunos [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.154).

As diretrizes curriculares propõem um envolvimento entre as disciplinas para juntas formar um ensino homogêneo, para tanto, "A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular das etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores." (BRASIL, 2014, p. 27).

Outro problema constatado nos cursos de formação de professores está no fato de que eles "Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam" (BRASIL, 2014, p. 21). A formação inicial pouco tem preparado o futuro professor para atuar na docência com compreensão das práticas pedagógicas que se constituem num processo de formação contínua.

Ao tratar da formação de professores e dos saberes profissionais é preciso levar em conta as dificuldades e os desafios encontrados nos cursos de formação de professores que refletem nas formas de ensinar, de aprender e nas relações estabelecidas com os saberes dos envolvidos.

A relação entre a formação de professores e os saberes profissionais docentes

As relações entre os saberes docentes e a formação de professores estão evidenciadas por vários pesquisadores como Pimenta (1997), Charlot (2005), Tardif (2012). De acordo com estes autores, os saberes docentes são aqueles que vêm da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Saberes estes que devem ser considerados na formação inicial e continuada dos professores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Nos cursos de formação de professores, a formação inicial do docente é precária, em parte, porque os currículos são fragmentados e desarticulados e estabelecem restrita relação com o cotidiano do professor em formação. Estes fatores acabam interferindo na ação docente e na relação estabelecida pelos professores com os saberes pedagógicos. Durante a formação inicial, segundo Tardif, (2012, p.18), "os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente".

Pesquisadores têm mostrado que os conhecimentos anteriores dos professores em formação são ignorados. As experiências anteriores das suas vidas escolares e até mesmo as experiências profissionais daqueles que porventura já têm experiências práticas como professores precisam ser melhores aproveitadas nos cursos de formação. De acordo com Tardif (2012), os professores em formação trazem consigo saberes que precisam ser considerados no processo de formação profissional. A bagagem cultural que os acompanham vai além da sua formação. Logo, o olhar para estes profissionais em formação deve ser mais amplo não podendo se restringir ao âmbito profissional. "É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores", (TARDIF, 2012, p.12).

O desenvolvimento de currículos com conteúdos mais próximos à realidade pode contribuir neste processo. O fato de os cursos de Licenciatura desenvolver currículos formais compostos de conteúdos e de atividades distantes da realidade e do que se deseja como real prática social de educação, pouco tem contribuído para a formação profissional docente. De acordo com Pimenta (1997, p.6):

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Isto vai ao encontro dos dizeres de Fiorentini; Souza Jr e Melo (1998, p. 322) quando afirmam que "Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é cultural, isto é, constitui-se pelas interações com os outros membros da nossa cultura". Estes autores destacam que "O nosso saber não é isolado, ele é compartilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros" (Ibidem). A formação do professor irá refletir diretamente nas suas ações pedagógicas e em sua forma de planejar e fazer intervenções no cotidiano escolar que irá influenciar na formação dos seus alunos. Segundo Pimenta (1997, p.11),

o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

A formação deve acontecer em um lugar que se possibilite o desenvolvimento amplo por meio do engajamento, por meio de relações e inter-relações que façam sentido para quem aprende. Conforme Charlot (2005), para que haja aprendizagem, o sujeito precisa aceitar ser educado. E isto só se efetiva quando o indivíduo realiza atividades que fazem sentido para a sua vida.

Nos cursos de formação de professores é ainda comum haver uma supervalorização das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, existe fragmentação dos conteúdos das diversas áreas do currículo, faltando inter-relação entre as disciplinas de conteúdos específicos.

Segundo Pimenta, é preciso vencer a contradição que se instalou em que:

por um lado os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. (PIMENTA, 1997, p. 09).

O trabalho do professor exige a formação de uma atitude interdisciplinar que englobe, além da aquisição de conhecimento, as ações pedagógicas que sejam capazes de promover transformações mais amplas tanto nos alunos, nos professores, na instituição como também no meio social em que estes estão inseridos. Assim, é preciso se repensar sob qual a concepção de sujeito se sustenta a formação oferecida. O futuro professor precisa ter conhecimentos que contemplem várias áreas disciplinares pela construção de um conhecimento amplo que lhe permita segurança no exercício da docência.

De acordo com Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998) e Charlot (2005), os fatos políticos, os acontecimentos econômicos, assim como as transformações sociais devem ser objeto de estudo e de análise no espaço escolar. Este estudo deve favorecer a integração da formação intelectual com outros conhecimentos da sociedade em que o aluno está inserido. E integração requer, por sua vez, a formação de professores que sejam capazes de promover efetiva articulação entre teoria e prática, também cumpra a dimensão política do papel docente.

Conforme Pimenta (1997, p. 06), "do curso de formação inicial se espera que forme o professor ou que colabore para sua formação". Assim sendo, é preciso que enfatize a formação continuada de modo que se valorize o saber da experiência e a prática pedagógica. Da formação docente espera-se

que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores, (PIMENTA, 1997, p. 6).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A formação do professor-pesquisador de acordo com Tardif pode representar um meio para que se estabeleçam as condições para um professor assumir a sua própria realidade profissional como objeto de pesquisa. A relação entre teoria e prática se constitui condição necessária do processo de pesquisa que transforma o próprio pesquisador. Contudo, quando se trata dos professores dos cursos de licenciatura e na instituição de ensino superior,

temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. (TARDIF, 2012, p. 21).

Defende este autor, a interação entre o saber profissional e os saberes da ciência da educação. O saber profissional é o saber do indivíduo em formação e está relacionado com a sua identidade, com as suas experiências cotidianas de vida e com a sua história e atuação profissional, com o seu trabalho no dia a dia com os alunos e com outros participantes da escola. Constroem-se, pela integração entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, com ênfase nos saberes que vêm da experiência. Tardif (2012) aponta que as instituições de ensino superior, de formação de professores, devem se constituir em grandes centros de pesquisas, tendo o professor como foco principal e que seus saberes sejam considerados e incorporados à pesquisa universitária para que possam ser utilizados na formação de outros futuros professores e que estes saberes tenham importância na mesma proporção das suas responsabilidades educativas. Contudo, lembra que quando se deseja trabalhar com a noção de professor com perfil de investigador e com a investigação da prática, é necessário cuidado para saber distanciar os problemas cotidianos e imediatistas da sala de aula.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Torna-se necessário formar professores que tenham perfis de pesquisadores-reflexivos e que assumam atitudes investigadoras de suas próprias práticas. Segundo Tardif:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (2007, p. 23).

Em suas formações, para este autor, os professores devem ser chamados a se conceberem como autores e produtores de seus próprios conhecimentos a partir da investigação das suas próprias práticas incluídas nas suas vidas pessoais, levando em conta todo o contexto em que estão inseridos. Assim, a construção do conhecimento acontece pelo seu próprio saber, fazer, pensar e sentir no enfrentamento do cotidiano da sua profissão. Conforme Pimenta (1997), é neste processo contínuo, iniciado mesmo antes da formação inicial, e não somente no momento da atuação profissional, que é construída a identidade profissional do professor. Identidade esta que é construída a partir do significado que se dá à profissão, ao rever os significados e as tradições. Ao se confrontar teorias e práticas, ao se fazer análise das práticas a partir das teorias construindo assim novas teorias.

Os saberes da docência e a identidade são construídos conforme o significado que o professor assume de seus valores, de suas formas da atuação na sociedade, das suas histórias de vida, das suas angústias e do sentido que ele dá ao ser professor na sua vida. Em relação a isto, Fiorentini, Souza Jr e Melo propõem que:

1) A formação inicial de professores não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. 2) Os eixos de formação teórica, tanto em relação à(s) disciplinas(s) de sua área de atuação como àquela relativa à educação, devem continuar tendo lugar de destaques na formação do professor [...] tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração de conteúdos da formação teórica. 3) Os professores de ensino fundamental e médio poderiam organizar-se em grupos de estudo/pesquisa de modo a buscar coletivamente reflexivamente a superação de suas práticas curriculares, promovendo assim



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

seu próprio desenvolvimento profissional. 4) Os professores universitários que trabalham e investigam a formação continuada poderiam formar parcerias com os professores do ensino médio e fundamental com o intuito de desenvolver pesquisa-ação. (1998, p. 332-333).

Enfim, a pesquisa constitui-se de um processo que favorece a construção do conhecimento. A formação do professor está intrinsecamente ligada forma como os saberes construídos se manifestam na docência e são incorporados à sua identidade profissional. Ao pesquisar a própria prática, o professor tem a oportunidade para construir conhecimento sobre esta mesma prática e se reconhecer como professor, modificando e reformulando as suas formas de trabalhar e se desenvolver profissionalmente. Neste processo, terão oportunidade de interferir positivamente para inovação dos currículos e para fortalecimento da profissão e ainda contribuir com as práticas profissionais de outros professores e de outras instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou identificar que a realidade destas primeiras décadas do século XXI não difere muita das anteriores no que se refere a formação inicial do professor e aos desafios enfrentados pelos cursos de Licenciatura. Possibilitou visualizar que faltam políticas públicas para os cursos formação de professores e estes passam por inúmeros obstáculos tanto institucionais como curriculares.

Em relação ao objetivo da pesquisa identifica-se que profissão de professor desenvolve-se de acordo com o contexto e com o momento histórico em que se encontra, assim, os saberes da docência e a identidade profissional se constroem na leitura crítica que se faz da profissão, a partir das realidades sociais e culturais em que se vive sendo que os docentes constroem e reconstróem os seus conhecimentos de acordo com as necessidades cotidianas e por meio das suas experiências e das suas práticas profissionais.

A formação do professor está intrinsecamente ligada forma como os saberes construídos se manifestam na docência. Os saberes do professor construídos na sua



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

formação e na incorporados à sua identidade profissional estão manifestados nas práticas pedagógicas, nos projetos educativos, nos fazeres da profissão, nos processos de formação contínua e desenvolvimento profissional e no nível de satisfação em relação ao exercício da profissão. Manifestam-se também nas crenças, nos valores, na forma como se posiciona politicamente, nas lutas por melhores condições de trabalho, nas análises críticas que faz nas participações em movimentos organizados, na luta por salários melhores e mais dignos, na busca pelo reconhecimento da profissão e na participação coletiva para construção de uma nova sociedade.

Ao falar em formação docente tem de se levar em conta os desafios vividos pelas instituições formadoras de professores que interferem significativamente na formação inicial e, principalmente na ação docente do futuro profissional. Urgem medidas, como políticas públicas e adequação dos cursos de formação de professores para oportunizar uma formação com boa base teórica e que possibilite ao docente em formação a construção de uma postura crítica e reflexiva frente a sua própria prática e aos problemas da educação, que caracteriza o professor pesquisador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parecer 009/2001, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001, disponível < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso: 14. ago.2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005, Introdução (p. 13-31); e Cap. 6, p. 101-122.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI; SOUZA JR; MELO. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M.C; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p.307-335 (Coleção Leituras no Brasil).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor, 1996. Disponível em: <revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> **p.72-89.** Acesso: 18.ago.2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. L. G. C. Educação, Identidade e profissão docente. Docência no Ensino Superior. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010, Cap. 1, p. 141-158.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos** para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente In: Saberes docentes & Formação Profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap 7, p. 245-276.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A GERAÇÃO ESQUECIDA

CHAGAS, Rodrigo de Novaes¹; RODRIGUES, Patrícia Gomes²; MARQUES, Daniela
Cristina de Sousa³; RIBEIRO, Brunna Furtado⁴; ALMEIDA, Rayne Maria de Jesus⁵;
RIBEIRO, Celma Oliveira de Sousa⁶;

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá

¹rodrigonovaescfc@gmail.com; ²ciceroaugusto4@superig.com.br;
³danielacristina1825@hotmail.com; ⁴brunnaribeiro773@gmail.com;
⁵rayneipo@gmail.com; ⁶celma.ribeiro@ueg.br

RESUMO

Neste texto falamos em um assunto muito delicado, que é o abandono na terceira idade. Pode-se, esse assunto, causar um certo espanto, mas esta tem sido a realidade de muitos idosos que são deixados em lares sociais, por vários motivos. Docente e acadêmicos do 2º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá fizeram um estudo e aplicaram um questionário que mostrou o motivo desse abandono de idosos. São vários os fatores que levam familiares a decidirem entregar seu parente idoso a uma instituição, mesmo que tenha uma boa intenção para melhores cuidados com a saúde, no fim o abandono é inevitável. Esta é a realidade que vivenciamos em nossa comunidade que pode ser generalizada em todo país, por mais triste que seja. O estudo mostra que famílias tomam decisões que emocionalmente deixam os idosos abalados.

Palavras Chave: Abandono. Idoso. Realidade.

INTRODUÇÃO

Esse é um trabalho acadêmico que tem como objetivo geral identificar se os idosos que moram em um lar são abandonados e isso foi verificado por meio de uma visita e aplicação de um questionário. Com isso, há o desejo de mobilizar a comunidade a respeito do abandono da terceira idade, pois esse é um assunto que vem revelando um problema social muito discutido nos últimos tempos, devido a grande quantidade de pessoas envelhecendo. Sendo assim, percebe-se que a comunidade a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

cada dia que passa está cada vez menos preparada para receber esses idosos, que acabam sofrendo muito com todo esse descaso e abandono. Existem muitos fatores que contribuem para que ocorra o abandono. Então devemos nos preparar para receber esses idosos com muita atenção e carinho. O resultado desse trabalho será apresentado na universidade para todos os professores e acadêmicos.

AÇÃO

Durante uma aula da disciplina de Psicologia da Educação, no segundo ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – UEG, câmpus Iporá, a docente Celma Oliveira de Sousa Ribeiro propôs para a turma uma atividade prática envolvendo uma ação social a campo, com o tema escolhido pela turma. Decidimos que seria feito uma ação em um lar para idosos na comunidade de Iporá. Abraçamos a ideia, pois chegar à terceira idade hoje é um grande desafio no qual nós devemos nos preparar para tratá-los com todo o respeito. Como a taxa de mortalidade da humanidade está cada vez mais baixa e sua faixa etária aumentando, convivemos com uma sociedade mais idosa e que não vem tendo a atenção e cuidados devidos pelas gerações mais novas, o que leva a exclusão dos anciãos por vários fatores e aspectos que buscaremos descobrir o motivo disso acontecer.

A docente e os acadêmicos do referido curso elaboraram um questionário para identificar quais as causas que levam os idosos morarem em um lar, se por abandono familiar, por motivos de saúde ou incompatibilidade de convivência. E isto foi realizado, o questionário foi aplicado a 14 idosos, 04 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com a faixa etária de 60 a 88 anos. Vale ressaltar que na instituição estudada, há 39 moradores, porém, nem todos estavam em condições mentais de participar da pesquisa. Logo, os resultados obtidos serão exibidos nos gráficos abaixo.

O gráfico 01, revela que grande parte dos idosos pesquisados não possui cônjuge, filhos ou netos, vivos, porém, em quesito amizade, a maioria possui amigos que residem na cidade o qual eles estão. Percebe-se também, que no âmbito familiar,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

por qualquer parentesco, houve um empate de familiares que residem na mesma cidade que os idosos e os que não possuem familiares no município.

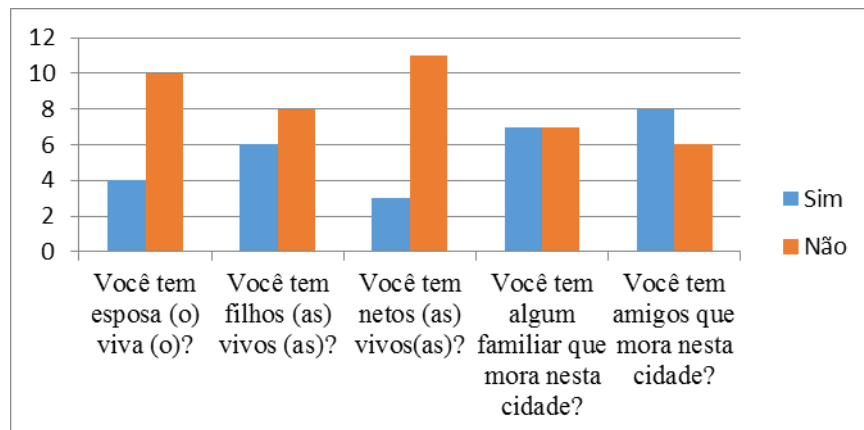


Gráfico 01: Questionário 1

No gráfico 02, questiona o motivo que levou os idosos a irem morarem no lar. Pode-se perceber que 42,85% estão residindo em uma instituição social, por motivos de saúde. Que 21,42% tem por motivo de abandono, 7,14% por agressão, 7,14% por espera de aposentadoria e 14,28% não responderam esta questão.

De acordo com Pinheiro Junior (2005, p.3),

ser considerado e parecer velho são duas facetas que apontam para mecanismos complexos no cerne de nossa sociedade e que procuraremos abordar neste artigo a partir das seguintes indagações: Que linha divisória, se é que existe uma, marca o momento em que começa o envelhecimento? Que situações contribuem para dar o pontapé inicial em direção à velhice? Seriam aspectos psicológicos muito bem definidos ou contextos sociais pré-estabelecidos por uma convenção da própria sociedade, que procura colocar em patamares distintos os jovens e velhos?

Portanto, não é pela idade que uma pessoa é considerada “velha”, e sim, quando ela não é mais independente. Quando isso acontece, o aspecto psicológico apresenta peso, pois o sentimento de impotência pode gerar alguns transtornos ou até mesmo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

doença, como no caso da depressão, o que causa consequências irreversíveis, podendo assim, causar um falecimento, deixando a família enlutada.

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa percebe-se que os idosos que residem naquele lar institucional e não com seus familiares é por motivo de saúde. Foi feito alguns depoimentos como: “fui deixado aqui porque minha família não queria cuidar de mim”. Outros não sabiam como foram parar lá e teve um que respondeu que estava em sua casa junto com a enfermeira do hospital, no qual ele fazia tratamento, e assim que foi medicado acabou indo dormir, mas quando acordou houve a surpresa, pois tinha acordado nesse lar. Logo, mesmo que prevaleceu o quesito saúde, acabam sendo abandonados, por não receberem visitas de seus familiares e nem de seus amigos, ficando felizes, com visitas de estranhos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PINHEIRO JUNIOR, Gilberto. Sobre alguns conceitos e características de velhice e terceira idade: uma abordagem sociológica. In: *Revista Linhas*, 2005. v.6, n.1.
Disponível em: <file:///C:/Users/Matem%C3%A1tica/Downloads/1255-2059-1-PB.pdf>. Acesso em 29 out. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

FORMALIZANDO O TOTAL DE DIAGONAIS DE UM POLÍGONO QUALQUER POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA

CASTRO, Renato Lourenço de¹, OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²; VAZ, Duelci
Aparecido de Freitas³

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá; Instituto Federal de Educação,
Ciências e Tecnologia de Goiás Câmpus Jataí
renatolorenco@hotmail.com¹, clau.moreira@ueg.br²; ³duelci.vaz@ig.com.br

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema formalizando o total de diagonais de um polígono qualquer por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra para responder a pergunta: A Investigação Matemática com o Geogebra contribui para que os alunos sejam capazes de formalizar o cálculo do número de diagonais de um polígono qualquer de n lados? O objetivo foi verificar se Investigação Matemática com o software Geogebra pode contribuir para que os alunos consigam deduzir a fórmula geral do cálculo do total de diagonais de qualquer polígono regular. As aulas experimentais se realizaram em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá/GO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico nos pesquisadores Ponte; Brocardo e Oliveira (2003) e Ruiz (2001), Cruz (2005) e Silva et.al. (1999) dentre outros. A análise se deu a partir de situações da sala de aula, dos trabalhos dos alunos, das anotações que fizeram e das suas construções no Geogebra. Os resultados mostram que a Investigação Matemática como o Geogebra possui um ambiente virtual dinâmico que possibilitou aos alunos construir figuras, investigar propriedades e conceitos matemáticos por meio da manipulação, interagindo com os objetos em construção e análise, no caso as diagonais dos polígonos, foram capazes de investigar, levantarem conjecturas, fazerem experimentações, refinarem as conjecturas levantadas e confirmá-las deduzindo assim a fórmula que calcula o número de diagonais de um polígono qualquer de n lados.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Software Geogebra. Diagonais Polígonos.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Esta pesquisa teve como tema o uso do Geogebra para a Investigação Matemática sobre o número de diagonais de um polígono qualquer, para responder a pergunta: a Investigação Matemática com o Geogebra contribui para que os alunos sejam capazes de formalizar o cálculo do número de diagonais de um polígono qualquer de n lados? O objetivo foi verificar se a Investigação Matemática com o software Geogebra, pode contribuir para que os alunos consigam deduzir a fórmula geral do cálculo do total de diagonais de qualquer polígono regular. As aulas experimentais foram realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá/GO, tendo como princípio básico que o conhecimento se constrói pelas ações do próprio sujeito.

Foram utilizadas como fontes bibliográficas para efetuar esta pesquisa de cunho qualitativo os autores Ponte; Brocardo, e Oliveira (2003), Ruiz (2001), Cruz (2005) e Silva et.al. (1999) como fundamento teórico para análise dos dados obtidos nas aulas experimentais. A coleta de dados se deu a partir de situações da sala de aula foram: diário de bordo, fotos, análise de atividades dos alunos suas falas e seus registros.

Os resultados mostram que a Investigação Matemática com o Geogebra possui um ambiente virtual dinâmico que possibilitou aos alunos construírem figuras, investigarem propriedades e conceitos matemáticos por meio da manipulação, interagindo com os objetos em construção e análise, no caso as diagonais dos polígonos, foram capazes de investigarem, levantarem conjecturas, fazerem experimentações, refinarem as conjecturas levantadas e confirmá-las deduzindo assim a fórmula que calcula o número de diagonais de um polígono qualquer de n lados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo dos anos a concepção de aprender matemática está relacionado em adquirir um conjunto de técnicas para cálculos, por meio de repetições, ou aplicações de fórmulas, julgando que o aluno vai conseguir de alguma forma usar todas essas manipulações de cálculos aprendidas para resolver problemas. Contudo não conseguem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ver conexões entre os conteúdos matemáticos estudados em sala de aula e os problemas que se emergem durante situações cotidianas e não conseguem aplicar seu conhecimento para facilitar suas vidas.

Diante desta realidade, o ensino de Matemática se tornou objeto de estudo de muitos pesquisadores que como Ponte; Brocardo, e Oliveira (2003) e Ruiz (2001), Cruz (2005) e Silva et.al. (1999) dentre outros que defendem um ensino de Matemática mais contextualizado e baseado em atividades investigativas em que o aluno aprende por meio das suas próprias construções e análises matemáticas, sendo assim, autor na construção do seu próprio conhecimento. De acordo com Paulo (1993, p. 41) apud Ruiz (2001, p. 03):

a Matemática não é só cálculo. Quase todo o mundo acaba por aprender a calcular, porém segundo os informes relativos ao nosso ensino de Matemática, não se fomentam em nossas crianças outras capacidades de níveis superiores. (...) A Matemática é pensar – sobre números e probabilidades, acerca de relação e lógica, ou sobre gráficos e variações –, porém, acima de tudo, pensar.

Nessa perspectiva surge um novo modo entender o que significa prender matemática em que tal aprendizagem passa a estar relacionada a ação de fazer matemática. Conforme afirma Silva (1999, p. 3) “A ideia de que aprender matemática é fazer matemática reúne hoje uma grande unanimidade entre os educadores matemáticos”. Nesta ideia o aluno deve construir seu conhecimento, através de investigações e reflexões acerca do que se investigou. “É através de atividades matemáticas intencionais, das experiências que vive, que o indivíduo consolida, descobre ou inventa conhecimento.” (SILVA, 1999, p. 3).

Esta forma de aprender por meio de Investigações Matemática, o aluno se torna construtor do seu próprio conhecimento por meio da vivência das fases do levantar conjecturas, fazer experimentações e formalizações matemáticas é defendida por Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p. 25) que consideram que uma aula investigativa deve estar dividida em três fases distintas: "(i) introdução da tarefa, em que o professor faz a proposta à turma (ii) realização da investigação, individualmente, aos pares, em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pequenos grupos ou com toda a turma, e (iii) discussão dos resultados, em que os alunos relatam aos colegas o trabalho realizado".

Na primeira fase temos o arranque da aula em que o professor é responsável por esclarecer para os alunos o que tem que ser feito na atividade proposta, podendo ser feito na forma escrita através de textos ou de forma oral. É uma fase muito importante pois depende dela todo o sucesso do restante da aula, devido aos alunos precisarem compreender muito bem o que deles se espera durante a execução da atividade. Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p.26) “Contudo, independentemente do nível etário da classe, há que garantir, nesta fase inicial, que os alunos compreendem o que significa investigar.” Principalmente se for uma atividade fora do que eles normalmente enfrentam na sala de aula, para não se correr o risco deles ficarem perdidos durante a execução da investigação sem saber o que precisa ser feito. Nesta fase o professor pode apresentar a questão de pesquisa ou ela poderá ser proposta pelos alunos.

Na segunda fase acontece desenvolvimento da investigação em que o professor desempenha mais um papel de observador que, como diz Ponte; Brocardo e Oliveira (2013, p. 29) “Cabe-lhe então procurar compreender como o trabalho dos alunos se vai processando e prestar o apoio que for sendo necessário.”. É importante nesta fase deixar o aluno bastante à vontade para experimentar o objeto em estudo até que surjam algumas conjecturas. E prossiga o investigar, experimentando, refletindo, manipulando, buscando refinar suas conjecturas até a formalização de um conceito. Ou refutar suas conjecturas, o que em geral dá origem a uma nova questão de investigação. Esta fase de experimentação serve para que o aluno possa verificar a veracidade de suas hipóteses levantadas.

Ao final desta etapa o professor irá ajudar os alunos a formalizarem suas descobertas, utilizando a linguagem matemática e o rigor matemático. Nessa fase poder acontecer de haver turmas que não tenham maturidade matemática suficiente para formalizações e demonstrações. Contudo o professor deverá introduzi-las aos poucos utilizando de explicações matemáticas plausíveis para mostrar a veracidade das



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

hipóteses. A maturidade do pensamento matemático virá como o tempo e com o desenvolvimento de atividades investigativas. Na última etapa é quando ocorrem as discussões, onde os alunos devem expressar e compartilhar suas descobertas aos demais e o professor. Neste momento segundo Ponte; Brocardo e Oliveira (2013, p. 36) “O professor deve garantir que sejam comunicados os resultados e os processos mais significativos da investigação realizada e estimular os alunos a questionarem-se mutuamente.”.

Dentre os muitos recursos didáticos que o professor pode usar nas Investigações Matemática o Geogebra se destaca por ser um ambiente dinâmico e interativo de acordo com o caracterizado por Cruz:

ambiente dinâmico e interativo é o ambiente computacional que permite que os alunos construam figuras, realizem investigações sobre propriedades e conceitos matemáticos manipulando o objeto e seus elementos dinamicamente, na tela do computador, e identifiquem especialmente as características das figuras geométricas. (2005, p. 26).

O Geogebra por ser um ambiente dinâmico e interativo permite ao aluno interagir com o objeto em estudo se apresentando como recurso propício para a realização de atividades investigativas oferecendo possibilidades de permitir ao aluno vivenciar por meio das suas experimentações todas as fases da Investigação Matemática. Destaca-se ainda por ser um software que permite a exploração de diversos conteúdos matemáticos que são estudados desde o series mais iniciais até o Ensino Superior, ser gratuito, livre e de fácil manuseio.

Neste trabalho então será usada a Investigação Matemática com o Geogebra para a formalização do cálculo do número de diagonais de um polígono qualquer.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é ma pesquisa qualitativa desenvolvida durante o Estágio Supervisionado. A pesquisa que se deu durante o ano de 2014 com embasamento teórico em Ponte;



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Brocardo, e Oliveira (2003) e Ruiz (2001) e Silva et.al. (1999) dentre outros. Este trabalho também faz parte do projeto de mestrado da professora Claudimary Moreira Silva Oliveira que é orientadora de Estágio e aluna do Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí que tem como objetivo analisar percepções dos acadêmicos em relação à Investigação Matemática com o software Geogebra.

As atividades de pesquisa, a elaboração da atividade, as aulas experimentais e a análise das aulas se desenvolveram durante as orientações e a regência do Estágio Supervisionado sob orientação e supervisão da professora orientadora de Estágio. Contou-se também com a colaboração do professor Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí que orientou no planejamento e na análise das atividades experimentais.

As atividades pedagógicas foram desenvolvidas por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá/GO. Participaram das aulas 27 alunos com uma faixa etária de idade entre 13 a 18 anos. A pesquisa e as aulas experimentais realizaram-se durante os encontros de orientações e na regência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá/GO.

As atividades na sala de aula se desenvolveram por meio da Investigação Matemática com o Geogebra fundamentando-se nas três passagens descritas por Ponte; Brocardo e Oliveira (2013). Foram observadas a sequência das fases de introdução da atividade (arranque da aula), experimentação e levantamento de conjecturas e formalização. E dessa forma analisamos e avaliamos durante todo o processo de ensino, cada fase alcançada pelos alunos de maneira processual e qualitativa. Foram analisadas as situações da sala de aula, os trabalhos realizados pelos alunos, as construções no Geogebra e as argumentações e formalizações orais ou escritas dos alunos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A seguir apresenta-se a análise de uma atividade que tem como objetivo desenvolver o estudo sobre diagonais de polígonos regulares por meio da Investigação Matemática levando em consideração os passos a serem seguidos numa Investigação Matemática: introdução do assunto, experimentação e discussão dos resultados. As aulas serão desenvolvidas como uma forma de atividade em que se valorizam os processos matemáticos pela vivência das fases do conjecturar, experimentar, formalizar e generalizar os conceitos matemáticos.

Para facilitar a organização das informações dividimos o relato da atividade realizada em etapas:

1ª etapa: Introdução do Assunto ou Arranque da Aula

Esta primeira fase teve por objetivo fazer a introdução do assunto. Iniciamos a aula com a apresentação do texto A maior TV do mundo, disponível na internet no endereço: <<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/40954/40954>>. Após a leitura do texto realizamos uma roda de conversa para discutir sobre as informações matemáticas presentes nele como por exemplo o termo diagonal, medidas em polegadas, unidade de medidas. Inicialmente a questão girou em torno da unidade de medida polegadas que é uma unidade de medida que equivale a 2,54cm e sobre a origem desta unidade. Em seguida apresentamos aos alunos um desafio: descobrirem como se faz a medida em polegadas do monitor de um computador ou da tela de uma TV.

Entregamos várias fitas métricas e régua e pedimos que medissem os monitores dos computadores visto que a aula era realizada no Laboratório de Informática. Os desafiamos então a descobrir qual a medida dos monitores em polegadas. Esperamos que procurassem solução para o desafio medindo e anotando as medidas dos monitores. Já sabiam que uma polegada mede 2,54cm e conjecturavam que os monitores de computadores em geral possuem 15 polegadas ou mais. Primeiramente mediram a largura do monitor na horizontal, dividiram a medida por 2,54cm. O resultado foi menor que 15 polegadas. Descartaram esta possibilidade porque pela dimensão da área dos monitores eles imaginavam que não poderiam ser menores que 15 polegadas. Depois de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

algum tempo e algumas medições e cálculos chegaram à conclusão que era feito pela distância entre os vértices opostos do retângulo do monitor do monitor, então logo em seguida reforçamos a ideia com eles.

A seguir reforçamos o modo como se calcula a medida da diagonal de um monitor de computador para se calcular a sua medida em polegadas dividindo a medida encontrada por 2,54cm. Nesse momento o termo diagonal foi introduzido naturalmente quando informamos que a reta que ligava os dois vértices opostos do retângulo se chama diagonal. Exploramos ainda as definições de polígono, vértices, arestas e lados. O objetivo desta aula foi diagnosticar os conhecimentos dos alunos relativos a diagonais polígonos buscando identificar se a questão investigativa que seria proposta já não era conhecida. Caso fosse não se justificaria a proposta de investigação que pretendíamos.

2ª etapa: Exploração e conjecturas através do software Geogebra

Nesta etapa iniciamos com a exploração dos objetos matemáticos da área de Geometria. Apresentamos as principais ferramentas e recursos. Quando os alunos já estavam familiarizados com o software então lançamos a pergunta problemática: como se calcula o número de diagonais de um polígono?

Para iniciar a investigação primeiramente pedimos para que os alunos construíssem um polígono regular de quatro lados no Geogebra depois que traçassem todas suas diagonais. A seguir fizemos as seguintes indagações: Quantas diagonais possuem este polígono quadrado? Quantas diagonais partem de cada vértice deste polígono? Responderam imediatamente que possuíam 2 diagonais e que partia uma diagonal de cada vértice. Solicitamos que construíssem um polígono regular de três lados e traçando todas suas diagonais. Logo descobriram que o triângulo não possuía diagonal. E conjecturaram que somente os polígonos com mais de três lados possuem diagonais.

De maneira análoga aos procedimentos anteriores pedimos para que eles construíssem vários polígonos regulares, com quatro lados, cinco lados, oito lados, etc.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

e construísssem em cada um deles todas as suas diagonais. A figura 01 mostra os alunos durante as construções dos polígonos.

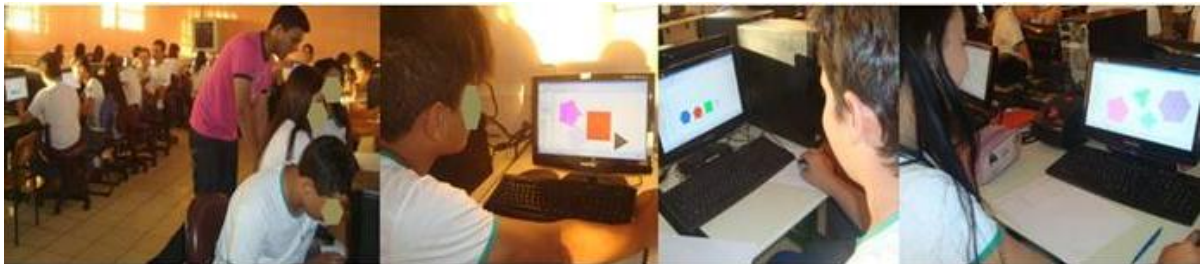


Figura 01: alunos construindo polígonos regulares no Geogebra.

A seguir solicitamos que os alunos construísssem uma tabela com informações sobre o número de lado, total de diagonais e o número de diagonais que partem de cada vértice, extraídas dos desenhos feitos no Geogebra. A figura 02 mostra a construção da tabela em que relacionaram o número de lados dos polígonos regulares construídos, o número de diagonais que saem dos seus vértices e o número total das suas diagonais.



Figura 02- tabela feita por aluno.

Em seguida questionamos: qual a relação existente entre o número de lados do polígono regular esse o número de diagonais que partem de cada um dos seus vértices? Seriam capazes de criar uma fórmula que pudesse ser usada para calcular o número de diagonais de qualquer polígono regular? Neste momento a investigação ficou um pouco prejudicada porque um dos alunos de maneira surpreendente correu ao quadro e escreveu $(l - 3)$.

Para aproveitamos então a descoberta que o aluno fizera pedimos que ele explicasse para os colegas porque pensava que a fórmula era aquela. Explicou então que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

bastaria diminuir 3 do número de diagonais do polígono para encontrar quantas saem de cada vértice. Então o lado seria uma incógnita e três seria uma constante e que isto era a mesma relação que aprendera no estudo de equações do primeiro grau nas séries anteriores. E acrescentou ainda que a variável poderia ser qualquer letra do alfabeto: a, b, c, d, n, x, y, etc.

Partindo da sua conjectura então pedimos para todos os alunos calcularem o número de diagonais de um eneágono, usando a fórmula que passamos a chamar $(n - 3)$. Em que n representa a quantidade de lados. Depois conferissem se a resposta estava correta contando as diagonais que partiam de cada vértice. E que repetissem o teste para outros polígonos regulares com quantidade n de lados.

Depois de repetir o teste para vários polígonos regulares n número de lados certificaram que a conjectura levantada é verdadeira chegando a seguinte formalização: *o número de diagonais que partem do vértice de um polígono regular qualquer será sempre igual ao número de lados n desse polígono menos três, exceto nos polígonos de três lados*. Instigamos para que representassem esta formalização matematicamente ao que formalizaram: $(dv = n - 3), se n > 3$.

Fizemos a seguir novo questionamento: sabendo que o número de diagonais que partem do vértice de um polígono regular qualquer será sempre igual ao número de lados n desse polígono menos três, exceto nos polígonos de três lados, qual seria então a fórmula para calcular o número total de diagonais de um polígono regular qualquer? Após pensarem um pouco os alunos chegaram à conjectura que basta multiplicar o número de lados do polígono pela quantidade que parte de cada vértice, ou seja, $n \cdot (n - 3)$. Então pedimos para que eles verificassem se esta conjectura era verdadeira, calculando o número de diagonais do hexágono usando a fórmula que estavam sugerindo e depois conferissem se a resposta estava certa fazendo a contagem das diagonais nos hexágonos. E que repetissem o teste para outros polígonos regulares. Logo perceberam que a fórmula $n \cdot (n - 3)$ não daria certo e perceberam também que o resultado era sempre o dobro da quantidade correta.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Logo um aluno disse então: *"se está dando o dobro, basta dividir tudo por dois e a fórmula fica assim $D = n(n - 3)/2$ ".* E ele mesmo fez o cálculo do número de diagonais de alguns polígonos e verificou que dava certo. Contudo ele mesmo não soube explicar porque inicialmente deu o dobro e porque tinha que dividir por dois. Após pensarem um bom tempo, alguns alunos chegaram à conclusão de que ao multiplicar o número de lados pelo número de diagonais que partem do vértice estavam *"contando uma mesma diagonal duas vezes"* e uma aluna expõe sua conclusão para os demais.

A seguir outro aluno apresenta suas ideias conforme figura 03:

- O nº de diagonais do polígono está dando errado, pois soma da parte de um vértice para outro, acontece de repetir duas vezes uma mesma diagonal.

Figura 03: anotações de um aluno.

Então os alunos concluíram que realmente estavam contando cada diagonal duas vezes por isso necessitava a divisão do total por dois. Pedimos para formalizarem o cálculo do número de diagonais de um polígono regular primeiramente em forma de texto e em seguida fazer a formalização em linguagem matemática.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

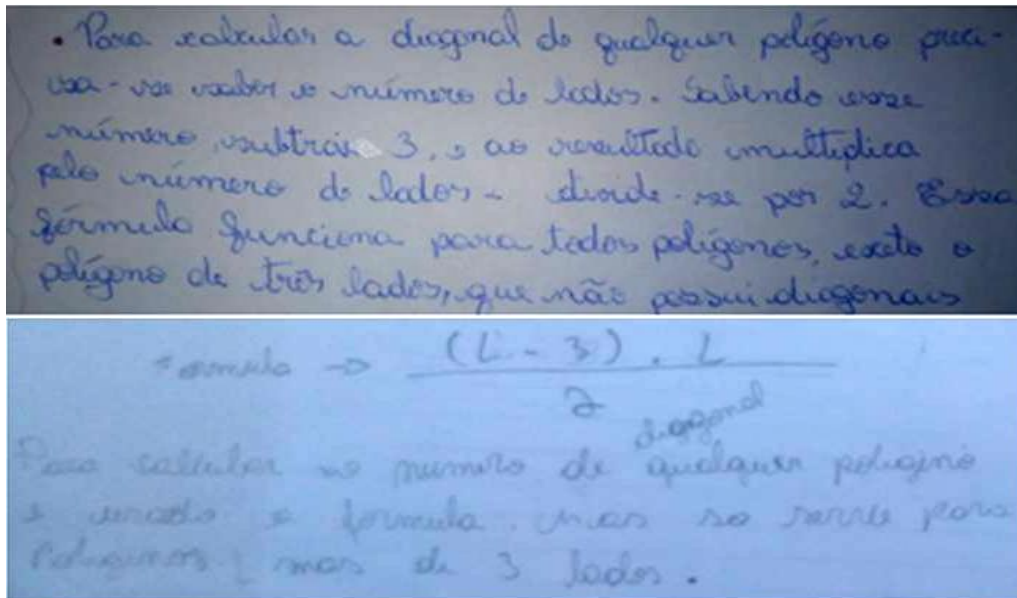


Figura 04: formalização matemática feita pelos alunos.

Notem pelas formalizações dos alunos na figura 04 que lembraram que a fórmula não é válida para os triângulos, contudo na representação matemática a exceção não foi expressa. Depois de novos questionamentos enfim chegaram a formalização matemática $d = \frac{n(n-3)}{2}$, para $n > 3$ em que d é o total de diagonais do polígono regular e n é número de lados.

Para verificar se a formalização realizada era verdadeira pedimos para calculassem o número de diagonais para vários polígonos regulares. Por meio dos testes concluíram que a formalização estava correta conforme a figura 05 a seguir:



Figura 05: alunos testando a fórmula para polígonos regulares com n lados.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A seguir questionamos: verificamos que esta formalização vale para os polígonos regulares de n lados. Ela pode ser usada para calcular o número de diagonais de qualquer polígono convexo ou apenas dos polígonos regulares. Aguardamos até que fizessem testes, construíssem outros polígonos convexos e calculasse a quantidade de diagonais de cada um, conferissem fazendo a contagem até que confirmassem que a fórmula vale para todos os polígonos convexos de n lados.

3ª etapa: A demonstração da fórmula e a generalização para todos os casos

Depois da formalização, apesar de a turma ser do nono ano do Ensino Fundamental, fizemos a demonstração da fórmula por indução matemática para que os alunos fossem se familiarizando com a linguagem matemática mais apurada. Vejam a seguir a demonstração:

Vamos provar por indução, a fórmula que permite calcular o número de diagonais de um polígono convexo: $d(n) = n(n - 3)/2$.

Primeiramente vamos verificar se a fórmula é válida para $n = 3$

$$d_{(3)} = 3(3 - 3)/2$$

$$d_{(3)} = 0$$

Vamos verificar agora se vale para $n = 4$, $n = 5$, etc.

$$d_{(4)} = 4(4 - 3)/2$$

$$d_{(4)} = 2$$

$$d_{(5)} = 5(5 - 3)/2$$

$$d_{(5)} = 5$$

Vamos supor um número qualquer K ,

$$d_k = k \cdot (k - 3)/2$$

Se vale para k , vale também para $k + 1$, ou

$$d_{(k+1)} = (k + 1) \cdot ((k + 1) - 3)/2$$



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

$$d(n) = n(n-3)/2 \Rightarrow d(k+1) = (k+1) \cdot (k-2)/2$$

$$d(k+1) = (k+1) \cdot (k-2)/2$$

$$d(k+1) = (k^2 - 2k + k - 2)/2$$

$$d(k+1) = (k^2 - k - 2)/2 \Leftrightarrow d(k+1) = (k+1) \cdot (k-2)/2$$

$$d(k+1) = (k+1) \cdot ((k+1) - 3) \Leftrightarrow d(n) = n(n-3)/2$$

Logo a fórmula é válida para calcular o número de diagonais de qualquer polígono convexo com n lados, exceto para o triângulo. Logo podemos generalizar que $d = \frac{n(n-3)}{2}$, para $n > 3$.

Percebemos que nem todos os alunos compreenderam a demonstração. Mas foi uma oportunidade de se familiarizarem com representações matemáticas mais abstratas.

4ª etapa: Discussão dos resultados e formalização

De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2013) para finalizar uma aula investigativa é muito importante a discussão dos resultados entre os alunos. Assim concluímos a atividade fazendo a discussão das descobertas dos alunos dando oportunidade para que pudessem compartilhar o que aprenderam com os demais colegas da sala. Foi um momento significativo em que puderam ajudar uns aos outros a compreenderem algumas coisas que ainda não estavam claras para todos e tirarem as dúvidas que ainda restavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação matemática é uma metodologia de ensino que estimula o aluno a pensar, organizar seu pensamento, traçar metas para atingir o objetivo (resolver a problemática) e esses estímulos são essenciais para a vida. Portanto, a investigação matemática deve sempre que possível ser usada no ensino, de forma bem planejada, levando em consideração que as aulas investigativas demoram bem mais que uma aula convencional.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O objetivo da pesquisa foi atingido superando as expectativas, visto que realizando Investigações Matemática com o Geogebra os alunos que participaram das aulas experimentais conseguiram descobrir as relações geométricas matemáticas rapidamente e chegaram tranquilamente no objetivo que era deduzir a fórmula para o cálculo das diagonais de um polígono regular. O Geogebra propiciou um ambiente dinâmico propício para ser associado a metodologia investigativa com foco no aluno que ativamente construiu a sua aprendizagem. Ele proporcionou um ambiente virtual investigativo devido a suas características de não entregar as formas geométricas prontas para o aluno, mas disponibilizar várias ferramentas para suas construções. As ferramentas oferecidas pelo software levaram os alunos a explorarem as propriedades das formas em suas construções de forma muito dinâmica, com efeitos nas formas prontas, tais como arrastar, aumentar, ficar movimentando na tela, entre outros.

A realização desta pesquisa no Estágio Supervisionado foi importante na formação dos futuros professores de Matemática por possibilitar aos mesmos enquanto acadêmicos a fazerem pesquisas teóricas e práticas, vivenciarem situações reais da profissão e analisarem suas próprias práticas docentes como objeto de pesquisa produzindo conhecimentos e divulgando como no caso deste artigo.

Enfim, concluímos este trabalho, convictos de que o professor de Matemática precisa acreditar mais em seus alunos e ver neles o futuro de nosso país. Partindo desse contexto será possível usar sua disciplina para torná-los seres conscientes da importância do seu papel no mundo e do lugar onde eles estão e assim estes irão contribuir a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

CRUZ, D. G. da. **A utilização de Ambiente Dinâmico e Interativo na construção do conhecimento produzido**. 169 p. Tese (Mestrado em Educação Matemática) Setor de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7414/DONIZETE%20GON%C3%87ALVES%20DA%20CRUZ.pdf?sequence=1>>. Acesso: 25 set. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PONTE, J. P., BROCARD, J., & OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RUIZ, Adriano Rodrigues. **Matemática, Matemática escolar e o nosso quotidiano, 2001**. Disponível em:
<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/ruiz%2001.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, A., Veloso, E., PORFÍRIO, J., & Abrantes, P. (1999). **O currículo de Matemática e as actividades de investigação**. Disponível em:
<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/silva-etc%2099.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NO ESTUDO DAS PROPRIEDADES DOS PARALELOGRAMOS ESPECIAIS

CRUVINEL, Junior Carlos¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²

Universidade Estadual de Goiás,
Câmpus Iporá

¹juninho0carlos@hotmail.com; ²clau.moreira@ueg.br

RESUMO

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa realizada na fase de regência do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá durante o ano de 2014. O objetivo foi analisar a Investigação Matemática com o Geogebra para o ensino das propriedades de polígonos em uma turma de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Iporá. A pergunta que se buscou responder foi: a Investigação Matemática com o software educacional Geogebra favorece o ensino de propriedades de polígonos para alunos do quinto ano? Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram analisadas situações e acontecimentos da sala de aula, identificando as etapas características da Investigação Matemática do conjecturar, experimentar, formalizar e generalizar os conceitos matemáticos. Foram analisados ainda as anotações diárias do pesquisador, os trabalhos dos alunos e as construções feitas no Geogebra. Os resultados mostram que a Investigação Matemática com o Geogebra contribuiu para o ensino das propriedades dos polígonos no quinto ano ao possibilitar que por meio da construção e manipulação das figuras geométricas e da interação com o software os alunos realizarem a investigação e formalizarem as propriedades de polígonos. Nesse processo, a mediação do professor foi fundamental para que os alunos por meio de suas construções investigassem as propriedades da figura geométrica em estudo.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Software Geogebra. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Este trabalho que é resultado de uma pesquisa realizada durante o Estágio Supervisionado do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, no ano de 2014. Traz a análise de uma situação de Investigação Matemática com o software educacional Geogebra para o ensino de propriedades de polígonos alunos do Ensino Básico, especificamente do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Iporá/GO, mediadas pelo professor. O objetivo foi analisar o uso da Investigação Matemática com o software educacional Geogebra estudo de propriedades de polígonos.

Os resultados mostram que a Investigação Matemática com o Geogebra contribuiu para o ensino das propriedades dos polígonos no quinto ano por possibilitar que por meio da construção e manipulação das figuras geométricas e da interação com o software os alunos realizarem a investigação e formalizarem as propriedades de polígonos. Nesse processo, a mediação do professor foi fundamental para que os alunos por meio de suas construções investigassem as propriedades da figura geométrica em estudo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com muitos pesquisadores como D'ambrósio (2001, 2002), Ponte; Brocardo e Oliveira (2013), Mendes (2009), Fiorentinni Lorenzato (2009) não se é mais possível no ensino de Matemática, priorizar a transmissão de conteúdos de maneira descontextualizada. Conforme diz D'Ambrósio (2002, p. 22) “a todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.” Contudo, muitos alunos demonstram dificuldades em aprender Matemática, por que não conseguem perceber o significado ou a importância do que estudam, não conseguem relacionar o que aprendem com a sua vida. Assim, entende-se que a partir do momento que partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, dando oportunidade para vivenciarem ativamente o processo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aprendizagem desenvolvendo habilidades de investigação poderão utilizar dos conhecimentos matemáticos construídos para resolverem problemas cotidianos.

Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), afirmam que existe uma necessidade de mudança principalmente na abordagem dos conteúdos de Matemática. De acordo com esses autores, o ensino de Matemática por meio de atividades investigativas traz uma contribuição para ajudar o aluno a solucionar problemas, que podem ser oferecidas nas aulas investigativas. A forma tradicional de repassar o conteúdo precisa ser modificada visto que “as pessoas aprendem quando estão diretamente envolvidas na criação, no contato ou manipulação de artefatos ou de objetos pessoalmente significativos.” (FIORENTINNI E LORENZATTO, 2009, p. 24). Nesse contexto, o aluno tem que deixar de ser elemento passivo no processo de ensino e aprendizagem para assumir uma postura ativa incluindo-se nesse processo.

Na mesma idéia, segundo D'ambrósio (2001), os professores de Matemática não podem ficar presos as velhas metodologias, preocupando apenas com a quantidade de conteúdo que deve ser trabalhado e a transmissão das regras. A prioridade da ação pedagógica do professor deve ser a aprendizagem do aluno e não os conteúdos trabalhados ou o currículo. Nesse processo a atuação do professor é um fator importante para as que as mudanças nas formas de ensinar Matemática aconteçam. Ponte, Brocardo e Oliveira (2003) ressaltam esta importância do professor promover a curiosidade e incentivar os alunos a fazer descoberta, pois os conteúdos trabalhados de forma descontextualizada tornam os conteúdos matemáticos distantes da realidade e difíceis de compreender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) recomendam a vivência da Matemática nos dias atuais como uma forma de desenvolver o raciocínio lógico. Com este desenvolvimento deve-se proporcionar a capacidade de pensar, projetar e generalizar certas questões da Matemática do cotidiano. Contudo, para um conhecimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

amplo e de qualidade, se faz necessário adotar uma prática pedagógica que favoreça efetivamente o processo de conhecimento.

Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p. 13) defendem a Investigação Matemática como metodologia de ensino visto que, por meio a investigação o aluno pode encontrar regularidades, refletir sobre as questões, justificá-las e testá-las, generalizar conteúdos. “Investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades. "Na mesma idéia Fiorentini e Lorenzato (2009) afirmam que as atividades de investigação e experimentação no ensino de Matemática são favoráveis para motivar o aluno a construir o conhecimento e buscar novas descobertas que facilitarão o processo ensino aprendizagem. Assim, de acordo com as abordagens destes autores, as atividades de investigação podem contribuir na aprendizagem dos alunos.

Sobre a ação do professor em uma aula investigativa, Fiorentini e Lorenzato(2009) diz é importante que as aulas aconteçam com um professor que esteja devidamente preparado para exercer o papel de moderador que vai estimular alunos no desenvolvimento das tarefas. Nestas atividades de investigação "o professor é chamado a desempenhar um conjunto de papéis bem diversos no decorrer de uma investigação: desafiar os alunos, avaliar o seu progresso, raciocinar matematicamente e apoiar o trabalho deles."(PONTE, BROCARD e OLIVEIRA, 2013, p. 47).

São variados os recursos didáticos que o professor poderá usar nas Investigações Matemáticas em sala de aula. Contudo Mendes (2009, p. 9) alerta as novas tecnologias podem contribuir para facilitar a compreensão de conteúdos e criar ambientes favoráveis para novas aprendizagens. Destaca ainda que as atividades investigativas com uso das novas tecnologias, bem como o uso de softwares, tornam as aulas mais prazerosas e desafiadoras para os alunos, permitindo que sejam explorados todos os conteúdos do currículo comum, bem como os conceitos e relações geométricas. Nesta ideia o uso do computador pode contribuir como sugere Ponte, Brocardo e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Oliveira (2013), para motivar o aluno a aprender e provocar a aprendizagem de conteúdos escolares.

Segundo Lorenzato (2006, p. 17) “Palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticos ou em movimentos. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar”. Assim, dentre os recursos computacionais o software Geogebra pode ser uma boa opção para o ensino de conteúdos de Matemática e dentre eles as propriedades de polígonos por possibilitar a manipulação e o movimento dos objetos geométricos em estudo permitindo análises que não seriam possíveis apenas por meio da audição e uma aula expositiva. É um software, gratuito e livre, de fácil manuseio e com ambiente dinâmico que possibilita ao aluno passar pelas fases da Investigação Matemática de levantar conjecturas, fazer experimentações e formalizações.

Por meio de uma prática pedagógica planejada o Geogebra pode contribuir na aprendizagem das propriedades de polígonos por apresentar ferramentas dinâmicas para as construções planas, espaciais e gráficas que auxiliam na compreensão de conceitos e propriedades geométricas e algébricas. É um software Geometria Dinâmica que dispõe de linguagem acessível e com um bom número de ferramentas que permitem o aprofundamento de diversos assuntos da geometria e da álgebra. Por estas características, neste trabalho, este foi o software escolhido para a realização de Investigações Matemáticas sobre as propriedades de polígonos.

MATERIAIS E MÉTODO

O projeto se desenvolveu com parceria da professora orientadora de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, que também é aluna do Mestrado em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

As atividades foram criadas coletivamente nos encontros do grupo de estudo e pesquisa formado por todos os estagiários do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá.

As aulas experimentais foram desenvolvidas no Laboratório de Informática da escola campo de Estágio, utilizando o a Investigação Matemática com o Geogebra no estudo dos conteúdos de Matemática em que por meio da mediação do professor os alunos pudesse vivenciar as momentos que identificam a investigação passando pelas fases do visualizar, explorar, fazer conjecturas e refletir, sobre suas propriedades e conceitos.

Participaram voluntariamente da pesquisa 10 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Iporá/GO. Os alunos têm idade entre 8 e 10 anos, moram todos nas proximidades da escola que se localiza em um bairro carente da cidade. São disciplinados, curiosos, gostam de realizar trabalhos em grupo, demonstraram gostar da escola e ter bom relacionamento com professora de matemática titular da turma e com os coleguinhas.

As análises aconteceram a partir de observação de situações de salas de aula, quando selecionamos e analisamos um conjunto de acontecimentos relacionados aos momentos da introdução do assunto, da investigação e da discussão dos resultados e fizemos análise das atividades investigativas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir tem-se a análise de uma atividade de Investigação Matemática com o Geogebra para o ensino das propriedades de Polígonos tendo como expectativas de aprendizagens a formalização Matemática das propriedades dos polígonos quadrados, retângulos e triângulos. Dividimos as atividades em seis aulas para facilitar a organização das ideias subdividimos a análise em tópicos contínuos sem levar em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

contas se as aulas foram em dias diferentes.

Introdução do assunto

Iniciamos a aula entregando para os alunos um jogo de Tangran e contando a história da origem do jogo. Logo a seguir juntamente com os alunos fizemos a construção de alguns Tangrans de sete peças e ensinamos os alunos a jogarem construindo formas variadas com as peças.

Durante o tempo em que os alunos estiveram jogando ou apresentando suas estratégias nas jogadas conforme figura 01, conversamos sobre as estratégias que utilizavam no jogo e sobre as características da peças formadoras.



Figura 01: Os alunos apresentam as estratégias usadas no jogo do tangran de 7 peças.

O objetivo da atividade foi motivar os alunos para o estudo da Geometria e identificar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Buscamos o envolvimento dos alunos nas atividades e solicitamos que ao final fizessem um comentário oral e registro no caderno sobre o que aprenderam ao realizar as atividades. Os materiais didáticos usados dinamizaram a aula atraindo a atenção e despertando o interesse pelo conteúdo de Geometria.

Apresentação dos recursos do Geogebra e exploração dos conteúdos pré-requisitos

Iniciamos a segunda aula mostrando as ferramentas que o software Geogebra possui, dando ênfase nos recursos necessários para o estudo e a construção de polígonos. Durante a exploração do software buscamos relembrar os conceitos básicos de geometria, propusemos desafios que pudessem fazer os alunos lembrarem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

conceitos de polígonos, polígonos regulares, vértices e ângulos internos e externos, entre outros. Vários desafios foram propostos com o objetivo de conhecer as ferramentas do Geogebra e desenhar polígonos (quadrado, retângulo, losango e trapézio) utilizando o software. Durante a aula ficou perceptível que a professora da turma já usara outros softwares de Matemática em suas aulas, o que facilitou muito o nosso trabalho.

Dos desafios que propusemos vale ressaltar a construção de uma imagem livre conforme figura 02 usando os recursos do Geogebra em que depois da imagem pronta deveriam identificar as formas geométricas usadas e a suas características e descrevê-las em uma folha de papel.



Figura 02: Construção de imagens usando os recursos do Geogebra.

Em cada um dos momentos incentivamos a mobilização do conhecimento prévio, o trabalho coletivo e aquisição de novos saberes e conhecimentos a partir de atividades investigativas por meio de situações problema intencionalmente planejadas para a manipulação e a construção de polígonos. Nesta etapa criamos um ambiente de com a construção, encorajando os estudantes a formularem hipóteses, discutirem e aplicarem ideias Matemáticas relacionadas com a geometria.

Concluimos o relato desta aula lembrando Januário (2008, p. 18) quando diz que “o bom professor pode motivar e incentivar seus alunos, despertando-os para o conhecimento e obtendo resultados positivos de aprendizagem somente com a sua vontade e competência profissional”.

A investigação das propriedades do quadrado, do retângulo e do losango



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Iniciamos essa etapa, falando aos alunos que iríamos desenvolver atividades investigativas explicando para eles como seria a aula e o que se esperava deles. A seguir solicitamos que os alunos utilizassem a ferramenta *Polígono regular* para construir um quadrado usando a *malha quadriculada* do software, logo após deveriam escolher a ferramenta *segmento* para construírem uma diagonal do quadrado. A seguir, utilizando a ferramenta *Ponto médio*, encontrassem os pontos médios das diagonais.

Neste ponto da construção, entregamos a eles um jogo de Tangran e pedimos que usando as ferramentas do software que já conheciam, continuassem a construção iniciada até formarem o jogo e Tangran de 7 peças. A figura 03 mostra o momento de construção do Tangran no Geogebra.



Figura 03: Construção do Tangran no Geogebra.

Os alunos fizeram a tarefa desenvolvida coletivamente e o trabalho em grupo tornou este, um momento muito rico em trocas de aprendizagens. Nesse momento lembraram conceitos como o de: ponto médio, semelhança de triângulos, retas paralelas, perpendiculares e concorrentes, área e perímetro de triângulos e quadriláteros e relações entre medidas dos comprimentos dos diferentes segmentos de reta, figuras que constituem o Tangran. Pedimos que medissem os ângulos internos do quadrado e anotassem as medidas de cada um deles, depois medir o comprimento de todos os lados do quadrado. Logo após sugerimos que fossem à ferramenta *arquivo* e depois *novo*, para iniciar uma nova tela, retirassem a *malha* e o *plano cartesiano*. E construísem na nova página um quadrado com as mesmas medidas daquele desenho do Tangran. Não foram dadas outras informações.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Neste momento observamos que os alunos usaram estratégias diferentes na construção conforme se observa na figura 04 abaixo.

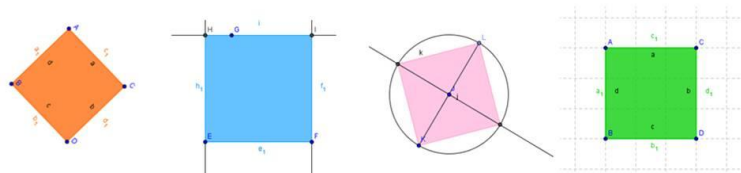


Figura 04: Estratégias dos alunos na construção de quadrados no Geogebra.

Alguns lembraram de que o quadrado é um polígono regular e usou a ferramenta polígono regular para construí-lo. Nesse caso as suas dificuldades estiveram em fazer com que as medidas dos lados ficassem iguais as do quadrado do desenho do Tangran. No desafio que propusemos o novo quadrado deveria ter as mesmas medidas de ângulos e lados. Alguns alunos conseguiram fazer a construção por tentativa e erro usando a ferramenta *polígono*. Fizeram a figura, mediram os lados e ângulos e por tentativa foram movendo os pontos de vértices da figura até que cumprissem o desafio. Alguns alunos desenharam com o auxílio das ferramentas *retas perpendiculares*, *distância*, *comprimento*, *retas paralelas* e a ferramenta que mede o ângulo.

Neste momento questionamos como eles definiriam o quadrado. Todos disseram que era uma figura geométrica que tem quatro lados iguais. Pedimos então para os alunos retornarem a malha quadriculada e ajustarem seu quadrado com os pontos da malha. Anotarem as novas medidas. Depois movessem os pontos de vértices ajustando a outros pontos da malha, com a condição de que se mantivesse a forma da quadrada da figura. Perguntamos aos alunos: quando se aumenta ou diminui o tamanho da forma quadrada o que acontece com as medidas dos ângulos? E o que se percebe em relação à medidas dos lados?

Depois de alguns argumentos, questionamos novamente como eles definiriam o quadrado. Agora foram capazes de formalizar o quadrado como sendo uma figura geométrica que possui quatro ângulos de 90° e quatro lados iguais. Neste momento exploramos as nomenclaturas dos pontos de vértices, lados e ângulos. Exploramos também a construção das diagonais dos quadrados e o ponto de interseção entre elas e a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

definição da palavra congruente. Ao final pedimos para os alunos descreverem todas as propriedades características do quadrado redigindo um texto no Geogebra usando a ferramenta *texto*. A figura 05 mostra a definição de quadrado feita por um dos alunos.

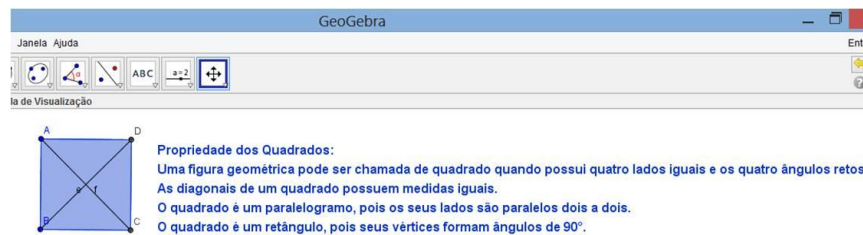


Figura 05: Definição de quadrado feita por um dos alunos.

Como formalizaram que o quadrado é um retângulo em seguida perguntamos sabem definir o retângulo? Definiram então o retângulo como sendo:

- "*Uma figura com ângulos retos e os lados paralelos iguais*".
- "*Uma figura geométrica que tem os ângulos de 90° mas não tem os lados iguais*".
- "*Uma figura geométrica que tem quatro ângulos de 90°, duas diagonais iguais e os lados que são paralelos são iguais*".

Todas as conjecturas afirmavam que os ângulos do retângulo medem 90° ou são retos. A dificuldade na formalização era em relação aos lados. Solicitamos então que fizessem os mesmos testes que haviam feito para definirem o quadrado. Repetimos as experimentações anteriores analisando o retângulo até concluírem que a formalização do retângulo enunciada somente em função da existência dos quatro ângulos de 90° já era suficiente e que o quadrado era um retângulo especial. E que em ambos as diagonais são congruentes e se interceptam nos pontos médios de cada uma.

Nas aulas seguintes usando processos investigativos similares aos usados para a definição das propriedades do quadrado e do retângulo para os alunos definirem também as propriedades do losango e do triângulo equilátero. Fizemos assim a definição das propriedades de todas as peças do Tangran.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Foram momentos de aprendizagem mediados pelo professor em que os alunos demonstraram pelas suas falas e respostas escritas ter organização de pensamento e entendimento do que estavam fazendo. Finalizamos essa etapa percebendo que houve a compreensão dos conceitos pesquisados durante a experimentação e investigação pois percebemos ter despertado o interesse dos alunos para o conteúdo bem como incentivamos a pensar, analisar e fazer deduções.

Para finalizar pedimos aos alunos que descrevessem as peças do Tangran com objetivo de reconhecer as formas geométricas envolvidas por meio da redação de um texto. As redações mostraram que os alunos conseguiram definir as formas geométricas expressando as suas propriedades indicando que houve aprendizagem. Após a redação do texto fizemos a discussão final dos resultados que foi um momento rico de troca de informações e experiências que possibilitou o esclarecimento de dúvidas que ainda restavam.

A avaliação em todas as atividades aconteceu de forma contínua verificando as diferentes estratégias de exploração que os alunos utilizaram na construção e manipulação das figuras, na troca de informações entre os colegas e os textos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do educador é uma necessidade para o sucesso do ensino e a aprendizagem dos alunos e nesse sentido o professor tem um papel fundamental na realidade do século XXI. Esse contexto requer tanto que sua formação seja sólida e contínua, não apenas com teorias, mas principalmente com a prática. Mais ainda, requer que seja capaz de promover formação e auto formação pela ação reflexão, diálogo e intervenção em busca constante de um saber teórico e saber prático que permita novas posturas metodológicas que somente poderão ser assumidas a partir da sua formação. O Estágio Supervisionado contribui na formação inicial dos acadêmicos, futuros professores que irão atuar na realidade atual que exige profissionais qualificados,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

competentes, compromissados e que saibam pesquisar e produzir conhecimentos a partir de suas próprias práticas.

Na realização da pesquisa o objetivo de analisar a metodologia de Investigação Matemática com o Geogebra para ensinar as propriedades de polígonos foi alcançado. Durante o desenvolvimento das atividades experimentais a metodologia utilizada favoreceu a construção do conhecimento, proporcionando atividades que permitiram aos alunos o desenvolvimento da capacidade de interpretar situações problemas, levantar conjecturas, fazer experimentações e chegarem à formalização algébrica Matemática da situação em estudo. Identificou-se ainda que nas aulas investigativas é importante a ação do professor que por meio de orientação adequada instiga o aluno a persistir na investigação até solucionar o problema.

Percebemos que houve envolvimento dos alunos durante as atividades, quando os mesmos experimentaram, levantaram conjecturas, discutiram, formularam respostas, generalizaram e provaram conceitos matemáticos. Esse relato de experiência representa o trabalho final produzido a partir das análises. O software Geogebra com seu ambiente dinâmico contribuiu para estimular o interesse dos alunos para a aprendizagem das propriedades dos polígonos permitindo a construção de figuras geométricas como os retângulos e paralelogramos auxiliando na formulação de conjecturas, experimentações proporcionando ao aluno o entendimento não apenas da figura em si como de todo o seu processo de representação. Por ser um software dinâmico que possibilitou ao aluno aprender e vivenciar situações que exigiam o entendimento de geometria, álgebra e cálculo. Os alunos do quinto ano são ainda crianças e não apresentaram dificuldade no uso dos recursos do Geogebra confirmando que o software é de fácil manuseio e pode ser usado para explorar conteúdos de Matemática mesmo no primeiro nível do Ensino Fundamental.

Com a realização do Estágio Supervisionado acreditamos estar mais preparados, para usar novas metodologias de ensino e recursos didáticos, como por exemplo os softwares educacionais e os materiais concretos no ensino de Matemática,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sendo capazes de elaborar atividades investigativas que desenvolvam a curiosidade e o senso crítico dos alunos. Foi importante ainda por provocar reflexões sobre a importância do professor estar sempre refletindo sobre a própria prática construindo novos saberes e como investigadores produzirem conhecimentos.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática.** 2 ed., Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **EtnoMatemática - elo entre as tradições e a modernidade.** BH: Autêntica, 2002.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender Matemática.** Campinas: Autores Associados. 2006.

JANUARIO, G. **Materiais Manipuláveis:** uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1, 2008b, Arapiraca/AL. Anais do I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM-AL e SBEM, 2008.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula:** tecendo redes cognitivas na aprendizagem – Editora Livraria de Física, São Paulo, 2009.

PONTE, J. P., BROCARD, J. & OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O USO DE INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NA FORMALIZAÇÃO DO CÁLCULO DE ÁREAS DESCONHECIDAS POR MEIO DA REGRA DOS TRAPÉZIOS

SANTOS, Paula Roberta dos¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²; VAZ, Duelci
Aparecido de Freitas³

UEG Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, Instituto Federal de Educação,
Ciências e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí

¹paularobertaipo@hotmail.com, ²clau.moreira@ueg.br, ³duelci.vaz@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho traz uma análise do uso da metodologia Investigação Matemática com o Geogebra em uma atividade sobre Integral Numérica para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Iporá/GO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Os instrumentos para coleta de dados foram os relatórios dos alunos, as fotos, as atividades desenvolvidas em sala de aula, as construções no Geogebra e as anotações realizadas durante as aulas em que se registrou momentos e situações acontecidos durante as atividades de investigação, as estratégias usadas na resolução dos problemas. Como o trabalho realizado percebe-se que a Investigação Matemática com o Geogebra pode ser utilizada como aliada no trabalho pedagógico por motivar o aluno a participar ativamente na construção do seu conhecimento. Os resultados indicam que o Geogebra, por ser um software dinâmico, pode contribuir para a realização da Investigação Matemática possibilitando que os alunos atuem como investigadores matemáticos passando pelas fases do experimentar, conjecturar, formalizar e generalizar os conceitos construindo assim, nas suas próprias ações os seus próprios conhecimentos.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Software Geogebra. Ensino de matemática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada durante o Estágio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Supervisionado da quarta série do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Traz uma análise do uso Investigação Matemática em sala de aula e das contribuições do software Geogebra no processo investigativo. A metodologia aqui sugerida, é uma forma diferenciada de construção do conhecimento por meio da Investigação Matemática como o software Geogebra.

A pesquisa se desenvolveu em uma turma de alunos do terceiro ano do Ensino Médio da cidade de Iporá/GO com o objetivo de analisar metodologia de Investigação Matemática em sala de aula usando o software educacional Geogebra para o ensino de do conteúdo Integral Numérica. Os resultados indicam que a Investigação Matemática com o Geogebra pode ser utilizada como aliada no trabalho pedagógico por possibilitar que o aluno participe ativamente na construção do seu conhecimento por meio da vivência das fases investigativas no levantamento de conjecturas, na experimentação e na formalização matemática dos conteúdos.

A relevância está no fato de representar uma forma inovadora de ensinar e aprender matemática, contribuindo assim para que aconteçam as mudanças necessárias no Ensino de Matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de matemática historicamente tem sido alvo de críticas devido os resultados negativos produzidos e divulgados nos meios de comunicação. Tais críticas indicam a necessidade de pesquisas com o objetivo de se encontrar caminhos para minimizar as deficiências que os alunos apresentam e que seriam atribuídas em grande escala ao fato de que na maioria das escolas o trabalho pedagógico se realiza por meio de aulas expositivas e descontextualizadas em que o aluno tem papel de receptor passivo. Segundo Vaz:

constata-se ainda que a metodologia de ensino do professor, na maioria dos casos, é quase sempre informativa. Tal atitude tem sido foco de críticas por partes de renomados pesquisadores. Caracterizada pela



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ansiedade do professor em ministrar novos conteúdos concebendo o aluno como receptor, expõe visivelmente a dicotomia entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (2012, p. 42)

A Investigação Matemática pode se apresentar como uma oportunidade para que esta concepção de ensino seja reconstruída por tratar-se de uma metodologia de ensino pela qual o professor com a sua mediação, por meio de aulas investigativas proporciona um ambiente em que o aluno é ator na construção de seus conhecimentos, passando pelas fases de experimentar, conjecturar, formalizar e generalizar conceitos matemáticos. Para Ponte; Brocardo e Oliveira:

[...] a realização de uma investigação matemática envolve quatro momentos principais. O primeiro envolve o reconhecimento da situação, a sua exploração preliminar e a formulação de questões. O segundo momento refere-se ao processo de formulação de conjecturas. O terceiro inclui a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas. E, finalmente, o último diz respeito à argumentação, demonstração e avaliação do trabalho realizado. Estes momentos surgem, muitas vezes, em simultâneo: a formulação das questões e a conjectura inicial, ou a conjectura e o seu teste, etc. (2013, p. 20).

De acordo com estes autores a metodologia de Investigação Matemática pode ser uma boa proposta, porém é necessário que os professores se proponham a adequar suas aulas a mesma, sendo que para essa desenvoltura é preciso que o professor esteja preparado não só com o conhecimento do conteúdo como da forma de conduzir a investigação.

A realização de investigações proporciona, muitas vezes, o estabelecimento de conexões com outros conceitos matemáticos e até mesmo extramatemáticos. O professor precisa estar atento a tais oportunidades e, mesmo que não seja possível explorar cabalmente essas conexões, deve estimular os alunos a refletir sobre elas. (id. p. 51).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Neste sentido os autores completam, "O sucesso de uma investigação depende também, tal como de qualquer outra proposta do professor, do ambiente de aprendizagem que se cria na sala de aula." (id, p. 28).

Assim acredita-se que essa forma de ensinar, partindo da investigação realizada pelo próprio aluno em sala de aula pode altera-se o nível de conhecimento dos alunos pela mobilização dos seus modos de aprender e interpretar a matemática. "O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo." (2013, id, p. 23). Este é, precisamente, um dos aspectos fortes das investigações. E como é condição fundamental que o aluno esteja ativamente envolvido é preciso que o professor trabalhe juntamente com o aluno exercendo o papel de mediador do conhecimento de forma que um aprenda com o outro por meio de um diálogo multilateral.

Neste aspecto, a proposta é trabalhar com o educando uma forma flexível e significativa de estudar os conteúdos matemáticos e pode abranger atividades com materiais concretos e diversas tecnologias informatizadas, incluindo os softwares educacionais. Nesta mesma ideia, Mendes (2009, p. 15) para que possamos caminhar nesta direção é "importante refletirmos sobre a possibilidade de encaminhamento de uma prática em Educação Matemática que valorize a investigação e a busca de informações como princípio da aprendizagem e socialização coletiva das informações".

Dentre as várias possibilidades de ferramentas pedagógicas que podem ser usadas nas aulas investigativas, o software Geogebra, que possui ambiente dinâmico e tem se mostrado ser uma ferramenta satisfatória por vários pesquisadores da área de Educação Matemática como Vaz (2012), Cruz (2005), em decorrência do número de recursos e especialidades que apresenta. Pode ser usado para a formação de conceitos e definições matemáticas tendo como ponto de partida uma investigação em que o aluno vai construindo seus conhecimentos com a mediação do professor. Nesta perspectiva



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

esse recurso possibilita uma visão inovadora para os alunos e para os professores de matemática.

O Geogebra é um software de fácil manuseio em que até mesmo os alunos do ensino básico têm a facilidade de aprender a usá-lo, por ser um software dinâmico que permite ao aluno estabelecer relações por meio do uso das suas ferramentas e das construções realizadas. De acordo com Lorenzato (2010, p. 96) assim "os alunos em sala de aula passam a observar, registrar e documentar as atividades discutidas, relacionadas, e ideias importantes que surgem na investigação realizada, considerando as experiências, as conjecturas, os dados colhidos e aspectos relacionados à experimentação.

Permite então que o aluno construa seu próprio conhecimento por meio dos objetos que podem ser encontrados ou construídos por ele no software. Nesse sentido, o Geogebra torna-se uma ferramenta propícia à Investigação Matemática em sala de aula por possibilitar ao aluno analisar suas construções, experimentar, reconstruir, comprovar ou refutar hipóteses e conseguir, na sua relação de interação com o software, edificar conceitos e formalizar as situações matemáticas.

Assim, o Software Geogebra mostra-se satisfatório para realização da atividade investigativa, podendo contribuir de forma que os alunos experimentem suas hipóteses e as comprovem por meio de ferramentas desse software. São recursos matemáticos variados que permitem a exploração de vários conteúdos de matemática além de trazerem uma visão inovadora para os professores desta disciplina.

MATERIAIS E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem embasamento teórico em Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), Lorenzato (2010), Mendes (2009) e Vaz (2012), entre outros que defendem a Investigação Matemática em sala de aula como metodologia de ensino. Foi planejada e desenvolvida a partir das atividades de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pesquisa desenvolvidas no Grupo de Pesquisa do Projeto de Mestrado de uma professora de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás e dos estudos realizados nos encontros de orientação do Estágio Supervisionado.

Esta proposta de atividade foi planejada coletivamente durante os estudos do Grupo de Pesquisa do Projeto de Mestrado da professora de Estágio Supervisionado e que também é aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí. As atividades de pesquisa, a elaboração da atividade, as aulas experimentais e a análise das aulas se desenvolveram durante as orientações e a regência do Estágio Supervisionado sob orientação e supervisão da professora orientadora. Contou-se também com as colaborações do professor Ms. Renato Assis Ribeiro da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá que auxiliou na elaboração do plano de atividades e do professor Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí que orientou no planejamento e na análise das atividades experimentais.

Os instrumentos para coleta de dados foram os relatórios dos alunos, as fotos, as atividades desenvolvidas em sala de aula, as construções no Geogebra e as anotações realizadas durante as aulas em que se registrou momentos e situações acontecidos durante as atividades de investigação, as estratégias usadas na resolução dos problemas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade proposta teve como ponto de partida a elaboração de uma sequência pedagógica para ser desenvolvida em sala de aula. O conteúdo a ser desenvolvido foi cálculo de áreas desconhecidas por meio da Regra dos Trapézios. O projeto foi desenvolvido em uma turma de 14 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma grande escola pública da cidade de Iporá, Goiás. Os alunos possuem média de idade de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

17 anos e segundo relato da professora de Matemática, não apresentam grandes dificuldades nessa disciplina.

A questão planejada para investigação dos alunos foi: como calcular a áreas de figuras desconhecidas se as fórmulas que conhecemos não forem suficientes para isto? O objetivo foi que os alunos conseguissem formalizar e generalizar a regra dos trapézios por meio da Investigação Matemática com uso do software Geogebra. Assim eles passariam a conhecer um princípio geral de cálculo de áreas e de volumes que poderia ser aplicado em diversas outras situações.

No desenvolvimento da sequência de atividades levaram-se em consideração os passos da Investigação Matemática proposta por Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), que consideram essa metodologia de ensino como uma forma de atividade em que se valorizam os processos matemáticos pela vivência das fases do conjecturar, experimentar, formalizar e generalizar os conceitos matemáticos. O tempo previsto para o desenvolvimento das atividades foi de aproximadamente 10 horas/aulas.

Etapa 1: O recursos do Geogebra e os conteúdos pré-requisitos

Esta aula teve a finalidade de relembrar alguns conceitos básicos de geometria e serviu também para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao cálculo da área de regiões planas e superfícies por meio da exploração das ferramentas do software Geogebra. Vários desafios foram propostos com o objetivo de relembrar a ideia de pontos e retas, relembrar conceitos de segmento-de-reta, plano, polígono, poliedros e outros conceitos básicos de geometria, além de relembrar como se calcula áreas de formas planas e, espaciais e áreas de formas desconhecidas pela soma das áreas de figuras conhecidas. Após a exploração dos recursos do Geogebra em sala de aula convencional propôs-se a resolução de problemas cotidianos em que fosse possível o cálculo de áreas de regiões planas e espaciais pela soma de áreas de polígonos conhecidos.

Concluiu-se esta etapa com a socialização das resoluções e discussão coletiva



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

dos resultados. Todas as atividades até aqui, foram realizadas lembrando o que diz Ponte, Brocardo e Oliveira "Uma aula de Investigação matemática habitualmente tem início com a introdução do assunto pelo professor que dá origem ao problema." (2013, p. 41). Deste primeiro contato dos alunos com o conteúdo e com o software é que foi proposta a questão que será investigada na próxima etapa. A figura 01 mostra a atuação dos alunos em sala de aula.



Figura 01. Os alunos apresentam as estratégias usadas na resolução dos problemas.

Nesta primeira aula foi perceptível que os alunos da turma possuíam razoável conhecimento dos conceitos básicos de geometria e não apresentavam grande dificuldade nos cálculos matemáticos confirmando o que já havia informado a professora da turma. Conheciam também as fórmulas básicas para o cálculo de área de regiões planas e para o cálculo de volumes dos sólidos mais comuns como o cubo, o cilindro e os prismas. Identificou-se também que conheciam a forma geométrica da elipse e os elementos que a constituem. Isto nos deixou bastante animados porque estes conhecimentos são pré-requisitos para a investigação a ser proposta na etapa seguinte.

Etapa 2: O uso do software Geogebra e a Investigação Matemática na sala de aula

Ao iniciar esta etapa, como a turma não estava habituada a desenvolver atividades investigativas, a atenção inicial foi fazer com que os alunos compreendessem como se daria o processo de investigação durante a aula. Procurou-se deixar claro o que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

seria esperado deles em cada fase, desde a formulação da questão a ser investigada, passando pela experimentação, levantamento de hipóteses ou conjecturas, novas experimentações, reformulação ou justificação das conjecturas iniciais tendo como resultado a formalização e generalização dos resultados que devem ser discutidos coletivamente ao final do trabalho. Era necessário, nesse momento, que os alunos compreendessem o que é e como iriam investigar, porque iriam investigar e que se esperava deles como resultado da investigação.

Antes de propor a questão de pesquisa foi solicitado para os alunos construírem uma elipse com os recursos do Software Geogebra. A escolha desta forma foi pelo fato de ser uma forma geométrica na qual não se é possível calcular a área com as fórmulas já conhecidas por eles, mas existe uma fórmula para calcular a área da elipse. Perguntou-se aos alunos se conheciam algumas fórmulas para se calcular a área da elipse. Responderam que não. Então se propôs a seguinte questão: Como calcular a área da elipse? Que estratégias poderiam ser usadas para tornar possível o cálculo da área de uma região em forma de elipse?

Houve conjecturas como: *e se calculássemos a média aritmética de todos os raios da elipse?* Mas ao mesmo tempo outra conjectura: *para isto precisaríamos saber quantos raios tem uma elipse, se não sabemos não há como calcular a média.* Outro aluno disse em tom de brincadeira: *e se pudéssemos esticar daqui e empurrar dali até que a elipse fique circular?* Houve risadas, mas havia lógica no que foi dito.

Houve ainda a sugestão de que se fizesse um retângulo no interior da elipse e que se calculasse a área do retângulo desprezando o que ficasse na área externa a ele. Mas chegaram à conclusão de que também havia lógica na situação proposta, mas que a área externa seria muito grande e por consequência o erro no cálculo também seria muito grande. E esta foi uma conjectura usada para dar início à experimentação. Instigando-os a usar a mesma ideia, mas dividindo a elipse em várias partes.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), o levantamento de conjecturas pode surgir de diversas formas “por observação direta dos dados, por manipulação dos dados ou por analogia com outras conjecturas.” (p.33). As conjecturas estão relacionadas à reflexão que os alunos fazem sobre o que vão investigar e o professor precisa dar atenção a todo esse processo para estimular e assegurar que façam progressos na realização da investigação.

A sugestão foi que usando o software Geogebra, repartissem a elipse em partições iguais com a ferramenta *retas paralelas* ou com o recurso *retas perpendiculares*. Como na figura 02:

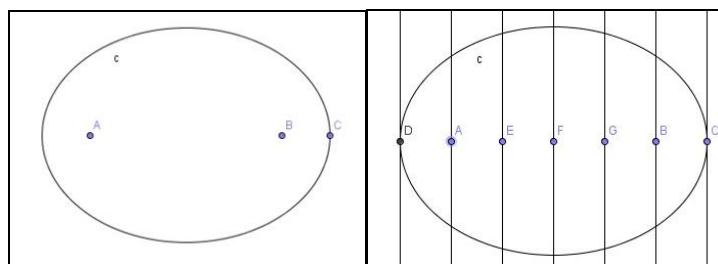


Figura 02. Construções usando o Geogebra

Após dividirem a elipse em várias partes instigou-os a tentarem identificar uma figura ou algumas figuras conhecidas que pudessem ser construídas no interior da elipse.

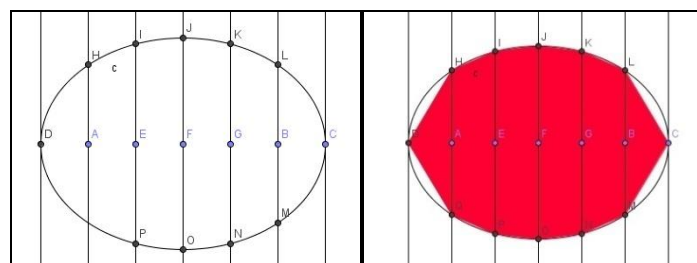


Figura 03. Construções usando o Geogebra



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Logo identificaram dois triângulos que poderiam ser formados nas extremidades. No entanto não conseguiram ainda visualizar os trapézios. Então, recomendou-se a eles que ligassem as retas que tocavam nas extremidades da elipse como as que fizeram na figura 03 acima.

Por meio dessa construção foi lançada a pergunta: o que aconteceu com a figura depois de traçar retas paralelas e ligar os pontos das extremidades? Com que figura se parecem essas formadas por feixes de retas paralelas com os pontos ligados? Como calcular a área dessa elipse? Nessa situação por meio dessas perguntas, intensificou-se a experimentação, em que os alunos puderam pensar e edificar algumas novas conjecturas.

Os alunos foram anotando suas estratégias para calcular a área da elipse, depois de algum tempo obtiveram respostas como as relatadas na figura 04 a seguir:

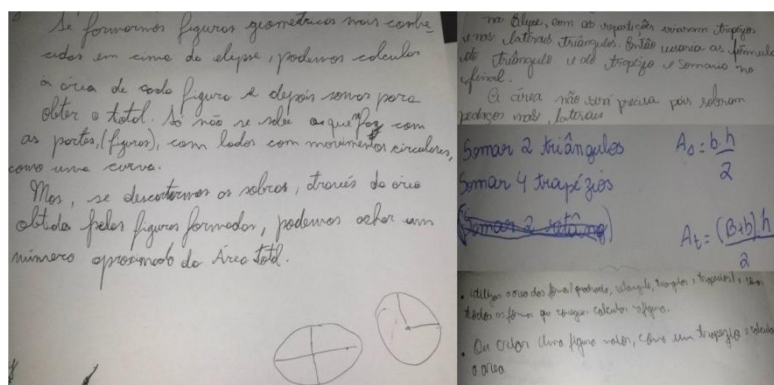


Figura 04. Análise de alunos

Pode-se observar pelas análises das anotações que os alunos retiraram a essência matemática da Regra dos Trapézios, e isso foi importante para a investigação e também pelo fato de que foi uma produção dos conhecimentos deles realizada apenas com o auxílio e mediação do professor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O software Geogebra foi pedagogicamente suficiente para essa investigação, pois proporcionou ao aluno, vários meios de se pensar e raciocinar em uma possível forma de encontrar a área da figura pedida. Com isso ficou claro que, quando se percebeu construções que mostram formas de pensar matematicamente e caminhos de investigações diferentes. Conforme na figura 5, o aluno calculou a área aproximada da elipse dividindo-a em quadrados, triângulos e trapézios, efetuando a soma destas áreas. Já na figura 6, o aluno dividiu a elipse ao meio, calculou a área aproximada da sua metade pela soma da área dos trapézios retângulos formados e depois multiplicou o resultado por dois.

Na figura 05, ficou bem claro o envolvimento do aluno e a procura por estratégias para calcular a área proposta pelo professor. Isso significa que ele construiu o seu conhecimento pelo fundamento da Regra dos Trapézios. Esse aluno não enxergou apenas trapézios e triângulos, mas também quadrados, disso ele retirou que teria que calcular a área dos trapézios, triângulos e quadrados da figura formada por feixes de retas paralelas, e em seguida somá-las para obter uma área aproximada.

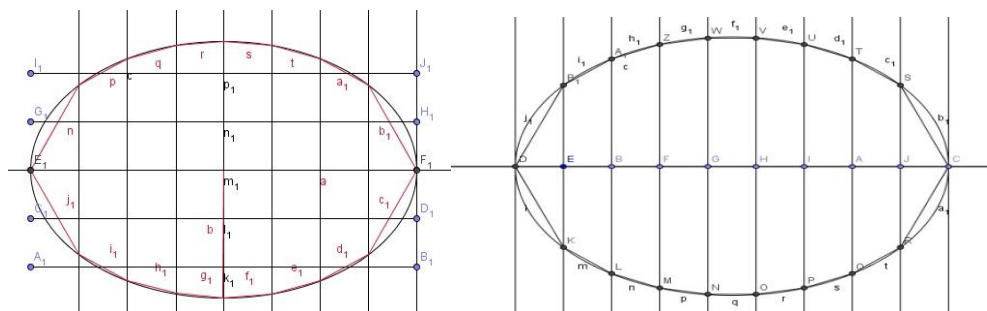


Figura 05. Construção no Geogebra feita por um aluno Figura 6 - Construção no Geogebra feita por um aluno

Outro ponto que vale ser ressaltado foi que fazendo a aproximação da figura da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

elipse na tela usando a ferramenta zoom, perceberam que quanto mais partições, menor é a margem de erro, conforme mostra a figura 7. Isto aconteceu, sem a necessidade de que fossem induzidos a fazer, pois nem estava previsto no plano original. Com esta atividade os alunos conseguiram formalizar o cálculo da área aproximada da elipse como sendo a soma da área dos trapézios construídos no seu interior.

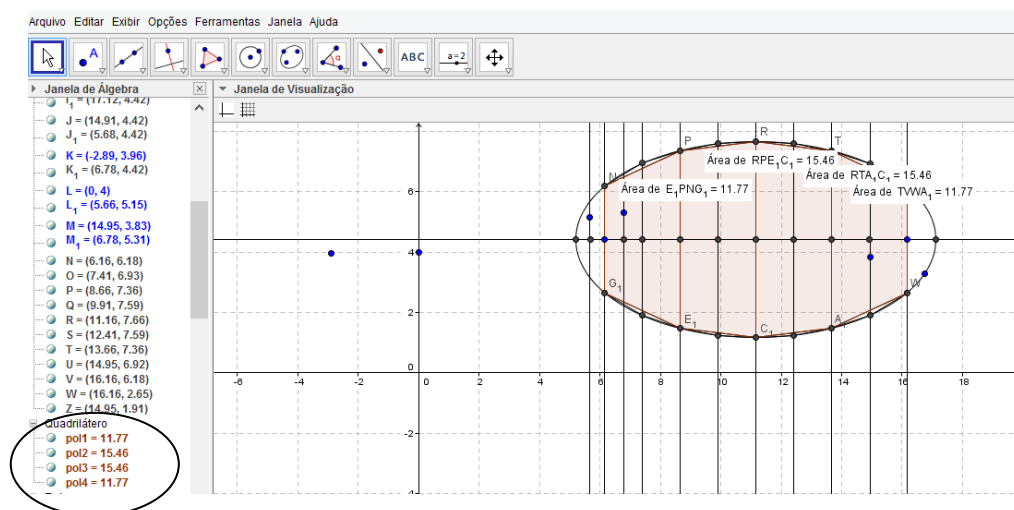


Figura 07. Cálculo da área aproximada pela regra dos trapézios.

De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2013) a justificação ou prova das conjecturas é o momento em que o professor deve procurar fazer com que os alunos compreendam que para se justificar uma conjectura um teste apenas não é insuficiente. São necessários vários testes que realizados podem afirmar ou negar as conjecturas levantadas. Sendo as conjecturas então, passíveis de serem comprovadas ou não, podendo ser confirmadas ou negadas a qualquer momento da investigação. Para concluir, foi mostrada para os alunos a fórmula do cálculo da área da elipse que para eles era desconhecida solicitando que comparassem as áreas calculadas antes para confirmarem que quanto maior o número de divisões da elipse menor a margem de erros.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Como os alunos não conseguiram generalizar matematicamente a Regra dos trapézios, fizemos a demonstração dessa regra em conjunto. Conforme diz Braumann:

há quem diga que Matemática é demonstração. Não fuja das demonstrações. Elas são essenciais para se perceber a essência da Matemática e não podem ser substituídas por exemplos ou ilustrações (fazê-lo induz os estudantes a pensar que tal é um método de demonstração logicamente aceitável). Quando a demonstração seja complicada e não se queira fazer, haja a honestidade de o dizer. (2002, p.5).

Considerando a participação dos alunos, o resultado da experimentação realizada até aqui e que a demonstração da regra dos trapézios é razoavelmente simples, optamos por fazê-la juntamente com os alunos que neste momento apresentaram dificuldades em abstrair a regra, contudo conseguiram acompanhar a demonstração apresentando sugestões e opiniões nas quais se identificou que compreendiam a demonstração matemática apesar de não conseguirem fazer sozinhos.

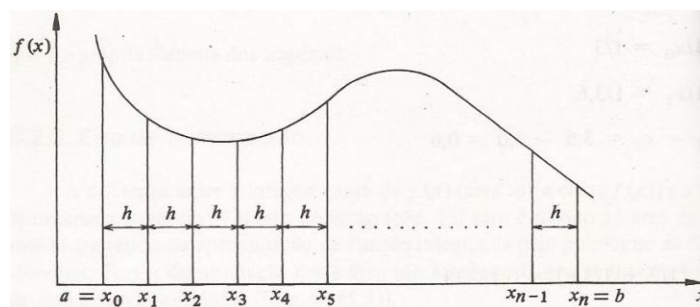


Figura 09. divisões da área em trapézios.

$h = x_{i+1} - x_i$, sendo $i = 0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots, n$

$$A = \frac{h}{2} \cdot [f_{x_0} + f_{x_1}] + \frac{h}{2} \cdot [f_{x_1} + f_{x_2}] + \frac{h}{2} \cdot [f_{x_2} + f_{x_3}] + \frac{h}{2} \cdot [f_{x_3} + f_{x_4}] + \frac{h}{2} \cdot [f_{x_4} + f_{x_5}] \\ + \dots + \frac{h}{2} \cdot [f_{x_{n-1}} + f_{x_n}]$$



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

$$A = \frac{h}{2} \cdot [f_{x_0} + f_{x_n} + 2 \cdot (f_{x_1} + f_{x_2} + \dots + f_{x_{n-1}})]$$

Após a construção da demonstração, a maioria dos alunos conseguiu representar matematicamente a regra dos trapézios como sendo $I = \left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right) \cdot h$, onde $x_1 + x_2$ representam a distância entre os pontos definidos e h seria a amplitude entre eles, que também pode ser chamada de altura dos trapézios formados ou triângulos.

Fez-se a discussão em relação a todo o processo de investigação realizado até o momento para que os alunos pudessem refletir sobre as fases vivenciadas e sobre os resultados. A discussão foi um momento significativo da aula em que socializando suas descobertas, confrontando os resultados, sistematizando as ideias, os alunos puderam chegar à formalização e à generalização dos conceitos matemáticos e à reflexão dos resultados da investigação.

Uma situação que confirma que compreenderam a regra demonstrada foi a pergunta dos alunos, que dizia se: *a regra chama Regra dos Trapézios e na demonstração da regra foi utilizados apenas trapézios então porque a maioria dos desenhos das elipses que eles construíram tinham um triângulo nos focos da elipse?* Logo se percebe que estavam interagindo com o assunto, assumindo a postura de investigador matemático, provando assim um dos aspectos que a investigação matemática propõe. Dessa pergunta, foi possível descobrir uma aprendizagem nova para eles, que foi a igualdade da área do trapézio com a área do triângulo quando considerado que o triângulo seria um trapézio de base menor igual a zero.

Nessa sequência de atividades desenvolvidas é importante destacar que nesse caso, a proposta de investigação partiu do professor, conforme havia sido planejado. Porém essa proposta poderia ser "levantada" pelos alunos e também pode acontecer que os alunos levanten conjecturas sem a decisão do professor que nesses casos deve conduzir a investigação mesmo não tendo sido planejada, pois isso irá acrescentar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

consideravelmente a aprendizagem do aluno.

Contudo, pode-se concluir que os alunos estiveram atentos em todas as fases, e conseguiram exprimir a essência da Regra dos Trapézios. Conseguiram acompanhar a demonstração da fórmula geral e conjecturaram que pode haver aplicações importantes para a vida dessa regra matemática.

Etapa 3: Aplicações da Regra dos Trapézios

Ao fim da formalização dessa investigação matemática, conversamos sobre o termo Integração Numérica e discutimos sobre as importantes aplicações da regra dos trapézios no dia-a-dia deles. Para isto, propusemos problemas que pudessem ser relacionados à situações cotidianas em que eles puderam verificar uma aplicação matemática real. Fizeram outras aplicações, inclusive calculando volume usando a regra.



Figura 11. Resolução de problemas de aplicações da Regra dos Trapézios

Saber usar a fórmula para o cálculo da área usando a regra dos trapézios indica que os alunos compreenderam o conteúdo e sabendo resolver situações como essa demonstra que sabem também relacionar o conteúdo com situações de aplicação e que poderão usá-lo para resolver problemas do dia-a-dia. A conclusão da atividade se deu com a discussão dos resultados entre os alunos e a socialização da resolução dos exercícios.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A avaliação em todas as atividades aconteceu de forma contínua sendo considerado todo o processo. Foram observadas as fases das conjecturas, das experimentações, formalização e generalização descritas acima. Também se observou a capacidade de concentração e interação com o grupo, precisão na apresentação dos grupos, atenção nas atividades propostas, estratégias utilizadas na resolução dos problemas e atividades. A atenção e experimentação no manuseio do software, adesão da proposta investigativa, estratégias utilizadas para construção da proposta e para chegar à formalização e generalização, capacidade de aplicação em situações cotidianas. E por fim, na resolução dos exercícios utilizando a Regra dos Trapézios, estratégias e interpretação dos exercícios aplicados ao dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dos estudos percebeu-se que as metodologias de ensino e os recursos didáticos que têm produzido melhores resultados são aqueles que apresentam possibilidades para que o conhecimento seja construído a partir do seu uso. Nesse caso, o preparo do professor é essencial, visto que, é a atitude de planejar, buscando a melhor forma de mediar o conteúdo e a condução da aula que define como se dá a participação do aluno na construção da sua aprendizagem. O recurso didático usado é apenas uma ferramenta que pode contribuir de forma significativa ou não, na aprendizagem dos alunos dependendo da forma que é conduzida a aula. Nesta perspectiva, os softwares educacionais têm se apresentado como promissores objetos pedagógicos que possibilitam a interação entre o aluno e o objeto em estudo de forma que o conhecimento seja construído nesta interação por meio da experimentação e da formalização de ideias e conceitos.

Na pesquisa realizada, o Geogebra foi usado como ferramenta de ensino para colocar em prática uma proposta pedagógica que contribuiu para a aprendizagem da Regra dos Trapézios e da integral numérica permitindo que o aluno, com a mediação do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

professor, pudesse pesquisar, testar hipóteses, experimentar novas formas de aprender, além de facilitar para manter a sua atenção e a sua participação de forma colaborativa.

Nesta experiência percebeu-se que o software Geogebra se apresenta como uma ferramenta dinâmica que permite as construções matemáticas e a transformação destas construções em tempo real pela modificação dos dados usados inicialmente possibilitando visualizações diferentes de um mesmo objeto ou a transformação deste em outra construção pela inserção de novos dados. É um recurso didático que pode ser usado em aulas investigativas de variados conteúdos de matemática como geometria, gráficos estatísticos, gráficos de funções algébricas, matrizes, trigonometria, dentre outros. Os recursos variados que possibilitam largas possibilidades de que o aluno vivencie as fases de levantamento de conjecturas, experimentação e formalização de conceitos matemáticos.

Propõe-se a Investigação Matemática como metodologia inteligente de fazer com que o aluno participe da aula voluntariamente, pois esse método dispõe de liberdade aos alunos para experimentar, levantar conjecturas ou hipóteses, e por fim formalizar e generalizar. E nesse sentido o software Geogebra contribui de forma significativa para a realização desses passos da investigação tornando-se um aliado do professor e dos alunos dando suporte para que possam fazer testes e levantar hipóteses e pela análise das construções refutarem as conjecturas iniciais ou confirmá-las chegando à formalização e generalização dos conceitos.

O Estágio Supervisionado representou a oportunidade oferecida para que se pudesse refletir sobre a profissão de professor por meio da pesquisa e da prática na escola campo. Esta fase de formação docente foi de grande importância para a formação inicial estabelecendo um fluxo de ideias novas, de concepções formadas conscientemente no exercício da profissão para que possa contribuir com a melhoria da educação e em especial para o ensino de matemática. A partir da prática como regentes em sala de aula e por meio do desenvolvimento dos projetos de pesquisa foi possível refletir sobre metodologias de ensino, sobre o uso adequado dos objetos pedagógicos,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sobre as características do aluno no contexto atual e sobre o papel do professor em sala de aula como formador de ideias e cor responsável pelas mudanças necessárias na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRAUMANN, C. **Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática.** In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, & A. F. Dionísio (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. p. 5-24. Lisboa: SEM-SPCE, 2002. Disponível em: http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2002/2002_02_CABraumann.pdf. Acesso: 25 de jun. de 2014.

CRUZ, D. G. da; **A utilização de Ambiente Dinâmico e Interativo na construção do conhecimento produzido.** 169 p. Tese (Mestrado em Educação Matemática) Setor de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7414/DONIZETE%20GON%C3%87ALVES%20DA%20CRUZ.pdf?sequence=1>. Acesso: 25 set. 2014.

LORENZATO, Sergio. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2010.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e Investigação em Sala de Aula:** tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

PONTE, João Pedro da, BROCARDIO Joana, OLIVEIRA, Hélia. **Investigações na Sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VAZ, Duelci Aparecido de Freitas. **Experimentando, conjecturando, formalizando e generalizando:** Articulando investigação matemática com o Geogebra. Goiânia: 2012. p, 39-51. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2491/1549>. Acesso em: 15 mar. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ESTUDO DO GRÁFICO DA FUNÇÃO QUADRÁTICA POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA

BATISTA, Pedro Henrique Cassimiro de Paula¹, OLIVEIRA, Claudimary Moreira
Silva²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá
¹phcpb@outlook.com; ²clau.moreira@hotmail.com;

RESUMO

Este projeto intitulado o estudo do gráfico da função quadrática por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra foi desenvolvido durante o ano de 2014, como atividade do Estágio Supervisionado do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Se propôs a analisar como desenvolver o estudo da parábola da Função Quadrática por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra, numa perspectiva em que os alunos por meio da análise das suas construções cheguem as suas próprias conclusões e formalizem e generalizem os conceitos e com o auxílio do professor mediador. A problemática foi analisar se Investigação Matemática com o software Geogebra pode contribuir para que os alunos compreendam os processos e variáveis envolvidas na construção da parábola. Trata-se de uma pesquisa campo, qualitativa de cunho interpretativo e a coleta de dados se deu por meio dos relatórios dos alunos, análise de trabalhos desenvolvidos em sala e pelas construções no Geogebra. A Investigação Matemática como software teve finalidade fundamental no desenvolvimento da atividade por possibilitar a interação entre o aluno e o objeto de forma dinâmica facilitando a compreensão e a formalização dos conceitos relacionados a Função Quadrática.

Palavras chave: Software Geogebra. Investigação Matemática. Ensino-aprendizagem de matemática.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INTRODUÇÃO

Este projeto se desenvolveu durante o ano de 2014, como atividade do Estágio Supervisionado do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. O objetivo foi analisar como desenvolver o estudo da parábola da Função Quadrática por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra, numa perspectiva em que os alunos por meio da análise das suas construções cheguem às suas próprias conclusões e formalizem e generalizem os conceitos e com o auxílio do professor mediador. A problemática foi analisar se Investigação Matemática com o software Geogebra pode contribuir para que os alunos compreendam os processos e variáveis envolvidas na construção da parábola.

Pela análise dos resultados percebe-se que a Investigação Matemática como software teve finalidade fundamental no desenvolvimento da atividade por possibilitar a interação entre o aluno e o objeto de forma dinâmica facilitando a compreensão e a formalização dos conceitos relacionados à Função Quadrática.

REVISÃO DE LITERATURA

A investigação Matemática a que se refere este trabalho se trata de um tipo de metodologia de ensino pela qual o aluno participa, dá sugestões e ideias em relação ao conteúdo, testa conjecturas, faz descobertas e formaliza conceitos. Esta metodologia de ensino e aprendizagem é defendida por vários pesquisadores como Vaz (2012), Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), Ponte (2005), por representar uma possibilidade de favorecer a aprendizagem do aluno em relação a muitos conteúdos matemáticos que se ensinados de forma tradicional, com aulas expositivas e resolução de exercícios podem se tornar sem vazios e sem significados. Neste trabalho tomaremos como base a proposta de Investigação Matemática de Ponte, Brocardo e Oliveira (2013).

A metodologia de Investigação Matemática: O professor mediador e as fases da investigação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Quando o professor se propõe a trabalhar a Investigação Matemática em sala de aula é preciso que tenha claro que o seu papel não será mais o de transmissor de conhecimentos. Na investigação o professor passa a cumprir o papel de mediador que busca orientar o aluno na medida em que ele investigue esclarecendo alguns problemas, questionando, instigando:

[...]a compreensão dos alunos acerca da atividade que se irá realizar, o professor passa a desempenhar um papel mais de retaguarda. Cabe-lhe então procurar compreender como o trabalho dos alunos se vai processando e prestar o apoio que for sendo necessário. (PONTE, BROCARDIO E OLIVEIRA, 2003).

Como a metodologia se baseia no fazer do aluno, o papel do professor e o mediador que instiga a curiosidade, provoca reflexões, estimula o debate e as experimentações em um processo em que quem aprende possa chegar a formalização de conceitos matemáticos passando pelas fases do levantamento de conjecturas, experimentação, refinamento das conjecturas, formalização e generalização dos conceitos matemáticos. “Numa aula com investigações o professor deve, sem dúvida, privilegiar uma postura interrogativa.” (PONTE; BROCARDIO; OLIVEIRA, 2003, p.52). Ou seja, o professor precisa direcionar o aluno para ser ativo em sala, que dê suas opiniões e dialogue, exponha suas e assim faça descobertas que possam contribuir na sua aprendizagem.

As etapas de uma Investigação Matemática

Uma atividade de Investigação Matemática segundo Ponte; Brocardo e Oliveira é dividida em quatro etapas que são a introdução do assunto, a investigação e discussão dos resultados. Estas etapas são descritas a seguir.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A primeira fase é chamada de arranque da aula. Esta é a fase de introdução do assunto na metodologia de Investigação Matemática que é um momento importante, pois é desta etapa que partem todas as demais. Propõe-se que se faça uma breve introdução do assunto sobre o qual se fará a investigação para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e para se garantir que tenham os conceitos pré-requisitos. Contudo, independentemente do nível etário da classe, há que garantir, nesta fase inicial, que os alunos compreendem o que significa investigar. Nesta primeira etapa da acontecem as primeiras conjecturas que após as experimentações que acontecem na segunda etapa, podem ser refinada ou afirmadas ou refutadas. Caso sejam afirmadas passa-se à terceira etapa que é a formalização e generalização dos conceitos matemáticos. Caso sejam negadas abre-se a possibilidade para uma nova questão de investigação e o ciclo recomeça.

Ao se propor uma tarefa de investigação espera-se que os alunos possam, de uma maneira mais ou menos consistente, utilizar os vários processos que caracterizam a atividade investigativa em Matemática. Como referimos, alguns destes processos são: a exploração e formulação de questões, a formulação de conjecturas, o teste e a reformulação de conjecturas e, ainda, a justificação de conjecturas e avaliação do trabalho (PONTE, BROCARD E OLIVEIRA, 2003).

A última etapa consiste na discussão dos resultados e repostas para as perguntas levantadas durante a fase de investigação, quando será realizado o confronto das ideias dos alunos em que serão observadas as estratégias, formalização, conjecturas e generalização.

O software Geogebra

De acordo com (Vaz, 2012, p.40) “Hoje se sabe que o uso de tecnologias na Educação Matemática abrange um leque de possibilidades, incluindo a variedade de *softwares* disponíveis, mas o importante, sobretudo, é refletir como devemos explorá-



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

los no ensino.” Contudo para que se tenha bons resultados em termos de aprendizagem é preciso haver maior preparação dos docentes para trabalharem com estas tecnologias.

Dentre os vários recursos didáticos que podem ser utilizados em aulas de Investigação Matemática neste projeto se deu ênfase ao software Geogebra.

No Geogebra podemos contemplar geometria e álgebra dinamicamente, interagindo entre si na mesma tela, possibilitando o usuário relacionar as várias faces de um mesmo objeto matemático. Permite trabalhar conceitos matemáticos do ensino fundamental, médio e superior e realizar construções matemáticas diversificadas e alterá-las após a construção ser finalizada. Esse dinamismo possibilita que o aluno perceba diversas relações entre os objetos matemáticos, faça conjecturas e até mesmo formalize os resultados, de forma visual, no próprio *software*. (VAZ, 2012, p. 40).

Este foi o software escolhido para o estudo e análise do Gráfico de Funções Quadráticas por meio da Investigação Matemática. A escolha se deu por todas as suas funcionalidades, por ser um software de dinâmico e proporcionar um variedade de recursos e ferramentas que permite ao professor trabalhar varias áreas da matemática. Se apresentar com grandes possibilidades para Investigação Matemática e por ser também uma ferramenta de fácil entendimento e simples acesso que pode ser executado no sistema operacional do Windows e Linux, ser gratuito e livre.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa campo, qualitativa de cunho interpretativo e a coleta de dados se deu por meio dos relatórios dos alunos, análise de trabalhos desenvolvidos em sala e pelas construções no Geogebra. Desenvolvido sob a orientação da professora supervisora do Estágio Supervisionado. Este artigo é o trabalho final do Estágio Supervisionado e apresenta os resultados finais da pesquisa. Será também objeto de pesquisa e análise do projeto de mestrado da professora orientadora de Estágio que tem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

como objetivo analisar as percepções dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da UEG/Iporá em relação a Investigação Matemática com o Software Geogebra.

As aulas experimentais foram desenvolvidas em uma turma de trinta e dois alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Iporá Goiás tendo como parceira a professora de Matemática. A análise se deu por meio das observações em sala, selecionando e analisando um conjunto de acontecimentos relacionado a introdução do assunto, da investigação e da discussão dos resultados, fizemos análise das atividades investigativas. Analisamos se houve envolvimento e se os alunos tiveram a oportunidade de experimentar, conjecturar, discutir, formular as respostas, formalizar e generalizar e provar conceitos matemáticos conforme a proposta investigativa. Este relato de experiência representa o trabalho final produzido a partir das análises. Os instrumentos de coleta de dados e informações foram os relatórios dos alunos em que descreveram detalhadamente o que aconteceu nas aulas em relação às suas aprendizagens, o diário de bordo do estagiário. Foram utilizados também as fotos e os registros das atividades realizadas em sala de aula e arquivos salvos no computador.

A relevância deste trabalho esta no sentido de que se propõe uma metodologia de ensino que incentiva o aluno na busca do aprendizado de forma ativa e interativa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com as ideias de Ponte, Brocardo e Oliveira (2013) e Vaz (2012) no ensino de funções a investigação pode contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja maior quando o ensino for por meio de aulas desenvolvidas utilizando a Investigação Matemática como o software Geogebra em que os alunos juntamente com os demais e o professor “mediador” em sala se envolvam e aprendam.

A seguir apresenta-se a análise de uma atividade que tem como objetivo desenvolver o estudo da parábola da Função Quadrática por meio da Investigação Matemática com o software Geogebra, numa perspectiva em que os alunos por meio da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

análise das suas construções cheguem as suas próprias conclusões e formalizem e generalizem os conceitos e com o auxílio do professor mediador.

1ª etapa: Introdução do assunto ou arranque da aula

Nesta primeira etapa iniciamos a aula com a apresentação do texto sobre as medidas do estádio do Maracanã e suas dimensões, em que fizemos a leitura juntamente com os alunos da reportagem Adaptado para Copa, Maracanã terá gramado menor que o da Vila Belmiro disponível na internet no endereço: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/copa-do-mundo/noticia/2010/08/adaptado-para-copa-maracana-tera-gramado-menor-que-o-da-vila-belmiro.html>>, em que foram mostradas as diferenças de medidas do estádio anteriores e posteriores à reforma para atender às normas da FIFA para sediar jogos da copa do mundo, alguns dados estatísticos e algumas dimensões de outros estádios. A escolha deste texto foi por este ser o mês que antecede aos jogos da Copa do Mundo.

Após a leitura do texto realizamos uma roda de conversa para discutir sobre a trajetória de uma bola quando lançada de uma certa distancia do gol sem obstáculos a frente. Simulamos então algumas situações em que pudesse acontecer gols de falta em linha reta em direção ao gol. Questionamos sobre as prováveis trajetórias da bola em cada um dos casos, recolhemos dados gerais e quantitativos que pudessem ajudar a levantar hipóteses com objetivo de elaborar problemas a serem investigados. Conversamos sobre as medidas de um campo de futebol. Questionamos então: Se a bola for lançada verticalmente para cima ela vai subir em linha reta? Vai cair no mesmo lugar? Perguntamos sobre os fatores que influenciam na trajetória de uma bola quando chutada para cima? As hipótese levantadas foram que a bola não cairia no mesmo lugar porque sua trajetória seria uma curva, que a trajetória sofreria interferência que seria força do vento, direção do chute, peso da bola, precisão do chute, sua altura e por fim sua velocidade. Usamos o debate para lançar então a seguinte questão que seria a norteadora da Investigação Matemática com o Geogebra: Se o jogador chutar a bola a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

gol. Supondo que o ponto de partida da bola foi exatamente cobrada a 20m de distância do gol. Após o chute a bola descreveu uma parábola, alcançando a altura máxima de 4m. Qual a equação matemática que representa o percurso feito pela bola? Nestas condições seria possível se fazer o gol?

Souberam descrever apenas que a bola faria uma trajetória curva em forma de parábola. Contudo não souberam encontrar a equação da parábola. Sugeriram apenas que seria uma equação de 2º grau. Quanto a ser possível fazer o gol a conjectura levantada foi que sim, desde que o vento, a força e a direção do chute fossem o suficiente para deslocá-la até o gol.

2ª etapa: O desenvolvimento das atividades utilizando o software Geogebra

Esta etapa foi dividida em 5 atividades. As fases do levantamento de conjecturas, experimentação e formalização aconteceram de forma alternada e as vezes simultaneamente podendo uma formalização dar origem a outra conjectura que da origem a outra experimentação até que se chegue a resposta do problema inicial.

Atividade 1. Os zeros da função

Nesta etapa se iniciou a Investigação Matemática com o Geogebra. Sendo o software desconhecido dos alunos dedicamos parte do tempo para mostrar os recursos do programa.

Em relação a função quadrática, por esta atividade de exploração foi possível identificar que os alunos conheciam a formula geral da função do segundo grau representada por $ax^2 + bx + c$, que conseguiram identificar os coeficientes a , b e c em uma equação e separá-los ordenadamente. Auxiliamos então na formalização matemática da definição de função quadrática, ou função polinomial do 2º grau, como: *qualquer função f de $\mathbb{R}$ em $\mathbb{R}$ dada por uma lei da forma $f(x) = ax^2 + bx + c$, onde a , b*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

e c são números reais e $a \neq 0$. Ou simplesmente: Toda função do 2º grau é formada a partir da forma geral $f(x) = ax^2 + bx + c$, com $a \neq 0$.

Nesta primeira exploração diagnosticamos que sabiam calcular os valores das raízes x' e x'' usando a fórmula de Bhaskara, contudo não sabiam identificar estas raízes como os zeros da função e também não sabiam relacionar estes valores ao gráfico da função. A partir deste diagnóstico pedimos para que os alunos construíssem os gráficos de exemplos de funções do 2º grau usando o Geogebra.

$$F(x) = x^2 - 5x + 6, G(x) = x^2 + 6x + 9, H(x) = x^2 + 5x + 4$$

Construídos os gráficos, pedimos que calculassem os valores das raízes de algumas das equações usando a fórmula Bhaskara que já conheciam. Pedimos que tentassem encontrar no gráfico os valores das raízes. Logo perceberam que os valores das raízes são os pontos de interseção da parábola com o eixo x das abscissas. A seguir sugerimos que substituíssem a variável x da equação pelos os valores das raízes e calculassem o resultado. E comparassem os resultados entre eles. Por meio das comparações chegaram a formalização de que os pontos de intersecção da parábola com o eixo das abscissas no plano cartesiano são *as raízes ou zeros da função que fazem $ax^2 + bx + c = 0$.*

Novamente auxiliamos na formalização matemática de que: *as raízes ou os zeros da função $f(x) = ax^2 + bx + c$ são as soluções da equação quadrática $ax^2 + bx + c = 0$, as quais são dadas pela chamada fórmula de Bhaskara:*
$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a},$$

Se temos $f(x) = 0 \Rightarrow ax^2 + bx + c = 0 \Rightarrow$
$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Nesta aula percebemos que apesar de conhecerem a fórmula de Bhaskara e terem compreendido a formalização matemática das raízes ou zeros da função, alguns alunos apresentaram dificuldades nas substituições da variáveis e nos cálculos das



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

operações. Para estes, dispensamos atendimento mais individualizado para tirar as dúvidas que foram surgindo

Concluímos a aula voltando ao problema original da trajetória da bola chutada a gol de uma distância de 20m. Pedimos para analisarem os desenhos da trajetória da bola que fizeram anteriormente e neste desenho procurassem identificar o que representaria os valores das raízes da função que dá origem à parábola. Sem dificuldades identificaram que: o ponto de saída da bola seria o valor de x' e o ponto em que ela cairia ao chão seria o valor de x'' e que entre eles estaria os 20m de distância entre o ponto de saída ou marca da falta e o ponto de chegada da bola ao gol. Identificando inclusive que: o valor de x' seria igual a zero porque a bola estaria partindo do ponto zero metros para cair à uma distância de vinte metros.

Nesta etapa como sugere Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p.15), "[...] o professor passa a desempenhar um papel mais de retaguarda. Cabe-lhe então procurar compreender como o trabalho dos alunos se vai processando e prestar o apoio que for sendo necessário." Procuramos atuar como mediadores, orientando os alunos na medida em que as experimentações fossem acontecendo, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo, até que os alunos por si mesmos conseguissem formalizar os conceitos. A seguir, na figura 01, temos a imagem dos alunos em sala de aula.



Figura 01: Alunos em sala de aula.

Todo o processo serviu para nos dar ciência de que percurso desde o levantamento de conjecturas e experimentação até a fase em que irão formalizar e generalizar os conceitos matemáticos depende muito do intermédio do professor. Neste



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

contexto o software Geogebra contribui significativamente sua importância como recurso de ensino e aprendizagem no que diz respeito possibilitar aos educandos aprender de forma mais interativa em que o aluno tem a oportunidade de movimentar os gráficos, fazer experimentações e observações que os auxiliaram no entendimento do conteúdo. O uso do Geogebra com a investigação matemática contribui por se tratar de uma ferramenta manipulável e com os comandos certos os alunos puderam formalizar com maior clareza ao tirarem suas próprias conclusões manipulando o as ferramentas do software.

Atividade 2: A concavidade de parábola

Na experimentação inicial propusemos que os inserissem a função definida por $f(x) = ax^2 + bx + c$ no e usando a ferramenta *controle deslizante* e inserissem a função *exibir rastro* do Geogebra e alterassem os valores do coeficiente a e anotassem os que perceberam sobre qual a relação existente entre os valores do coeficiente a e a posição da concavidade dos gráficos construídos. Em seguida pedimos que se levantassem e analisassem os gráficos que os colegas também haviam construído. Por meio da análise dos rastros dos gráficos e da observação dos valores do coeficiente a formalizaram que: Quando os valores de a são negativos parábola tem concavidade voltada para baixo e quando os valores de a forem positivos a concavidade da parábola será voltada para cima. Identificaram ainda que quando a é igual a zero o gráfico é uma reta porque a função é do 1º grau.

Pedimos que representassem esta formalização em linguagem matemática. Talvez por termos antes feito a formalização da definição e dos zeros da função quadrática, neste caso não tiveram dificuldade em formalizar que: *Se $a > 0$, a concavidade da parábola é para cima se $a < 0$ a concavidade é para baixo.*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

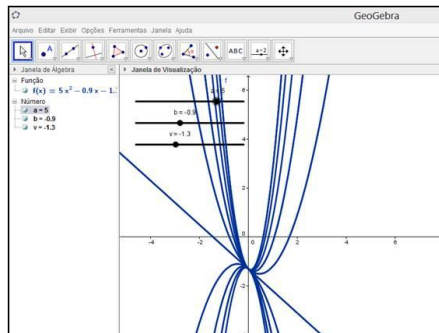


Figura 02: Análise da concavidade da parábola no Geogebra

Usaram então a função *animar* para confirmarem se esta formalização valeria mesmo para qualquer valor de a . A figura 02 acima mostra como os alunos puderam utilizar da ferramenta identificada no software como *animação* para produção de novos gráficos alterando os valores das variáveis iniciais. Chegamos a generalização de que: *Para qualquer a , se $a > 0$, a concavidade da parábola é para cima se $a < 0$ a concavidade é para baixo*. Voltamos a questão original e identificamos que a equação da função que representa a trajetória da bola tem o coeficiente a maior que zero ($a > 0$).

A investigação com o Geogebra foram primordiais na construção do conceitos que eles aprenderam até aqui, pois partiram dos próprios alunos a construção do seu conhecimento. O manuseio do aluno foi fundamental para que compreendessem a relação entre o valor do coeficiente a e a posição da concavidade da parábola.

Atividade 3: O coeficiente c

A seguir sugerimos que variassem apenas o coeficiente c com a e b fixos. E que novamente usassem os recursos *exibir rastro*. E que agora observassem o comportamento do gráfico e identificassem qual a interferência o coeficiente c no comportamento de uma parábola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

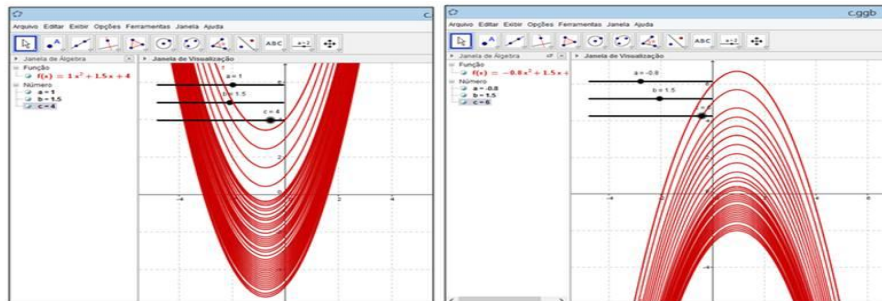


Figura 03: Interferência do coeficiente c na parábola no Geogebra

Sem dificuldades formalizaram que: *o coeficiente c indica o ponto em que a parábola corta o eixo y* . A figura 03 mostra as construções dos alunos e as modificações que fizeram nos gráficos em que pela experimentação e análise chegaram as formalizações esperadas.

Questionamos sobre qual interferência do sinal do coeficiente c , ao que responderam: *Se o coeficiente c for positivo o ponto em que a parábola corta o eixo de y estará acima do eixo de x e se o coeficiente c for negativo o ponto em que a parábola corta o eixo de y estará abaixo do eixo de x e se c for igual a zero este ponto será no ponto $(0,0)$* . Reforçamos que os coeficientes não dependem um do outro podendo ter qualquer combinação de sinais ou seja pode ser a positivo com b negativo ou a positivo com b positivo, ou seja, qualquer combinação de sinais. Retomamos o problema original e identificamos que na equação da trajetória da bola o valor do coeficiente c é igual a zero, logo será uma equação incompleta.

A investigação com o software foi importante na construção das conjecturas como as citadas anteriormente. No ensino desta etapa a Investigação Matemática com o Geogebra contribuiu para maior esclarecimento quanto a variação dos coeficientes, por se tratar de que o software que faz *animações* e *rastros*, foi possível através destas animações a formalização a respeito dos coeficientes.

Atividade 4: Interferências do coeficiente b na parábola



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Pedimos para repetirem a experimentação anterior agora analisando a interferência do coeficiente b na parábola.

Chamando a atenção para o fato de que quando se está usando a opção exibir rastro do Geogebra, se varia o coeficiente b da parábola é possível observar a criação de uma nova parábola, não importando se a concavidade da parábola original está voltada para cima ou para baixo, pedimos que investigassem que parábola é esta, ela é formada pelo rastro de um ponto da parábola original, que ponto é esse e porque isto acontece ao variar o ponto b .

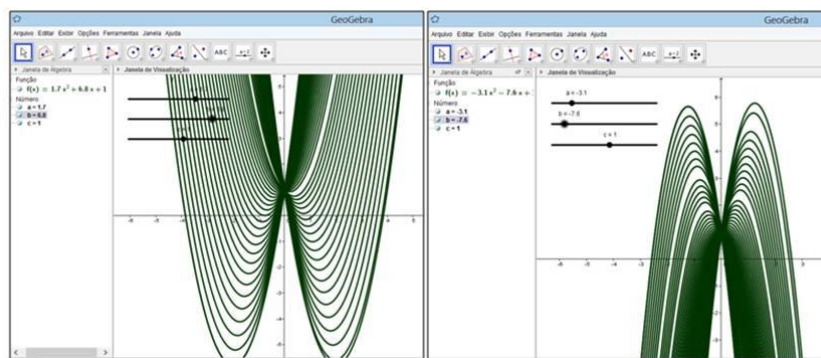


Figura 04: Interferência do coeficiente b na parábola.

Durante a experimentação da figura 04 os alunos anotaram várias observações que indicam que identificaram as interferências do coeficiente b na parábola. A seguir a transcrição de algumas destas anotações:

- O coeficiente b define como será a inclinação até o eixo y e depois que passa para o outro lado do eixo de y .
- O coeficiente b interfere no ponto do vértice da parábola e a movimentação deste ponto dá origem a construção de outra parábola com a concavidade virada para o lado contrário da concavidade da parábola original.
- Se a concavidade da parábola está para baixo quando movimentamos estes ponto b se ele for positivo a parábola decresce do lado direito e se ele for negativo cresce do lado esquerdo. E quando a parábola está com a concavidade para cima acontece o contrário.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

- Quando b é zero o vértice da parábola é um ponto do eixo de y . Se variar o coeficiente a o b fica fixo e se mover o coeficiente c o coeficiente b vai se mover em linha reta sobre o eixo de y .

- O coeficiente b interfere nos valores de máximo ou de mínimo da função.

Depois da discussão das observações feitas, chegaram a conclusão que o ponto b interfere na construção da parábola principalmente em função do X_v e do Y_v . Daí, exploramos esses dois pontos. Mostramos como calcular o X_v pela média aritmética ou encontrando o ponto médio da distância entre os zeros da função. E como calcular o Y_v substituindo o X_v na função. A seguir fizemos a demonstração da fórmula de cálculo destes dois pontos.

Sabendo que a forma geral da equação do segundo grau é $f(x) = ax^2 + bx + c$, e que o gráfico desta função é sempre uma parábola.

Se considerarmos $f'(x) = 0$, teremos $2ax + b = 0$. Desta equação temos:

$2ax = -b$ assim, $x = -b/2a$. Logo a coordenada x do vértice é igual a $-b/2a$.

Conhecida a coordenada x do vértice, se substituirmos esta na forma geral $f(x) = y = ax^2 + bx + c$, teremos:

$$y = a(-b/2a)^2 + b(-b/2a) + c$$

$$y = a(b^2/4a^2) - b^2/2a + c$$

$$y = b^2/4a - b^2/2a + c$$

$$y = (b^2 - 2b^2 + 4ac)/4a$$

$$y = (-b^2 + 4ac)/4a$$

E sabendo que $(b^2 - 4ac) = \Delta$.

De: $y = (-b^2 + 4ac)/4a$. Temos que: $y = -\Delta/4a$.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Logo a coordenada x do vértice é igual a $-\Delta/4a$.

Após a demonstração da fórmula pedimos que calculassem o vértice da função $G(x) = -2x^2 + 6x$ e a seguir que usassem os recursos do Geogebra para verificarem o vértice no gráfico. Neste caso foi possível visualizar os valores de máximo da função. Analisamos também os valores dos zeros da função em relação a localização do x do vértice.

Foi um pouco mais difícil que eles chegassem a conjectura de que variando o coeficiente “b” ela interferia na variação dos valores de Máximo ou de mínimo. Foi necessário um tempo maior para as análises além de exigir uma mediação cuidadosa para que não se respondesse ao problema em investigação sem que houvesse as devidas reflexões.

Atividade 5: A resolução do problema

Retomamos o problema original sobre a trajetória da bola no Maracanã. Se o jogador chutar a bola a gol. Supondo que o ponto de partida da bola foi exatamente cobrada a 20m de distancia do gol. Após o chute a bola descreveu uma parábola, alcançando a altura máxima de 9m. Qual a equação matemática que representa o percurso feito pela bola? Nesta condições seria possível se fazer o gol? Solicitamos que construíssem um esboço da trajetória da bola usando as informações que o problema trazia, conforme a figura 5 abaixo.

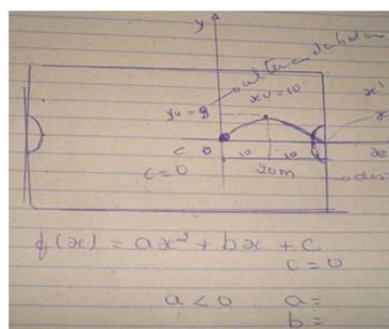


Figura 05: Esboço do gráfico feito por duas alunas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Estas alunas identificaram que a parábola terá concavidade voltada para baixo que o valor de seu coeficiente a será *menor do que zero* e os valores de x' é igual zero que é a origem da trajetória da bola. Identificaram o coeficiente c e seu valor igual a zero. O valor de x'' igual a $20m$ que é distancia de onde a bola seria lançada até o ponto em que ele chega ao solo. Perceberam que a altura máxima atingida pela bola é o valor de Y_v será $9m$, identificando também que o X_v é igual a $10m$. Como estas alunas, vários outros fizeram as mesmas observações. Contudo nenhum conseguiu encontrar os valores de a e b no gráfico.

Alguns por iniciativa própria usaram o Geogebra para construir o gráfico inserindo forma geral da função quadrática, fixando o valor de c igual a zero e movendo os coeficientes a e b . Estes encontraram apenas valores aproximados. Porém, nenhum deles obteve certeza dos valores que são decimais.

Sugerimos que usassem as fórmulas do $y = -\Delta/4a$ e $X_v = -b/2a$ e os seus valores para encontrar os coeficientes a e b . A partir desta sugestão alguns alunos conseguiram desenvolver o cálculo e resolver o problema. A figura 06 a seguir é o exemplo de uma das soluções.

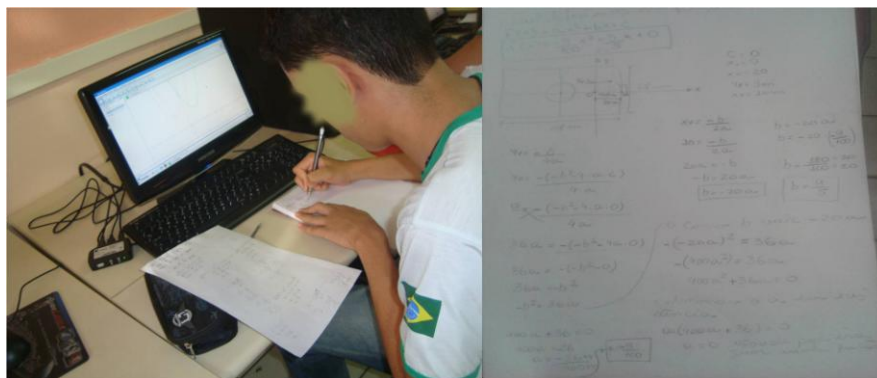


Figura 06: Resolução feita por um aluno.

Alguns alunos não conseguiram resolver o problema. Então pedimos para os colegas que já haviam encontrado a resposta ir até os outros e auxiliá-los na resolução. Este foi um momento rico em troca de ideias e aprendizagens.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Conforme sugere Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), concluímos a aula fazendo a discussão de todo o processo até o encontro da resolução do problema inicial. Debateremos sobre cada atividade desenvolvida, cada passo da investigação até que fosse encontrado o resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da investigação matemática como metodologia de ensino traz consigo um maior aproveitamento no que diz respeito a uma aula em que o aluno construa seu próprio conhecimento. Por se tratar de uma metodologia até então desconhecida por alguns ela dá a entender que para o docente será mais um trabalho arduo pela frente, por se tratar de uma metodologia em que o docente precisa estar bem preparado em relação ao conteúdo, em relação a metodologia e quanto aos recursos didáticos porque a investigação nem sempre ocorre conforme se planejou podendo tomar outros rumos caso surja alguma pergunta inesperada por parte dos alunos.

Na Investigação Matemática o aprendizado dependerá do aluno, das questões levantadas por ele ou indagadas pelo professor. Cabe ao professor cumprir o papel de interrogador a um aluno, sempre suprindo as necessidades de que os alunos precisarem, buscando sempre estimular o interesse, para que ele mesmo tire suas próprias conclusões. Logo, por esta metodologia o professor sairá da postura de centro do saber e passará a considerar que o conhecimento também parta do aluno pensante.

O software Geogebra como ferramenta de ensino traz consigo inúmeras possibilidades de construção de conhecimentos se bem utilizado e manuseado, pois, através do mesmo é possível se trabalhar quase toda as áreas da matemática, desde o ensino fundamental até o superior. O que o diferencia de outra ferramenta de ensino é sua interatividade com a infinidade de funções e comando, que acaba por trazer um grande interesse por parte de quem o está utilizando. Contribui significativamente como recurso de ensino e aprendizagem no que diz respeito possibilitar ao alunos aprender de forma mais interativa em que o aluno tem a oportunidade de movimentar os gráficos,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

fazer experimentações e observações que os auxiliaram no entendimento do conteúdo. O uso do Geogebra com a investigação matemática contribui por se tratar de uma ferramenta manipulável e com os comandos certos os alunos puderam formalizar com maior clareza ao tirarem suas próprias conclusões manipulando o as ferramentas do software.

O Estágio Supervisionado foi importante na realização desta pesquisa por permitir a possibilidade de a teoria à prática fazendo com que nos reconheçamos como professores vivenciando todos os desafios, conflitos e perspectivas da nossa futura profissão. Durante as atividades do estágio não experimentamos só a parte da prática, ao contrário, usamos as nossa atividades para atuar como investigadores e produtores de conhecimentos e este trabalho mostra parte do que aprendemos no último ano.

Por meio do estudo, da ação e da reflexão tivemos a oportunidade de pensar sobre os aspectos práticos e humanos da docência. Sobre como é necessário sermos mais humanos, olharmos para educação com um olhar mais crítico para que possamos atuar na profissão como formadores de opiniões. Fez com passasse a ser também nossa a responsabilidade melhorar a Educação Matemática buscando melhorar a qualidade de ensino e assumindo o compromisso de formar alunos que tenham pensamentos próprios e críticos e capazes de lutar em prol de uma sociedade melhor para todos.

REFERÊNCIAS

- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PONTE, J. P.M.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VAZ, Duelci Aparecido de Freitas, **experimentando, conjecturando, formalizando e generalizando: articulando investigação matemática com o geogebra**. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2491/1549>>. Acesso em: 15. set. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PROJETO DE EXTENSÃO MATEMÁTICA LEGAL: ENSINANDO MATEMÁTICA DE FORMA SIGNIFICATIVA

CHAGAS, Rodrigo de Novaes¹ FERREIRA, Eliézer Pires²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Iporá

rodrigonovaescfc@gmail.com¹ eliezer.ferreira@ueg.com²

RESUMO

Descrevo neste artigo as atividades e oficinas que foram realizadas pelo projeto de extensão Matemática Legal nas escolas estaduais e universidades da região. É sempre desafiador fazer algo pela primeira vez e este trabalho é a oportunidade perfeita para que toda comunidade saiba a importância dos jogos e oficinas que foram realizadas por meio deste projeto, que visa facilitar o ensino da Matemática através de oficinas e jogos matemáticos. Também é relatado que o projeto alcançou seus objetivos mostrando que a Matemática pode ser ensinada por um caminho alternativo e significativo, mas sempre em conjunto com a própria Matemática pura.

PALAVRAS CHAVE: Atividades, Projeto de Extensão, Desafiador.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Matemática legal: ensinando matemática de forma significativa” que tem como principal objetivo trazer a comunidade para mais perto da universidade com a apresentação de oficinas de trabalhos diferenciadas, que semeiam discussão e reflexão sobre o ensino e principalmente a aprendizagem da Matemática.

O projeto é uma excelente oportunidade para que os acadêmicos/monitores comecem a se ambientar com a realidade escolar e ao mesmo tempo adquirirem experiência e aprendizado. O Projeto de Extensão Matemática Legal no decorrer do ano de 2014 foi executado, com o objetivo de buscar meios para que a aprendizagem relacionada às principais áreas da matemática, como álgebra e geometria, aconteça de forma mais ativa e significativa. De forma que, também seja um espaço para que os



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

monitores vivenciem no âmbito da Universidade, a ligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão dando oportunidade de interagirem com o ambiente escolar. Este projeto pretende construir suporte para a aplicação, compreensão e vivência da Matemática.

Usaremos este projeto para mostrar aos alunos a relevância de se usar calculadoras. Segundo Silva (1991, p. 31), “(...) além de se tratar de uma máquina de fácil utilização, portátil (...) nos seus modelos mais simples está ao alcance das possibilidades econômicas da maioria dos alunos e de qualquer escola”.

Portanto, além de ter baixo custo, é de fácil manuseio desde que tenha o devido ensinamento. Os monitores precisam saber usar as calculadoras para que possam suprir as necessidades dos alunos da comunidade.

São a partir dos jogos matemáticos: a batalha dos ângulos, dominós algébricos, jogo da memória matemático e a construção de sólidos platônicos que os alunos podem conhecer outra maneira de aprender matemática. Quando se menciona jogos, parece que é uma brincadeira de entretenimento entre um determinado grupo de pessoas, porém não é uma brincadeira e sim formas diferentes de fazer com que o aluno passe a pensar e buscar soluções para aquele determinado jogo, focalizando no pensamento matemático necessário para resolver tal problema.

De acordo com Golbert (1997, p. 15),

a importância do jogo e do brincar, na vida afetiva, têm sido intensamente destacadas por diferentes enfoques da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise e nesta seção tratar-se-á do jogo de regras num contexto de aprendizagem sistematizada.

Conforme Golbert afirma, os jogos são bastante importantes, não apenas para desenvolver a matemática, mas ajuda quem está praticando a conhecer e seguir regras. E isso deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de ensino fundamental.

O INÍCIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O professor Eliézer Pires Ferreira deu início ao projeto e explicou como seria feito. Foram criados grupos de 2 a 3 pessoas e mais 1 aluno ficou com a responsabilidade do projeto de xadrez.

Desde o início do projeto marcaram reuniões semanalmente com uma hora de duração para tratar de assuntos relacionados ao projeto. Cada acadêmico envolvido no projeto deveria começar com a escolha de um tema ou jogo que no segundo semestre do ano de 2014 seria trabalhado com os alunos da escola, e depois disso aguardar a fabricação do material impresso em gráficas e os recortes na marcenaria, caso necessitasse. Foi escolhido pelo autor o jogo da memória com expressões algébricas.

O segundo passo foi ir às escolas e marcar uma data disponível para a realização das oficinas, com duração de quatro horas ou duas vezes de duas horas para cada oficina, duas vezes por semana. Foi marcado com a diretora da escola a data e horário das oficinas, que seriam realizadas no laboratório de informática. Foi marcada a hora dos monitores fazerem as inscrições dos alunos de sala em sala um dia antes no período matutino para avisá-los sobre a oficina.

O QUE É O PROJETO?

Outro objetivo importante é fazer com que os acadêmicos ganhem experiência e comecem a se ambientar em ministrar aulas, pois o curso também é licenciatura. Além de encontrar maneiras de ensinar matemática utilizando diferentes formas e recursos didáticos que fazem o estudo ser bem mais significativo.

Na foto 1, encontram-se quase todos os monitores dos projetos reunidos para o planejamento das oficinas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



Foto 1: Participantes do Projeto 2014
(Fonte: o autor)

Com efeito, o presente projeto procurou ampliar os conhecimentos e estreitar as relações com a comunidade. Assim, com o projeto pode se construir suporte para o estudo, compreensão e vivência da Matemática. Ele busca meios para que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos aconteça de forma mais ativa e significativa para os alunos.

Por conseguinte, a presença do lúdico no ensino da matemática foi privilegiada nesse trabalho, uma vez que a comunidade carece de ações que estabeleçam a reflexão sobre o educar em matemática. Oportunizando assim, aos alunos participantes, o ensino e aprendizagem pela observação e reflexão, passando pela vivência dos conteúdos matemáticos.

MATERIAIS E MÉTODOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Os materiais usados nas oficinas foram planejados e confeccionados pelos próprios monitores para serem usados em oficinas com alunos do ensino médio e fundamental. Foi escolhido o material, e mandado os pedidos para a gráfica e marcenaria, sempre de acordo com o que foi estabelecido pela UEG.

Na foto 2 estão os dominós algébricos que serão utilizados nas oficinas ministradas.

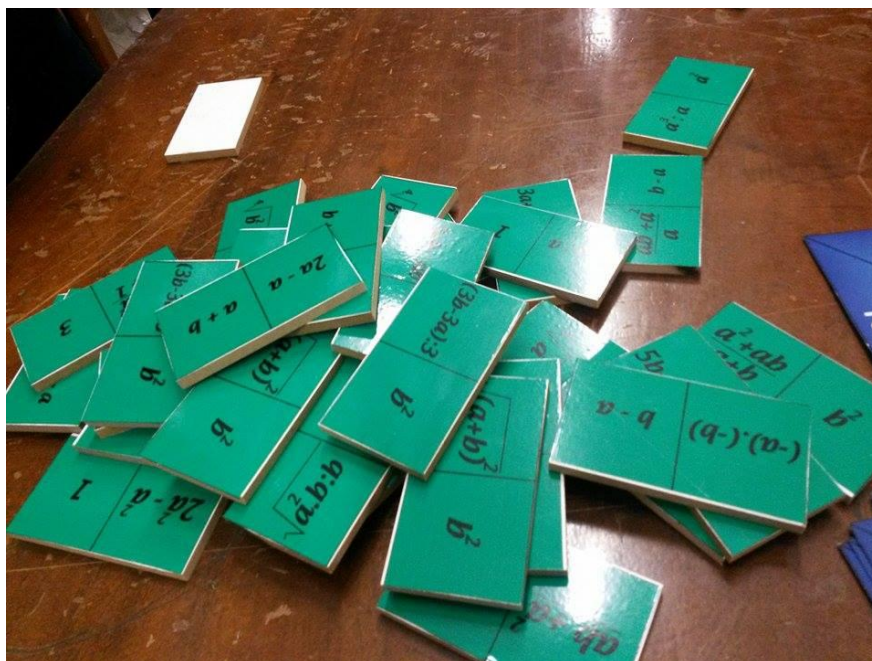


Foto 2: Dominós Algébricos
(Fonte: o autor)

Enfim deu-se início às oficinas, começando com a oficina sobre as calculadoras científicas. A equipe foi ao colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, conversou com a diretora e os coordenadores de matemática sobre o projeto e reservou a sala que seria usada na oficina e um dia antes de ser realizada a oficina, fomos nas salas do ensino fundamental e médio durante o período matutino para avisarmos os alunos sobre a oficina.

Também procuraram mais professores para entrevistá-los. De acordo com o professor Eliézer Pires Ferreira, não existe problema do aluno usar calculadora, pois é



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

uma ferramenta que auxilia na realização de um trabalho. Também utilizaram slides e elaboraram uma lista com exercícios para serem feitos com as calculadoras. A oficina teve a duração de duas horas com intervalo de quinze minutos e foi ótima para a comunidade que pôde aproveitar o máximo o conteúdo ministrado.

Como a oficina da calculadora foi realizada com sucesso na escola, surgiu também a oportunidade de ministrar outra oficina durante o III Enemat - Encontro de Educação Matemática, evento realizado anualmente na UEG que tem a duração de 3 dias e envolve os acadêmicos, professores e palestrantes da área da matemática, mas além de ministrarem apenas sobre a calculadora científica, também ministramos sobre a calculadora gráfica HP - 50g, conforme visualizamos na Foto 3. Divulgou-se o evento por toda a região e a oficina contou até com a presença de professores que vieram aprimorar seus conhecimentos.

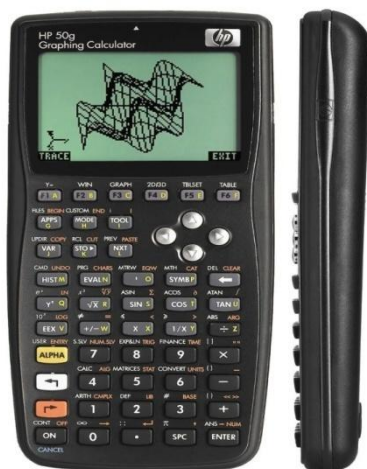


Foto 3: Calculadora gráfica HP - 50g
 Fonte: Google



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



Foto 4: Oficina Calculadora Gráfica 50g
(Fonte: o autor)

Outras Atividades Realizadas no decorrer do ano de 2014

- Projeto de xadrez. Os alunos do colégio e os acadêmicos da UEG foram convidados a participar dessa atividade de extensão que ocorreu durante o período vespertino do corrente ano, sendo realizado todas as segundas-feiras na própria UEG. A proposta é de desenvolver o raciocínio lógico do aluno. Promovemos o projeto com a realização de campeonatos na comunidade. Foi excelente para a comunidade, pois muitas pessoas gostariam de aprender como se joga e não tinham como fazer isso. Graças ao projeto e o esforço dos monitores, isso foi possível. Na foto 5 visualizamos os monitores e os alunos participantes do projeto de Xadrez. De acordo com Oliveira (2006, p. 3)

O cálculo é uma ferramenta indispensável no xadrez e na matemática, ainda que sozinho não leve a uma solução. Ele deve ser acompanhado de valorações que lhe indiquem o caminho a ser seguido. O cálculo no xadrez é a capacidade de visualizar as suas jogadas e as do adversário, construindo uma árvore mental que pode conter vários galhos em um mesmo tronco.

Portanto a Matemática está presente no Xadrez e sem ela é impossível que se consiga jogar e obter êxito.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



Foto 5: Oficina de Xadrez
 (Fonte: o autor)

- **Sólidos Platônicos:** Esta oficina teve como objetivo auxiliar o aluno do ensino fundamental a melhorar o aprendizado em geometria. Foi realizado no colégio estadual Joaquim Berto e apresentada em forma de oficina pelos acadêmicos do 4º ano de matemática da UEG. Os próprios alunos ajudaram a recortar e montar os sólidos platônicos. Na foto 6 a acadêmica e monitora Luzia auxilia os alunos na confecção dos sólidos platônicos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



Foto 6: Oficina Sólidos Platônicos
 (Fonte: o autor)

- Batalhas dos ângulos: Cada jogador recebe um tabuleiro no qual deve marcar 12 embarcações. Cada jogador recebe um tabuleiro no qual deve marcar 12 embarcações (3 de cada tipo) que correspondem a 12 pontos. Foi realizada no colégio Ariston Gomes da Silva e teve duração de 3 horas. Todos os alunos que participaram se dedicaram ao máximo e conseguiram aprender tudo que foi ministrado. Na figura 2, visualizamos o jogo e suas regras.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

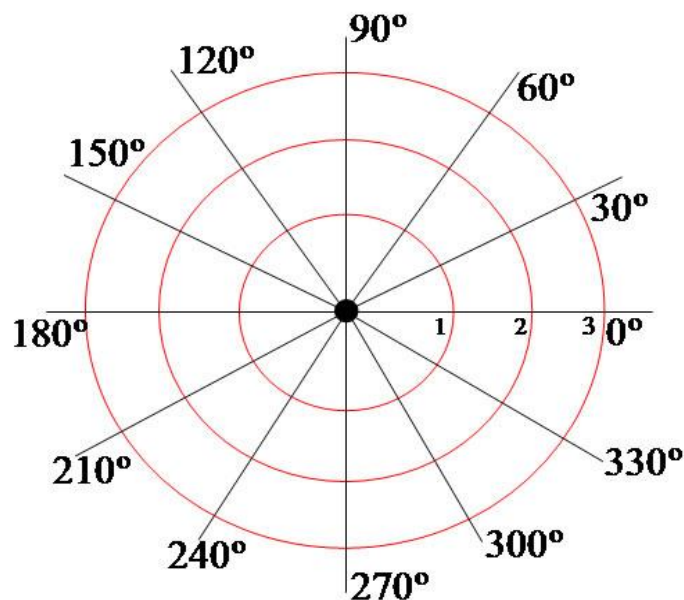


Foto 6: Batalha dos Ângulos.
(Fonte: O autor)

- Dominós Algébricos: De acordo com Teodoro; Freitas (2009, p.1)

o dominó algébrico é mais uma variação do dominó tradicional e, seu objetivo é dar uma visão prática à relação de equivalência, particularmente, a congruência. Ele é composto por peças similares as do dominó convencional, porém, os pontos marcados variam de zero a onze, com setenta e oito, além de seis peças especiais, totalizando oitenta e quatro. Podem jogar dois, três, quatro, seis ou oito pessoas, individualmente ou em duplas quando possível, sorteando e dividindo as peças entre eles. Exemplo: Se forem quatro jogadores, cada um receberá dezoito peças. Inicia-se o jogo quem obtiver a peça especial com inscrição Z12 que será colocada em jogo, após isso os próximos a jogar serão os da direita do jogador que inicia o jogo. Vence quem eliminar suas peças primeiro.

Portanto é um jogo mais complexo que utiliza bem o raciocínio e precisa que os jogadores estejam bastante concentrados para que consigam jogar. A oficina realizada no colégio Ariston foi proveitosa, pois foi o primeiro contato dos alunos com esse jogo conforme visualizado na foto 7.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



Foto: Oficina dos dominós algébricos e Oficina Avançando com o Resto.
 Fonte (o autor)

CONCLUSÃO

Os acadêmicos conseguiram se aproximar da comunidade e apesar de termos algumas dificuldades, como a entrega dos materiais no tempo determinado e não termos sala de aula para ministrar as oficinas na escola (só foi possível reservar o laboratório de informática para o nosso projeto), foi uma boa experiência. Os acadêmicos gostaram do projeto e do objetivo que foi alcançado, que era de fazer os alunos aprenderem que a Matemática não é apenas demonstrada através de contas,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

problemas e fórmulas e também através de jogos que sempre demonstram a presença da Matemática.

Os alunos tiraram bastante proveito da oficina da calculadora, pois aprenderam a usá-la corretamente e tiraram suas dúvidas. Foram levadas calculadoras, que foram adquiridas pelo projeto, para serem usadas pelos alunos nas oficinas. Alguns professores desta escola não permitem que os alunos as usem, mas mesmo assim é necessário que eles aprendam o uso correto delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOLBERT, Clarissa Seligman. *Jogos Matemáticos*. Porto Alegre: Mediação, 1997. v.1.
- OLIVEIRA, Cleber Alexandre Soares de. *O xadrez como ferramenta pedagógica complementar na educação matemática*. Disponível em <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/CleberAlexandreSoaresdeOliveira.pdf>> Acesso em 27 out 2014.
- SILVA, A. V. *A calculadora no percurso de formação de professores de Matemática*. Portugal, 1991.
- TEODORO, João Vitor; FREITAS, Luiz Antonio de Souza. *Dominó Algébrico*. In: Anais CNMAC. São Carlos, 2009. v.2. Disponível em <http://www.sbmec.org.br/eventos/cnmac/xxxii_cnmac/pdf/599.pdf> Acesso em 25 out 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OBJETO EDUCACIONAL MAQUETE: UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DA MODELAGEM

OLIVEIRA, Camila Kássia Monteiro de¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá

¹camila2010kassia@hotmail.com; ²clau.moreira@ueg.br

RESUMO

Tendo em vista que muitos alunos apresentam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Matemática e a crescente necessidade de reflexão sobre as questões ambientais, este trabalho teve por objetivo analisar a possibilidade de inserção da construção e montagem de Maquetes em sala de aula para por meio da Modelagem Matemática, explorar conteúdos de Geometria e promover debate sobre os problemas ambientais. As aulas de aplicação se desenvolveram durante as atividades realizadas como bolsista do projeto Pró-licenciatura, com a participação de um grupo de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, uma escola pública da Cidade de Iporá/GO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve embasamento teórico em Biembengut e Hein (2007), Bassanezi (2009) e Lorenzato (2012). Os resultados mostram que a Modelagem Matemática, por meio da construção da Maquete do Lago Pôr do Sol, contribuiu para a conscientização dos alunos provocando debates e reflexões sobre os problemas ambientais da cidade de Iporá e para a aprendizagem de conteúdos de Geometria. A relevância consistiu em representar uma alternativa de contextualização do ensino de Matemática, utilizando um objeto pedagógico alternativo e a Modelagem Matemática para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geometria partindo de um tema transversal de maneira que os alunos puderam relacionar os conhecimentos matemáticos construídos com situações fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Maquete. Modelagem Matemática. Meio ambiente.

INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação aos conteúdos matemáticos, este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades de inserção da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

construção e montagem de Maquetes em sala de aula, por meio da metodologia Modelagem Matemática, visando explorar conteúdos de Geometria e promover debates para conscientização em relação às questões ambientais.

As aulas de aplicação se desenvolveram durante as atividades realizadas como bolsista do projeto Pró-licenciatura, com a participação de um grupo de alunos do oitavo ano do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, uma escola pública da Cidade de Iporá/GO. Participaram voluntariamente do projeto oito alunos com idade entre 12 e 13 anos.

Nas construções deste objeto educacional, por ter como objetivo debater as questões ambientais originários do consumismo e da consequente produção de lixo, a maioria dos recursos utilizados na montagem constituíram de materiais de lixo que foram reciclados e reaproveitados evitando o desperdício e a poluição da natureza. Reutilizou-se vários materiais descartáveis que já utilizados, iriam para o lixo como, por exemplo, o isopor, papelão e palitos de picolé. Utilizou-se também de materiais de baixo custo como a cola, canetinhas hidrocolors, tinta, dentre outros.

A construção da Maquete possibilitou debates sobre várias atitudes humanas que destroem o meio ambiente, prejudicam a saúde humana e a vida de todos os seres vivos. Por meio destes debates buscamos estratégias para minimizar estas questões utilizando a Modelagem Matemática para contextualizar a Geometria no cotidiano dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Modelagem Matemática estuda a simulação de sistemas reais para buscar possibilidades de prever os seus comportamentos por meio da arte ou da tentativa de se descrever matematicamente um fenômeno. De acordo com Bassanezi (2009, p. 24) "A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual".



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Segundo Biembengut e Hein (2007, p. 11), “a ideia de modelagem suscita a imagem de um escultor trabalhando com argila produzindo um objeto”. Fazem ainda uma descrição da Modelagem como sendo “a arte de formular, resolver e elaborar expressões que valham não apenas para uma situação particular, mas que também sirvam, posteriormente para outras aplicações”. (Id. p. 12). Neste aspecto, a Modelagem pode contribuir para que os alunos consigam relacionar os conhecimentos matemáticos construídos com situações fora do ambiente escolar.

De acordo com Bassanezi (2009, p. 24) “A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual”. Assim, a Modelagem Matemática como metodologia pode estimular os alunos a procurarem soluções para uma problemática, instigando a criatividade e a investigação dos conceitos matemáticos levando os alunos a perceberem que a matemática se encontra em todo meio. O que está de acordo com Biembengut e Hein (2007, p. 19) quando afirmam que “A modelagem matemática no ensino pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo que aprende a arte de modelar, matematicamente”.

A maquete é sugerida por Biembengut e Hein (2007), como uma alternativa para aplicar a modelagem matemática e desenvolver o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Dessa forma, menciona Biembengut e Hein (2007. p. 59) “O trabalho artesanal tem um papel muito especial. É nesse clima descontraído que se pode avaliar a aprendizagem dos conceitos matemáticos”.

Em relação ao desenvolvimento das atividades com modelação, de acordo com Biembengut e Hein (2007), a Modelagem Matemática acontece pela interligação matemática entre a situação real, os modelos matemáticos e a própria matemática. A figura 01 abaixo mostra a representação esquemática da proposta nestes termos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

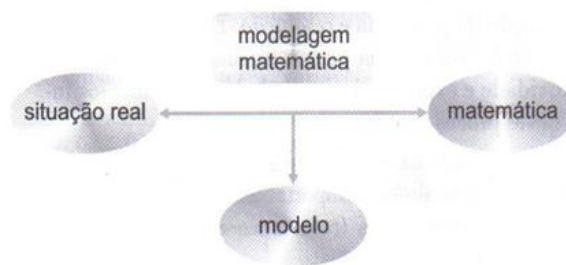


Figura 01: Esquema de Modelagem proposto por Biembengut e Hein (2007, p. 13).

Os procedimentos de modelagem nesta proposta de Biembengut e Hein (2007) passam por três etapas: a *interação* que será o reconhecimento da situação-problema e a familiarização com o assunto a ser modelado. A *matematização* que é quando acontece a *formulação* do problema, o levantamento de hipóteses e a resolução do problema em termos do modelo. E o *modelo matemático* ou *validação* que é o momento em que acontece a interpretação da solução, a validação do modelo e a avaliação.

Em relação ao desenvolvimento das aulas Lorenzato (2012) aponta alguns passos que deve ser seguido, para o bom andamento de um projeto e melhores resultados com a aprendizagem.

- i) dar tempo para que os alunos conheçam o material...; ii) incentivar a comunicação e troca de ideias, além de discutir com a turma os diferentes processos, resultados e estratégias envolvidos; iii) mediar, sempre que necessário, o desenvolvimento das atividades por meio de perguntas ou da indicação de materiais de apoio, solicitando o registro individual ou coletivo das ações realizadas, conclusões e dúvidas; iv) realizar uma escolha responsável e criteriosa do material; v) planejar com antecedência as atividades, procurando conhecer bem os recursos a serem utilizados, para que possam ser explorados de forma eficiente, usando o bom senso para adequá-los às necessidades da turma, estando aberto a sugestões e modificações ao longo do processo, e vi) sempre que possível, estimular a participação do aluno e de outros professores na confecção do material. (LORENZATO, 2012. p. 54).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim neste projeto procurou-se desenvolver as atividades pedagógicas tomando como base as orientações e de Biembengut e Hein (2007) e os passos de Lorenzato (2012) para explorar conteúdos de Geometria e promover debate sobre as questões ambientais da cidade de Iporá. Também, levou-se em consideração a proposta de modelagem de Bassanezi (2009).

MATERIAIS E MÉTODO

Foi uma pesquisa qualitativa que teve como referencial teórico Biembengut e Hein (2007) e Bassanezi (2009) que propõem a utilização da Modelagem Matemática como uma metodologia a ser utilizada para buscar soluções de uma problemática em que o ensino dos conteúdos de Matemática acontece a partir de uma situação contextualizada e Lorenzato (2012) que debate a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, utilizando recursos didáticos diversificados.

A atividade pedagógica foi planejada juntamente com a professora tutora do projeto Pró-licenciatura e da professora de Matemática regente da turma do oitavo ano do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, uma escola pública da Cidade de Iporá/GO.

Durante a realização das atividades construímos a Maquete do Lago Por do Sol. A escolha do tema da Maquete se deu porque o lago é considerado um ponto turístico da cidade de Iporá que sofre impactos ambientais como poluição e assoreamento. Os materiais usados na Maquete foram recicláveis e foram explorados os conteúdos matemáticos de Geometria Plana como cálculo de áreas, medidas de comprimento, conceitos de ângulo, retas, planos, dentre outros.

A análise se deu a partir de situações da sala de aula e das visitas feitas ao Lago Pôr do Sol, das anotações diárias, das produções dos alunos, dos debates e da construção da Maquete.

O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A seguir será apresentado como se deu a realização deste projeto de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos e a conscientização ambiental. Esta sequência de atividades foi desenvolvida seguindo as etapas da Modelagem Matemática que são: a *interação*, a *matematização* e a *validação* de acordo com Biembengut e Hein (2007).

A primeira etapa realizada durante o desenvolvimento do projeto foi a *interação*. Neste momento apresentamos o assunto que seria trabalhado utilizando o vídeo “A Carta da Terra” disponível no endereço <<http://www.youtube.com/watch?v=jUpVH-hjcd0>>. A seguir discutimos sobre os problemas ambientais, o desperdício de água, o consumo exagerado em algumas regiões e a escassez em outras. Dessa forma, após ter introduzido o assunto, sugerimos a construção de uma Maquete do lago por do sol sugerindo que os alunos observassem uma foto panorâmica do lago e discutissem quais recursos poderiam ser utilizados na ideia de reaproveitamento de materiais recicláveis que evitasse a produção de novos lixos. A figura 02 abaixo mostra uma foto panorâmica do Lago Por do Sol de Iporá GO.



Figura 02: foto panorâmica do lago Por do Sol de Iporá GO.

A próxima etapa foi a *matematização* quando as questões de investigação foram apresentadas aos alunos e iniciamos os debates visando a resolução dos problemas. A primeira problemática neste momento era descobrir quais os tipos de lixo seriam encontrados no Lago Por do Sol e os tempos de decomposição de alguns destes materiais e como a Matemática está presente nos textos encontrados sobre o assunto.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dando continuidade a esta etapa fomos ao lago por do sol para observarmos todos os detalhes e assim pedimos que os alunos identificassem os tipos de lixo que são jogados no lago, a quantidade de lixeiras existentes. Solicitamos que fechassem os olhos e jogassem uma pedra para o alto em uma direção aleatória e depois medissem um metro quadrado ao redor da pedra e colhessem o lixo ali encontrado.

Solicitamos então, para os alunos pesquisar na internet artigos sobre o tempo que os materiais escolhidos como o isopor, o papelão, o alumínio e o plástico, dentre outros, gastam para se decomporem elaborando sugestões de propostas que poderiam contribuir para minimizar os problemas ambientais. Sugerimos buscassem identificar como a Matemática estava presente nas informações que pesquisaram e que anotassem e interpretassem as informações matemáticas encontradas. Identificaram que estava presente nos gráficos do tempo de decomposição, no grande percentual de materiais que não são reciclados e no pequeno percentual dos materiais que são reciclados e na unidade de medidas em toneladas de lixo produzido por uma pessoa em um ano no Brasil, etc.

No final, escolhemos desse lixo alguns materiais que poderiam ser usados na construção da Maquete como, por exemplo, palitos de picolé, papelão e tampinhas de garrafas.

Durante a visita ao lago, fotografamos os detalhes que gostaríamos que fossem representados na Maquete e fizemos anotações de dados que pudessem ser úteis como o esquema da forma do lago e disposição dos imóveis e objetos ao seu redor. Durante a visita surgiu a questão de pesquisa que deu origem a *matematização* no processo de modelagem que fizemos a seguir. As questões foram as seguintes: quais são as dimensões do lago? Como representar estas medidas numa maquete?

Inicialmente levantaram algumas hipóteses como fotografar e comparar com a foto panorâmica que já conheciam andar de bicicleta ao seu redor e marcar a quantidade de metros rodados, etc. De repente um aluno sugeriu que fossemos à prefeitura verificar no mapa da cidade os dados que queríamos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim, após ter colhido todos os dados necessário para o desenvolvimento do projeto antes de começar construção da Maquete procuramos encontrar no mapa da cidade as dimensões do lago bem como a sua forma. Ampliamos em xerox a imagem do mapa até que ficasse do tamanho da maquete que queríamos fazer. Nesse momento respondendo às curiosidades dos alunos exploramos os conteúdos de transformação de escala, cálculo de áreas, medidas de comprimento, dentre outros. De posse do esboço em tamanho real da Maquete que iríamos construir, passamos a selecionar o material necessário.



Figura 03: alunos construindo a Maquete.

Com o material em mãos, passamos a construção da Maquete. Para fazê-la, os alunos tiveram que calcular a área que seria construída, a proporção da Maquete em relação a área do lago e a proporção de cada detalhe e objeto. A figura 03 mostra os alunos durante a construção da Maquete.

Analizamos também alguns talões de conta de água trazidos pelos alunos para observar e calcular a média de água que cada pessoa de sua casa consome e estimar uma média por dia e por ano utilizando os dados do talão de cada um. Com essa atividade os alunos concluíram a etapa da *matematização*.

Concluindo o projeto realizamos a etapa de *validação* do modelo seguido sendo que nesta fase os alunos avaliaram o projeto e fizeram suas conclusões a respeito de todas as etapas vivenciadas nas atividades. Portanto neste momento, os alunos validaram fazendo a conferência das medidas e formas usadas na maquete com as



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

medidas do mapa e as medidas e formas das fotografias e dos esboços feitos no dia da visita ao local. A figura 04 mostra a Maquete concluída.



Figura 04: a maquete construída pelos alunos.

Os alunos ficaram encantados com o projeto, cada momento foi surpreendente a participação, a criatividade e os debates. O desenvolvimento das atividades possibilitaram aos alunos relacionarem os conteúdos matemáticos às situações reais cotidianas.

Por fim, a conclusão do projeto se deu com a apresentação da maquete construída nos espaço destinado aos Objetos Educacionais, no (ENEMAT) Encontro de Educação Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá conforme figura 05 abaixo.



Figura 05: apresentação do projeto no ENEMAT.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por meio da construção da Maquete e a Modelagem Matemática os alunos aprenderam a calcular área, perímetro e proporção entre a área existente do lago, transformações escalares e a área da Maquete. E que é necessário não só construir consciência mas praticar-se consciência. Isto esteve de acordo com Biembengut e Hien (2000, p. 18), quando sugerem que: "o conhecimento matemático deve ir além das simples resoluções de questões matemáticas, muitas vezes sem significado algum para o aluno, e levá-lo a adquirir uma melhor compreensão tanto da teoria quanto da natureza do problema a ser modelado". Aprenderam também que a responsabilidade de cuidar do meio ambiente é de cada um que pertence a este meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto contribuiu para que os alunos percebessem o envolvimento da matemática com o cotidiano deles e o que ela pode contribuir para auxiliar o ser humano. Dessa forma com a construção da Maquete, eles envolveram com os conteúdos matemáticos, discutiram e buscaram resolução para a problemática usando a metodologia Modelagem Matemática. Contribuindo assim, para instigar e desenvolver a criatividade e a curiosidade dos alunos em buscar conhecimentos novos.

Este trabalho foi desenvolvido com os alunos que participam do projeto Pró-licenciatura e desta forma tiveram maior envolvimento e tempo suficiente para realizar todos os passos da metodologia seguida o que contribuiu significativamente para o bom resultado do projeto maquete e para fazer com que os alunos refletissem sobre suas atitudes em relação ao desperdício, consumismo e destruição do meio ambiente.

A oportunidade de participar do Pró-licenciatura contribuiu para a minha qualificação e formação por ser um período que me fez refletir sobre a necessidade de buscar melhoria para ensino com qualidade para todos alunos com igualdade e respeito. Também foi uma ocasião para refletir sobre a realidade da profissão docente e de perceber a importância do meu papel como futura educadora e, sobretudo influenciadora de opiniões.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática a: uma nova estratégia** 3.ed. São Paulo; contexto, 2009.

BIEMBENGUT, Mária Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no ensino**. 4. ed. São Paulo; Contexto, (2007).

CARTA DA TERRA. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jUpVH-hjcdo>>. Acesso: 10 ago. 2014.

LORENZATO, Sérgio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3.ed. Campinas, SP, autores Associados; 2012.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ORIGAMI: UM RECURSO DE ENSINO PARA OS PRIMEIROS CONCEITOS DE GEOMETRIA

SANTOS, Paula Roberta dos¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá

¹paularobertaipo@hotmail.com; ²clau.moreira@ueg.br

RESUMO

A Matemática, em geral, tem sido vista por muitos estudantes como uma disciplina de difícil aprendizagem por ser o seu ensino, na maioria das vezes, baseado apenas em fórmulas e cálculos complexos. A proposta desse trabalho foi introduzir o uso de origamis em sala de aula como alternativa para favorecer o ensino e aprendizagem desta disciplina pelo estímulo da curiosidade e da análise das construções. Esta pesquisa analisou uma possibilidade de se trabalhar os conteúdos de Geometria de forma contextualizada, por meio da construção de origamis de forma que os alunos possam construir gradativamente os conceitos geométricos fazendo a convergência do aspecto experimental para pensamento formal. A clientela de alunos em que se desenvolveu este projeto são 15 alunos de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Iporá. Os conteúdos matemáticos explorados são medidas de ângulos e perímetro de polígonos e cálculo de área de superfícies e volume de sólidos. O origami facilitou a interação dos alunos entre si e com a professora, pois os alunos participaram de forma direta, contribuindo e construindo seus próprios conhecimentos por meio da construção, manipulação e análise do objeto que permitiu a percepção dos alunos, proporcionando uma melhor visualização e aprendizagem de conceitos básicos de geometria plana e espacial.

Palavras chave: Proposta; Geometria; Origami

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho foi introduzir o uso de origamis em sala de aula como alternativa para favorecer o ensino e aprendizagem desta disciplina pelo estímulo da curiosidade e da análise das construções. O objetivo foi analisar uma possibilidade de se trabalhar os conteúdos de Geometria de forma contextualizada, por meio da construção



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

de origamis de forma que os alunos possam construir de forma gradativa os conceitos geométricos.

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa feita na disciplina de Metodologia de Ensino de Matemática. O projeto se desenvolveu com 15 alunos de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Iporá. Os conteúdos matemáticos explorados são medidas de ângulos e perímetro de polígonos e cálculo de área de superfícies e volume de sólidos. Os resultados mostraram que o objeto facilitou a interação dos alunos entre si e com a professora, pois os alunos participaram de forma direta, contribuindo e construindo seus próprios conhecimentos por meio da construção, manipulação e análise do objeto que permitiu a percepção dos alunos, proporcionando uma melhor visualização da geometria plana e espacial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A geometria, atualmente, é vista pela maioria dos estudantes como um conteúdo de difícil visualização, a mesma que, esteve por muito tempo agregada em fórmulas e cálculos sem contextualização. O currículo escolar, antigamente, não impunha a obrigação desse conteúdo nas aulas de Matemática, até porque em muitos livros didáticos dispunham desse assunto apenas no fim do livro, visto que o professor costumava seguir a ordem do livro, e muitas vezes esse conteúdo não se estudava. Nesse sentido, Lorenzato (1995, p.4) reforça: “Presentemente está estabelecido um currículo vicioso: a geração que não estudou Geometria não sabe como ensiná-la”. Zabala (1998, p. 169), ainda lembra:

Vários trabalhos apontam que é muito frequente que os professores “sigam” o livro para estruturar suas aulas. Assim, pois, convém analisa-los com atenção, evitando julgamentos estereotipados que não contribuem muito para melhorar seu uso a prática educativa.

Torna-se importante então que os professores de Matemática procurem incluir os conteúdos de Geometria nas aulas de Matemática buscando alternativas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

metodológicas e recursos didáticos que propiciem a aprendizagem dos alunos. O origami se apresenta como objeto pedagógico que pode servir de auxílio para o professor mediar situações de sala de aula que possam proporcionar conhecimentos de geometria para os alunos. O objeto pedagógico ou material didático "é todo e qualquer recurso físico, além do professor, utilizado no contexto de um método ou técnica de ensino, a fim de auxiliar o professor a transmitir a sua mensagem e o educando a mais eficientemente realizar a sua atividade (NERÉCI, 1983, p. 99)."

Assim, o objeto pedagógico escolhido para ser usado nesta pesquisa foi o origami. Este material, que também é chamado de arte de dobraduras com papéis se apresenta aqui como um recurso com possibilidade de, à partir do seu uso pedagógico, auxiliar no ensino e aprendizagem da geometria representando uma forma descontraída de aprender como calcular perímetros, áreas, volumes e conhecer formas geométricas. A proposta pedagógica aqui analisada envolve a construção de conhecimentos geométricos iniciais, por meio de origami, tais como a compreensão de perímetro, área, reconhecimento de formas geométricas e condição de existência da mesma.

MATERIAIS E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se embasou se em obras dos autores: Alves (2001), Nerici (1983), Zabala (1998), Lorenzato (1995). Estes que, por meio de seus estudos e pesquisas puderam colaborar de forma significativa para a teoria desse trabalho, lembrando que toda prática pedagógica tem um teoria por "trás".

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa feita na disciplina de Metodologia de Ensino de Matemática e se desenvolveu com alunos de sexta série de uma escola pública com faixa etária de 12 anos. Eram alunos com baixa experiência em geometria, por estar em série inicial, porém com interesse de aprender. A análise se deu a partir das situações criadas no desenvolvimento da atividade em sala de aula em que selecionamos os acontecimentos mais importantes em registrando anotações e também pela análise do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

comportamento dos alunos, das estratégias usadas nas resoluções os problemas, das construções e interpretações geométricas destas construções.

O origami foi inserido na Matemática como uma ferramenta de ensino para a geometria, principalmente. Nessas aulas se construiu origamis contextualizados em especial na geometria, pois através da construção deles, retratamos o quadrado e suas condições de existência, o cubo, alguns animais em origami, tais como: gato, sapo, pomba da paz e a flor de tulipa. O origami construídos, foram sistematicamente planejados com contextos em Matemática, cada passo da construção foram feitas comparações e cálculos matemáticos. Isto por considerar que "É necessário que a criança conviva em um ambiente rico de materiais e oportunidades, de modo que possa construir, elaborar seus conhecimentos." (ALVES, 2001, p.23).

A proposta abrange caminhos para o professor oferecer ao aluno oportunidades de construir seu próprio conhecimento de forma que o indivíduo seja capaz de vivenciar uma Matemática concreta, por meio de métodos que o origami se dispõe. A seguir, detalharemos as aulas que enfatizaram a metodologia sugerida nesse trabalho.

O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Iniciamos o trabalho em sala de aula fazendo a introdução do assunto e verificando os conhecimentos prévios dos alunos para à partir destes, durante a construção dos origamis como: cubo, tetraedro, sapos, pássaros, caixas, entre outros, explorarmos os conceitos matemáticos de forma que os alunos pudessem construir seus conhecimentos usando as relações entre as análises geométricas das formas construídas e relacionando com os conhecimentos anteriores que possuíam para se chegar ao pensamento formal matemático.

Inicialmente, a aula se discorreu nos conceitos iniciais da geometria, em que os alunos puderam reconhecer no ambiente escolar formas geométrica. Posteriormente destacamos a diferença entre a geometria espacial e a plana. Nesse momento os alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

apontaram a diferença entre elas, reconhecendo-as suas distinções nas dependências da escola. Sabendo disso, a professora relacionou o conceito de perímetro, área e volume. Os alunos conseguiram assimilar estes conteúdos, podendo até citar exemplos, tais como: o volume do copo de água da sala de aula, e a cerâmica da sala relacionada a área.

Em seguida propusemos o estudo dos polígonos, enfatizando o quadrado. Os alunos construíram as condições de existência do quadrado com mediação ativa da professora. Partindo daí, juntamente com os alunos, buscamos estratégias para se calcular o perímetro e a área de um quadrado, inserindo também o quadrado no grupo dos quadriláteros.

Destacamos ainda outras forma geométricas como o cubo, lembrando que este pertence a geometria espacial. Desenvolvemos questionamentos de forma que os alunos que os alunos pudessem descobrir que o cubo é construído através de quadrados que formam a sua face lembrando ainda que este é um dos Sólidos Platônicos. Como não conheciam estes sólidos contamos um pouco da história dos cinco sólidos de Platão. Nesta atividade, por meio das construções, dos cálculos realizados e das formalizações conceituais dos alunos identificamos que compreenderam as condições de existência do cubo como um paralelepípedo pertencente a geometria espacial.

Após esse compartilhamento de ideias propusemos a construção do cubo por meio de origami. Os estudantes ficaram espantados por não se usar cola para construí-los e a surpresa fez com que os alunos concentrassem na construção. Na medida que foram fazendo a dobraduras íamos calculando juntamente com os alunos o perímetro, área e por fim o volume do cubo, conforme visto na figura 01abaixo.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Figura 01: construção em origami.

Na construção do cubo também enfatizamos ainda, o número de arestas, vértices e faces, como principais conceitos de sólidos.

Em seguida, fizemos construção de animais por meio de origami, tais como o sapo, a pomba da paz e o cachorro, além da flor tulipa. Antes de construirmos cada um deles, foi analisada a área do retângulo e do triângulo, pois eram polígonos que apareciam no decorrer das dobraduras. Estes outros origamis foram planejados também por serem divertidos e assim para proporcionar aos alunos diversão e como uma atividade de fixação de conteúdos, pois eles calcularam perímetro e área na construção desses animais e da flor.

Todos os origamis foram contextualizados em Matemática enfocando geometria e se apresentou como uma forma lúdica de inserir o conteúdo matemático de forma concreta, objetivando que os alunos reconheçam importantes conceitos para aprendizagem da geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O origami facilitou a interação dos alunos entre si e com a professora, pois os alunos participaram de forma direta, contribuindo e construindo seus próprios conhecimentos por meio da construção, manipulação e análise do objeto que permitiu a percepção dos alunos, proporcionando uma melhor visualização e aprendizagem de conceitos básicos de geometria plana e espacial.

Os alunos aderiram bem a proposta, compreendendo a importância do concreto na aprendizagem de geometria. Conseguiram compreender os conceitos iniciais da geometria, tais quais: perímetros, áreas, volumes, vértice, face e aresta. Essa metodologia conseguiu acrescentar um conhecimento da geometria concreta, em que os alunos conseguiram analisar e compreender geometria de forma facilitada pela professora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim deixamos esta proposta como um convite para os professores para analisarem o currículo de seus alunos, e a partir daí, buscarem alternativas para se fazer a transposição do conhecimento didaticamente, de forma concreta, principalmente em se tratando de geometria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática**. Campinas- SP, 2001.

LORENZATO, S. **Porque não ensinar Geometria?** Educação Matemática em Revista, ano 3, n.4, p. 3-13, 1995.

NERICI, I. **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1983.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PIBID E ESCOLA BÁSICA: UMA INTEGRAÇÃO FAVORÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE E AO ENSINO DA MATEMÁTICA

RIBEIRO, Brunna Furtado¹; MENDES, Marta Maria M. R. de Jesus²; SILVA, Nídia de Melo³;
SILVA, Maryane Erotina Neves⁴; ALMEIDA, Rayne Maria de Jesus⁵; PIRES, SOUZA, Gênisfer
Silva⁶; Nábila Natália Lourenço⁷; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho⁸

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus de Iporá

¹brunnaribeiro2011@hotmail.com; ²martha_jmendes@hotmail.com;

³nidiademeloessilva@gmail.com; ⁴mary.fest@outlook.com.br; ⁵rayneipo@gmail.com;

⁶genifersilva_bj@hotmail.com ⁷nabia.natalia@gmail.com; ⁸thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância das ações executadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de licenciatura de matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. O projeto iniciou-se em março deste ano em uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e tem como título “Matemática Integrada: uma ação necessária”. Então surge a problemática: como é a relação PIBID e escola campo? E quais as principais contribuições dessa relação? Algumas ações desenvolvidas neste primeiro semestre revelam essa parceria. Observou-se que os bolsistas colaboraram de forma eficaz no acompanhamento do aprendizado dos alunos em forma de monitoria e oficina, contribuindo com toda a equipe gestora da escola, principalmente com a professora supervisora. Em contrapartida, observou-se que em apenas alguns meses de execução do trabalho, os bolsistas de iniciação à docência puderam sentir o “ser professor” em seus diversos aspectos. O programa também possibilitou a compreensão da indissociabilidade da teoria e a prática, ou seja, todo o suporte teórico estudado na universidade em forma de seminários foi colocado em prática de forma reflexiva. Assim, neste trabalho será descrito diversas atividades que contribuíram para essa visão.

PALAVRAS-CHAVES: PIBID. Profissão Docente. Matemática.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O primeiro contato com o PIBID aconteceu através de uma reunião com todos os bolsistas dos demais cursos com a apresentação do projeto financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Estavam presentes diretores e professores supervisores das escolas-campo para a abordagem dos subprojetos a serem realizados ao decorrer do ano de 2014.

Posteriormente tivemos o primeiro encontro com a coordenadora de área Thalitta Fernandes de Carvalho Peres para apresentar o subprojeto do curso de matemática e divisão dos grupos para as duas escolas. E logo, começamos as atividades na Escola Estadual Israel de Amorim instruída pela professora supervisora Nábia Natália Lourenço Pires, nos turnos matutino e vespertino do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

O objetivo do presente trabalho é mostrar a importância da integração do PIBID e escola campo na formação profissional dos licenciandos em Matemática. Vale ressaltar ainda a importância do suporte teórico adquirido nos seminários na Universidade que permitiram a reflexão da realidade escolar presenciada através das monitorias.

Com o diagnóstico da estrutura escolar, percebemos durante a monitoria a necessidade de atividades lúdicas para potencializar o aprendizado da matemática (CHATEAU, 1987; ZABALA, 1998). Desta forma, desenvolvemos oficinas com metodologias de ensino voltadas para o lúdico, com a finalidade de despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

AÇÕES NA ESCOLA CAMPO

Monitoria e suas interfaces

A monitoria foi o primeiro momento do nosso contato com a realidade da sala de aula, vivenciando experiências que nos levassem a descobrir as possibilidades de estudo da prática docente, construindo e ampliando uma visão didática pedagógica do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

verdadeiro sentido de ensinar, porém, não só ensinar, mas fazer com que os alunos aprendam realmente.

O trabalho que realizamos como professores será competente, terá significação de verdade, se for um trabalho que faz bem, isto é um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista ético-estético e político, a nós e àqueles a quem compartilhamos. (LIMA, 2012, p.26 apud RIOS, 2009, p.22)

Assim, o professor deve se esforçar para alcançar seu objetivo com sucesso. Durante a monitoria percebemos a situação sociocultural como principal causa do desinteresse escolar afetando o desempenho dos alunos.

Ora, todo mundo sabe que é muito difícil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Mas então, como é que ficam as crianças que, por razão de sobrevivência, não podem estudar sem trabalhar? Como as condições de vida da grande maioria da população pioraram muito, as crianças têm sido obrigadas a começar a trabalhar cada vez mais cedo [...] (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2001, p.38)

De acordo com os autores, as questões sociais afetam o aprendizado dos alunos que por razões de sobrevivência são obrigados a trabalhar para o sustento da família. E como observamos na sala de aula, os alunos se desinteressam, não prestam atenção, não realizam as atividades propostas pela professora. Como aconteceu com um aluno que estava disperso enquanto a professora explicava o conteúdo, e ao passar nas mesas para verificar se os alunos estavam resolvendo, foi relatado pela monitora que suas mãos estavam sujas de graxa, pois trabalha no contra turno para o seu sustento. Logo, se percebeu que a falta de interesse estava relacionada com o seu dia a dia conturbado.

Assim, além de ajudar na formação dos conceitos matemáticos, a monitoria possibilitou conhecer a situação social, econômica e cultural dos alunos, aproximando bolsistas e alunos.

A monitoria impulsionou também a aproximação com a professora supervisora, relação imprescindível para o desenvolvimento do projeto. Assim, esse acompanhamento especial favoreceu o êxito nas atividades realizadas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Oficina de Revisão de Conteúdos

A oficina de revisão de conteúdo foi realizada na escola campo, após termos uma pequena experiência de como lidar em sala de aula. O público alvo das revisões de conteúdos foram os alunos do Ensino Fundamental, que no primeiro bimestre não alcançaram notas satisfatórias, e foi proposto pela professora supervisora que nós viéssemos no contra turno para a revisão de todo conteúdo do primeiro bimestre. Assim, fizemos um roteiro da revisão em cima dos planejamentos quinzenais realizadas pela professora e da prova bimestral.

Reunimos em períodos diferentes no laboratório de informática para desenvolver com as turmas de 6º ao 9º ano avaliações substitutivas, ou seja, utilizar um instrumento de avaliação diferente do anterior para substituir a nota abaixo da média 6,0. Nessa atividade utilizou-se o erro dos alunos como metodologia de ensino (CURY, 2007). Assim, com base nas avaliações anteriores com médias baixas, desenvolvemos as substitutivas após o desenvolvimento dos conceitos matemáticas a partir dos seus erros.

Oficina de Fração

A oficina de fração foi o primeiro trabalho com turmas que não acompanhamos na monitoria, dos 5º anos dos turnos matutino e vespertino da escola campo. A oficina foi um pedido das professoras, pois os alunos estavam com muita dificuldade no conteúdo de frações.

No primeiro momento foi explicado o conteúdo por meio de slides e exemplos com a interação dos alunos. Eles iam à frente ao quadro giz para responder algumas perguntas e sanar dúvidas dos outros colegas.

A relação com os alunos foi muito gratificante, pois todos eles estavam respondendo as questões, e fazendo pergunta sobre o conteúdo. Logo após a explicação, passamos atividades para que eles colocassem em prática aquilo que foi explicado e tirar possíveis dúvidas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Como a oficina foi destinada aos alunos do 5º ano, para chamar a atenção, propomos uma aula onde o lúdico predominasse, despertando assim, a curiosidade para o conteúdo. Reunimos alguns dias antes para planejar a aula, organizando a metodologia como os slides, atividades, e recursos que a escola havia, no caso, computadores disponíveis para o uso e jogos pedagógicos.

No turno matutino propomos aos alunos o jogo de dominó de frações e dois jogos online no laboratório de informática. Porém percebemos que ficou mais difícil de despertar o interesse dos alunos para o jogo de dominó de frações.

O jogo matemático é então atividade matemática em que o único objetivo é distrair ou divertir aquele que o pratica ou aquele a quem ele é proposto. Ora, nesta definição, nós temos uma noção subjetiva, que é aquela da diversão. De fato, aquilo que diverte uma primeira pessoa não diverte forçosamente uma segunda, e aquilo que diverte a primeira ou a segunda não divertirá seguramente uma terceira. Ainda, o que diverte uma criança de oito ou dez anos não divertirá sempre um adolescente ou um adulto, que poderá achar isso infantil e, reciprocamente, isso que diverte o segundo poderá ficar totalmente incompressível ao primeiro. (CRITON, 1997, p.6 apud MUNIZ, 2010, p.23)

Desta forma, os jogos não chamaram a atenção dos alunos e nem todos gostaram, pois a maioria queria ir para o laboratório de informática, entretanto todos entenderam a proposta.

Já no turno vespertino a proposta do jogo era somente o dominó de frações e notou-se que os alunos gostaram muito do jogo, pois percebemos o quanto o dominó auxiliou no entendimento do conteúdo. Isso mostra a importância da ludicidade aplicada nos conteúdos que muitas vezes são repassados de forma técnica, como mostra a figura 1 e 2.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



Figura 1: Alunos do 5º A

Figura 2: Alunos do 5º B

Sarau Amor de Mãe

É um evento que a escola promove para comemorar o dia das mães com o tema “Amor de Mãe”. A equipe gestora da escola fez sorteio e cada professor deveria ser responsável em auxiliar sua turma e relacionar sua disciplina com o tema central do sarau. A professora ficou encarregada de orientar a turma do 7º A matutino que por sua vez produziu um poema e uma coreografia da música “Tempo de Alegria” de Ivete Sangalo, foi o momento de interação com todos os funcionários da escola. Auxiliamos nos ensaios, na organização e na decoração da escola para o evento.

Era nítido o entusiasmo de cada funcionário e dos alunos para que tudo ocorresse bem no momento do evento. A figura 3 apresenta um poema elaborado por uma aluna do 7º ano.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

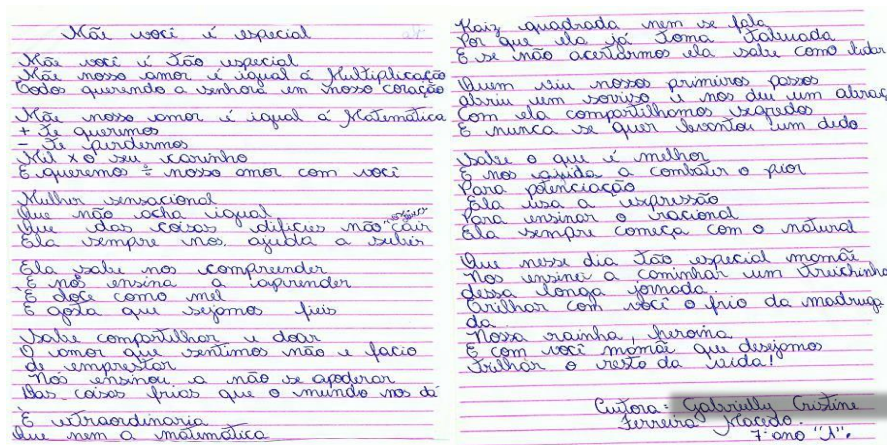


Figura 3: o poema com o tema “Amor de Mãe” ligado à matemática.

Programa de Intensificação de Aprendizagem (PIA)

As oficinas do PIA foram realizadas com os alunos que não alcançaram as médias propostas pelo projeto. Aconteceu durante duas semanas, em que havia aulas normais de trinta minutos até o intervalo e após o intervalo aconteciam às oficinas do PIA, e algumas das oficinas foram ministradas pelas bolsistas de matemática.

No primeiro dia propusemos em ensiná-los a fazer as figuras de Origami (dobraduras de papel), com objetivo de reconhecer as figuras planas, bem como o cálculo de suas áreas. Os alunos mostraram interessados nas construções e dispostos em realizar o que lhes foi proposto. As figuras 4 e 5 mostram os alunos durante a oficina de origami, foi notório o envolvimento das turmas para produzir as dobraduras.



Figura 4: oficina de Origami



Figura 5: oficina de Origami



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

No segundo dia foi realizada a atividade sobre sólidos geométricos, com a construção de papel panamá e ligas. Observou-se o interesse dos alunos na construção dos sólidos, onde eles tiveram que traçar as formas triangulares, recortar e finalizar agrupando as formas para formar as construções, como o icosaedro (20 faces), tetraedro (4 faces), octaedro (8 faces) entre outros. As figuras 6 e 7 ilustra o empenho dos alunos em desenhar, recortar e montar os sólidos geométricos.



Figura 6: oficina de sólidos geométricos



Figura 7: oficina de sólidos geométricos

Em um momento posterior, propomos ensaiar um teatro do terceiro capítulo do livro “O homem que calculava” com os alunos do turno matutino. O objetivo era mostrar problemas presentes no dia a dia em que a matemática resolve com facilidade. Infelizmente, essa atividade não teve muito êxito devido ao grande número de alunos que compareceram ao ensaio.

Por conta do fracasso encontrado na execução do teatro no turno matutino, como saída juntamente com o grupo e a professora resolvemos elaborar uma gincana no turno vespertino com várias provas que incluíssem matemática que marcaria pontuações. Dividimos as turmas do 6º ao 9º ano mesclando os alunos para haver um equilíbrio de níveis de conhecimentos. As atividades foram elaboradas em diversas modalidades envolvendo tabuada e jogos livres. Foi notória a participação dos alunos diante do que foi proposto, com entusiasmo e motivação, como mostra as figuras 8 e 9.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



Figura 8: gincana



Figura 9: gincana

As atividades foram diversificadas, pois apesar de estarem envolvidos com a matemática (tabuada), eles também puderam praticar várias outras brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID realmente contribui muito na formação docente e colabora de forma singular nas atividades da escola campo. As monitorias realizadas nos permitiram momentos de análise e aprendizagem da profissão docente. Mesmo quando não obtemos sucesso no que foi exposto, buscamos de alguma forma entender que é preciso aceitar os desafios, superando-os, e assim estabelecer relações entre o ensinar e o aprender. Reforçamos através das monitorias a ideia de que teoria e prática são indissociáveis.

Segundo Lima (2010) a compreensão da prática docente como fenômeno educativo, envolve uma percepção atenta dos processos de ensinar e aprender, incluindo uma auto avaliação das monitorias sobre o sentido e o significado delas na formação docente.

Desse modo, podemos dizer que no momento das monitorias e oficinas, percebemos as possibilidades e limites do trabalho realizado pelos professores na realidade da vida escolar, identificando-nos no processo de formação e das habilidades que construímos no decorrer das experiências vividas com a realização das monitorias.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosita Darcy. **A vida na escola e a escola da vida**. São Paulo: Vozes, 2001.

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

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e Jogar**: Enlaces Teóricos e Metodológicos no Campo da Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O GEOGEBRA NO ENSINO DE ÁREAS PERÍMETROS DE RETÂNGULOS E TRIÂNGULOS PARA O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Letícia de Oliveira¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Iporá
leticiao.silva@hotmail.com¹; clau.moreira@ueg.br²

RESUMO

Este artigo com o tema Investigação Matemática com o Geogebra no ensino de área e perímetro de retângulos e triângulos buscou responder a seguinte pergunta: os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental seriam capazes de realizar Investigação Matemática com o Geogebra para aprender Geometria? O objetivo foi verificar se a Investigação Matemática como o Geogebra seria uma metodologia de ensino adequada para o ensino do conteúdo de áreas e perímetros de retângulos e triângulos para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir das aulas experimentais realizadas no período de regência do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, no ano de 2014. As análises se deram a partir de observações de situações da sala de aula, dos trabalhos realizados pelos alunos, das construções realizadas no Geogebra e das formalizações matemáticas dos conteúdos. Os resultados mostram que metodologia de Investigação Matemática com o software Geogebra foi fundamental para que os alunos pudessem formalizar as áreas dos retângulos e triângulos por colocar o aluno como formador de seu próprio conhecimento, fazendo com que ele interagisse com o objeto em estudo manipulando as ferramentas do programa no processo de levantamento de conjecturas, experimentação e formalização matemática. O software Geogebra possibilitou a experimentação nas aulas e fica perceptível que poderia contribuir para a aprendizagem de muitos outros conteúdos de matemática por ser um ambiente dinâmico e de fácil entendimento possibilitando seu uso até mesmo nas séries iniciais tanto nas séries iniciais.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Software educacional Geogebra. Estágio.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Este artigo com o tema Investigação Matemática com o Geogebra no ensino de área e perímetro de retângulos e triângulos é trabalho final de Estágio Supervisionado do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Analisa uma atividade pedagógica em que se realizou Investigação Matemática com o Geogebra para o estudo de Geometria.

A pergunta que se buscou responder foi a seguinte: os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental seriam capazes de realizar Investigação Matemática com o Geogebra para aprender Geometria? O objetivo foi verificar se a Investigação Matemática como o Geogebra seria uma metodologia de ensino adequada para o ensino do conteúdo de áreas e perímetros de retângulos e triângulos para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental.

Os resultados mostram que alunos do quinto ano desenvolveram as atividades de Investigação Matemática com o Geogebra propostas sem apresentarem dificuldade em relação ao uso dos recursos do software e nem em relação às etapas da investigação. A metodologia de Investigação Matemática com o software Geogebra foi fundamental para que pudessem formalizar as áreas dos retângulos e triângulos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Investigação Matemática ainda é uma metodologia de ensino pouco usada na sala de aula tendo em vista que de acordo com pesquisadores como Ponte; Brocardo e Oliveira (2013), Gravina e Santarosa (1998) e Lopes (2013) a metodologia que persiste amplamente ainda é a aula tradicional com aula expositiva em que o aluno assume papel de ouvinte passivo e o professor de transmissor do conhecimento. Para estes pesquisadores o ensino de Matemática deve acontecer por meio de aulas investigativas partindo do princípio de que o aluno deve construir seu próprio conhecimento. Segundo Gravina e Santarosa que defendem o ensino de Matemática numa perspectiva em que o aluno construa seu próprio conhecimento:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

No contexto da Matemática, a aprendizagem nesta perspectiva depende de ações que caracterizam o ‘fazer matemática’: experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e enfim demonstrar. É o aluno agindo, diferentemente de seu papel passivo frente a uma apresentação formal do conhecimento, baseada essencialmente na transmissão ordenada de ‘fatos’, geralmente na forma de definições e propriedades. (1998, p. 01).

Nesta ideia a Investigação Matemática se apresenta com uma metodologia de ensino capaz de contribuir para as mudanças necessárias no ensino de Matemática. De acordo com os autores que defendem esta forma de aprender e ensinar Matemática quando se utiliza esta metodologia em sala de aula à proposta de um determinado assunto ou tema e a questão de pesquisa pode ser sugerido ou apresentado pelo professor, ou pode surgir inesperadamente por meio uma pergunta feita pelo aluno. Logo esta forma de ensinar requer boa formação do professor em relação ao conteúdo, em relação à metodologia de investigação e em relação aos recursos didáticos necessários. Conforme Alro e Skovmose (2008, p. 37), "Qualquer cenário para investigação coloca desafios para o professor. A solução não é voltar para a zona de conforto do paradigma do exercício, mas ser hábil para atuar no novo ambiente”.

Segundo Ponte; Brocardo e Oliveira, (2013), a estrutura de uma aula com investigações envolve as seguintes fases: introdução da tarefa, desenvolvimento do trabalho e discussão dos resultados.

Uma aula de Investigação Matemática deve se iniciar com o professor explicando como será a investigação deixando claro os objetivos da aula para os alunos. Para estes autores inicialmente "o professor tem que garantir que os alunos entendam o sentido da tarefa proposta e aquilo que se espera deles no decurso da atividade. O cuidado posto nesses momentos iniciais tem especial relevância quando os alunos têm pouca ou nenhuma experiência com as investigações." (id. p. 26). É importante também, ao dar início a uma aula com esta metodologia, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos para identificar se possuem os conhecimentos pré-requisitos para a realização da investigação. Durante o desenvolvimento do trabalho na experimentação inicial o aluno formula hipóteses, também chamadas conjecturas e com nova



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

experimentação o aluno confirma se as conjecturas criadas estão corretas ou não. Estando corretas, passa-se para a fase da formalização, ou em caso de fórmulas, para a generalização. Após todos os alunos terem formalizado e/ou generalizado, os resultados obtidos são discutidos, encerrando assim uma aula de investigação matemática.

As tecnologias educacionais hoje se tornaram importantes aliadas para a realização de Investigação Matemática. Nessa perspectiva Gravina e Santarosa (1998, p. 8) afirmam que: “Os ambientes informatizados apresentam-se como ferramentas de grande potencial frente aos obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem”. Destacando ainda que para o ensino de Matemática estão disponibilizados para o professor “[...] programas com características que os tornam potentes ferramentas para o ensino e aprendizagem da Matemática dentro de uma perspectiva construtivista [...] são programas onde os alunos podem modelar, analisar simulações, fazer experimentos, conjecturar”. (id. p. 01). Contudo lembram que:

Não são de interesse as ferramentas que guardam características de métodos de ensino que privilegiam simplesmente a transmissão de conhecimento e em que a ‘medida’ de aquisição deste conhecimento é dada pela habilidade do aluno em memorizá-lo e reproduzi-lo, sem que se evidencie o verdadeiro entendimento. (Idem. p.01).

Assim, se faz necessário buscar por softwares que apresente características dinâmicas que permitam ao aluno aprender por meio de suas próprias ações investigativas sendo que “a aprendizagem nesta perspectiva depende de ações que caracterizam o ‘fazer matemática’: experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e enfim demonstrar.” (GRAVINA E SANTAROSA, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva o Geogebra é um software educacional que possui características que o qualifica como um bom software para ser utilizado no ensino de Matemática.

O ambiente dinâmico do Geogebra permite aos seus utilizadores criar objetos matemáticos dinâmicos, como gráficos e funções, e interagir com esses objetos. Assumindo que esses objetos matemáticos são reais na plataforma,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

apesar da plataforma ser virtual, a interação é dinâmica e contínua entre o objeto e o utilizador. (LOPES, 2013, p. 16).

Para esta pesquisadora "faz todo o sentido recorrer ao software de geometria dinâmica GeoGebra, dadas as suas potencialidades para a aprendizagem dos alunos". (Idem. P. 06).

Assim o Geogebra foi o software escolhido para a Investigação Matemática o ensino de áreas e perímetros de retângulos e triângulos para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Além de possuir ambiente dinâmico propício para a realização de Investigações Matemáticas, é gratuito, livre e de fácil manuseio. A facilidade de manuseio das suas ferramentas, nesse projeto, é um requisito importante visto que as aulas experimentais se realizarão com alunos que têm idade entre 10 e 12 anos.

MATERIAIS E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa campo de cunho qualitativo que tem como embasamento teórico em Ponte; Brocardo e Oliveira (2013), Alro e Skovmose (2008), Gravina e Santarosa (1998) e Lopes (2013). Sendo que esta proposta de atividade foi planejada a partir das atividades de pesquisa desenvolvidas no Grupo de Pesquisa do Projeto de Mestrado da professora Claudimary Moreira Silva Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí. Nas aulas de orientações do Estágio Supervisionado foram planejadas atividades de Investigação Matemática que possibilitassem ao aluno envolvido passar por todas as suas fases com o auxílio do software educacional Geogebra. A experimentação aconteceu em uma turma de alunos do quinto ano de uma Escola Municipal da cidade de Iporá/GO, durante as atividades de regência do Estágio Supervisionado.

Nas aulas experimentais, fizemos análise das atividades investigativas tendo como base as situações vivenciadas na sala de aula, pela análise de um conjunto de acontecimentos que identificaram as etapas de uma aula investigativa que são a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

introdução do assunto, da investigação e da discussão dos resultados. Analisamos se houve envolvimento e se os alunos tiveram a oportunidade de experimentar, levantar conjecturas, discutir, formular respostas, formalizar e generalizar e provar conceitos matemáticos. Este relato de experiência representa o trabalho final produzido a partir das análises.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir temos a análise da condução das aulas de Investigação Matemática no software Geogebra e a análise das etapas de investigação vivenciadas pelos alunos.

Etapa 1. A apresentação do software e introdução do assunto

O desenvolvimento desta sequência de atividades investigativas foram desenvolvidas de acordo com a proposta de Investigação Matemática que parte da apresentação de um determinado tema, tendo como objetivo inicial diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, sendo que, durante a formação do diagnóstico já poderão surgir dúvidas em relação às definições dando origem às primeiras experimentações e conjecturas. Iniciamos a primeira aula fazendo a apresentação e estimulamos que os alunos experimentassem os recursos do Geogebra.



Figura 1. Exploração inicial do software Geogebra.

Durante a atividade de exploração do software fizemos a apresentação das ferramentas dos recursos do software, analisando e discutindo coletivamente as funções de cada ferramenta e a partir das indagações e afirmações feitas procuramos indicadores dos conhecimentos prévios dos alunos em relação os conceitos básicos de geometria



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

como a ideia que tinham de retas, pontos e os conceitos de círculos, quadriláteros, retângulos e triângulos.

Entretanto, durante as questões diagnósticas notamos que os alunos não sabiam definir o que são retas paralelas e perpendiculares. Percebemos isto quando surgiu o questionamento: *O que são retas paralelas? E o que são retas perpendiculares? Qual a diferença entre retas perpendiculares e retas paralelas?* Como nenhum aluno da turma soube responder, estas se tornaram então, de forma inesperada, as primeiras questões de investigação. Com as perguntas definidas surgiram então conjecturas, supostas respostas, dentre elas: *retas paralelas são retas uma do lado da outra e retas perpendiculares são retas que se cruzam.*

Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2013) a investigação surge a partir de um problema, podendo ser algo proposto e previsto pelo professor ou algo inesperado vindo do aluno. No caso a questão de investigação surgiu das dificuldades iniciais do aluno em relação aos conceitos de perpendicular e paralela. E a partir das questões levantadas se deu o levantamento das *conjecturas* dando início à primeira Investigação Matemática desta turma de crianças.

Durante a *experimentação* inicial pedimos que cada aluno fizesse uma reta usando os recursos do software Geogebra e em seguida construíssem uma reta paralela e outra reta perpendicular à reta inicial criada usando as ferramentas  Reta Perpendicular e  Reta Paralela. A seguir, sugerimos que calculassem o ângulo entre as retas e analisassem a o que havia em comum entre os ângulos de cada uma. Após os alunos fazerem a experimentação e compararem com as conjecturas levantadas inicialmente pedimos que formalizassem o conceito de retas perpendiculares e paralelas.

Os resultados desta etapa mostram que alunos do quinto ano desenvolvem as atividades de Investigação Matemática com o Geogebra propostas sem apresentarem dificuldade em relação ao uso dos recursos do software e nem em relação às etapas da investigação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

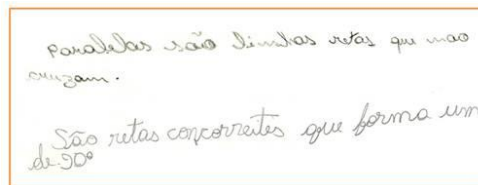


Figura 02: definição de retas paralelas e perpendiculares

Na figura 02 temos as formalizações que um aluno fez dos conceitos de retas perpendiculares e paralelas. Nota-se que as formalizações do aluno não seguem o modelo matemático de formalizações, porém, consideramos a partir das respostas que o conceito de retas paralelas e perpendiculares foram compreendido. Após a conclusão individual dos alunos pedimos que compartilhassem as respostas entre si.

É importante lembrar que estávamos lidando com crianças pequenas de uma turma de quinto ano e que estavam neste momento realizando suas primeiras Investigações Matemáticas. Estas primeiras experimentações e a formalização foram momentos importantes para que compreendessem o que esperávamos deles como investigadores.

Etapa 2 – Investigando o perímetro e a área do quadrado

No desenvolvimento desta atividade pedagógica procuramos seguir os passos sugerido para a condução da metodologia de Investigação Matemática levando em conta que em uma aula investigativa, de acordo com Ponte Brocardo e Oliveira (2013), durante a experimentação o aluno formula hipóteses, também chamadas conjecturas e continuando com a experimentação o aluno confirma se as conjecturas criadas estão corretas ou não. Estando erradas o aluno retoma com os testes, e estando corretas, passa-se para a fase da formalização e para a generalização matemática. Após todos os alunos terem formalizados e/ou generalizado matematicamente as respostas dos problemas os resultados obtidos são discutidos, encerrando assim uma aula de Investigação Matemática.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Iniciamos a aula explicando como ocorreria a investigação, como os alunos atuariam como investigadores e quais são as fases e os objetivos da investigação. Durante as atividades procuramos nos posicionar na retaguarda deixando os alunos livres para a obtenção do conhecimento orientado. Fizemos a retomada do estudo anterior pedindo para eles fazerem a redação do que se lembravam da última aula para relembrar os conceitos formados sobre o que são retas perpendiculares e retas paralelas e outros conceitos de Geometria estudados.

Após a discussão sobre a aula anterior, falamos sobre a proposta da aula investigativa de definir como se realiza o cálculo da área e do perímetro de um quadrado. Para a introdução da questão a ser investigada pelos alunos perguntamos: *O que é um quadrado?* Em geral responderam que era uma figura que possui quatro lados, alguns lembraram que são quatro lados iguais, porém nenhum se referiu aos ângulos retos. Percebemos então, a necessidade da formalização da definição de quadrado. Dando continuidade *experimentação* pedimos aos alunos que desenhasssem um quadrado. A maioria dos alunos usou a ferramenta  Polígono Regular na construção. Quando perguntamos por que escolheram este recurso, disseram que foi porque o quadrado tem todos os lados iguais, o que caracterizamos como uma conjectura formada até o momento. Notamos que todos os alunos definiam quadrado como uma figura de quatro lados iguais.



Figura 03. Alunos e estagiária no laboratório durante a aula.

A figura 03 mostra os alunos durante as construções dos quadrados. Alguns alunos usaram a malha quadriculada e com a ferramenta segmentos de reta construíram



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

quadrados apenas um deles construiu uma figura em forma de losango e ele mesmo percebeu que sua figura tinha os quatro lados iguais porém não tinha a mesma forma quadrada das construções dos colegas. Questionou então: *O meu quadrado não é quadrado professora! Porque o meu quadrado está diferente? Eu já conferi e todos os lados estão iguais.*

Diante da pergunta, pedimos que calculassem os ângulos internos das figuras construídas conforme a figura abaixo, para que notassem que os ângulos também são uma característica importante na definição deste polígono.

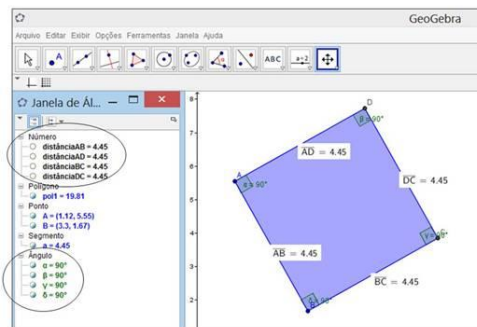


Figura 04. Construção dos alunos no Geogebra

Pedimos que comparasse as medidas dos ângulos e lados da sua construção com a dos seus colegas. Em seguida pedimos que aumentassem os comprimentos dos lados mantendo o formato da figura e novamente comparassem as medidas dos ângulos e lados. Durante estas comparações foi que perceberam as propriedades dos quadrados e descobriram que o losango também tem quatro lados iguais, mas seus ângulos nem sempre não são retos. E assim chegaram a formalização do quadrado. E a questão colocada pelo aluno que tinha a construção diferente foi respondida. Ele fez questão de ajustar os ângulos da sua figura à malha quadriculada para que também tivesse a construção de um quadrado. Assim, usamos a pergunta feita por um aluno para chegarmos ao objetivo que era formalizar as propriedades do quadrado como sendo uma figura de lados $AB = BC = CD = DA$ e que tem nos vértices quatro ângulos internos de noventa graus ou $\alpha = \beta = \gamma = \delta = 90^\circ$.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Retomamos então o objetivo inicial da aula que era formalizar o cálculo da área e do perímetro do quadrado. Solicitamos que todos colocasse de forma visível a malha quadriculada e ajustassem os seus quadrados às unidades quadradas da malha e colorissem a figura. Depois numa tabela anotarem as medidas dos lados e da quantidade de unidades quadradas que estavam sendo ocupadas pela parte colorida. Usando as ferramentas  Área e  Distância, Comprimento ou Perímetro calculassem a área e o perímetro da figura conforme a figura 05 a seguir.

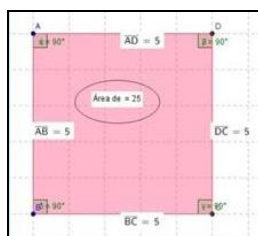


Figura 05. Construção dos alunos no Geogebra

A seguir pedimos que arrastando com o mouse, aumentassem ou diminuíssem os lados e fosse anotando sempre as medidas dos lados e a quantidade de unidades quadradas da malha estava sendo ocupada pela parte colorida e os valores da área e do perímetro até formarem uma tabela, como mostra a figura 06 abaixo.



Figura 06. Construção da tabela de área e perímetro do quadrado.

Com a tabela pronta analisamos coletivamente os valores obtidos estimulando os alunos a perceberem algum padrão nos valores. Logo perceberam que o perímetro poderia ser encontrado pela soma de todos os lados do quadrado, no entanto não perceberam inicialmente o que seria a área. Estimulamos perguntando o que eles consideravam que fosse a área do quadrado e responderam todos de uma vez que era a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

parte interior do quadrado e alguns completaram que era o espaço ocupado no computador quando se aumentava ou diminuía a medidas dos lados do quadrado. Solicitamos então que desenhasssem todos os quadradinhos do interior do quadrado conforme a figura 07 e depois contassem quantas unidades quadradas tinham.

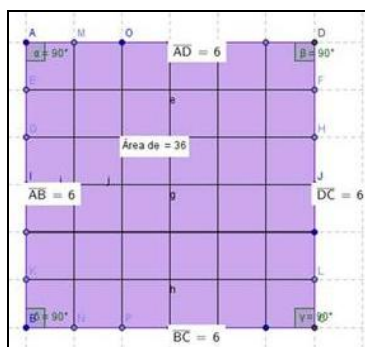


Figura 07. Construção dos alunos no Geogebra

Depois que aumentassem as medidas dos lados, mantendo as características do quadrado e novamente contassem as unidades quadradas e agora comparassem com as anotações da tabela. Repetimos as anotações e comparações aumentando e diminuindo as medidas dos lados até que os alunos conseguissem formalizar o cálculo da medida da área do quadrado. A formalização do cálculo do perímetro aconteceu naturalmente mas quanto ao cálculo da área foram muitas as conjecturas e ideias até que a formalização acontecesse. Um aluno disse que para calcular a área eram preciso: - *desenhar um quadrado e depois contar quantos quadradinhos menores cabem dentro dele*. Outra aluna disse: - *a gente pode contar as colunas ou linhas já que elas sempre terão a mesma quantidade*. Após várias conjecturas e comparações das medidas no software com as anotações da tabela chegaram a conclusão de que : - *para encontrar a área podemos olhar as medidas dos lados e depois fazer um lado vezes o outro ou seja,* $A = l \cdot l$ *e para calcular o perímetro basta somar as medidas dos lados* $P_e = l + l + l + l$.

Depois de formalizarem a ideia matemática do cálculo da área de quadrados nos aventuramos para a generalização matemática do cálculo da área para um quadrado de n



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

lados. Já tendo formalizado a área do quadrado como sendo a o produto entre o comprimento dos lados e fazendo a análise da tabela construída instigamos os alunos a perceberem que a multiplicação da medida lado l multiplicada por lado l ou $A = l.l$ ou $A = l^2$ vale para qualquer quadrado e se o quadrado tiver lado n a medida da área seria $A = n . n$ e o perímetro seria $Pe = n + n + n + n$ e como os lados tem a mesma medida logo o perímetro pode ser representado por $Pe = 4.n$. Para generalização solicitamos que fizessem a construção da figura 08 abaixo em que ao movimentar um dos pontos de vértice do quadrado ele altera as suas medidas dos lados e da área em função dos lados sem que se perca as propriedades originais do quadrado. Assim, identificaram que as fórmulas do perímetro e área descobertas anteriormente valem para qualquer quadrado de lado n , generalizando que o perímetro de um quadrado de lado n é: $P = 4 . n$ e a área deste quadrado é: $A = n^2$.

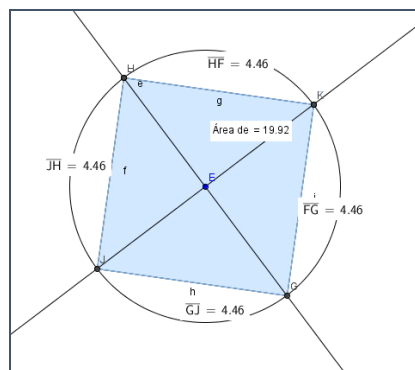


Figura 08: Construção do quadrado inscrito no na circunferência no Geogebra.

Na figura 09 temos a tabela preenchida por um dos alunos mostrando como chegaram a generalização das fórmulas do cálculo da área e do perímetro dos quadrados.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

lado	Perímetro	Área
1	4	1
2	8	4
3	12	9
4	16	16
5	20	25
6	24	36
N	$\frac{4}{N}$	$\frac{N}{4}$
10	40	100

Figura 09. Tabela de área e perímetro do quadrado.

Encerramos esta etapa trazendo o conteúdo para o dia a dia dos alunos com exemplos de quadrado que os alunos tinham em casa e na escola. Também mostramos porque as unidades de medidas podem ser cm^2 ou m^2 . Calcularam as medidas dos lados da área da janela, da parede e do piso da sala de aula que eram exemplos de quadrados mais próximos que tinham. Concluímos a aula pedindo que os alunos fizessem o relatório das suas aprendizagens e fizemos a discussão final dos resultados.

Etapa 3 – O Perímetro e área do retângulo e área do triângulo

Apresentando aos alunos algumas peças retangulares de variados tamanhos pedimos aos alunos escolhessem uma das peças e criassem uma forma idêntica usando a ferramenta do software que achassem mais viável. A maioria deles fizeram os retângulos utilizando a ferramenta  Polígono usando os pontos da malha quadriculada do software Geogebra. Solicitamos que destivassem a malha quadriculada e reproduzissem a figura criada utilizando outras ferramentas do programa, visto que, somente usando a ferramenta  Polígono não teriam garantias de que estariam construindo um retângulo.

Depois de conversarem entre si um dos alunos deu a ideia de usarem as retas paralelas e perpendiculares. Depois de várias tentativas e conseguiram o retângulo. A figura 10 mostra o retângulo construídos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

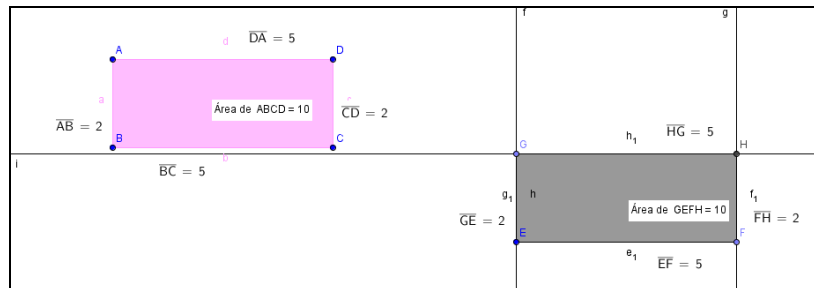


Figura 10: Construções de retângulos usando os Geogebra.

Da mesma forma que na no estudo da área do quadrado, movimentando um ponto do vértice obtiveram uma tabela de valores dos lados e áreas em função dos respectivos lados e assim formalizaram e fizeram a generalização de que o perímetro de um retângulo de base n e altura h é $P = 2 \cdot h + 2 \cdot n$ ou $P = 2 \cdot (n + h)$ e que a área desse retângulo é $A = n \cdot h$.

Usando a tabela já construído, partimos daí para a investigação da área do triângulo solicitando que com a ferramenta  Polígono desenhasssem um triângulo usando dois lados e a diagonal do retângulo, em seguida pedimos para que eles calculassem a base, a altura e a área do triângulo formado.

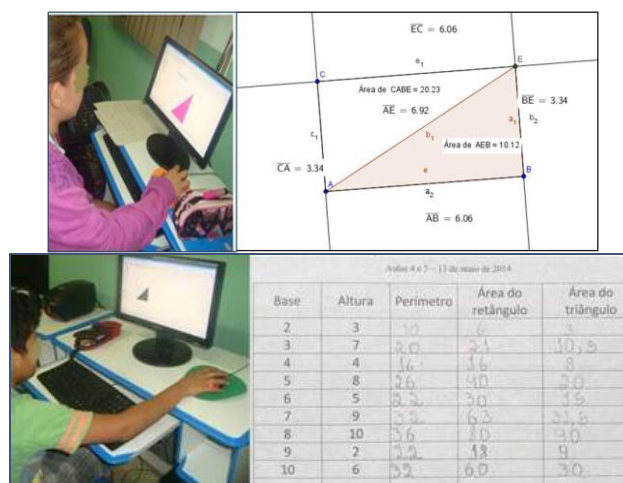


Figura 11: Construções no Geogebra e tabela de área e perímetro do retângulo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim como na aula anterior, a estratégia usada para a experimentação foi a de completar a tabela à partir da análise das construções, como mostra a figura 11. Ainda durante o preenchimento da tabela alguns alunos identificaram que a área do triângulo era sempre a metade da área encontrada para o retângulo. Da generalização do cálculo da área das regiões retangulares partimos para a formalização do cálculo da área do triângulo pedindo aos alunos que observassem o que havia notado de comum nas áreas encontradas. Logo um aluno percebeu a regularidade dizendo: - *na minha tabela área do triângulo é sempre a metade da área do retângulo. Outros confirmaram que nas suas tabelas também aconteciam a mesma regularidade.* Pedimos aos demais alunos que conferissem nas suas próprias tabelas se na deles o acontecimento se repetia. Todos os alunos confirmaram a indagação, a partir daí generalizamos que a área do triângulo seria igual à metade da área do retângulo. Fizemos novas experimentações agora com valores decimais para o comprimento da base e da altura e chegamos a generalização de que a área de qualquer triângulo pode ser sempre calculada pela fórmula: $A = \frac{b \cdot h}{2}$

Em seguida pedimos para que fizessem o relatório das últimas descobertas. Concluimos a aulas propondo alguns problemas desafiadores em que fosse necessário recorrerem aos conceitos aprendidos para resolverem. Buscamos contextualizar os cálculos de área em problemas que representassem situações cotidianas dos alunos. Fizemos no final o compartilhamento das experiências em que os alunos mostram para os colegas as figuras construídas e como foram descobrindo cada informação. Como foram identificando *as pistas* nas investigações durante as que fizeram construções no Geogebra até chegarem a confirmação dos fatos. E apresentaram também as estratégias usadas nas resoluções dos problemas propostos. O debate final foi um momento interessante em que tivemos oportunidade de identificar as aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das aulas dadas podemos notar a importância do professor na vida dos alunos, a maneira como o estágio foi conduzido nos levou repensar a função do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

professor hoje em dia. Tivemos a percepção de que precisamos ser professores conscientes de que além de dar a matéria é necessário a adequar ao conteúdo situações do dia a dia além dos temas transversais.

No decorrer da pesquisa o objetivo de verificar a eficácia da investigação matemática juntamente com o Geogebra no ensino de áreas e perímetros foi alcançado. E as experimentações responderam positivamente a principal pergunta deste trabalho que questionava se os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental seriam capazes de realizar Investigação Matemática com o Geogebra para aprender Geometria.

Os resultados mostram que alunos do quinto ano desenvolveram as atividades de Investigação Matemática com o Geogebra propostas sem apresentarem dificuldade em relação ao uso dos recursos do software e nem em relação às etapas da investigação. A metodologia de Investigação Matemática com o software Geogebra foi fundamental para que pudessem formalizar as áreas dos retângulos e triângulos. Isto, por colocar o aluno como formador de seu próprio conhecimento fazendo com que ele interagisse com o objeto em estudo manipulando as ferramentas do programa no processo de levantamento de conjecturas, experimentação e formalização matemática.

O software Geogebra possibilitou uma melhor experimentação nas aulas e fica perceptível que poderia contribuir para a aprendizagem de muitos outros conteúdos de matemática por ser um ambiente dinâmico e de fácil entendimento possibilitando seu uso até mesmo nas séries iniciais tanto nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Trad. Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAVINA, Maria Alice; SANTAROSA, Lucila Maria. **A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados**. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aprendizagem_mat.pdf>. Acesso 27 jun. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

LOPES, Cláudia Luísa de Matos. **A aprendizagem de perímetros e áreas com geogebra:** uma experiência de ensino. Universidade de Lisboa. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10240>>. Acesso: 20 ago. 2014

PONTE, João Pedro da, BROCARD, Joana, OLIVEIRA, Hélia. **Investigações na Sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE PROPORCIONA EXPERIÊNCIAS PARA A FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE

MALVEIRA, Fabiana Alves¹; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho²

Universidade Estadual de Goiás

Campus Iporá

¹fabiana_malveira@hotmail.com ²thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho descreve as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I realizado em escolas de Iporá-GO, com as turmas do Ensino Fundamental e Médio. Um dos objetivos do estágio é a formação docente, pois a inserção do estagiário na escola permite a troca de experiências e conhecimento intenso de toda a comunidade escolar. Para se atingir esse objetivo, a proposta foi desenvolver um estudo dos documentos que regem a escola, e posteriormente, o acompanhamento das aulas com o professor regente por meio de monitoria, para finalmente desenvolver oficinas escolhidas pela equipe gestora da escola. A análise dos documentos da escola como: o PPP – Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e Regimento Escolar, foi necessário para a compreensão do sistema educacional. A monitoria e oficinas levaram os estagiários à vivência da profissão docente antes mesmo da formação, o que ajuda bastante sobre a decisão de seguir a profissão. O estágio permitiu refletir sobre a integração da teoria e prática, para o desenvolvimento de projetos, oficinas, construção de atividades lúdicas, que ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o Estágio Supervisionado I possibilitou um conjunto de aspectos que são importantes para o crescimento do estagiário, como: domínio de conteúdos para ministrar uma boa aula, compromisso com a profissão, interação com a comunidade escolar e, sobretudo ética com os alunos e profissionais. Assim, é indispensável o estágio na formação docente, pois ao vivenciar o cotidiano escolar aprende-se com os alunos, professores e toda a equipe da escola, mas também se transfere os conhecimentos. Como diz Cora Coralina “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Palavras Chaves: Estágio Supervisionado I. Teoria e Prática. Formação Docente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INTRODUÇÃO

A partir das experiências vividas no Estágio Supervisionado I, o estagiário depara-se com a realidade da educação, que até então é desconhecida pelos acadêmicos dos 1º e 2º anos do curso de licenciatura em Matemática, uma vez que é nos dois últimos anos que os alunos realizam o estágio e começam a vivenciar a realidade da profissão docente.

O estágio é um campo de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2004) que permite aos estagiários percorrer caminhos considerados de fundamental importância para a formação acadêmica, conhecendo alguns aspectos importantes sobre ambiente escolar e a educação. Desta forma, o estágio é uma rica fonte de pesquisa e reflexão.

A formação realizada no Estágio estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. (LIMA, 2012, p.55)

Durante o estágio foi possível refletir sobre a relação da prática com a teoria, entendendo que elas caminham juntas e contribuem para uma formação de qualidade, influenciando na futura carreira docente. Assim, surgiram algumas perguntas reflexivas durante o estágio.

Como o estágio pode contribuir para a formação à docência? De que maneira a teoria e a prática influenciam na formação? Que aspectos da escola podem ser considerados importantes durante o estágio? Esses questionamentos nortearam o presente trabalho.

Sendo assim, Peres e Oliveira (2014), aponta no Projeto de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Campus de Iporá, que as atividades do Estágio Supervisionado I tem de realizar em escolas de Ensino Fundamental e Médio. E a proposta abrange alguns momentos, como:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Observação – quando o estagiário inicia as relações com a escola campo, conhecendo alguns aspectos de sua estrutura e do processo ensino- aprendizagem;

Semirregência – quando o estagiário contribui com o professor na sala de aula ajudando a diminuir as dificuldades encontradas nos alunos, por meio das monitorias em sala de aula, construção de jogos, oficinas e projetos para motivar os estudantes. Também auxiliar o professor regente na aplicação de provas, correção de provas, correção de exercícios ou trabalhos, e em eventos realizados pela escola e outros.

Dessa forma, será destacado nesse trabalho como as fases de observação e semirregência contribuíram para a formação docente.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Seus sujeitos são professores e alunos de duas escolas estaduais em Iporá-GO, em que foram realizadas análises dos documentos da escola como o PPP – Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Regimento Escolar e Projeto de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Iporá.

Na fase da semirregência foram desenvolvidas monitorias e diversas oficinas nas escolas parceiras do Estágio Supervisionado I, contribuindo de forma efetiva na formação docente dos futuros profissionais da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado é um processo de formação muito importante para o estagiário, pois mostra como é ser professor, pois cabe a esse profissional entender com clareza sua função e a influência que exerce sobre seus alunos. Assim,

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

educativos; nomear as diversas pedagogias da história. Para ser professor é preciso conhecer sua missão – ajudar os alunos a ver e compreender a realidade, expressar-se e expressar a realidade, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa realidade. (ANDRADE, 2005, p. 1)

Para ser professor é necessário também conhecer a escola, refletir nela e sobre ela. Assim, a fase de observação permite a aproximação da realidade docente.

Observação: reflexões sobre alguns aspectos escolares

O estágio proporcionou o reconhecimento do espaço escolar, pelas observações que consistem em: “Ver, olhar, reparar, verbos que se completam carregando uma dimensão gradativa e, que remetem ao que chamamos “olhar de observação”, direcionado por uma intencionalidade pedagógica”. (LIMA, 2012, p.61)

Ao iniciar a observação foram analisados alguns documentos internos, como o PPP- Projeto Político Pedagógico, Regime Escolar e o Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Estes documentos revelam a dinâmica da escola, seu funcionamento, regras, direitos e deveres dos alunos, bem como a estrutura curricular desenvolvida na mesma. São suportes que ajudam no desenvolvimento da escola, e auxiliam os professores e alunos no conhecimento e cumprimento de alguns objetivos que devem ser atingidos, proporcionando uma educação de qualidade.

A escola possui uma boa estrutura, as instalações estão bem conservadas, os alunos possuem uma área muito grande para a diversão e troca de ideias com os colegas.

Os livros da biblioteca são organizados e bem cuidados pela bibliotecária, mas possui um déficit no espaço físico.

A merenda é preparada conforme o cardápio que exige uma alimentação nutritiva e saudável. O laboratório de informática está conservado; a escola possui computadores que atendem a toda a clientela, porém necessita de um dinamizador para atender a demanda.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por meio dos eventos culturais da escola como a festa junina, o dia das mães e outros, o estagiário consegue uma boa interação com a comunidade escolar. Esse momento é favorável à formação docente, pois ocorre a integração não apenas com a equipe da escola, mas também com a sociedade. E ainda, remete a lembranças de quando o estagiário ocupava a posição de aluno da educação básica.

Passerini (2007) acredita que:

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido. (PASSERINI 2007, p. 18)

A observação torna-se importantíssima, seja em um âmbito escolar ou nos demais ambientes, tornando sempre momentos fascinantes de reconhecimento sobre a época em que os estagiários eram apenas estudantes, extrovertidos, que chegavam à escola, acompanhados pelos pais, e, na sala de aula, queriam sempre brincar e estudar ao mesmo tempo. Portanto, isso os faz sabedores da necessidade de bons conhecimentos que os farão profissionais qualificados.

Semirregência: práticas e conhecimentos sobre a profissão de professor

Após as observações, teve início a fase da semirregência, cujas atividades foram desenvolvidas por meio de monitorias e oficinas, as quais são de suma importância, pois proporcionam muitos saberes e certa segurança sobre o domínio de sala aula e conteúdo.

Uma das ferramentas em que o aluno tem a oportunidade para desenvolver suas potencialidades, preparando-se e despertando-se para o ensino prático, convivendo com o seu futuro público-alvo e transpondo as barreiras de insegurança. O Estágio Supervisionado deve possibilitar o desenvolvimento amplo e dinâmico à formação docente, favorecendo a realização das atividades desafiadoras, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. É uma etapa para o desenvolvimento posterior, começa a compreender e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

interagir, sabendo articular todas as informações adquiridas ao longo de sua formação acadêmica. (SANTOS, 2008, p.7 apud LIMA, 2012, p.145)

A semirregência permite a aproximação dos estagiários com o professor regente, o que torna favorável, pois o cotidiano em sala de aula leva ao desenvolvimento de algumas habilidades práticas, como correção de provas e trabalhos, auxílio aos alunos nos conteúdos que encontraram dificuldades, desenvolvimento de projetos e outras. Desta forma, nessa etapa se conhece um pouco mais da profissão docente, levando a diversas reflexões.

Gómez (1995) conceitua a reflexividade como,

a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (GÓMEZ 1995, p. 29)

Ao se deparar com os alunos em sala de aula, fica mais perceptível a profissão que futuramente será exercida. Isso possibilita um momento de reflexão sobre a docência, que consiste em fazer algumas escolhas: como “apaixonar” ou “amar” a profissão de professor, sendo a paixão passageira e o amor contínuo.

Para Alves (1980, p.11), “professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Hoje em dia há muitos professores que não gostam da profissão. Os professores estão, a cada dia, mais desmotivados por várias razões como o baixo salário, a falta de respeito e desinteresse dos alunos, a desvalorização da classe, etc. Com a aproximação com a realidade da profissão docente a reflexão sobre a mesma é inevitável.

Assim, as monitorias em sala de aula levaram a estagiária a repensar sobre o motivo de ser professora, compreendendo que a razão por ter escolhido essa profissão, é



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

porque pretende ser diferente de muitos professores que consideram a profissão como um “extra”. Ser professor é uma profissão especial, em que há trocas de saberes com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas desse país.

As atividades de ensino

Na semirregência, nas atividades feitas em sala de aula encontraram diversos alunos com dificuldade na disciplina de matemática tanto do Ensino Fundamental e Médio. Por isso buscou-se realizar atividades lúdicas para suprir este déficit e seduzir a atenção dos alunos para a disciplina de matemática.

Alain 1957, p.19 apud Kishimoto 2002, p.21:

defende o emprego do jogo na escola. Sua justificativa é a de que o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra. O autor vê dois momentos na situação escolar: o trabalho pedagógico de aquisição sistemática do saber e o jogo que, escapando à severa lei do trabalho, caminha em direção a um “não sério”, sem se submeter à ordem, criando um espaço de liberdade de ação para a criança. Por tais razões, Alain coloca-se do lado daqueles que valorizam o uso do jogo na educação.

Desta forma, buscou-se trabalhar na escola algumas oficinas com jogos. Na escola de Ensino Fundamental foi desenvolvido o jogo de fichas de sinais. Essa atividade teve como objetivo levar os alunos a compreensão das operações de adição e subtração por meio das fichas quadriculadas confeccionadas com papel cartão “vermelho” e “azul”, recortadas 5cm de largura e 5 cm de comprimento, como mostra a figura 1 abaixo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



Figura 1: Um aluno usando as fichas para resolver a atividade

Os conteúdos trabalhados foram operações de adição e subtração, tendo como foco os sinais (positivo e negativo). O trabalho foi desenvolvido em sala de aula em quatro grupos de seis alunos. No jogo criado, as fichas “azuis” representaram o sinal “positivo” e as “vermelhas” o sinal “negativo”. Formularam-se questões envolvendo as operações, quando os alunos usaram as fichas para resolverem. No decorrer da aula percebeu-se que as dificuldades dos alunos diminuíram e melhorou a compreensão de sinais. Por meio do jogo desenvolvido perceberam a grande relevância dos sinais para a resolução das operações.

No Ensino Médio a escola pediu que fosse trabalhada uma oficina de preparação para o ENEM, visto que as Universidades Federais neste ano utilizarão a nota desse exame para o ingresso em seus cursos. Assim, as provas de 2011, 2012 e 2013 foram trabalhadas com os alunos dos terceiros anos do turno matutino e depois com o turno vespertino, como mostra a figura 2.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Figura 2: Oficina de preparação para o Enem

As provas do ENEM foram trabalhadas em duplas de estagiários. O objetivo foi esclarecer algumas questões do Enem, e explorar com os alunos outras formas de resolução dos problemas. A maioria dos alunos participaram da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é uma base segura nos fazeres pedagógicos, contribuindo de forma significativa à formação docente ao proporcionar a vivência e aprendizagem aos acadêmicos.

Para isso é preciso que o estagiário tenha consciência da necessidade de sua formação contínua para atuar com responsabilidade na formação de cada cidadão, tornando-o crítico, criativo, e apto para os enfrentamentos e desafios da humanidade.

Neste início de estágio é possível perceber a sua enorme importância para a formação acadêmica, pois além de ser considerado algo favorável para o currículo profissional, também oferece a troca de saberes entre os colegas de estágio e os profissionais mais qualificados, que repassam os conhecimentos e aprendizados permitindo a aproximação dos estagiários com a sociedade e com a futura profissão.

Portanto, conclui-se que:

o estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para a inserção profissional. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22, apud PIMENTA e LIMA, 2004, p.43)

Dessa forma, o estágio contribui muito para a futura prática em sala de aula, pois consegue responder a dúvidas e questionamentos antes da realização do mesmo. Além disso, possibilita identificar itens necessários ao preparo de uma boa aula e, como ministrá-la e a conhecer a realidade de alguns indivíduos dentro da sala de aula, entendendo a educação e a profissão do professor no seu cotidiano.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens, **Conversas com quem Gostar de Ensinar**. Disponível em: <http://sandramaggio.files.wordpress.com/2011/03/conversas-com-quem-gosta-de-ensinar-rubem-alves.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2014

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 15 de agosto 2014.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Thomson Pioneiro, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber, 2012.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) –Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PERES, Thalitta F. de Carvalho; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva. **Projeto de Estágio Supervisionado do Curso de Matemática**. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. 2014.

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

SOUZA, Gênisfer Silva¹; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Iporá

genifersilva_bj@hotmail.com ¹; thalitta.peres@ueg.br ²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo destacar as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado I, realizada em duas escolas, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. O estágio nos propiciou a primeiro momento de descobertas de como realmente é ser professor e o quanto essa profissão é importante, mas que vem sendo desvalorizada. Essa desvalorização da profissão e algumas dificuldades encontradas em sala de aula ou até mesmo fora dela são alguns dos fatores que têm desestimulado a procura nos cursos de licenciatura. E o estágio mostra não apenas essa realidade lamentável, mas também o potencial que bons professores possuem para mudar a realidade da educação do país. O desenvolvimento das atividades objetivou na escola campo despertar o interesse dos alunos para o estudo da matemática de uma forma lúdica. E ainda estabelecer uma relação entre professor, estagiário e escola campo que contribui para a qualidade da formação docente. As ações do estágio proporcionaram a articulação entre teoria e prática, sendo essa correlação imprescindível para a realização de um bom trabalho, o que fica mais fácil com o embasamento teórico construído no decorrer do estágio.

Palavras Chaves: Lúdico. Estágio Supervisionado. Desvalorização da Profissão.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado I é desenvolvido com os acadêmicos das terceiras séries dos cursos de licenciatura do Câmpus de Iporá. É uma oportunidade única de crescimento tanto para o estagiário como para a escola campo. Uma ferramenta enriquecedora para o contato com a profissão docente e com a rotina escolar como destaca Lima (2012). Contato esse que nem sempre é fácil, pois são momentos de tensões e preocupações ao se iniciar o estágio, pelo fato de muitos estagiários nunca



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

terem tido experiência com a docência e muito menos com o grupo gestor, o que torna este momento uma troca de aprendizagens.

As atividades do Estágio foram desenvolvidas por meio de: monitorias, teatro realizações de oficinas e aulas com materiais lúdicos como o geoplano. Destacando a importância das discussões feitas em sala de aula para a realização de um bom trabalho.

Este é o relato de experiências de atividades realizadas na escola campo, que tem como objetivo a contribuição para a formação de futuros educadores, e que contribui para um maior embasamento teórico e prático. Contudo estabelecendo uma interligação entre os eixos sócio culturais envolvidos em torno do grupo escolar, constituindo um envolvimento entre o estágio e a profissão docente.

O OLHAR DO ESTAGIÁRIO SOBRE A ESCOLA

Como proposto desde o início do estágio a observação da escola campo se deu inicialmente em duas fases: O primeiro momento foi a apresentação à equipe gestora, e posteriormente a análise do espaço físico e de documentos da escola.

Nos últimos anos tem sido crescente a desvalorização por parte de governantes para com a educação brasileira, o que tem refletido no espaço físico das escolas como o caso da escola campo acompanhada pelos estagiários do curso de matemática.

Descrição do espaço físico da escola campo: A escola de Ensino Fundamental possui uma tenda no saguão, utilizada para atividades do Projeto Mais Educação, campo de futebol, parque de diversão, uma sala de AEE (Atendimento Educação Especial) para atender os alunos especiais, cozinha, direção, sala dos professores no mesmo espaço que a biblioteca. No turno matutino são sete salas, uma com ar condicionado construída com recursos da escola, laboratório de informática e três banheiros.

A pergunta é: haverá uma relação entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula? A resposta é positiva, pois as práticas e os comportamentos das pessoas manifestos na convivência diária influenciam as práticas e comportamentos dos professores nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2008, p.33)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Apesar do pouco espaço é bem aproveitado pela equipe gestora. Com a iniciativa da escola de arrecadar dinheiro para construir uma sala de aula com ar condicionado, que a escola opta sempre para que fique com as turmas de nono ano, pois é o último ano deles na escola é uma forma de “premiação”, por ser a única sala com ar condicionado da escola.

A sala de AEE vem sendo cada vez mais utilizada nas escolas, amparando o ensino aos alunos especiais. Essa sala possui computadores é um cantinho confortável onde é realizado também aulas de reforço pelos professores.

O laboratório de informática é amplo com aproximadamente vinte e cinco computadores nem todos em boas condições de funcionamento. É utilizado para reuniões, como por exemplo, conselho de classe. Além do laboratório, a escola possui televisões de LCD em todas as salas a disposição dos professores sempre que necessário.

Por causa da falta de espaço, a sala dos professores é no mesmo espaço que a biblioteca e coordenação o que dificulta um pouco, pois é apertado e tira a privacidade, não tão aconchegante como costuma ser uma biblioteca, silêncio é um pouco difícil, mas bem organizada.

Alguns dos recursos didáticos com conteúdo matemático ficam no armário na biblioteca, alguns deles são: tangram, disco matemático, quantidade de fração em madeira, blocos de madeira, mosaico geométrico, sólidos geométricos, carimbos com desenhos numéricos, alinhavo, algarismos, geoplano, etc.

Análise de documentos: Os documentos da escola estão à disposição de todos é só pedir para a coordenação, a escola possui um panfleto educativo informando as ações da escola com um quadro tendo os funcionários da escola com fotos e informativos sobre a formação daquele profissional, muito bem organizado e de fácil entendimento. A escola possui duas cópias impressas do PPP (Plano Político Pedagógico) uma do ano de 2013 e outra do ano de 2014 com poucas modificações do anterior.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Fazendo a análise dos documentos da escola, destaco alguns dos principais tópicos como as normas e regimento escolar, desde o conselho de classe até a formação do grupo escolar.

Na análise do PPP da Escola o que chamou atenção foi a metodologia de ensino adotado pela escola. “O respeito a diversidade dos alunos é parte integrante de nossa proposta” (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 30). Esse trecho mostra a preocupação da escola com diversidades do nosso país, presentes na sociedade. Com alunos de diferentes classes sociais, com culturas diferentes a escola adota uma metodologia que presa o aluno, o conhecimento a ser passado, com alguma influência do ensino tradicional.

Alguns temas destacados na metodologia da escola estão: “aceitação do outro, em suas diferenças e particularidades; diferenças de temperamento de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero etnia e credo religioso; respeito e aceitação da diversidade das pessoas com as quais convivem”. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 30)

É notório a valorização dos alunos como são, não querendo enquadrá-los em um padrão, ao contrário respeitando todas as diferenças existentes e tentando a socialização de alunos e professores.

Assim, como destacado por Libâneo (2008) a escola dos tempos modernos tem retomado a necessidade de formar cidadãos e a formação para a cultura com práticas da gestão, compreendendo a escola como um papel de construção e reconstrução da cultura.

A escola, e o sistema educativo em seu conjunto, pode ser considerada como instância de mediação cultural, entre os significados, sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações. (GÓMEZ, 2001, p. 17 apud LIBÂNEO, 2008, p. 32)

A escola utiliza também de datas significativas e comemorativas do calendário para inserir conteúdos culturais. Dentre elas estão a Festa Cultural da escola (Festa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Junina) e o encontro da família. Em todas essas ações os alunos e grupo escolar trabalham em equipe para a sua realização.

Normas e regimentos da escola, entre eles estão o conselho de classe que é feito em três etapas: Primeiro o pré-conselho, análise feita pela direção e coordenação das atividades desenvolvidas pelos alunos; o segundo conselho de classe, momento em que o corpo docente, equipe pedagógica, grupo gestor e representantes de alunos para discutir o desempenho dos alunos e propor melhorias; o terceiro momento atendimento individual reunião em horário previamente marcado equipe docente e pedagógica atendimento individual ao responsável, ou seja, algumas observações sobre o rendimento dos alunos ou dúvidas de responsáveis no contato direto com o professor.

A escola também organiza o plantão do professor, em que todos os docentes e coordenadores e direção ficam à disposição dos pais para a entrega das atividades desenvolvidas pelos alunos.

O grupo docente da escola é formado por dezesseis professores atuando em sala de aula, sendo quase todos do quadro permanente, licenciados e especialistas, sendo uma professora mestre. Quadro transitório de seis professores, um em processo de formação, coordenadora pedagógica, estrutura administrativa, direção, secretária, gerenciamento de merenda, conselho escolar. Além do corpo docente a escola possui o grêmio estudantil que tem por finalidade proporcionar o engajamento dos alunos nas atividades da escola, desenvolver o senso crítico e participativo dos alunos.

“A observação se caracteriza pelo contato pessoal e estreito do ‘estagiário pesquisador’ com a escola, permitindo que este chegue mais perto da realidade para depois nela interferir.” (LIMA, 2012, p. 63). Assim, com a observação do espaço físico e dos documentos e regimento da escola, é como se fizéssemos parte daquela realidade, notando as percepções dos alunos e de todo o corpo gestor sobre a escola e a sociedade nela inserida.

O CONTATO COM A PROFISSÃO: PRÁTICA DOCENTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O primeiro contato e diálogo com o professor titular e os alunos é algo muito importante para a construção da profissão docente. Afinal é nesse momento que vamos nos deparar com a profissão que até o momento é apenas teórica.

É um momento de expectativas, pois além do contato com o grupo gestor da escola campo, tem-se a aproximação com o professor da escola. Para exaltar essas relações entre professor regente e estagiário Sousa (2009) relata duas posturas do professor.

A primeira, de desilusão por conta da falta de motivação e de interesse dos seus alunos e a segunda, a esperança persistente de que os estagiários que chegam da Universidade tragam uma ajuda para a solução do problema. (SOUSA, 2009, p 153 apud LIMA, 2012, p 74).

Com a rotina pesada dos professores na escola, nem sempre ocorre esse diálogo entre professor e estagiário o que prejudica muito o trabalho a ser realizado, pois o professor assume um papel importante para a sua formação e quando esse professor é ausente o estagiário se sente inseguro daí a importância do papel formador do professor. “O papel formador do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância.” (LIMA, 2012, p.74)

Esse contato como o ser professor se deu a primeiro momento com as monitorias que eram feitas em trios de estagiários. Antes de irmos para a escola sempre conversávamos com a professora de estágio para as definições das tarefas a serem realizadas na escola.

O grau de dificuldades de alguns alunos era notável, quando eles pediam ajuda para resolver atividades que não conseguiam desenvolver, talvez pela falta de interesse em estudar matemática ou ainda pela falta de motivação.

A realidade dura das escolas brasileiras, a falta de interesse dos alunos, a falta de investimentos e a “deficiência” do ensino de matemática que tem sofrido intervenções durante muito tempo, com o descaso dos governantes e por parte de alguns pais que acham que obrigação de educar seus filhos é da escola.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Essa desvalorização da profissão docente acaba por desmotivar os estagiários e com o envolvimento na rotina escolar o mesmo se sente parte integrante dessa rotina e se deparam com todas as dificuldades encontradas na sala de aula e fora dela é algo que acaba por beneficiar a formação desses futuros professores. Pois alguns se motivam para mudar essa realidade dura do professor.

UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS LÚDICOS EM SALA DE AULA

O interesse por conteúdos matemáticos tem sido cada vez menor e autores como Moura (1997) levanta a importância dos jogos como nova tendência na educação matemática. Com esta concepção foi proposto pela professora de estágio o geoplano como atividade lúdica com o intuito de despertar o interesse dos alunos para a aula de matemática. “O material a ser distribuído para os alunos teve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos. ” (MOURA, 1997, p. 78). A escolha do geoplano se deu pelo fato de que poderia se pôr em prática conteúdos matemáticos como perímetro e área de diversas figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, trapézio etc.) com os alunos de 8º ano.

Quando chegamos com o material geoplano na escola, o professor regente se animou e propôs que além da turma que havíamos pensado em trabalhar, fossem trabalhadas em todas as suas turmas, ressaltando a importância do geoplano que estava no nível de conteúdos matemáticos já trabalhados em todas as salas de aula. Os alunos logo se interessaram pela aula, foi feita uma pequena explicação do material pelos estagiários e o professor regente, e proposta as atividades aos alunos do que eles fariam.

A valorização da parceria e co participação entre professor e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem e de comunicação se justificam pela necessidade de gerar novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares. (MASETTO, 2004, p.200 apud LIMA,2012, p. 74)

Todos os alunos participaram, alguns com mais dificuldade outros com menos, mas estavam interessados em fazer as atividades. Primeiramente foi utilizada a ideia de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

se calcular áreas e perímetros de figuras plana. A primeiro momento os alunos construíram uma casa e calcularam o que se pediu, despertando o interesse dos alunos e a criatividade. “A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente.” (MOURA, 1997, p. 80).

Com essa atividade eles puderam pôr em prática um conteúdo já trabalhado, percebendo que esses podiam ser estudados de uma forma lúdica. Infelizmente muitos professores optam por não utilizar esses materiais por medo de não controlar a sala, o que de fato realmente acontece, pois é difícil manter os alunos em silêncio e lidar com os seus erros.

Brousseau (1983, p.171) apud Cury (2007, p. 33) considera que:

O erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso, como se acredita nas teorias empiristas ou behavioristas da aprendizagem, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seu interesse, seu sucesso, mas que agora se revela falso, ou simplesmente inadaptável. Os erros desse tipo não são instáveis e imprevisíveis, eles são constituídos em obstáculos.

Os erros não são cometidos do nada, sempre ocorre por ausência de conhecimentos prévios. Os alunos muitas vezes não sabem o que erram ou porque erram, pois não são levados a analisar seus erros como metodologia de ensino (CURY, 2007). Portanto, lidar com os erros dos alunos não é tão fácil. No decorrer das atividades foi necessário parar sempre para auxiliar, fazendo-os refletir sobre os erros cometidos.

Foi uma experiência enriquecedora ver a maioria dos alunos motivados na proposta, e principalmente entendendo e aprendendo os conceitos propostos.

O ESTÁGIO EM ATIVIDADES CULTURAIS DA ESCOLA E OFICINAS

As atividades culturais desenvolvidas pela escola sempre contam com o auxílio dos pais, alunos, grupo escolar, dentre outros. A festa que comemorou o dia das mães contou com o auxílio do corpo docente e alunos para a organização, e de nós estagiários



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

para a decoração do espaço físico da escola e apresentação de um teatro, baseada no livro “O homem que calculava”. O objetivo do teatro é apresentar situações reais em que o conhecimento da matemática se torna o diferencial na solução de problemas. Com a apresentação fica claro que:

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, etc., e a cultura formal que é domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. (COLOM CAÑLLAS, 1994 apud LIBÂNEO, 2008, p.52)

Além da apresentação do teatro foi proposto as oficinas pedidas pela escola para serem feitas com os alunos durante a realização do PIA (Programa de Intensificação de Aprendizagem). A oficina de Origami foi iniciada com uma rápida explicação do significado dessa palavra e uma aula demonstrativa passo a passo. Foi feito um sapo que pula e o cubo. Um dos estagiários explicavam e os outros dois passavam de mesa em mesa para auxiliar nas dúvidas. Os alunos se sentiram motivados pela proposta apresentada e todos participaram da realização da atividade conseguindo realizar as dobraduras.

Usando a régua e o compasso, é possível traçar linhas retas, construir um ângulo e sua bissetriz, obter retas perpendiculares, paralelas, diagonais e muitas outras. Várias dessas construções podem ser feitas com dobraduras, o que possibilita ao professor de matemática, em sala de aula, enfatizar a importância do lúdico na construção, comparação, estabelecimento de relações, medição, visualização e resolução de problemas. (SCHEFFER, 2012, p.99)

Assim, o estágio no Ensino Fundamental é algo que traz muita experiência e uma boa bagagem, pois é uma maneira de inserir aos poucos na rotina escolar e ter uma real noção de como é ser professor. E o fato de se iniciar no Ensino Fundamental e só depois ir para o Ensino Médio acaba proporcionando uma maior segurança.

Na escola de Ensino Médio foi desenvolvido uma oficina a pedido da escola de preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), visto que a nota do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mesmo passar a ser aproveitada para o ingresso nas Universidades Federais. O público alvo desta oficina foram os alunos de terceiro ano no turno matutino e vespertino.

Assim, após uma breve apresentação pela professora orientadora de estágio das provas do ENEM 2011, 2012 e 2013, os estagiários desenvolveram a oficina para o 3ºA, 3ºB, 3ºC e 3ºD do turno matutino e 3ºE e 3ºF do turno vespertino. Os dois turnos mostraram interessados, mas o turno vespertino se interessou por questões mais complicadas.

Com o andamento das atividades ficou claro a necessidade do professor buscar constante atualização, pois é preciso despertar a atenção dos alunos para o conteúdo. São tantas mudanças e avanços tecnológicos, que a relação entre professor e aluno não é mais aquela em que o professor é o detentor do conhecimento. Pelo contrário, os alunos estão sempre informados, mesmo que não sejam voltados para os conteúdos matemáticos, eles percebem os erros dos professores. E quando se trata de estagiário não é diferente, e no Ensino Médio os alunos tem essa noção maior e por isso a importância de uma boa formação.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO

A união entre teoria e prática é fundamental para que o estagiário esteja preparado para ir à escola campo, pois muitos ainda não tiveram contato com a profissão docente e estão inseguros e ansiosos.

Na verdade, os estagiários chegam na escola campo com toda a motivação para colocar em prática tudo que viu na teoria e muitos se frustram por lidar com uma realidade diferente daquela encontrada em teorias de grandes educadores.

O que se percebe na escola campo é uma sistematização que acaba por prejudicar o ensino de matemática e muitas vezes esse sistema provocam nos professores um desempenho não tão bom, o que torna difícil para a realização das atividades dos estagiários.

O trabalho que realizamos como professores será competente, terá significação de verdade, se for um trabalho que faz bem, isto é um trabalho



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

que fazemos bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista ético-estético e político, a nós e àqueles a quem o compartilhamos. (LIMA, p.26 apud RIOS, 2009, p.22)

Notando uma prática sem reflexão do que realmente o aluno está aprendendo. O professor simplesmente passa conteúdo e mais conteúdo sem se atentar aos alunos, o que os desestimulam para a aprendizagem matemática, pois a aula fica chata e cansativa. “A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática” (LIBÂNEO, 2008, p. 35).

E para que o professor possa transformar sua prática deve estar atento ao seu trabalho, buscando o rompimento para as diversas situações problemas de sua rotina.

Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. (LIBÂNEO, 2008, p. 34)

Lima (2012) destaca ainda que nos espelhamos em antigos professores ou até mesmo em professores da escola campo, com atitudes positivas ou negativas, no entanto essas experiências remetem a recordações. Destacando a importância do estágio e das experiências pessoais na formação de bons professores, pois é na rotina escolar que se vê o que realmente é ser um professor e as dificuldades que se encontra na escola, é com a realidade das escolas que se coloca em prática tudo que o estagiário viu na teoria, com as atividades desenvolvidas no estágio e com suas compreensões de seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado I contribui muito para a formação docente, despertando o interesse dos acadêmicos que até o momento não haviam encontrado a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

vocação para com a profissão. É no estágio que se aprende como se comportar dentro e fora da escola como um profissional.

O diálogo entre estagiário e professor regente como uma troca de experiências contribui para a formação de bons professores. Mas a formação desses futuros professores ainda vem sofrendo transformações e o contato com a escola campo não é simples. O estagiário deve ter a consciência de que ali está se formando e muitos ainda não possuem essa noção da importância entre as trocas de experiências.

O trabalho em equipe também deve ser ressaltado para, pois todas as atividades realizadas no estágio foram feitas em duplas ou trio de estagiários, o que deu maior segurança. E a base teórica que construímos no decorrer das leituras e discussões feitas em sala de aula foi essencial.

Contudo a noção que se constitui no decorrer do Estágio Supervisionado I é de que a educação brasileira sofre uma desvalorização e essas experiências é que transforma a concepção de que a educação não tem mais solução. Assim, o estágio é um divisor de águas para mudar essa dura realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CURY, Helena Noronha. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** Teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** - Brasília: Liber Livro, 2012.
- MOURA, A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KSHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 73 a 86.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Edmo Teixeira. Iporá, 2014.
- SCHEFFER, Nilce Fátima. O LEM na discussão de conceitos de geometria a partir das mídias. In: LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores** (Org.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.93 a 112.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS POTENCIALIDADES

NOGUEIRA, Raiane Alecrim¹; PERES, Thalitta Fernandes Carvalho²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá
¹raianeanogueira@hotmail.com ²thalitta.pere@ueg.br

RESUMO

O estágio supervisionado é muito importante para a formação docente, pois é uma etapa onde o estagiário se identifica com a profissão, vivenciando e conhecendo todas as etapas do cotidiano escolar. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência durante a realização do Estágio Supervisionado I. Foram feitas análises da estrutura da instituição de ensino e dos documentos escolares como PPP (Projeto Político Pedagógico) e PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), entre outros, além disso, foram feitas oficinas e resoluções de questões do ENEM. Utilizou-se ainda jogos como instrumento de aprendizagem como uma forma de ajudar a melhorar o aprendizado dos alunos, fazendo com que eles se desenvolvam cada vez mais no seu cotidiano escolar e nas futuras atuações. Dessa forma, o estagiário vai se incorporando a rotina da escola, pois com o tempo sente-se como membro da escola, auxiliando o professor a minimizar as dificuldades vividas na sala de aula. O desinteresse dos alunos é algo notório, e uma das potencialidades do estágio é através de metodologias diversificadas, chamar a curiosidade do aluno e despertar seu interesse para os conteúdos de matemática. Dessa forma, o Estágio Supervisionado I permite ao estagiário compreender e enxergar a verdadeira realidade da educação e como é constituída a profissão do professor.

Palavras Chaves: Formação Docente. Educação Matemática. Estágio.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa muito importante para a formação do estagiário, pois é o momento que o futuro docente se identificará ou não com a profissão docente. E o professor regente tem uma importante função nesse processo, por isso deve estar preparado para contribuir à formação dos acadêmicos. Essa parceria é a chave para um bom desenvolvimento das ações pensadas para a construção desse profissional.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Desta forma, o estágio se torna um espaço de diálogo aberto, em que permite a integração de toda comunidade escolar, podendo pensar e repensar as práticas educativas.

Ter a profissão de professor é organizar situações cujos resultados são as modificações dos sujeitos e a quem intencionalmente visamos modificar [...] O sujeito professor é membro da comunidade e a representa com a incumbência de promover a integração de seus membros de modo que eles possam adquirir códigos culturais que lhes permita executar e partilhar tarefas coordenadas pelo conhecimento comum aos sujeitos. (MOURA, 2006, p.144 apud LIMA, 2012, p.37)

Os estagiários devem se lembrar de seus professores bons e ruins para se espelharem neles, tentando fazer como os bons professores que tiveram e não cometer os mesmos erros dos professores ruins que passaram pela sua vida de estudante. E lembrar sempre que sua profissão é muito importante para a sociedade, pois integra as pessoas no meio cultural em que vivem.

Entender o Estágio Supervisionado como base teórica para a formação docente ultrapassa a visão de que ele se constitui em simples aplicação de saberes adquiridos durante o curso, para ser compreendido como um instrumento de intervenção e inserção do aluno na realidade, oportunizando entendê-la quanto às realizações sociais que permeiam a escola como também quanto ao sentido que dimensiona sua amplitude sócia, contribuindo para a superação da dicotomia teoria-prática. (ARAÚJO, 2008, p.2 apud LIMA, 2012, p.143).

É muito importante que o estagiário entenda que o estágio supervisionado é uma base teórica para sua formação, que sua função não é apenas para mostrar o que aprendemos durante o curso. Através dele que os estagiários entenderam a realidade de muitos alunos e isso melhora seu convívio com os alunos e funcionários da escola.

Na primeira fase do Estágio Supervisionado foi feita a observação das instalações escolares, e seus recursos didáticos e tecnológicos, laboratórios de ciências e informática, é a análise dos documentos da escola campo como PPP (Projeto Político Pedagógico), entre outros, depois foi feita a monitoria em sala de aula, onde pode ser observada a relação do professor x alunos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Durante as observações e monitorias foi pensado em algumas atividades que tentassem motivar os alunos para a aprendizagem matemática. Então foi preparado algumas atividades lúdicas aos alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é de natureza qualitativa, utilizando a observação como principal instrumento de coleta de dados. Realizou-se também a análise de documentos para melhor compreensão da escola campo. Desenvolveu-se ainda a pesquisa participante em forma de monitorias e oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No PPP encontra-se os objetivos da escola e suas metas, indicando a escola que direção devem tomar os gestores da escola, os professores, todos os funcionários, pais e alunos. Pelos objetivos e metas encontrados no PPP da escola, podem ser observados que estão em busca de uma educação inovadora, respeitando sempre as diversidades na escola. Suas metas visam melhores resultados para todos os membros da instituição, como possui uma gestão democrática as decisões importantes são tomadas por todos os funcionários e pela comunidade escolar.

O currículo escolar é o da base nacional e conta com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História Arte, Ciência, Educação Física, Educação Religiosa e a Língua Estrangeira é o Inglês. A proposta metodológica da escola visa o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos, buscando o sucesso escolar do aluno. Porém seria muito bom se tudo isso não ficasse apenas no papel e fosse colocado em prática.

Nas observações feitas em sala de aula pode ser verificada a dificuldade do professor regente e alunos diante dos problemas em sala de aula. A profissão docente não é a atividade principal do professor regente o que dificulta seu trabalho e a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

compreensão dos alunos nos conteúdos estudados. Apesar das dificuldades de ambas as partes, é possível encontrar alunos que buscam um futuro melhor através dos estudos.

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identidade com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério. (LIMA, 2012, p.39)

Não seremos bons professores do dia para a noite, vamos construir nossa identidade docente com o passar do tempo, por isso devemos buscar inspiração nos bons e também nos maus professores que passaram pelas nossas vidas no decorrer do tempo. A má atuação do professor na sala de aula pode ser também pela falta de experiência ou pela não identificação com a profissão docente.

Na tentativa de satisfazer as necessidades observadas durante as aulas, foi proposto metodologias diferentes, tirando os alunos daquela rotina do dia a dia. Para cada turma foi levado alguns jogos didáticos relacionados aos conteúdos estudados, para que assim as dificuldades encontradas fossem compreendidas pelos alunos.

[...] o Estágio Supervisionado, como instrumento pedagógico conectivo, tem a função de interligar a teoria e a prática, se constitui como eixo da formação através da pesquisa. Este entendimento instigou a reflexão sobre o espaço do Estágio nas práticas pedagógicas dos professores e nas suas lembranças de profissão e formação. (LIMA, 2012, p. 38)

Nesse momento começou-se a aplicação das teorias assistidas na universidade, ou seja, a ligação da teoria e prática. Na tentativa de reduzir as dificuldades dos alunos com a compreensão dos conteúdos foi realizada oficinas relacionadas aos conteúdos estudados por cada sala, visando também melhora o desempenho não só dos alunos, mas também do professor.

Uma das oficinas realizadas foi a de origami, onde foram construídas com os alunos de 6º e 7º algumas figuras geométricas, como o cubo e outros, foram feito também um sapo através de dobradura. O trabalho com origami é muito importante,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pois estimula as habilidades motoras dos alunos e memorização. No ensino/aprendizagem da matemática o origami é um recurso muito importante.

Nas oficinas um dos temas foi à dificuldade encontrada na aprendizagem dos alunos do 6º ano com o jogo de sinal, então foi feito o “jogo das fichas”. As fichas azuis representavam os números positivos e as vermelhas os números negativos, foram passadas algumas atividades para resolvê-las utilizavam as fichas. Como sinais iguais se anulam, uma ficha vermelha anula uma azul. No final as fichas restantes davam o resultado da atividade e seu sinal dependia da cor da ficha que sobrou.

Kulcsar (2009, p.64) considera “[...] os Estágios Supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria, prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”. Uma das grandes potencialidades do Estágio Supervisionado é mostrar ao aluno a aplicação no seu dia a dia dos conteúdos aprendidos na escola, dando sentido aos conteúdos matemáticos.

Para o desenvolvimento do conteúdo de estatística no 9º ano, foi sugerido ao professor regente uma pesquisa realizada pelos próprios alunos. O tema escolhido para a atividade investigativa em todas as salas da escola foi internet. As questões eram sobre a quantidade de horas de acesso por dia, se esse acesso era apenas na escola, entre outras. Com os dados coletados foi calculado a média, porcentagem, mediana, moda e os alunos fizeram os gráficos para mostrar os resultados de suas pesquisas.

O professor precisa estar atento a todo esse processo de formulação e teste de conjecturas, para garantir que os alunos vão evoluindo na realização de investigação. Desse modo, cabe-lhe colocar questões aos alunos que os estimulem a olhar em outras direções e os façam refletir sobre aquilo que estão fazendo. (PONTE; BROCADO; OLIVEIRA, 2006, p.36).

O professor deve observar se os alunos estão apresentando resultados com as atividades, caso contrário deve buscar deve fazê-lo refletir sobre o trabalho realizado, fazendo perguntas para que eles busquem investigar cada vez mais seu trabalho.

No estágio no Ensino Médio foi realizada a oficina do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), onde as três últimas provas foram resolvidas com os alunos. Nessa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

oficina foram sanadas várias dúvidas sobre diversos conteúdos matemáticos, para facilitar a entrada dos mesmos em uma universidade federal, visto que o processo de seleção será a nota do ENEM.

As oficinas tiveram um bom resultado tanto para a escola quanto para o desempenho escolar dos alunos, a maior parte deles teve melhor desempenho nas aulas e mais interesse em aprender matemática, pois perceberam onde se aplica na vida o que aprenderam.

O trabalho que realizamos como professor será competente, terá significação de verdade, se for um trabalho que faz bem, isto é um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista técnico, e um trabalho que faz bem, do ponto de vista ético-estético e político, a nós e aqueles a quem o dirigimos, com quem o compartilhamos. (RIOS, 2009, p.22 apud LIMA, 2012, p.26).

Assim, os estagiários devem fazer um trabalho que deixe suas marcas na escola, para isso a atuação dos futuros docentes deve ser positiva, tanto para a escola quanto para os alunos que recebem esse trabalho. O bom trabalho do professor que traz o interesse dos alunos para a aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estagiários o trabalho realizado nas escolas é muito importante, pois é onde vai se desenvolver a identidade docente, e realizar a junção da teoria e prática.

O formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (ecoformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, da arte, das tecnologias) e de sua compreensão crítica (heteroformação). (NÓVOA, 2002, p.11 apud LIMA, 2012, p.39).

Ao escolher a profissão de professor devemos refletir sobre como fazer bem o nosso trabalho para que tenhamos uma melhor formação, e que isso faça com que melhoremos cada vez mais. Nunca se esquecer de refletir sobre os professores que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

tivemos para não cometermos com nossos alunos os mesmos erros que eles cometeram com a gente e nos espelharmos em seus acertos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7.ed. Campinas-SP: Papirus, 1991. p. 63 – 89.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. 171p

PONTE, João Pedro; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigação Matemática na Sala de Aula**. 1º ed., 2º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE

NOGUEIRA, Daiane Michele Alecrim¹; SOUSA, Michelle Caroline²; SILVA, Adinaíra de Jesus³; GOMES, Fátima Alves⁴; NOGUEIRA, Raiane Alecrim⁵; MALVEIRA, Alves Fabiana⁶; LEMES, Núbia Cristina dos Santos⁷; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho⁸.

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹daiane_michele91@hotmail.com ²micarolinesousa@gmail.com
³adinairaueg2014@gmail.com ⁴farima-17@hotmail.com ⁵raianeanogueira@hotmail.com
⁶fabiana_malveira@hotmail.com ⁷ncslemes@hahoo.com.br ⁸thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciado pelos bolsistas do PIBID de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, realizado em escolas públicas, contemplado os alunos de Ensino Médio e Fundamental. O trabalho tem como objetivo mostrar as contribuições que esse programa oferece para os pibidianos na sua formação docente. Neste subprojeto “Matemática Integrada: uma Ação Necessária”, desenvolvemos algumas metodologias diferenciadas, com o auxílio da professora supervisora, apresentando a matemática de maneira que os alunos da escola possam explorar e construir o seu próprio conhecimento, relacionando-os com o dia-a-dia. Foram realizadas atividades como o Circo: Matemática em Cena, um espetáculo alegre constituído com conceitos matemáticos para mudar o ambiente e a visão dos alunos acerca da matemática. Além de conhecer o cotidiano do professor dentro da sala de aula através de monitoria e ter convívio com os alunos, os bolsistas têm tido a oportunidade de desenvolverem metodologias de ensino diferenciadas integrando a teoria apropriada na universidade com a prática nas escolas parceiras.

Palavras-chaves: PIBID. Formação Docente. Aprendizagem Matemática.

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é um importante programa, pois promove aos acadêmicos uma visão, prática e valorização da atividade docente como mostra Borges (2013), que tem possibilitado aos futuros docentes a vivência e experiência de sala de aula antes até da conclusão do curso. O



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

contato com a rotina da escola e a interação com alunos e professores é favorável para a formação dos licenciandos, pois o projeto proporciona aos mesmos, experiência em relação à docência, preparando-os para a futura atuação e vivenciando o cotidiano escolar atualmente. Assim, esse trabalho tem o objetivo mostrar a importância do PIBID na futura atuação docente; apresentar as principais contribuições vividas no subprojeto; e revelar a importância da profissão docente. Então, destacaremos as principais contribuições e vivências que obtivemos durante o primeiro semestre do subprojeto Matemática Integrada: uma ação necessária.

MATERIAIS E MÉTODOS

O subprojeto se deu mediante a elaboração de ações com atividades distintas, como monitoria nas aulas da professora supervisora, com o emprego de metodologias variadas, como uso de jogos como teodolito, buscando relação comprimento e diâmetro na circunferência.

É notável a diferença no comportamento dos alunos quando os monitores colaboram sanando dúvidas. Houve melhora efetiva no rendimento e aprendizagem dos alunos com as intervenções conforme notas obtidas nas avaliações.

Para realização das ações na escola campo foram feitas concomitantemente seminário de alguns livros na UEG e na organização de um espetáculo denominado Matemática em Cena.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O PIBID vem possibilitando diversas experiências em relação a futura atuação docente, pois no decorrer das ações nas escolas campos, participamos ativamente do cotidiano dos alunos e verificamos que a maioria possuem certa dificuldade perante a disciplina de matemática e procuramos durante as monitorias e outras atividades dar o máximo de nós, para minimizar a carência em relação a matemática e auxiliando a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

professora regente no decorrer das aulas, com o objetivo de ajudar os alunos a compreender a matemática.

Algumas ações marcaram esse primeiro semestre, como: o espetáculo “Matemática em cena” e as atividades de monitoria. As mesmas serão descritas abaixo:

- Matemática em Cena

A proposta feita pela professora supervisora do espetáculo “Matemática em Cena”, aproximou todos os pibidianos, visto que para essa ação os acadêmicos das Escolas do Ensino Fundamental e Médio trabalharam juntos.

Nesse espetáculo procuramos apresentar diversas curiosidades e truques relacionados à matemática, cada pibidiano se responsabilizou por apresentar uma atividade na escola campo, notamos que os alunos da escola ficaram motivados e alegres ao ver diversas aplicações da matemática presentes no cotidiano, como mostra a figura 1. E o melhor foi ver os alunos da escola entenderem que as apresentações não eram mágicas, e sim, matemática.



Figura 1: Apresentação do espetáculo Matemática em Cena, numa escola campo.

Durante a realização do espetáculo, notamos que trazer o aluno para um espaço diferente do que ele está acostumado todos os dias é importante para o seu



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

desenvolvimento, pois atividades lúdicas trazem curiosidade e o interesse passa a ser maior em relação a disciplina, “o brincar deve estar inserido nas práticas de educação sendo esta estratégia poderosa na formação da personalidade, nos domínios da inteligência e na evolução do pensamento da criança” (FERNANDES, s/a, p.03).

A inserção de atividades diferentes no processo de aprendizagem faz com que o aluno cresça, pois, o mesmo desenvolve com essas atividades seu raciocínio, pensamento, curiosidade, imaginação, e estes fatores são fundamentais para um bom aprendizado. Dessa forma o aluno passa a progredir em relação a matemática. Buscamos com essa atividade apresentar aos alunos a matemática de forma divertida e contextualizada, procuramos mostrar situações em que podemos encontrar a matemática de forma curiosa e alegre ao mesmo tempo. A figura 2 mostra toda a equipe de bolsistas e gestores da escola de Ensino Fundamental.



Figura 2: Acadêmicos, supervisoras e coordenadora Bolsistas, e diretor e vice-diretora da escola campo

- **Monitoria**

O trabalho na monitoria foi subdividido entre todas acadêmicas de forma que tivessem um dia presente escola campo participando do cotidiano dos alunos, como



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

trabalhos em sala, atividades avaliativas, EBEM (Exame Bimestral do Ensino Médio), entre outras, sendo propostas apresentadas pela supervisora Núbia Cristina para que estejamos a par de tudo que acontece em sala de aula. Esse trabalho acontece com a participação dos alunos de forma que as dúvidas dos conteúdos são sanadas com a professora e com nossa colaboração.

Nas monitorias participávamos de todo processo dos alunos, desde a explicação do conteúdo, feita pela professora supervisora, até a resolução das atividades propostas, procuramos interagir com o aluno, auxiliando-o da melhor forma para que o aprendizado fosse concretizado. Notamos a partir da monitoria as principais dúvidas existentes em relação a matemática e procurávamos sempre minimizá-las. A figura 3 mostra a monitoria para a construção do teodolito.



Figura 3: Criação e pesquisa sobre Teodolito.

A monitoria nos trouxe um olhar sobre a atuação docente, nos dando experiências indispensáveis para a futura profissão, que servirão de auxílio e exemplo para atuarmos futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O PIBID é um projeto que promove ações muito importantes para os acadêmicos, pois além de auxiliar os alunos com dúvidas e dificuldades, a nossa formação docente é notável com as leituras, ações na escola e apresentações de trabalhos em congressos.

Para o licenciando, “o PIBID é uma oportunidade única de vivenciar o cotidiano da sala de aula, experiência esta que será de fundamental importância para o futuro exercício da profissão”. (BORGES, p.14, 2013). Desta forma, as ações do subprojeto têm potencialização a formação docente.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Maria Célia. **A formação dos professores da educação básica por meio do PIBID.** Disponível em: <http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/maria_celia_borges.pdf>. Acesso em: 02. Ago. 2014. Acesso em: 02 ago. 2014.
- ANDES, Valdirlene de Jesus Lopes. **A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.** Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE - ISSN 1806-6283. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-104.pdf>>. Acesso em: 13 out.2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

PERES, Luana Martins¹; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Iporá

¹aninha-520@hotmail.com ²thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura Plena em Matemática em duas escolas na cidade de Iporá-GO em turmas de 5º ao 6º ano e Ensino Médio. Para tanto se buscou através da observação do espaço escolar e da análise dos documentos da escola entender o que venha a ser um ambiente escolar, sendo que este proporciona ao estagiário um momento de reflexão sobre as propostas pedagógicas daquela instituição de ensino. Relacionando teoria e prática com o propósito de desenvolver as competências necessárias para ser um bom professor. A ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão entre teoria e prática, pois tendo reflexão da prática haverá a busca de conhecimentos. O estágio como componente curricular é um momento importante na formação de professores, pois propicia a estes relacionar teoria e prática buscando um aperfeiçoamento crítico-reflexivo. Com base nas observações e nas análises dos documentos os estagiários podem tomar conhecimento do funcionamento da escola. As monitorias e oficinas fizeram com que as relações entre estagiários e alunos fossem exploradas, havendo maior rendimento nas atividades proposta.

Palavras Chaves: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Teoria e prática.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Ele propicia ao acadêmico um crescimento pessoal e profissional que é muito importante no mercado de trabalho. Sendo uma atividade obrigatória nos cursos de licenciatura.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O Estágio Supervisionado é um passo muito importante para os futuros professores já que contribui na formação de profissionais críticos e comprometidos com a docência.

Segundo Lima (2012, p.29):

O Estágio Supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (Pimenta, 1994), entendida como atitude (teórico-prática) humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática).

Um ponto muito importante na formação a partir do estágio é a fundamentação teórica que se faz necessária no momento de se relacionar teoria e prática buscando um aperfeiçoamento crítico-reflexivo. Assim, será possível tornar os professores, profissionais prático-reflexivos, repletos de habilidades e conhecimentos, em que cada um saiba o que deve fazer para melhorar sua metodologia, como deve fazer e especialmente para quem fazer, procurando assim assimilar e adaptar o conteúdo com a realidade.

Uma proposta importante para os estagiários desenvolverem essas habilidades é a sua formação como um profissional pesquisador. As atividades investigativas que o estagiário realiza na escola, decorre da experiência vivenciada no convívio com os integrantes da escola, das análises e observação do espaço físico e de documentos, tornando o estágio uma experiência extremamente formativa.

Para Lima (2012, p. 68):

O estágio de observação na escola permite-nos a apreensão da realidade institucional, e se dá inicialmente por uma busca proporcionada pelo olhar, no momento em que aquilo que julgamos aparentemente normal passa a ser enxergado de forma diferente e curiosa. (...). Dessa forma, a passagem do estagiário pela escola-campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e o estar na profissão docente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão entre teoria e prática, pois tendo reflexão na prática haverá a busca de conhecimentos teóricos, os quais contribui para essa indissociabilidade.

Um papel importante do estagiário é a observação do espaço escolar em sua estrutura e funcionamento, ouvindo todos aqueles que compõem o local de ensino. Para Lima (2012, p. 45) “... Esta atividade é, portanto, um processo pedagógico, posto que a construção da história de vida do sujeito motivará o desenvolvimento de uma compressão de si mesmo, do seu processo formativo e de sua vivência profissional”.

Lima (2012, p. 43) nos esclarece sobre as disposições legais do estágio supervisionado.

Essa abertura para o diálogo pedagógico atende às disposições legais sobre o Estágio Supervisionado, expressas no Parecer CNE 28/2001, quando afirma se este um momento de formação profissional, caracterizado pelo exercício do estagiário na escola enquanto lócus da profissão, pela presença participativa no ambiente de sua área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado.

Através da análise de experiências vividas pelo sujeito é possível construir sua formação pessoal e profissional e isso se constitui em um processo pedagógico. Portanto é preciso que o estagiário procure ouvir os relatos de experiência dos professores, para que possa refletir sobre a formação profissional docente.

MÉTODOS E MATERIAIS

A presente pesquisa descreve um trabalho de cunho qualitativo, utilizando de observação para a compreensão da realidade da escola. Desenvolveu-se ainda a pesquisa participante com monitorias e oficinas direcionadas a aprendizagem dos alunos. Nas quais foram trabalhados os conteúdos de acordo com o que estava sendo desenvolvido pelo professor regente visando à qualidade de ensino e o conhecimento que o aluno passaria a ter, sem, contudo deixar de lado o fato de os conteúdos ensinados de maneira diferente serem mais bem memorizado do que aqueles ensinados de maneira



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

metódica e sem qualidade, reforçando assim a aprendizagem dos conteúdos já estudados pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas análises dos documentos pudemos nos inteirar do que é necessário para o pleno funcionamento de uma escola, onde os documentos analisados foram o PPP – Plano Político Pedagógico, o Regimento, dentre outros. O PPP é a identidade da escola é nele que está à missão da escola, clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias dos alunos, recursos, diretrizes pedagógicas e o plano de ação. Este projeto é muito importante, pois é a ele que se deve recorrer nas tomadas de decisões por isso não deve estar guardado e desatualizado, tendo que estar sempre disponível aos funcionários da escola.

Foi-nos permitido participar do conselho do 1º bimestre a fim de termos em mente como funciona uma reunião pedagógica do que se trata e quais elementos são discutidos no decorrer da mesma. Neste encontro o objetivo não foi apenas saber se o aluno foi aprovado ou não nas disciplinas, mas sim encontrar as dificuldades deste e/ou da turma e desenvolver estratégias para que seja possível superar os entraves. Durante o decorrer do conselho foi feito um balanço dos casos mais críticos de notas aos quais os professores devem empenhar mais em transmitir o conteúdo de forma a superar as limitações e dificuldades desses alunos.

Um ponto muito importante na formação a partir do estágio é a fundamentação teórica que se faz necessária no momento de se relacionar teoria e prática, buscando um aperfeiçoamento crítico-reflexivo. Assim, é possível tornar os professores profissionais prático-reflexivos, repletos de habilidades e conhecimentos, em que cada um saiba o que deve fazer para melhorar sua metodologia, como deve fazer e especialmente para quem fazer, procurando assim assimilar e adaptar o conteúdo com a realidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Os alunos têm grande oposição em aprender matemática por acreditarem ser muito difícil e essa dificuldade na aprendizagem dessa disciplina provoca fortes sentimentos de aprovação ou de rejeição nos alunos. Muitos destes durante algumas aulas foram totalmente contrários a resolver os exercícios por odiarem a disciplina e foi com esse intuito que se realizou em algumas aulas atividades com jogos educativos a fim de se trabalhar essa maneira de pensar de alguns estudantes.

Há diversos materiais pedagógicos a disposição dos professores, tais como: livros paradidáticos, artigos de jornal, revistas, jogos matemáticos. Estes recursos permitem que o aluno adquira uma percepção mais abrangente da Matemática, saindo um pouco do esquema tradicional apresentado em sala de aula. Outro fator que dificulta o aprendizado desta disciplina é a baixa frequência de textos de Matemática oferecidos aos alunos.

Em uma das monitorias em sala de aula foi apresentado o jogo educativo Geoplano como recurso pedagógico para obtenção de um melhor resultado ao que já havia sido ensinado pelo professor em sala de aula sobre áreas e perímetros. Os resultados obtidos foram além do esperado, os alunos deveriam criar figuras no Geoplano e calcular suas áreas e perímetros. No primeiro momento os alunos nem sequer sabiam o que era perímetro e como o calculava, mas no decorrer da aula pode-se verificar o quanto o conhecimento deles aumentou em relação a esse conteúdo.

Também foi feita uma Oficina do ENEM a escola destinada para o estágio no Ensino Médio. Esse momento foi desenvolvido em duplas com as turmas de 3º ano do turno matutino e vespertino. Durante a resolução das questões foi possível notar que os alunos começaram a procurar a partir dos resultados obtidos em cada questão métodos mais rápidos e práticos de se resolver as questões, já que por se tratar do ENEM o tempo destinado para cada questão é muito pouco. Com isso foi possível ter uma aula bastante proveitosa para ambas às partes.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Uma aula de investigação é muito importante, pois fará com que os alunos despertem o interesse e a vontade de estudar, assim como colocará em primeiro plano todo o conhecimento adquirido até aquele momento.

Na disciplina de matemática, como em qualquer outra disciplina escolar, o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo. Esse é, precisamente, um dos aspectos fortes das investigações. Ao requerer a participação do aluno na formação das questões a estudar, essa atividade tende a favorecer o seu envolvimento na aprendizagem. (PONTE; BROCARD e OLIVEIRA, 2006, p.23)

Na relação que se estabelece entre o professor e o aluno é fundamental a forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento, fazendo com que os alunos se sintam mais motivados em aprender o que está sendo proposto. Cunha (1989, p. 72) afirma que “para nossos alunos atuais, o Bom Professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com os alunos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estágio realizado na escola proporcionou além de experiência e conhecimento, a realidade do que é ser professor e o quanto este profissional influencia na vida de crianças e adolescentes. A oportunidade de colocar em prática o que foi ensinado na universidade se fez muito importante e proporcionou um verdadeiro conhecimento desta profissão.

As atividades de monitorias e realizações de oficinas tais como a aplicação do recurso didático Geoplano, apresentação de teatro no dia da Família entre outros durante a semirregência proporcionaram uma experiência única sobre como exercer essa profissão em situações reais de ensino. A parceria entre o professor regente e entre a coordenação foi outro ponto vital para o meu desenvolvimento, onde busquei ter



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

conhecimento não só do que é estar em uma sala de aula, mas outras funções que cabe ao professor o dever de tomar conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber, 2012.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 1ª Ed., 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A TEORIA CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A SOCIEDADE DO CONSUMISMO DA INDÚSTRIA CULTURAL

FERREIRA, Marilda de Lima Oliveira¹

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá
¹marilda.lima@ueg.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo pensar as contribuições da teoria crítica, nascida com a Escola de Frankfurt da Alemanha, para refletir a sociedade do consumismo gestada pela indústria cultural. Inicialmente é rememorado o surgimento da teoria crítica e seus maiores expoentes associados: Benjamin, Horkheimer, Marcuse, Adorno e Habermas. A seguir, discute-se o termo indústria cultural e são feitas considerações sobre a influência da mesma na vida das pessoas, tentando evidenciar tais ocorrências. Minhas suposições sobre o tema em estudo partem de uma intensa pesquisa bibliográfica às obras de Horkheimer e Adorno e também aos escritos de outros estudiosos da teoria crítica. Associada a isso agrego minha experiência nos espaços sociais, sobretudo as vivências da profissão de professora de educação básica e superior da rede pública de ensino do Estado de Goiás por 26 anos. Por meio dessas discussões, podemos perceber que, além de fazer uso da arte como mercadoria, a indústria cultural consegue impor nas pessoas, a ideologia dominante da sociedade capitalista. Esperamos com esse texto contribuir para a análise de comportamentos consumistas e quiçá para mudança desse tipo de conduta.

Palavras-chave: Teoria Crítica – Indústria Cultural– Consumismo

TEORIA CRÍTICA: SURGIMENTO E CONTRIBUIÇÕES

Na formação da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, sediados na Universidade de Frankfurt am Main, da Alemanha, surge a denominada Teoria Crítica em 1924. Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto nos anos 1933-1940, Theodor Adorno (1903-1969) que ingressou no Instituto no final dos anos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969, Max Horkheimer (1895-1973) coordenador da Escola de 1930 até 1967, Jürgen Habermas (1929) filósofo e sociólogo, ainda vivo, mas aposentado e Herbert Marcuse (1898-1979) mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados, compõem a primeira geração de cientistas sociais alemães de esquerda que integrou a Escola de Frankfurt e que muito contribuiu para o renascimento intelectual da Alemanha, após a segunda guerra mundial (SLATER, 1978).

De forma geral a teoria crítica, fundamenta-se numa interpretação e/ou abordagem materialista de caráter marxista e multidisciplinar, já que ela soma contribuições de outras ciências: Sociologia, Filosofia, Psicologia Social, Psicanálise e ainda da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos. A principal publicação da Escola de Frankfurt foi a Revista de Pesquisa Social, espaço em que era exposto o pensamento crítico dos seus filósofos associados, que tinham em comum o direcionamento de suas críticas à ordem política e econômica do “mundo administrado”. Foram responsáveis pela disseminação de expressões como “indústria cultural” e “cultura de massa” (SANTANA, 2011).

Mesmo com a proximidade de pensamento dos filósofos, podemos ressaltar aspectos que foram mais enfatizados por cada um deles em suas obras. De Walter Benjamin pode-se “destacar reflexões sobre as técnicas físicas de reprodução da obra de arte, particularmente do cinema, e as consequências sociais e políticas resultantes”; de Theodor Adorno, “o conceito de indústria cultural e a função da obra de arte”; de Max Horkheimer, “os fundamentos epistemológicos da posição filosófica de todo o grupo de Frankfurt, tal como se encontram formulados em sua teoria crítica”; de Herbert Marcuse, “a esperança em novas formas de libertação da Razão e emancipação do ser humano através da arte e do prazer”; e de Jürgen Habermas, “as ideias sobre a ciência e a técnica como ideologia” (KELLY, 2010).

Benjamin, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas, no tempo específico de cada um, contribuíram para disseminar as ideias inerentes a teoria crítica e tiveram ênfase em seus escritos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Na Teoria Crítica, a orientação teórica estava ligada à tendência marxista não ortodoxa e a uma percepção de pesquisa social engajada, em que os temas prioritários de pesquisa perpassam pela história do movimento operário, os movimentos sociais de vanguarda e o estudo sistemático de novas tendências para explicação das relações do homem com a sociedade. A Teoria Crítica objetiva apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, ou seja, a totalidade sob a tradição do marxismo e do hegelianismo e ainda das bases epistemológicas da psicanálise de Freud. Tal teoria visa então desenredar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente fixadas (VILELA, 2005).

Viabilizar o esclarecimento do homem mediante sua condição de agente histórico de produção, de sua situação de vida e das relações sociais a que está submetido, buscando produzir as condições que possibilite a mobilização para uma ação transformadora é o que os frankfurtianos objetivam. Para a Escola de Frankfurt, esse desejo não seria mais um projeto, mas uma tarefa com fins de diagnosticar a realidade social, negar o instituído pela sua injustiça e criar uma procedente práxis social, capaz de incorrer na sua mudança (VILELA, 2005).

De acordo com Ribeiro (2007), a Teoria Crítica relacionou-se essencialmente com as questões de seu tempo e, conseqüentemente, proporcionou um forte impacto na compreensão do conhecimento e da racionalidade ocidental. O autor ressalta ainda que a formação cultural no mundo ocidental foi de maneira histórica obscurecida, mas não eliminada.

A INDÚSTRIA CULTURAL E SUAS IMBRICAÇÕES NA SOCIEDADE

O termo indústria cultural é utilizado de forma inédita por Adorno e Horkheimer, dois dos maiores expoentes da teoria crítica, a partir de textos publicados em 1942. De forma mais precisa no ensaio “Dialética do Esclarecimento”, no capítulo denominado “O iluminismo como mistificação das massas”, escrito em 1942, mas publicado somente em 1947. Para os autores, essa expressão, criada para substituir a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

expressão cultura de massa, que carregava a ideia de que a cultura surge espontaneamente das próprias massas, significa a sistemática política e econômica que tem por finalidade produzir bens de cultura: músicas populares, livros, filmes, programas de TV, entre outros, como mercadorias e estratégias de controle social. A televisão, por ser um meio de comunicação de massa muito eficaz, auxilia a indústria cultural a ter sucesso, de maneira imediata, através da harmonização da palavra, da imagem e da música. Esse é o triunfo do capital designado na publicidade pelos meios de comunicação social. Por ter sido ordenadamente antecipado e organizado no processo de produção da mercadoria pela mídia, o consumidor recebe tudo pronto. Assim, a arte sem aspiração, que é dirigida aos indivíduos, alcança seus objetivos ao torná-los incapaz para a crítica. “As canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. Os detalhes tornam-se fungíveis” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 60).

Para Adorno (1999, p. 8), “A indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo de massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo”. Ao adaptar seus produtos e definir o próprio consumo, a indústria cultural está preocupada com as pessoas apenas como consumidoras, restringindo a humanidade às condições que concebem os seus interesses. “A indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (idem, ibidem, p.8). O próprio descanso é utilizado, pelo capitalismo, como forma de mecanizá-los, pois a própria diversão e o lazer transformam-se em prolongamento do trabalho.

Na indústria cultural, sob o poder do monopólio, toda cultura é parecida. Por ser considerado um simples negócio usado para legitimar o que é produzido propositalmente, o cinema, a televisão e o rádio, por exemplo, não necessitam mais se expor como arte, mas sim como indústria. Buscando a satisfação de suas necessidades, as pessoas participam dessa indústria por meio daquilo que lhes é oferecido como peça



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

padronizada. É notório que a racionalidade técnica da dominação conseguiu toda essa influência sobre a sociedade. Esse poder é o que os economicamente mais fortes exercem sobre toda a sociedade industrial. Refletindo a respeito dessa mesma questão, Matos (1993, p. 71), afirma que “[...] as imagens publicitárias, televisivas, a música e outras, em seu acúmulo acrítico, nos impedem de imaginar. Elas convertem tudo em entretenimento: guerras, genocídios, greves, cerimônias religiosas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento”.

Desde o início do filme, já se sabe como ele vai terminar, não encontrando nele nenhuma novidade. O mesmo ocorre com a música que causa a felicidade do ouvinte, já que o ouvido está adestrado para identificar, já nos compassos iniciais, o tema que será. A técnica desenvolvida pela indústria cultural faz com que esses efeitos prevaleçam no filme ou na música deposto deles as ideias que antes predominavam. Suas implicações aniquilaram, na música, a consciência do todo, na pintura a cor privada, no romance a trama. A indústria cultural extinguiu todos esses fatores:

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais a fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 59-60).

Por intermédio de uma análise dos meios de comunicação de massa, os autores acima concluíram que tudo isso funciona como uma indústria de produtos culturais visando o consumo. Para eles, a produção cultural passa a ser criada em função do consumo perdendo seu caráter único, a fim de fazer a população continuar no ritmo do capitalismo através do consumo cultural.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A esse fator, os dois autores nomeiam de reprodutibilidade da arte. Nele, os bens culturais ficam de fácil acesso a todos permitindo que as pessoas possam apropriar-se da obra de arte, não as deixando restritas a uma pequena parte da população. Como consequência, os bens culturais abrem mão de seu caráter único, tornando-se produtos de mercado para fins exclusivamente financeiros, enquadrando-se no sistema capitalista. É uma situação duplamente contraditória, pois se por um lado democratiza a arte, por outro a sujeita a uma prática exclusivamente mercadológica e a um sistema de consumo massivo.

Para Adorno (1999, p. 8), “A indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo de massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo”. Dessa forma, ao adaptar seus produtos e determinar o próprio consumo, a indústria cultural está interessada nas pessoas apenas como consumidoras, reduzindo a humanidade às condições que representam os seus interesses.

Na indústria cultural, tudo se torna um negócio, sendo que seus fins comerciais são realizados por meio de uma sistemática e programada exploração de bens, considerados culturais. Um exemplo é o cinema. Antes visto como mecanismo de lazer, ou seja, uma arte tornou-se hoje, além de produto comercial, um meio de manipulação eficaz. Em síntese, podemos dizer que a indústria cultural traz consigo todos os elementos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico de portadora da ideologia dominante (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

No geral, a indústria cultural continua sendo vista como a indústria da distração. Não raro procurada por quem quer se esquivar do trabalho mecanizado para se restaurar, para recobrar forças e regressar a ele no próximo dia ou na semana e enfrentá-lo, tornando-se natural descansar de uma forma automática, já que é isto que a indústria cultural proporciona: algo pronto, pertencente a um formato que defenda a própria ideologia dominadora do trabalho. Isso denota que o subterfúgio do cotidiano que ela assegura volta a proporcionar, como paraíso o próprio cotidiano. “O logro, pois,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 68).

A restrição a um discurso vago e descompromissado da ideologia da indústria cultural é feita quase que de maneira espontânea, mecânica e circunspecta. Isso, porém, não evita que ela alcance seus objetivos, pois esses argumentos funcionam como aparelho da dominação capaz de bloquear a apreensão das pessoas. A partir das imagens, a mídia vende a ideia de um bem-estar social geral de tal modo que os trabalhadores que produzem as provisões, a alimentação para todos, são mantidos pelo poder do Estado, como embute a ideologia. Nessa perspectiva, as pessoas são induzidas a acreditar na solidariedade humana, na qual ninguém é esquecido; todos estão circundados de assistentes sociais, de pessoas de bom coração que interferem na vida de cada um com o fim de fazê-los superar a miséria social, em casos singulares que são perfeitamente curáveis. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985, p. 72) afirmam:

Essa insistência sobre a bondade é a maneira pela qual a sociedade confessa o sofrimento que ela causa: todos sabem que não podem mais, neste sistema, ajudar-se a si mesmos, e é isso que a ideologia deve levar em conta. Muito longe de simplesmente encobrir o sofrimento sob o véu de uma camaradagem improvisada, a indústria cultural põe toda a honra da firma em encará-lo virilmente nos olhos e admiti-lo com uma fleuma difícil de manter.

Por isso a indústria cultural permanece se reportando às ideias do dia a dia com o objetivo de fazer o indivíduo acreditar que é possível permanecer vivendo dessa forma. Todos necessitam mostrar que creem no poder e na ordem que está posta, mesmo que não deixem de ganhar bordoadas. Assim, podem tornar-se felizes desde que não pensem em felicidade.

Vivemos em um momento de globalização configurado por nações sem fronteiras de muitos intercâmbios, de era planetária, de problemas globais. Todos sabem de tudo, quase em tempo real. Isso significa que as culturas, os costumes, a moda, a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

culinária, as músicas, o cinema, dos mais diversos lugares estão acessíveis a todos devido ao advento das tecnologias de informação e comunicação. Por vivermos na lógica do capitalismo que permite a competição desleal entre aqueles que detêm o poder do capital, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118). Para esses autores, quanto melhor copiados, mais perfeitos e desenvolvidos pela técnica da indústria cultural no cinema e na música, os problemas empíricos se decompõem, mais facilmente, na fantasia de que o mundo real é o mesmo mundo que se oferece nas telas e nas músicas. Dessa forma, a indústria cultural atrofia a fantasia e a espontaneidade do consumidor, pois os próprios produtos amortecem ou não carecem dessas capacidades devido a sua concepção objetiva. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (Idem, Ibidem, p.119).

Conforme Adorno e Horkheimer, a indústria cultural reproduz as pessoas da mesma maneira como são consideradas pela indústria em geral, para serem apenas trabalhadoras e consumistas, sem raciocínio reflexivo, alienando-as e impedindo que compreendam a própria realidade. A junção entre o individual e o particular que dão estilo à obra de arte é privada pela indústria cultural para dar lugar a um aparente caráter autêntico peculiar da dominação.

Toda essa exposição fez com que fosse criada a indústria cultural que tem como fim aumentar o consumo, moldar hábitos educar e informar ao cidadão, aquilo que as músicas, o comércio a partir da fé quer vender. Utiliza-se para essa tarefa a mídia, veículos comunicacionais massivos etc. Os produtos da indústria cultural paralisam a imaginação e a espontaneidade dos consumidores fazendo deles objetos e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

não sujeitos como querem se fazer crer (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Apregoam a todo tempo que tudo é pensado para atender ao gosto e às exigências e as necessidades dos consumidores. Ledo engano! Tudo é planejado para vender, gerar lucros e enriquecer os patrões. Os autores explicam esse processo humano como sendo um estágio intenso de alienação que impede a prática do exercício reflexivo em detrimento a aceitação do que lhe é imediato, vazio.

Os produtos da indústria cultural são pensados para atingir a massa, isto é, o maior número de pessoas possível. Estudam o que lhes agradam e o fazem de forma a despertar o desejo, a se interessar por adquiri-los. Não importando a renda mensal, as pessoas parcelam, se endividam, trabalham ainda mais, mas não deixam de comprar. Dessa forma, o homem vai perdendo a capacidade de raciocínio e razão, compra coisas sem precisar, de forma alienada e irracional, aumentando, assim, o lucro da indústria cultural. As pessoas nos mais diversos lugares acabam por consumir a mesma cultura, usar os mesmos produtos, estar na mesma moda de calçados, roupas, cabelos, acessórios, comer o mesmo tipo de comida. Com isso, as nações e pessoas mais ricas e, por conseguinte, mais poderosas, investem amplamente na divulgação de seus produtos despertando o desejo do consumidor, vendendo e lucrando mais e aumentando sobremaneira a sua riqueza. Assim, é como se a Indústria Cultural nos dissesse sempre obrigado por comprar, por beber, por fumar, por gastar e por nos enriquecer. Marcuse (1979), sociólogo e filósofo que se dedicou a estudar a sociedade industrializada, suscita em nós a pergunta: Será que precisamos realmente de tudo que compramos?

As pessoas, nos mais simples e longínquos lugares, tomam conhecimento de como as coisas “devem” ser para elas serem consideradas atualizadas. As propagandas têm como objetivo explícito introjetar, de forma intensa na mente das pessoas, a necessidade de aquisição dos produtos. Como exemplo, uma criança que não consegue citar o nome de dez frutas ou verduras, se recorda facilmente de 10 produtos industrializados, para os quais se criou uma identidade visual e sonora que está presente em todas as mídias. “A publicidade é seu elixir da vida. Mas como seu produto reduz



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

incessantemente o prazer que promete como mercadoria a uma simples promessa, ele acaba por coincidir com a publicidade de que precisa, por ser intragável” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.151).

A indústria da propaganda é tão forte e especializada que faz entranhar no comportamento humano qualquer ideia, por mais absurda que seja. Como exemplo, as propagandas de cerveja. Todas elas mostram gente bonita, bem vestida, divertindo, rodeadas de muitos amigos em lugares espetaculares. Esse ambiente ressaltado, em quase nada, corresponde às exigências do uso do álcool na vida das pessoas, das famílias, dos ambientes. Mas isso não importa, já que o objetivo maior da indústria cultural é o lucro, ganhar dinheiro, não importa a que custos. Vale tudo! Por todas as consequências do uso exagerado do álcool, que segundo pesquisas aumenta a cada dia, deveriam obrigar a pôr nos rótulos das bebidas alertas usados nos maços de cigarros. Quem sabe chocaria um pouco e faria repensar. As empresas utilizam-se de veículos de comunicação para comercialização da cultura produzida de forma técnica, com o intuito de lucrar. Nessa direção, Adorno e Horkheimer (1985), ressaltam que, na indústria cultural, a técnica gerou a produção em série, exterminando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Tal função atribuída à técnica é o próprio papel que ela ocupa na economia atual de uma sociedade industrial, historicamente definida pelo modo de produção capitalista.

Um forte investimento da indústria cultural é a música, que é produzida em grande escala, de uma forma técnica, fabricada para vender. A letra e a melodia vêm dotadas de conteúdo e ritmo determinados e os próprios cantores entram nessa roda, pois têm que compor e gravar constantemente, conforme determinam as gravadoras, para continuarem na mídia e no gosto da população. No entanto, o mercado oculta suas evidências, manejando o gosto singular pela cultura e majorando o processo de diminuição do sujeito. “Com efeito, as formas dos sucessos musicais são tão rapidamente normalizadas e padronizadas, até quanto ao número de compassos e à sua



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

duração, que em uma determinada peça isolada nem sequer aparece uma forma específica” (HORKHEIMER e ADORNO, 1991, p. 96).

Nesse sentido, pela ótica do capitalismo, do modo de produção existente, a música deixa de ser um aparelho representativo da cultura, um veículo de expressão e emancipação do sujeito para tornar-se um artefato de alienação, uma semicultura. A indústria cultural utiliza-se da música manipulando-a, transformando em artigo de consumo, sendo transformada em algo padrão, pronto para ser consumido, sem reflexão; inculcando, desse modo, a ideologia existente no sistema que a utiliza para manter o *status* do capitalismo.

Frente a esta situação apresentada, Adorno (1979) considera que a resistência à força da indústria cultural passa pela educação. Para o autor, ao ser formada uma consciência crítica e reflexiva, capaz de possibilitar às pessoas a compreensão das contradições da vida social, elas estarão habilitadas para uma operação de resistência da cultura humana autêntica em oposição a cultura banalizada oferecida pela indústria cultural. Para Vilela (2005), essa é uma tarefa que não deve ser assumida pela Educação, ela é tarefa da educação. Assim sendo, para Adorno (1979), a escola e a educação atuam como meio de superação da opressão inculcada pela razão instrumental, isto é, razão operacional, sem reflexão e crítica. Dessa forma, seus objetivos decorrem da emancipação, a reflexão crítica e a formação cultural dos indivíduos, almejando a transformação social para que Auschwitz, a barbárie contra a qual se dirige toda educação (ADORNO, 2003), por exemplo, nunca mais se repetisse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Frankfurt por meio de seus seguidores, ao desenvolver a teoria crítica, para a qual, pensar e refletir é considerado um trabalho, muito contribuiu para a formação de um pensamento mais livre das ideias impostas pela classe dominante ao longo dos tempos. Nesse sentido, a teoria crítica, com a sua intenção de nos fazer pensar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

as coisas de uma maneira crítica, nos permite ver o tamanho de nossa impotência diante dos valores já impregnado pelas ideias de um mundo que vive movido pelo capital. Nesse sentido a indústria cultural, transforma as pessoas em consumidores de mercadorias culturais industrializadas, tirando toda acuidade da cultura erudita, assim como sua autenticidade.

Adorno e Horkheimer ao escrever o prefácio da obra dialética do esclarecimento em 1947, fazem uma reflexão a cerca de suas pretensões ao escrever a obra. Afirmam que objetivavam apenas “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (1985, p. 11). Percebe-se, a partir dos estudos da teoria crítica que o homem é cada dia menos sujeito humano, já que ele mata o outro para conseguir o que quer. Sendo que este querer está cada vez mais ligado ao desejo de “ter algo” vendido pela indústria cultural como condição fundamental para alcançar a felicidade. Se são alienados, não possuindo ideias próprias, vale tudo para se ter o que quer, até mesmo matar, roubar.

O que a indústria cultural faz é tratar o homem de forma massificada, desumanizando e, coisificando-o, oferecendo a ele uma cultura pela metade que acaba não sendo nenhuma cultura. O homem funciona como um consumidor pacato, não possuindo desempenho psíquico em relação àquilo que ouve, lê ou vê. Nessa perspectiva, reconhecemos que uma das grandes tarefas da pedagogia, atual, é resgatar o sujeito, humanizando-o, fazendo com que a realidade ocultada pela indústria cultural venha à tona e seja transformada. Portanto, a arte deve ser resgatada e utilizada como instrumento para a expressão do pensamento e da cultura e como ponto de partida para a transformação das consciências.

Por meio das discussões aqui ampliadas, pudemos perceber que a indústria cultural transforma a arte em mercadoria com um objetivo maior, que é inculcar nas pessoas a ideologia dominante da sociedade industrial. Para isso, a indústria conta com um grande expediente tecnológico, por meio da mídia, nos veículos de comunicação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

como a televisão e o rádio, atingindo o seu público-alvo, submergindo as pessoas para que cada vez mais consumam algo pronto, preparado notadamente para consumidores anteriormente determinados por ela.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

_____. *Textos Escolhidos*. Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1999.

_____. Theorie der halbbildung. In: _____. *Soziologische Schriften I*. (93-121). Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

KELLY, Bárbara. *A escola de Frankfurt*. 2010. Disponível em: <http://barbaraengenhariaambiental.blogspot.com/2010/06/escola-de-frankfurt.html> acessado em 09/06/2011.

MARCUSE, H. O fechamento do universo da locução. In: *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

RIBEIRO, Wallace Carvalho. *Teoria Crítica: contribuições para se pensar a educação ambiental*. Sinapse Ambiental, v.4 n.2. Dezembro de 2007.

SANTANA, Ana Lúcia. *Escola de Frankfurt*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/escola-de-frankfurt/> Acessado em: 03/03/2014.

SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. cap. 3, p. 75-99.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ENSINO DE GEOGRAFIA-UM OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DE ESCOLA ESTADUAL, NO INTERIOR DE GOIÁS

ALVES, Ivanir da¹; PERES, Juliane Pereira de Santana²; SILVA, Roberta Cristina
Silvério³

Universidade Estadual de Goiás
Unidade de Iporá

¹acwania@gmail.com ²julianepsp@yahoo.com.br ³betitacristina_s2@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como tema, um estudo dos docentes de Geografia de um Colégio Estadual em uma cidade do interior de Goiás, ressaltando as propostas para enfrentar os desafios diários encontrados em sala de aula. Nasceram, assim, as seguintes perguntas: As novas metodologias de ensino têm chamado mais a atenção dos alunos para as aulas de Geografia? E o diálogo entre professor e aluno, tem influência positiva no ensino/aprendizagem? A escola escolhida para esta pesquisa foi da rede estadual de ensino, sendo a única que trabalha com o Ensino Fundamental II, na cidade. O objetivo da pesquisa foi verificar as práticas didáticas pedagógicas mais utilizadas e propor alternativas capazes de direcionar caminhos para enfrentar os novos desafios. A metodologia empregada foi a análise do plano de ensino, visando o estudo das metodologias que são utilizadas pelos professores, análise de documentos oficiais e entrevistas com os docentes por meio de questionários. Concluída as análises, pode-se dizer que os docentes têm buscado novas metodologias para trabalhar a Geografia, mesmo não sendo com muita frequência, no entanto encontram vários obstáculos ao ministrar suas aulas, pois na maioria das vezes os alunos não demonstram interesse pela disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; geografia; metodologia.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A geografia é uma das ciências mais antigas da história. Segundo Sodré (1989, p. 14), foram os gregos os primeiros a registrar os conhecimentos geográficos, que, aliás, batizaram os conhecimentos sobre a superfície da Terra como Geografia. Herótodo¹ não foi apenas o pai da Geografia, ele foi também o primeiro a tratar dos aspectos geográficos como localização e orientação em sua obra.

Na antiguidade os conhecimentos geográficos foram sistematizados por Estrabão¹ e Cláudio Ptolomeu². O primeiro viveu na época de Cristo e sintetizou, em longa obra, tais conhecimentos. O segundo voltava-se mais para a matemática, ambos tiveram grande importância para a existência da geografia. Ainda na antiguidade, a Geografia era vinculada a outras disciplinas, havia filósofos, historiadores, cientistas, que se referiam, secundariamente, a aspectos geográficos. Relata Sodré (1989, 19), “que a Geografia aparecia, antes de definir o seu campo, os seus métodos, as suas técnicas, como tributária e desimportante, de outras áreas do conhecimento, científicas ou não. Estava ainda carregada de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e duradouro”.

Na Geografia moderna esses conhecimentos foram sendo transformados, conforme se desenvolvia o capitalismo, pois foi através das várias viagens e das intensas atividades comerciais entre os gregos que permitiu-lhes conhecer e explorar vários lugares diferentes e dessa forma aprimorar os conhecimentos já existentes. Para Sodré (1989, p.19) do ponto de vista geográfico, a época ¹oferece as grandes viagens, estimuladas pelo interesse religioso ou pelo interesse mercantil.

1 **Estrabão**, foi um historiador, geógrafo e filósofo grego. Autor da monumental *Geographia*, um tratado de 17 livros contendo a história e descrições de povos e locais de todo o mundo que lhe era conhecido à época.

2 **Cláudio Ptolomeu**, foi um cientista grego que viveu em Alexandria, uma cidade do Egito. Ele é reconhecido pelos seus trabalhos em matemática, astrologia, astronomia, geografia e cartografia.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A Geografia enquanto ciência e disciplina escolar devem ser entendidas por aqueles que necessitam de conhecer o espaço para que se possa interagir com ela de maneira apropriada. Segundo os PCN:

é, essencialmente, a busca de explicações mais plurais, que promovam a interseção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (PCN, 2001, p.106)

O ensino de Geografia é marcado por várias etapas que vem desde a Geografia Tradicional até a Geografia Moderna rodeada de fatores que se fundamentam entre si e transcendem a sociedade. Os discursos que foram criados em torno da Geografia por pensadores fazem parte de uma disciplina para se pensar e descobrir a realidade do espaço em que o indivíduo está inserido, além de entender as paisagens e conceitos criados por eles, o que é de total importância de noção para o ser humano. Conforme cita Cavalcanti:

A consideração aos conceitos e imagens formados pelos alunos na prática, na experiência da “vida diária”, pode trazer subsídios ao encaminhamento de noções novas (porque, em princípio, ausentes do seu “universo interior”) contribuindo ao objetivo de torná-las acessíveis e tratá-las de maneira significativa a esses alunos. (CAVALCANTI, 2003, p.33)

Cavalcanti (2003) ressalta que a Geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica. Ela ajuda os alunos a pensar a realidade e atuar nela do ponto de vista da espacialidade, dimensão cada vez mais valorizada pela ciência geográfica dada a complexibilidade do mundo.

O professor durante a prática pedagógica deve procurar e inovar sempre os conteúdos, formando assim um ciclo, em que irá se formar outros conteúdos que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

complementarão o primeiro, com isso o professor não ficará preso ao livro didático, com conteúdos ultrapassados que ainda não foram atualizados. É muito importantes trazer esses conteúdos para a realidade dos alunos, pois na maioria das vezes eles já vivenciam essa realidade. Conforme cita Cavalcanti (2003, p. 20), que o ensino de Geografia, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. Pelo contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, e nas suas contradições.

Pereira (1999 apud D'Ávilla, 2003, P. 17) comenta que “o ensino de Geografia significa ultrapassar a simples aparência fragmentária do espaço, resgatando a lógica de sua produção social”. Os conhecimentos pré-recebidos devem ser considerados de total importância, pois será por meio deles que o aluno aprenderá e terá como meta sinalizadora para o aprofundamento de seus conhecimentos.

O professor durante a prática pedagógica deve procurar e inovar sempre os conteúdos, formando assim um ciclo, em que irá se formar outros conteúdos que complementarão o primeiro, com isso o professor não ficará preso ao livro didático, com conteúdos ultrapassados que ainda não foram atualizados. É muito importantes trazer esses conteúdos para a realidade dos alunos, pois na maioria das vezes eles já vivenciam essa realidade. Conforme cita Cavalcanti (2003, p. 20), que o ensino de Geografia, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. Pelo contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, e nas suas contradições. Vesentini (1987 apud Cavalcanti, 2003) também considera que o professor deve ir além do conteúdo que está somente no livro didático.

Para um ensino aprendizagem mais consistente e homogêneo é de fundamental importância desempenhar uma reflexão pedagógica que se empenhe em analisar e desenvolver uma relação conteúdos-métodos, onde se considere prioritamente o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Segundo D'Ávilla (2003, p.28)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

“a metodologia é a ciência que estuda o método o qual pode ser definido como o conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer determinada realidade para desenvolver certos procedimentos ou comportamentos, Oliveira (2002, p.57 apud D’Ávila, 2003) também comenta, “que o método nos leva a identificar a forma pela qual alcançamos determinado fim ou objetivo”. Assim, para que o ensino aprendizagem alcance seu objetivo é necessário que este seja constituído por um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas a serem vivenciadas.

Essa ordenação metodológica possibilitará ao professor um bom desempenho em sala que indicará o que fazer no momento certo. Segundo Galliano (1979, p.06 apud D’Ávila 2003, p. 28) “a técnica é a tática da ação. Ela resolve o como fazer a atividade, soluciona o modo específico e mais adequado pelo qual a ação se desenvolve em cada etapa”. A metodologia que será colocada em prática não deverá considerar somente os espaços predefinidos, mas pelo contrário deverá trabalhar temas ligados à problemática que está ligada a ele, fazendo assim que o ensino passe por um processo de construção criada e recriada diariamente, sendo capaz de surpreender e provocar os alunos. Garcia (2002, p.66 in apud D’Ávila, 2003, p, 28) cita que “a metodologia não é algo que possa ser resolvido previamente por quem não está compartilhando o processo vivido”.

O primeiro passo ao se desenvolver uma boa metodologia é que esta seja pensada e planejada para que todos os alunos tenham uma participação ativa no decorrer das aulas. A aula tradicional deve ser substituída por uma mais atrativa onde os alunos devem ter muitas dúvidas, questionar, propor enfim, mergulhar na dinâmica do trabalho, conforme afirma CAVALCANTI, 1991, apud CAVALCANTI, 2003.

Segundo Collere et al (2004, p. 09), descreve que vários autores têm se dedicado a pensar sobre o real significado do ensino de Geografia, em todos os níveis da educação. Para alguns autores, o conteúdo da Geografia é o mundo, o espaço e sua dinâmica contínua, onde as mudanças ganham cada vez mais velocidade. Callai (2001,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

p. 131 apud Collere et al, 2004, p. 09) comenta que é preciso dar todas as condições necessárias para os alunos pensarem e agirem, sempre buscando elementos que lhes permitam compreender e explicar essas mudanças. No entanto Casseti (2002, p. 145-162 apud Collere et al, 2004, p.09), relata que cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desvendamento da realidade, negando a “naturalidade” dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos.

Pontuschka (1998, apud Collere et al, 2004, p.09) relata que se resgata a importância ímpar da Geografia na formação intelectual e ética dos jovens, na construção da sua cidadania e na consciência de sua dignidade humana. Sendo assim, as contribuições dos professores de Geografia se referem e muito à importância dessa disciplina na vida de cada aluno.

Segundo Collere et al (2004, p. 15), “diante de vastos leques de opções temáticas, conceituais e teórico-metodológicas no âmbito da disciplina de Geografia, o professor não deve manter somente uma postura receptiva e reprodutiva”. O professor no decorrer de suas aulas deve imprimir uma visão investigativa de pesquisa (não somente de sua parte, mas em conjunto com seus alunos), pois dessa forma, a aula será mais bem compreendida, e entendida pelos alunos, e o professor terá o papel do principal agente transformador do ensino e da escola e, em decorrência, da própria sociedade.

Entretanto, a escolha do tema tem como objetivo contribuir para o avanço das discussões acerca da compreensão das práticas didáticas pedagógicas como marco importante para o processo ensino aprendizagem e descobrir estratégias favoráveis ao desenvolvimento de cada educando, mediante os processos de aprendizagem, constituídos nas formas de mediação e interação social.

A escolha da escola campo foi pelo fato de possuir somente uma unidade de ensino fundamental II na cidade, como estudei todo o ensino fundamental e médio nessa escola, ao longo dos anos pude perceber que alguns professores que em sua maioria são



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

atuantes na disciplina de Geografia, nessa instituição, não tinham muita facilidade em ministrar suas aulas, tendo como foco principal somente o livro didático.

O planejamento era o mesmo durante anos para todas as turmas. A escola ainda possuía um grave problema, sendo que a maioria dos profissionais pertencia à mesma família, (seguindo uma forma de hierarquia) sendo que os professores formados em História lecionavam a disciplina de Geografia, seguindo dessa forma com as outras disciplinas.

Diante destas considerações a presente pesquisa buscou diagnosticar as dificuldades dos professores de Geografia da cidade ao trabalhar com esta disciplina, quais são as perspectivas e os métodos que estes utilizam nas suas práticas metodológicas.

Acredita-se que esta pesquisa possa colaborar para que o ensino de Geografia seja repensado no Colégio Estadual da cidade, levando em consideração não somente as necessidades dos educandos que são muitas e principalmente são fundamentais para a vida de cada um. Mas também levar em consideração os objetivos, as perspectivas e os sonhos dos professores que estão à frente desta instituição ministrando a disciplina de Geografia que ao longo desta pesquisa percebeu-se que não é uma tarefa fácil.

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, foi feita uma revisão bibliográfica no âmbito: o histórico do ensino da geografia, bem como a sua importância na formação do cidadão e como acontece o processo de ensino aprendizagem. Para realizar a caracterização da escola foi feita uma pesquisa de campo através dos documentos fornecidos pela própria instituição escolar. Analisou-se o PPP- Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual, com objetivo de conhecer o funcionamento da escola e as questões que envolvem a relação professor - educando e as metodologias utilizadas em sala de aula.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender o que de fato vem ocorrendo em torno do ensino de Geografia desde o seu surgimento até os dias atuais. Podem-se ver claramente as várias transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos tanto na ciência quanto na Geografia para que então pudesse ser transmitida de forma a levar clareza aos educandos e a sociedade. Sabe-se que com o passar dos anos os métodos de ensino foram se transformando, facilitando dessa forma o diálogo entre professor e aluno, no entanto mesmo obtendo-se de métodos que facilite transmitir aos educandos a disciplina de forma mais coerente e clara não é uma tarefa fácil, ser um bom educador.

Contudo com base na pesquisa feita com os docentes da escola consta-se que os mesmos trabalham em função de levar o conhecimento aos educandos de forma a eliminar o “decoreba”, pois os tempos mudaram e houve a necessidade de no lugar da memorização o uso mais frequente do diálogo, em sala de aula, pois dessa forma os educandos aprendem com mais facilidade o conteúdo, e se sentem inseridos na sociedade, pois os professores estão todos, a cada dia que passa, aproximando os conteúdos com a rotina dos educandos.

Dessa forma os professores de Geografia entrevistados relatam que o ensino de Geografia necessita estar sempre se renovando a cada novidade e tecnologia que surgem, não deixando de aderir às novas tecnologias e sempre buscando inserir no seu contexto metodologias de ensino que vão fazer com que os educandos se interessem pelo o ensino de Geografia. Sabendo que os educandos são indivíduos que podem interferir no meio onde vivem, é necessário que saibam interagir neste espaço. Somente com o conteúdo da disciplina de Geografia, mas das outras disciplinas também. Contudo pode-se observar que os docentes entrevistados se preocupam com a formação do educando no que diz respeito à capacidade que este tem para absorver os conteúdos trabalhados em sala de aula. Todos os professores de Geografia enfatizaram buscar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

novas formas de ensino e metodologias, para inovar suas aulas, mesmo que não fazendo uso direto dessas metodologias.

Ao assumir as metodologias de ensino o professor deve estar seguro dos riscos que irá correr no decorrer das aulas caso não sejam bem aceitas pelos educandos, os mesmos devem estar preparados para reverter essa situação fazendo com que o educando interaja completamente com as aulas. Pode-se concluir que os docentes envolvidos com esta pesquisa se preocupam com o ensino de Geografia, e a forma que está sendo transmitida aos educandos, pois será através desse ensino que os educandos se formarão cidadãos para também compor nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, L de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**: PAPIRUS EDITORA, 5ª edição, 2003

COLLIERE, Maria Alice e FERREIRA, Wanusa Helena. **Departamento de Ensino Fundamental: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Geografia**: Paraná, 2004. Disponível em http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/dir_ef_geografia.pdf

D'ÁVILA, Vânia Virgínia Tillmann. **O Processo de Construção e Reconstrução do Conhecimento na Disciplina de Geografia no Ensino Médio**: Análise de escolas no Município de Itajaí/SC/ D'ÁVILA, Vânia Virgínia Tillmann.—Itajaí:[s.n.],2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais: HISTÓRIA E GEOGRAFIA: 3ª edição, Brasília, 2001.

SODRÉ, N.W. **Introdução à Geografia: GEOGRAFIA E IDEOLOGIA**: PETRÓPOLIS: VOZES, 1989.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS IPORÁ-GO

MOURA, Derick Martins Borges de¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás

Campus de Iporá

¹ derickmartins@hotmail.com ² professorrrezinhopj@gmail.com

RESUMO

O trabalho em questão é o relatório final de estágio de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - Campus de Iporá-GO ocorrido no ano de 2013 e 2014, sendo que o primeiro foi o estágio supervisionado I e o segundo o estágio supervisionado II, seguido do projeto de intervenção, e ocorreram em quatro escolas campo de Iporá: a Escola Estadual Israel Amorim, o Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima, a Escola Estadual de Aplicação e o Colégio Engemed. Nesse trabalho destaca-se a importância do estágio na licenciatura, as experiências vividas, os entendimentos aprendidos, e as propostas para ajudar a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado. Educação. Licenciatura em geografia.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo será abordado as atividades e experiências ocorridas durante o período do estágio supervisionado I e II, bem como o projeto de intervenção, que totalizaram 400 horas/aula, ambos contaram com discussões teóricas em sala de aula e estágio prático. O estágio supervisionado I, contou com a fase de observação e semi-regência, sendo ocorrido nas escolas campo: Escola Estadual Israel Amorim (5ºano ao 9ºano do ensino fundamental) e Colégio Osório Raimundo de Lima (1º, 2º e 3º ano do ensino médio), no ano de 2013. O estágio supervisionado II, contou com a fase de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

regência, sendo ocorrido nas escolas campo: Colégio Engemed (ensino médio) e Escola Estadual de Aplicação (ensino fundamental), no ano de 2014.

Segundo Pimenta et al. (2008), o estágio na licenciatura pode proporcionar ao acadêmico a oportunidade de entrar em contato com a realidade da carreira docente e fazer com que haja experiências concretas com o sistema educacional brasileiro.

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente ser uma experiência de aprendizagem da profissão docente.

Ghedin et al. (2008), enfatiza que o primeiro contato com a docência faz com que o estagiário perceba a importância da relação ensino-aprendizagem e entenda o papel do professor, segundo ele:

O educador, ao assumir-se como professor-pesquisador, não distancia-se dos problemas reais e alarmantes da escola, mas pelo contrário, os torna mais próximos na medida em que os torna como objeto de investigação e amplia as formas de compreendê-los. Nesse sentido, o professor deixa de ser somente aquele que ensina. Existe sobre ele uma nova e complexa demanda de habilidades, não apenas incorporadas ao processo de ensinar, mas sobretudo às formas de refletir e avaliar este processo. A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas da escola adicionada à atividade da pesquisa viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. (Ghedin et al 2008, p. 78)

Para Cavalcanti (2002), não existe uma receita para se dar aula, o que existem, são ideias e métodos para se ensinar. Assim o estagiário deve perceber desde logo a realidade do seu ambiente de trabalho e propor métodos atendam as carências da sua escola campo. Para uma melhor concretização da função de ensinar, o estagiário tem que estar atento para os assuntos atuais e ter um bom entendimento para que saiam boas ideias de como se ensinar melhor.

O papel fundamental de um licenciando em geografia é o de fazer observação, descrição, análise e síntese, e o estágio supervisionado pode proporcionar esses pressupostos para que os estagiários possam ingressar no mundo da docência com a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

visão geográfica adquirida em sala de aula, e as experiências vividas no estágio. As experiências adquiridas no estágio contribuem para o entendimento do que é a docência e a importância da educação como mecanismo de transformação da realidade.

O trabalho em questão tem a justificativa de poder ajudar na discussão acerca do estágio supervisionado em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, campus de Iporá-GO, mostrando a visão do estagiário e as suas percepções a respeito do mesmo.

Dessa maneira esse trabalho tem por objetivo a exposição das experiências vividas e da percepção do estágio supervisionado em Geografia, ocorrido em 2013 e 2014 na Universidade Estadual de Goiás, no campus de Iporá-GO.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo foi elaborado a partir das experiências vividas no estágio supervisionado I e II, e utilizando a metodologia de relatos de experiências adquiridas durante essa fase, tendo uma visão crítico-reflexiva e chegando em percepções acerca do resultado concreto conseguido.

No estágio supervisionado I foi utilizado a metodologia de observação nas escolas campo, para um primeiro contato e entendimento do funcionamento do ambiente escolar.

No estágio supervisionado II foi utilizado a metodologia de regência de aulas no ensino fundamental e no ensino médio, na matéria de geografia e seus diversos conteúdos. Foram feitos planejamento através dos planos de aula, sendo que foram utilizados diversos métodos alternativos de ensino como as mídias digitais, músicas, apresentação de *slides* e *softwares* geotecnológicos como o *Google Earth*.²

Na universidade, o professor de estágio orientava quanto os pressupostos teóricos e metodológicos a serem utilizados nas escolas campo. Nas escolas campo os professores supervisores acompanhava e posteriormente avaliava as aulas ministradas.

² Sistema de informação geográfica que possibilita a visualização de imagens aéreas do planeta terra.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Na execução do projeto de intervenção, foi passado pelo professor de estágio da universidade, alguns temas relativos ao conteúdo de geografia para elaboração de textos sobre os temas, bem como questionários e depois repassarmos aos alunos das escolas campo para resolução. Após a resolução houve também a nossa correção das atividades e repassado ao professor de estágio da universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio supervisionado I foi executado no ano de 2013 em duas escolas campo: a escola estadual Israel Amorim e o Colégio Osório Raimundo de Lima e o estágio supervisionado II foi realizado no ano de 2014 em duas escolas campo: na Escola Estadual de Aplicação e no Colégio Engemed, sendo que essa segunda foi a única escola campo particular. Na figura 1 podemos notar a localização das escolas campo na zona urbana de Iporá-GO.

Figura 1: Localização das escolas campo na zona urbana de Iporá-GO.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451



Fonte: Moura (2014), adaptado do Google Earth.

Conforme a localização das escolas campo na zona urbana de Iporá podemos notar que o Colégio Engemed e a Escola Estadual Israel de Amorim são mais centralizadas, e que a Escola Estadual de Aplicação e o Colégio Osório Raimundo de Lima são mais periféricas.

Estruturalmente as escolas campo possuem boas condições de funcionamento, como podemos notar na figura 2.

Figura 2: Escolas campo. A: Escola Estadual de Aplicação. B: Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima. C: Escola Estadual Israel Amorim. D: Colégio Engemed.

Fonte: Moura, 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas campo foram observados, sendo que as mesmas estão cumprindo as metas projetadas, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas campo.

4º série / 5º ano														
	Ideb Observado					Metas Projetadas								
Escola ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
COLEGIO ESTADUAL DE APLICACAO	4.4	3.6	5.2	5.0	6.3	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	
	Ideb Observado					Metas Projetadas								
Escola ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
ESCOLA ESTADUAL ISRAEL AMORIM	4.4		5.4	5.3	6.5	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	

8º série / 9º ano														
	Ideb Observado					Metas Projetadas								
Escola ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
COLEGIO ESTADUAL DE APLICACAO	4.1	4.1	3.8	4.1	5.3	4.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	
	Ideb Observado					Metas Projetadas								
Escola ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
ESCOLA ESTADUAL ISRAEL AMORIM		3.4	3.8	4.4	5.2		3.5	3.7	4.0	4.4	4.6	4.9	5.1	
	Ideb Observado					Metas Projetadas								
Escola ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
COLEGIO ESTADUAL OSORIO RAIMUNDO DE LIMA	2.9	3.1	2.6	2.9	5.0	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9	

Fonte: Inep, 2014.

Em geral as escolas campo estão conseguindo cumprir suas metas do Ideb. O Colégio Engemed não está no quadro pois o mesmo é uma escola particular e não faz parte da avaliação no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Dessa forma não é possível comparar o rendimento educacional dos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

alunos das instituições privadas de ensino com as instituições públicas de ensino, nos moldes de avaliação do Ideb.

Uma questão relevante para se pensar é que até que ponto o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) mede a qualidade da educação brasileira? E será que os números correspondem com a realidade? Devemos refletir se o resultado da educação em números leva em considerações as questões sociais e culturais dos lugares e regiões, pois o ensino e a aprendizagem não é padronizado e nem absorvido da mesma forma pelas pessoas. Segundo o INEP (2014), o Ideb compara a educação nacionalmente, em seus aspectos de aprendizagem, e as metas a serem alcançadas. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: aprovação e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica.)

O estágio supervisionado I que ocorreu em 2013 nas escolas campo: Escola Estadual Israel de Amorim e no Colégio Osório Raimundo de Lima, teve o papel de me inserir no cotidiano educacional e poder propiciar as experiências práticas de como ser um professor.

Com o decorrer do estágio, notou-se que ainda existe muita resistência por parte dos professores supervisores, em continuar utilizando métodos tradicionais de educação, e que muitas vezes esses métodos não conseguem executar seu papel de fazer com que o aluno compreenda o conteúdo ministrado, e nem saiba para quê servirá estudar isso. Sobre isso Ghedin et al (2008, p.34) ressaltam:

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Castrogiovanni (2008), afirma que ainda existe pouca aproximação da escola com o cotidiano dos alunos. A escola não manifesta interesse em estudar as questões presente no mundo contemporâneo, pois ela não consegue explicar e contextualizar as novas dinâmicas impregnadas no contexto escolar, e o perfil do aluno de hoje.

Os professores devem estar antenados para as novas tecnologias e utilizarem como métodos de ensino para buscar mais interesse por parte dos alunos em aprenderem o conteúdo proposto.

Segundo Pimenta et al. (2008), o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, colocar eles próprios em questionamento.

Nesse sentido, o estágio contribui para que haja reflexões dos estagiários, fazendo com que os mesmos pensem de maneira diferente e revejam a realidade de outro ângulo, podendo compreender melhor a importância da educação na vida das pessoas, considerando suas particularidades.

[...] uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, além de estes tornarem-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que a maior beneficiada nesse processo será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da Universidade. (TRACZ; DIAS, 2006, p.2).

No estágio supervisionado II que ocorreu no ano de 2014 nas escolas campo: Escola Estadual de Aplicação e Colégio Engemed, teve-se a oportunidade da experiência docente e poder perceber todas as experiências contidas nessa profissão. Ouve a participação em todas as fases da composição de uma aula: planejamento, pensamento de ideias para como executar uma boa aula, e finalmente a execução da mesma.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Fazendo comparação entre as escolas públicas e a escola particular, pode-se notar que na escola particular os alunos demonstram maior interesse em aprender, pois sabem que seus pais os cobram maior interesse em aprender, pois estão investindo financeiramente em seus estudos para eles ingressarem em uma universidade. Já nas escolas públicas, pude perceber o maior desinteresse por parte dos alunos em prestar atenção nas aulas e por consequência não aprenderem melhor os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o estágio supervisionado I quanto o estágio supervisionado II, cumpriram com o seu papel, pois foram fases de aprendizado prático e de reflexões a respeito da educação brasileira.

Podemos notar que o estágio tem papel de extrema relevância em propiciar ao estagiário o contato com a realidade das escolas campo e fazer com que ele perceba a realidade do cotidiano educacional.

Nas minhas experiências no decorrer do estágio percebi a importância de experimentar a profissão docente durante da formação, e de haver desafios para as superações. Mesmo com as dificuldades, impedimentos e restrições que eu me deparei, acredito que com esforço pude aprender bastante e levar boas experiências como bagagem para minha trajetória como futuro docente.

No estágio supervisionado I e II, pude perceber que houve a concretização do fundamento principal do estágio em licenciatura, que é a inserção do estagiário no mundo educacional, trazendo novas experiências e reflexões acerca do sistema educacional brasileiro.

O estágio em sua totalidade fez com que eu compreendesse melhor a realidade da educação e me motivou na inserção da carreira docente, podendo contribuir na mudança para melhorar o panorama atual da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CASTROGIOVANNI, A. C.. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiana: Alternativa, 2002.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília. Líber Livro Editora, 2008.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio: diferentes concepções. In: **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33 – 57.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. **Estágio Supervisionado**: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo. 2006.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMINHO DE APROXIMAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

SOUSA, Neuziana Arantes da Silva¹, OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Unidade de Iporá-GO

¹Graduanda em Geografia pela UEG/Câmpus de Iporá. neuzianaip2014@gmail.com;

²Mestre em Geografia UFG/Jataí-GO. professorrrzezinho@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo relatar as experiências adquiridas no período do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá, com o intuito de demonstrar o quanto esse componente curricular foi importante para a formação dos acadêmicos, sendo o caminho que os levaram a conhecer a realidade do ambiente escolar onde adquiriram experiência profissional e pessoal. Foi meio pelo qual os alunos descobriram se querem ou não ser professor. Os termos teoria e prática estão presentes na vida do acadêmico e são requisitos relevantes para o ensino/aprendizagem, cabendo ao orientador do estágio a responsabilidade de formar os futuros docentes com atitudes teórica-prática, prontos para construir alunos críticos e íntegros. Essa formação é necessária, pois o ensino de Geografia sofreu mudanças no processo de ensino deixando de ser descritivo e passando a ter o papel de preparar os discentes para cidadania. Com isso a pesquisa, ao demonstrar o estágio como um caminho que aproxima o acadêmico da realidade do ambiente escolar e relatar as experiências advindas do mesmo, contribuiu para o enriquecimento do conhecimento científico e da sociedade, proporcionando aos leitores o conhecimento da temática. Para construção desse artigo usou-se como critério o método qualitativo, a pesquisa campo e descritiva, ancoradas em referenciais bibliográficos, como Januário (2008), Neta e Andrade (2010), dentre outros que contribuíram para fortalecer o conhecimento sobre a temática. A realização da regência no ambiente escolar permitiu o primeiro contato com a sala de aula proporcionando ao estagiário o relato das experiências adquiridas.

Palavras chaves: Estágio supervisionado, experiência e ambiente escolar.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

INDRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências conquistadas durante o estágio supervisionado e sua relevância para formação profissional e pessoal, com intuito de compreender a importância do mesmo na formação do graduando, como um caminho que aproxima o aluno professor do ambiente escolar, sendo também meio de preparação profissional e conhecimento da capacidade pessoal para atuar na área da formação. Afinal o licenciando enquanto universitário, passa por um processo de mudanças quanto à visão e idéias que se tem do ambiente escolar, muitos ingressam nos cursos de licenciatura cientes de que serão formados professores, mas mesmo assim surgem dúvidas quanto à capacidade pessoal de exercer essa profissão e o estágio fornece aos acadêmicos as respostas sobre o ser ou não professor.

As fases do estágio, como a observação, semi-regência e regência levaram o estagiário ao primeiro encontro com a realidade do ambiente escolar, enquanto que a regência é a fase final que proporcionou ao aluno/ professor a primeira atuação na sua área profissional, permitindo assim, vivenciar a realidade educacional, viabilizando a ele a percepção das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da instituição escolar, ficando cientes quanto à importância da preparação para lidar com possíveis problemas que surgirão na docência.

O estágio, além de ser o caminho para se adquirir experiências, é também um componente de alta responsabilidade na formação do profissional, cabendo ao orientador do estágio organizá-lo visando formar professores aptos a exercerem a profissão com atitudes que preparem os alunos para exercerem a cidadania, desenvolvendo a criticidade e a integridade. Daí a importância da relação teoria e prática, para que se tenha um ensino /aprendizagem com qualidade.

O estágio se dividiu em observação, semi-regência e regência, sendo que as duas primeiras fases foram realizadas no ano de 2013, na Escola Mul. Jorcelino A. Barbosa e no Colégio Ariston Gomes. Foram momentos de conhecer o espaço escolar e os requisitos que regem o mesmo. A fase da regência, no ano de 2014, foi desenvolvida



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

no Colégio Estadual de Aplicação e no Colégio ENGEMED, e foi o primeiro contato do estagiário com a sala de aula. Na realização do estágio foi possível extrair experiência, tendo em mente que o contato com a escola e a sala de aula enriquece a formação profissional e pessoal.

Contudo esse artigo foi de grande relevância para a ciência e também para a sociedade, sendo um trabalho que abordou a importância do estágio para o acadêmico como caminho de aproximação com o ambiente escolar, relatando as experiências adquiridas durante o estágio, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento científico e também social, pois a sociedade ao lê-lo conheceu a importância da temática trabalhada. Para a construção do artigo contou-se com a contribuição enriquecedora de autores como Neta e Andrade (2010), Januário (2008), Lopes (2009) e Ross e Neves (2010). Realizou a pesquisa campo e ancorou o método qualitativo e descritivo. Com a realização do estágio, principalmente a regência foi possível o primeiro contato com a escola e a sala de aula, o que permitiu viver o ambiente escolar, conhecer os elementos que compõem esse espaço, fornecendo trocas de experiências.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para construção desse artigo apropriou-se do método de descritivo e pesquisa in loco (pesquisa no campo); manteve-se contato com o ambiente escolar realizando as atividades do estágio, que proporcionou experiências que foram descritas no artigo. Essa foi uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, mostrando assim, aspectos subjetivos interpretações, fatos e acontecimentos oriundos da vida escolar; Também se buscou entendimento quanto à realidade escolar a partir de experiências e da prática vivenciadas por meio do estágio supervisionado. Portanto durante esse estudo/pesquisa, desenvolveram-se conceitos e idéias. Como parte da pesquisa o trabalho contou com a fundamentação em referenciais bibliográficos, como: Neta e Andrade (2010), Januário (2008), Lopes (2009) e Ross e Neves (2010) entre outros autores que contribuíram para enriquecer a temática proposta.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões e os dados foram contextualizados a partir da relação teoria e prática. Assim embasou-se a pesquisa em fundamentos teóricos relevantes para a educação e a licenciatura. Salienta-se ainda que a base de discussão e fundamentação dessa pesquisa se relaciona a pesquisas in loco vivenciadas a partir das experiências do estágio supervisionado.

O estágio supervisionado e suas contribuições

Na universidade percebe as incertezas de se ter ou não capacidade para concluir um curso superior, de estar ou não preparado para atuar na área específica da formação, de querer ou não ser professor, de conseguir dominar ou não uma sala de aula (JANUARIO, 2008). Portanto, essas e muitas outras dúvidas surgiram no período teórico da formação. Mas ao realizar o Estágio Supervisionado o acadêmico torna certo o incerto, pois o Estágio Supervisionado é uma atividade que proporciona ao formando o primeiro contato com o ambiente escolar, é a fase que coloca o aluno frente a frente com a área de atuação profissional (BERNARDY; PAZ, 2012). Contudo, nesse momento o estagiário fica cara a cara com a realidade escolar e finaliza o estágio com a certeza de atuar ou não como professor na sala de aula. De acordo com Buriolla (2001 apud NETA; ANDRADE 2010. p 04) “O Estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional que se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação”.

O Estágio proporciona ao futuro professor a aquisição de experiências, quando ele vivencia os momentos de ensinar e aprender. Nas palavras de Lopes (2009, p. 08) “o Estágio possibilita aos futuros professores que ainda não esta no magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”. Compreende-se então



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

que na atividade de estágio, o estagiário adquire novos conhecimentos com professores que têm mais experiências na sala de aula, que viveram de tudo um pouco no ambiente escolar, que vivenciaram momentos de decepção, tristezas e alegrias enquanto profissional.

O estágio é importante como parte que completa o currículo, pois é o momento de

(...) Assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo, que implique competência fazer bem o que compete. (ANDRADE, 2005, p.02 apud JANUARIO, 2008, P. 04).

No entanto o estágio é uma obrigatoriedade do curso e também uma responsabilidade do graduando, que tem a oportunidade de atuar pela primeira vez na sala de aula, de colocar em prática a sua identidade profissional, de se sentir comprometido com a realidade escolar, realizando a regência de forma satisfatória.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) o Estágio Curricular Supervisionado

Caracteriza-se pelo conjunto de saberes de cunho Teórico-Prático é por meio; das práticas pedagógicas intencionais tem por objetivo proporcionar ao discente a oportunidade de correlacionar o campo do conhecimento com as atividades laborais de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionado nas áreas de formação. (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, UEG, 2011, p. 37).

Nos cursos de licenciatura da UEG de Iporá - GO, o estágio é realizado no terceiro e no quarto ano. No terceiro ano é fase da Observação e Semi-regência, que são momentos de observar, realizar as atividades de campo e auxiliar o professor efetivo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

No quarto ano realiza-se a fase da regência, momento de ocupar a frente da sala de aula, de preparar/planejar sua aula e colocar em prática o que aprendeu na universidade.

Relação teoria e prática

De acordo com Guedes (2009, p. 02) “os termos teoria e prática transitam no universo dos professores em formação”. Na universidade, são termos que estão sempre presentes na vida do formando e são requisitos curriculares que constituem obrigatoriedade assegurada pela Lei 9, 131 de 25 de Novembro de 1995, fundamentado no art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no parecer CNE/CP 28/2001 resolve que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria – prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; (RESOLUÇÃO CNE/CP, 2, 2002. P. 1).

Com isso, entende-se que a relação teoria e prática é assegurada por lei, é um dever a ser cumprido pelo corpo docente da Universidade. A prática aparece como elemento curricular, que carece de planejamento adequado que siga o padrão estabelecido pela lei.

O Parecer homologado em 13 / 05 / 2005 CNE/CES nº 15/2005 esclarece que

Portanto, a prática como componente curricular é um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõe o currículo do curso (...). (PARECER, CNE/CES, 2005 Nº 15/2005 p.01).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Com isso, os estagiários devem relacionar prática e teoria nas aulas ministradas por eles, pois nas palavras de Guedes (2009, p. 05) a “a atividade teórica-imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático utilitário.” Isso demonstra que uma aula na qual se trabalhou a teoria e a prática tornou-se mais eficaz no ensino aprendizagem, pois o aluno ao se aproximar da realidade desenvolve melhor compreensão do conteúdo transmitido pelo professor, do contrário foi uma aula inútil e sem proveito.

Contudo, Ferreira; Rodrigues; Jesus (2011) ressalta que o professor ao trabalhar com a prática na aula de geografia precisa ficar atento para não passar uma imagem distorcida da realidade, pois a disciplina citada tem como papel formar cidadãos aptos para viver em sociedade. Com isso, subentende que a prática no ensino é indispensável, mas é importante o professor se atentar quanto à metodologia utilizada, tendo ele cuidado para não transmitir uma idéia distante do real.

O ensino de geografia

Neta e Andrade (2010) afirmam que num determinado período, a aula de Geografia era totalmente descritiva, não levava em conta a realidade dos alunos e esse modelo de ensino, por não ser atrativo, era totalmente desinteressante. Seguindo a idéia Moreira e Ulhôa (2009) coloca que a concepção de ensino tradicional, o qual segue um modelo linear, um ensino homogêneo e não se insere na geografia atual. Deste modo é visível que atualmente a geografia tradicional é vista como um ensino defasado, o qual não é capaz de explicar e formar cidadãos críticos e íntegros, sendo um caminho impróprio e nada atrativo.

Porém com a globalização ocorreu uma mudança mundial, e o ensino de Geografia, no âmbito das transformações, passou a ter como foco a formação de alunos críticos e íntegros, e com isso Ross e Neves (2010) afirmam que a Geografia passou a ter como papel a formação de alunos críticos e integradores, cabendo ao docente



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

relacionar o conhecimento científico com o do senso comum, comparando o contexto geográfico com a realidade vivida pelos discentes, para que possam compreender melhor o contexto geográfico.

Portanto ao olhar para o passado do ensino geográfico e para o modelo atual, subentende-se que no ensino a teoria é indispensável e ao transmitir o conteúdo teórico da disciplina devem-se aproximar os alunos do mundo vivido por eles, afinal de acordo com Neta e Andrade (2010) o contexto da Geografia é complexo, compreende o espaço num todo, tanto local como global, é uma ciência que objetiva explicar a sociedade, o espaço e os fenômenos, como os avanços nos direitos humanos, análise da relação homem-natureza, a compreensão dos fenômenos do tempo e espaço etc.

Para Neta e Andrade (2010) o estágio supervisionado é o primeiro contato com espaço escolar, processo este que é fundamental para formação profissional cabendo ao aluno-professor se adaptar às mudanças ocorridas no ensino aprendizagem, tornando-se responsável em desenvolver técnicas que auxiliem na sala de aula, sendo necessário renovar a prática metodológica, proporcionando aulas mais atrativas e focadas na realidade de sua clientela escolar. Ferreira; Rodrigues; Jesus (2011) igualmente defende que os professores ao trabalhar com temáticas da geografia precisa se conectar com o mundo do aluno, valorizando os conhecimentos dos mesmos. O aluno tem que ser ativo, ele é importante e tem muito para contribuir com a aula, mas se faz necessário o professor proporcionar aos seus discentes espaço para expor a sua realidade.

Como se vê a relação do conteúdo com a realidade dos alunos se faz importante, mas para que isso ocorra, o orientador (professor) organizador do estágio possui um papel importante, devendo proporcionar aos professores/alunos uma formação docente com atitudes teórico-prático e informá-los da importância do estudo contínuo e atualizado, afinal o estágio supervisionado

“deve fortalecer a relação teoria prática com base no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal. Complementa o ensino aprendizagem, por meio da conscientização das deficiências individuais, incentivando o aprimoramento pessoal e profissional” (KUENZER apud NETA e ANDRADE, 2010 p. 05)

Essa conscientização faz necessária na universidade, pois Neta e Andrade (2010) deixam claro que diante de tantas mudanças no modelo educacional ainda hoje é possível se deparar com professores usando o método descritivo.

Planejamento da aula

Para ministrar as aulas de estágio na fase da regência foi necessário ter em mãos o planejamento ou um plano de aula que passou por um processo de aprovação. Inicialmente surgiram perguntas como, o que é plano de aula? “plano de aula encontra-se no princípio de uma sequência de trabalhos, tornando possível uma prática pedagógica bem fundamentada.” (ANJOS, SKRABO, SILVA, 2007, p. 3-4). No plano de aula o professor detalha passo a passo os procedimentos, metodologias e objetivos a serem alcançados.

As experiências adquiridas no estágio

A primeira e na segunda fase do estágio (observação e semi-regência) foram realizadas no ano de 2013, na Escola Mul. Jorcelino A. Barbosa e no Colégio Ariston Gomes ambos localizados na cidade de Iporá Goiás. Na primeira, vivenciou-se a realidade escolar de alunos do Ensino Fundamental e na segunda, de alunos do Ensino Médio. As fases da observação e semi-regência proporcionaram ao estagiário a oportunidade de conhecer o ambiente escolar. Foi um momento muito enriquecedor, pois foi possível vivenciar a realidade escolar e conhecer os requisitos que a regem. Durante o estágio, alguns pontos foram discutidos como: o sistema educacional, que exige muito em pouco tempo, a desvalorização profissional com baixo salário e a idade indisciplinar de alguns alunos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A terceira fase do estágio foi o período de construir o plano de aula que é obrigatório. Nesse momento os estagiários receberam auxílio na sua primeira construção, proporcionando compreensão da importância do plano de aula e como construí-lo. O plano de aula passou pelo processo de aprovação e só depois de avaliado e aprovado, a aula pode ser ministrada. A regência foi realizada em dois ambientes educacionais, no Colégio ENGEMD e no Colégio Estadual de Aplicação. A primeira escola é particular e a segunda é pública. No Colégio Estadual de Aplicação as aulas foram ministradas para alunos do Ensino Fundamental e no ENGEMED o público alvo foi o Ensino Médio.

O ENGEMED é um colégio particular, aparentemente seus alunos são de classe média e média-alta, o tema trabalhado e a metodologia chamaram a atenção dos alunos. A temática referente à estrutura e formação do relevo, foi explicada com clareza e se utilizaram imagens para auxiliar na compreensão. Durante a explicação os alunos demonstraram interesse quanto a aprender o conteúdo, foram prestativos e interagiram durante a aula. A dificuldade encontrada foi referente ao tempo da aula que foi curto para um conteúdo com muitas informações.

No colégio Estadual de Aplicação, trabalhou - se, o modo de vida e os aspectos naturais, interpretação de mapas dos aspectos naturais e urbanização. Percebeu-se que o Colégio de Aplicação recebe alunos de classe média e baixa, sendo que a maioria é de classe baixa, a dificuldade encontrada foi a indisciplinar idade de alguns alunos que demonstraram desinteresse em aprender a aprender. O contexto trabalhado foi explicado de forma clara, foram usadas muitas imagens e também realizada dinâmica para auxiliar no ensino aprendizagem. Em ambas as unidades escolares o professor de Geografia acompanhou cada passo da explicação e foi muito prestativo, no término das aulas avaliou mostrando os erros e acertos, os pontos positivos e negativos que deviam ser melhorados. No entanto a regência foi finalizada com grande êxito, proporcionando a aquisição enriquecedora de experiências tanto profissional como pessoal. A fase da regência permitiu o primeiro contato com a sala de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aula e a clientela que a compõe, vivenciando mais de perto a realidade dos alunos e superando a insegurança. Como experiência, destaca-se a descoberta da capacidade de se atuar como professor e também os conhecimentos que foram adquiridos dentro e fora da sala de aula com os alunos e com o corpo docente. Portanto, foi efetivado o papel de ensinar, mas também foram adquiridas novas experiências tanto profissionais como pessoais, confirmando a importância do estágio na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim concluiu-se, que o estágio foi um processo importantíssimo para formação, pois aproximou o formando da realidade escolar e proporcionou ao mesmo o primeiro contato com a sala de aula e a clientela que a compõe. No estágio o aluno/professor mostrou sua habilidade, criatividade e capacidade, momento este que lhe permitiu alta reflexão quanto ao seu papel no ambiente escolar e na sociedade. Durante o estágio, o estagiário ficou frente a frente com o campo de atuação profissional, conscientizando-se da certeza em atuar ou não em sua área de formação. Porém a realização do estágio supervisionado no ambiente escolar levou à percepção da sua importância como caminho de aproximação com a realidade escolar, proporcionando o primeiro contato com ambiente de trabalho. Sendo assim, o estudo alcançou o objetivo esperado e o artigo contribuiu como embasamento para futuras pesquisas relacionadas com a temática proposta. Para estudos futuros reforça-se a importância de relacionar a teoria com a prática, levando em consideração a realidade vivida pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ANJOS, M. G. dos; SKRABA, M. M.; SILVA, E. R. da. **Estágio Supervisionado em Geografia: Uma Experiência Transformadora**. UEM - Paraná, 2007.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. **Importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores**. In: XVII Seminário internacional de ensino, pesquisa e extensão. UNICRUZ- Rio Grande do Sul, 2012.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002.** Brasília: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES 15/2005.** Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

FERREIRA, A. A.; RODRIGUES, S. X. C.; JESUS, J. N. de. **A importância da Prática de Ensino em Geografia.** In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e prática de Ensino – 2011. UEG, Quirinópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/geografia/co/114-187-1-SM.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GUEDES, S. T. R. **A Relação Teoria e Prática no Estágio Supervisionado.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA – PUCPR, Paraná, 2009.

JANUARIO, G. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do Professor. do professor.** Campinas, Unicamp, 2008.

LOPES, C. de A. **Visão dos Egressos em Educação Física a Cerca do estágio Supervisionado.** UFG- Jataí, 2009.

MOREIRA, S. A. G.; ULHÔA, L. M. **Ensino de Geografia: Desafios á Prática Docente na Atualidade.** Revista da Católica, Uberlândia, v.1, n. 2, p. 69-80, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/06-GEOGRAFIA-01.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

NETA, M. da P. dos S.; ANDRADE, I. M. **Estágio em geografia e Prática na formação de professores.** UESB, Salvador, 2010.

PIMENTEL, C. S. **Estágio Supervisionado: Reflexões Sobre Uma Prática.** In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre, 2009.

ROSS, A.; NEVES, C. E. das. **Concepções e Reflexões a Cerca do Campo de Estágio em Geografia: Um Estudo de Duas Series do Ensino Fundamental.** Pro - Docência Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL, Paraná, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI da Universidade Estadual de Goiás.** Resolução CsA nº 010/2011; Anápolis, 2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA

PERES, Bruna Nadiliê Oliveira¹; MARQUES, Marlucia²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹bruna14nadilie@hotmail.com; ²marlucia.marques@yahoo.com.br

RESUMO

No curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá por meio da disciplina Didática e Prática Docente em Geografia temos por experiência o Estágio Supervisionado I. O estágio proporciona para os acadêmicos uma experiência transformadora, pois permite que os estagiários coloquem em prática os conhecimentos adquiridos na instituição de ensino superior, vivenciando a realidade no âmbito escolar. Através disso, espera-se contribuir para a formação dos futuros professores ajudando-os a despertar para a importância da relação entre teoria e a prática em sua formação acadêmica, instigando-os a buscarem novas formas e caminhos de ensinar, através da experiência e vivência observada nas escolas campo, levando em consideração também leituras e referencial teórico de autores que abordam a temática. Percebe-se que os resultados foram satisfatórios, pois o estágio facilita a preparação para os desafios encontrados no espaço escolar e no ensino. Trabalhar na educação nos dias atuais requer dos educadores uma postura diferente do que era acostumado no passado, o professor deve estar sempre atento devido às novas tecnologias e as mudanças no contexto escolar e social requerendo profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar e propor alternativas capazes de direcionar caminhos para enfrentar os novos desafios.

Palavras Chave: Estágio Supervisionado. Experiência. Transformação.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é mais uma etapa importante para a carreira docente, ela necessita de dedicação e esforços, pois é um momento de fundamental importância para aqueles que irão ingressar na carreira profissional como educador. É através do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Estágio Supervisionado que possibilita aos acadêmicos o contato com a escola-campo e seu funcionamento, integrando as teorias aprendidas durante a sua formação, é colocado em prática as etapas de observação e semi-regência que são desenvolvidas no 3ºano do ensino superior. As observações servem como uma visão da realidade profissional, ou seja, como o professor atuante se relaciona com os alunos, a forma como ele aplica o conteúdo, as condições de funcionamento da escolar, e também se o Projeto Político Pedagógico é colocado em prática. Devido à convivência no âmbito escolar o estagiário passa a ganhar a confiança dos alunos e dos funcionários, pois nem sempre o estagiário é recebido com entusiasmo. O estagiário já passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando assim entender o funcionamento que rege as diretrizes da escola, o comportamento dos alunos, professores e os demais funcionários que a compõem. De acordo com Andrade (2005, p. 2)

O Estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete.

O novo profissional colocará em exercício suas qualidades pessoais, analisando situações e desenvolvendo suas próprias habilidades, proporcionando assim uma formação continuada, e a construção da sua própria identidade profissional. Para Libâneo (2004, p.73)

A construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. (...) Os cursos de formação inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

As atividades desenvolvidas pelos estagiários no âmbito escolar contribui para que os mesmos possam sair da Universidade, e iniciarem a carreira com melhores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

condições e metodologias a serem usadas. Assim este trabalho tem por objetivo discutir como a experiência do Estágio Supervisionado contribui para a transformação na formação acadêmica. Pois se o acadêmico não passar pelo período do estágio ele não estará ciente do que é ser um professor reflexivo, antemão ele não possuirá uma bagagem de conhecimento e posteriormente ele não estará preparado para analisar as metodologias e atuar como um ser crítico e eficiente.

Pimenta e Lima (2004), (apud BERENICE, 2008) afirmam que “a profissão professor é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”.

Nesse sentido podemos dizer que o estágio precisa ser um instrumento de pesquisa onde o professor precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre o ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas. O professor precisa ter conhecimento científico, conhecimento prático e conhecimento técnico.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho foi realizado nas Escolas-Campo, Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, com alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, ambos situados na cidade de Iporá. No primeiro momento foi feita uma visita nas Escolas-Campo, com todos os estagiários e a Professora Orientadora do estágio, fomos apresentados para a coordenação e direção das escolas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O Estágio Supervisionado parte de três pressupostos o primeiro é a observação, segundo a semi-regência e terceiro a regência. O primeiro ponto a se observar é a estrutura física da escola que tem ligação direta com a aprendizagem, pois o espaço físico de uma escola é muito importante para os alunos que ali se encontram, visto que eles passam uma parte de suas vidas na escola não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com outras pessoas. Sabemos que uma escola sem nenhuma infra-estrutura adequada, pode trazer para o aluno e para a sociedade um desânimo e uma desvalorização da educação.

Foram feitas leituras e análises do PPP- Projeto Político Pedagógico de ambas as escolas, uma análise do livro didático da disciplina de geografia, participamos de vários eventos realizados pela escola, tais como (gincana, páscoa, quadrilha, conselho de classe, entrega de boletins entre outros).

A observação foi de maneira explícita, pois o estagiário segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 no seu artigo 13, os profissionais da educação não se deve prender somente a sala de aula, ou seja, os profissionais da educação deverão vivenciar a vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola à estabelecimento de estratégias de recuperação de alunos de menor rendimento.

A segunda etapa de semi-regência é o momento em que o licenciando prepara-se para o início da atividade docente, tendo o contato direto com o aluno. O aluno-estagiário realiza o acompanhamento ao professor regente, elabora planos de aula, planejam aulas que podem servir como aula de reforço faz correções de trabalhos, avaliações a pedido do professor regente. Esse momento é de fundamental importância para o estagiário, pois o mesmo fará uma reflexão sobre a atividade profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O Estágio Supervisionado possui uma relevância nos currículos de licenciatura, pois, o estágio curricular é um componente obrigatório para quem quer seguir a carreira como educador. Tem por objetivo propiciar para o acadêmico a experiência profissional que ajudará adentrar no mercado de trabalho. Sabemos que o estagiário precisa cumprir uma carga horária já estabelecida pela instituição de ensino.

Na Escola-Campo, espaço onde o aluno-docente se insere ele tem a oportunidade de colocar em prática aquilo que se aprende no âmbito da universidade, como coloca Mafuni, 2011 “O Estágio Supervisionado baseia-se em um treinamento que possibilita aos estudantes vivenciarem o que aprenderam durante a graduação”. No que se concerne o profissional de qualidade ele deve relacionar a teoria e a prática, pois os dois são elos que andam lado a lado levando em consideração o saber e o fazer. Um é aprendido durante a vida acadêmica e o outro é posto na experiência real quando se leciona na sala de aula.

O profissional bem qualificado consegue exercer dentro da sociedade um papel importante, pois como mediador do conhecimento ele contribui para que haja uma transformação no espaço escolar e na sociedade. Um bom professor não pode ser orientado apenas pelo bom-senso ou pelo senso comum, mas orientado, inspirado e fundamentado em teoria sólida, em conhecimento científico, em saberes consolidados pela experiência.

Assim se torna claro que o aprender é contínuo e essencial para aqueles que buscam alcançar suas metas e seus objetivos. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor. É dessa forma que o profissional conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática (FILHO, 2010).

Portanto, o estágio supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos novos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Frente aos problemas encontrados nas escolas hoje, o professor precisa desenvolver uma prática docente que possibilite aos alunos um desenvolvimento de habilidades que proporcione de forma efetiva a construção do conhecimento. Por isso é indispensável uma formação que ofereça subsídios que contribua com o professor neste sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá tem por finalidade a integração entre a teoria e a prática. O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Sendo assim, este trabalho relata a experiência vivida por acadêmicos em sala de aula, mostrando as dificuldades enfrentadas e a evolução transformadora que o estágio proporcionou. Para isto é de fundamental importância para o acadêmico de licenciatura, ter suas experiências práticas, visto que, somente o conteúdo teórico em si, não capacita o indivíduo para a realidade em sala de aula. O estágio possibilita ao estagiário contato direto com situações reais que lhe permite planejar, orientar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem em instituições de educação básica e/ou de outros ambientes sócio-educativos.

O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: < <http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BERNARDY, Katieli. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. Campus Universitário UNICRUZ, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB**. Brasília, DF, 1996.

CASTOLDI, Rafael. Considerações sobre o estágio supervisionado por alunos licenciandos em ciências biológicas. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1-9., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UEOP, 2009. Disponível em: < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiencpec/pdfs/434.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 21 out. 2014.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2., 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2008. p. 1-8.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>>. Acesso em: 21 out 2014.

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

LOPES, Deuseni Rodrigues¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹Rodrgueslopes07@outlook.com; ²professorrzezinho@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas ao longo do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia da UEG, Campus Iporá, e proporcionar aos acadêmicos uma melhor forma de colocar em prática tudo que foi transmitido no decorrer desses anos de estudo. Juntamente com as vivências foram utilizados nesse período embasamentos em livros e artigos sobre a temática, em que foi estudado sobre a prática docente, além de sites para aprofundar cada vez mais no assunto para saber como lidar como futuros docentes, exercendo a profissão colocando em prática o que foi aprendido no decorrer da formação acadêmica. O estágio é um instrumento importante, pois contribui para a formação como docente, profissão que o acadêmico poderá exercer no futuro. As experiências do Estágio Supervisionado tornam mais significativas as vivências ao longo dessa experiência tão importante para a formação dos futuros educadores. Esse relato tem como objetivo ainda destacar as experiências adquiridas durante a realização desse Estágio Supervisionado perante a realidade escolar, e compreender o desenvolvimento profissional que as escolas campo podem oferecer aos acadêmicos.

Palavras Chaves: Docentes, Estágio Supervisionado, Acadêmicos.

INTRODUÇÃO

Para melhor entendimento, esse artigo teve como objetivo primeiramente compreender a relação entre o ambiente escolar e a realidade. O Estágio Supervisionado é considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor de Geografia, ajudando o aluno a compreender e a enfrentar o mundo e contribuindo para a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

formação de sua consciência política e social, unindo teoria e prática. Assim o estágio é uma das etapas de formação de futuros professores, se traduz na possibilidade de que os estagiários possam desenvolver posturas e habilidades de pesquisador e observador a partir das situações que vivenciam.

Nesse relato o tema sugerido foi “Estágio Supervisionado: Relatos de experiência.” É um tema relevante, pois nesse trabalho pode-se mostrar como foi sua importância para a formação dos acadêmicos, relatar o que foi proveitoso para a formação, passando as experiências. Transmitir também como foi válido para a vida dos estudantes em formação. O objetivo desse trabalho é mostrar a importância do Estágio Supervisionado na formação do acadêmico e o papel da escola campo. Também apresentar a relação teoria e prática na vida acadêmica, pois, a teoria que se aprende necessita da prática pra complementar.

Nessa pesquisa foram utilizados diversos artigos e livros de grandes autores que serviram de suporte teórico para a conclusão desse trabalho. São eles: PICONES(2013) com o livro “A Prática de ensino e o estágio supervisionado”, PASSERINE(2007) com o livro “O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática”, OLIVEIRA(2013) com o “O Projeto de Estágio do Curso de Geografia,” dentre outros. O tema dessa pesquisa foi escolhido com objetivo de relatar de fato as experiências do estágio, mostrando a sua relevância na vida acadêmica. É uma pesquisa que faz parte da área humana da Geografia, importante para a formação acadêmica. A pesquisa se justifica por abordar o estágio e as experiências adquiridas no decorrer de sua realização, sendo ele um momento único para aliar a teoria aprendida na universidade e a prática vivida na realidade da escola campo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Nesse período de experiência do estágio foi de grande relevância, pois enquanto estagiários é o momento de explorar recursos como pesquisas pra aprofundar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

nossos conhecimentos. Foram utilizados nessa pesquisa além da teoria e a prática, materiais disponíveis como livros, projetos de estágio, artigos dentre outros como sites. Foi uma pesquisa feita utilizando diversos materiais que falam sobre o assunto para que fosse possível enriquecer esse trabalho. Esse artigo é um relato de experiência, no qual será colocado tudo que foi vivenciado e aprendido na prática. Tudo que foi feito pra se obter os resultados, foram por meio da prática e com ajuda de livros como embasamento também. Foram realizados nessa pesquisa, procedimentos comuns como de fato ir a campo e vivenciar por meio da regência, tirando por base as vivências nas escolas campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Estágio Supervisionado é o contato aluno-professor na escola campo, pois é nesse espaço que ocorre o momento de relacionar os conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, associando a teoria estudada ao longo do curso com a prática desenvolvida em sala de aula nas escolas campo, proporcionando o momento de ação e reflexão. Por meio da observação, semirregência e regência o licenciando poderá interagir no meio educacional, sendo preparado para atuar como professor, socializando e analisando esse meio educacional com um olhar reflexivo e crítico.

Assim o Estágio Supervisionado é considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor de Geografia, ajudando o aluno a compreender e a enfrentar o mundo e contribuindo para a formação de sua consciência política e social, unindo teoria e prática. O Estágio Supervisionado é uma das partes mais importantes na relação trabalho-escola, teoria-prática e pode representar de certa forma, o elo de articulação com a própria realidade escolar. Além disso, o estágio é o momento da reflexão crítica sobre o conhecimento, pois os estagiários irão colocar em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

prática o que foi aprendido com suas experiências e vivências na universidade. Segundo PIMENTA e LIMA (2001)

O Estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de , formações de profissionais, em contraposição á teoria. Não é raro ouvir, á respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teórico” que a profissão se aprende na “prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem torna prática como referência para fundamentação teoria,ou seja carece de teoria e de prática.(PIMENTA E LIMA 2001, p 33)

A partir das aulas práticas que o acadêmico terá um novo olhar para a educação, sobre a qual até então, só se sabe por meio da teoria aplicada na universidade. Desta forma, é da prática que se terá uma visão mais crítica de quem poderão ser os futuros profissionais na área.

O Estágio nos cursos de licenciatura auxilia não só o primeiro contato, mas de forma geral de aluno-professor, no campo de ensino e de atuação, por meio da observação e da regência, que leva o estagiário a refletir sobre as ações pedagógicas que irá adotar, é o momento de socialização das experiências adquiridas em sala com os alunos em si, com os futuros colegas de profissão. É o momento de lançar um olhar crítico, produzindo discussões. PASSERINE (2008)

O Processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influencia dos acontecimentos históricos, políticos,culturais possibilitando novos modo de pensar as diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido. (PASSERINE 2008, p.18)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dessa forma, pode se perceber que o processo de formação jamais acaba, porque o professor tem sempre que atualizar suas informações, buscar novas ideias, para acompanhar o ritmo das mudanças que estão sempre acontecendo na educação.

A Importância do Estágio Supervisionado na formação do acadêmico licenciado é a participação na escola-campo no desenvolvimento do estágio. O estágio caracteriza-se por sua prática nos cursos de formação profissional, mas é difícil para o aluno finalizar um curso de licenciatura, uma vez que se afirma que toda teoria só se aprende na prática, mas na realidade na prática a teoria é outra, ou seja, na maioria das vezes, o profissional é carente de teoria e de prática e não sabe exercer o que foi passado nas aulas de estágio.

Assim, o estágio é uma das etapas de formação de futuros professores, traduz-se na possibilidade de que os estagiários possam desenvolver posturas e habilidades de pesquisador e observador a partir das situações que vivenciam. É necessário que os discentes se permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Então a formação de professores tem como finalidade prepará-los para a realização de atividades nas escolas, como profissional nas salas de aula.

O Estágio no Curso de licenciatura em Geografia oferecido pela Universidade Estadual de Goiás-Campus Iporá, por sua vez, tem o objetivo de proporcionar aos licenciados a vivência de diferentes formas de atuação no contexto escolar, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula, mas em todos os aspectos da profissão. É o momento em que são criadas condições que possibilitam aos acadêmicos o contato com as atividades profissionais nas unidades escolares onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão. Os estagiários, como futuros atuantes, precisam fazer uma reflexão sobre os desafios diários, que não são poucos, nessa profissão em especial, mais que em qualquer outra, sobre o ensino-aprendizagem no meio social.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Como acadêmicos e futuros atuantes na área da educação, os estagiários precisam passar pelo estágio supervisionado que é dividido em fases, que são três: Observação, semirregência e regência. No primeiro momento, que é a primeira fase, realizada no terceiro ano especificamente, passa-se primeiro pela observação e semirregência. Nessa primeira fase o acadêmico fica na sala de aula apenas observando as atitudes dos alunos, do professor regente e até mesmo do grupo gestor, quais atitudes são tomadas por eles nos momentos necessários.

Os estagiários observam e anotam tudo que acham que pode ser mudado naquele ambiente. Na semirregência o acadêmico ajuda como uma espécie de auxiliar, colaborando em diversas tarefas desde planejamentos de festas na escola e confecção de lembrancinhas até em substituir algum professor regente que possa faltar, mas todas as atividades tinham por objetivo coletar dados que possibilitassem a elaboração de um diagnóstico da escola. A última e mais importante fase é a regência, quando os estagiários mostram suas habilidades e o que aprenderam durante as duas primeiras fases do estágio que também são importantes, pois, a partir delas é que se sabe o que fazer ou não, como se deve comportar diante dos desafios que irão surgir.

Também a relação teoria e prática na vida acadêmica é muito importante, pois, a teoria precisa da prática para se complementar. A teoria não é o único meio de se formar um profissional, se não houver a convivência, o contato no meio em que irá ser inserido não adiantará em nada.

É preciso de que as informações se dê por meio de leituras, de realizações de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, como aluno, no contato com outras pessoas (pais, alunos), com o mundo”(REIS E FIORENTINI, 2007, P.4).

No entanto o estágio passa a ser um agente de contribuição na formação profissional. Com o estágio, o professor passa a ter um olhar reflexivo, crítico, passa a ver a realidade com outros olhos, tentando entender, essa relação sobre o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

comportamento dos alunos, professores e passa a ter uma melhor compreensão sobre a vida educacional.

A Educação em si anda meio defasado, pois não há profissionais suficientes para atender a todas as escolas que de fato precisam. Há professores com diversas formações, mas não as exercem por falta de oportunidades, isso faz com que outros assumam alguma disciplina sem ter formação definida. O Estágio Supervisionado de Geografia, assim como o dos demais cursos, têm a função de abrir novos horizontes para que os estagiários possam descobri-los, por meio da vivência diária e do convívio com os docentes, coletando dados, refletindo e trazendo para o espaço de formação para que fortaleça o exercício da docência e o ensino de Geografia nos futuros profissionais, visando à prática docente.

Há dificuldades diversas no ensino de Geografia e de outras disciplinas, uma delas são a falta de oportunidades que é a que mais persiste quando o recém formado está disponível ao mercado de trabalho. Aliás, em todas as profissões há desafios a serem enfrentados, mas na educação é diferente porque lida com pessoas de todos os níveis sociais. A educação é a melhor arma a ser usada para combater a ignorância, mas não é valorizada pela sociedade. O professor, de certa forma, não tem o seu valor reconhecido e, às vezes sofre preconceitos. Mas ser educador é viver em desafios constantes, em dilemas diários, é tentar fazer o possível e o impossível para cumprir seu papel.

O estágio não é e nunca será uma tarefa muito fácil para os acadêmicos, pois muitas vezes os estagiários são considerados intrusos, os alunos das escolas campo não gostam e nem fazem esforços para gostar. Isso torna essa experiência um pouco difícil, muitos acadêmicos desistem ou deixam para depois a realização do estágio. Esta Realidade poderá ser mudada a partir do momento que se apresente um bom desempenho que desperte o interesse deles e levar algo no qual eles vivenciam a todo momento, de fato falar a mesma linguagem, aí sim seria mais fácil, pois tudo é novo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

tanto pra eles quanto aos discentes que são inseridos na escola-campo. Entretanto é preciso seguir em frente sem se deixar vencer pelo primeiro problema que surgir.

Sendo assim, planejar aulas é tarefa árdua e os estagiários devem fazê-lo da melhor forma possível, de forma que o conteúdo e a metodologia sejam atraentes para os alunos, que chamem a atenção deles, de um jeito que despertem o interesse pelo assunto. O papel do educador é ensinar da melhor forma possível, de forma que os alunos entendam e participem tornando as aulas mais proveitosas e interessantes.

A formação acadêmica é importante para os discentes, pois não há como ensinar sem aprender. Então, o processo de formação prepara os estagiários para enfrentar os desafios da sociedade da qual fazem parte. A formação acadêmica é a preparação para o mundo real em que a educação é defasada e crítica, assim os acadêmicos podem ser possíveis transformadores sociais mediados pela formação.

O professor, de maneira geral, deve ser uma figura de respeito e trazer consigo elementos essenciais como: humildade, discernimento, atitude e compromisso, dentre outros demais. Dessa forma o educador terá a formação necessária para o exercício, não apenas de uma profissão, mas também a realização de um ideal de vida. No entanto, é no professor que se deposita a confiança dos pais de alunos que esperam ser o professor portador de conhecimentos e para que seus filhos tenham um futuro melhor. Mas é claro que o professor de Geografia em especial tem outras funções e a maior delas e a mais importante é a transmissão de conhecimentos.

O Contexto escolar é a parte integrante dos conhecimentos dos professores e inclui,entre outros,conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem dos alunos,seus interesses,necessidades e dificuldades,alem de um repertório de técnicas de ensino e de competências de gestão de sala de aula.(SBEM,2002,p.21)

A Universidade Estadual de Goiás - Campus Iporá, é uma instituição de ensino gratuito que acolhe alunos de diversas localidades, alunos que por sua vez buscam um ensino superior para sua formação, e com vários sonhos, sendo um deles



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

transmitir conhecimentos, assim como irão receber na instituição e conseguir um papel importante na sociedade. Sendo assim a universidade busca meios para que os acadêmicos tenham o melhor aprendizado. Para tanto, disponibiliza laboratórios e biblioteca onde eles possam passar parte do tempo investindo em pesquisas e estudos para complementar seus conhecimentos. Conta até agora com cinco cursos, mas luta para trazer outros cursos para beneficiar a população de Iporá e região.

Geografia é um curso muito bom, sem desfazer dos outros que temos na unidade, mais nele o acadêmico descobre o novo a cada dia. Aprende, amplia seus conhecimentos, tanto dentro como fora da instituição, pois não há como estudar o espaço geográfico dentro da sala de aula, além de contar com uma equipe docente excepcional. Os acadêmicos do curso saem a campo constantemente, para estudar os solos, rochas, as diversidades naturais, meio ambiente, em fim, por meio do curso de Geografia o acadêmico descobre o novo e a cuidar do meio que se vive, além dos conhecimentos não serem pautados apenas em questões básicas, a Geografia é ampla, tem diversas ramificações que se pode seguir não somente na área da educação, mas em outras diversas.

As escolas campo em que os acadêmicos são inseridos para realizarem o estágio, são tradicionais, bem antigas na cidade, de renome, porém muitas vezes sem estrutura para receber os alunos buscam o aprendizado. O estágio foi realizado também em escola particular com excelente estrutura. É nítida a diferença do público quando se compara a escola particular com as públicas, a começar pelas classes sociais, grupos familiares, assim como os professores regentes.

O que fica como experiências vividas foram os acontecimentos diários que surgiam a todo instante, desde o primeiro dia de estágio que foi como observação até a regência. Foram vividas situações engraçadas que fugiam ao controle que deixavam os estagiários com medo, mas foi uma parte importante que mostrou a educação de outra forma e se havia dúvidas quanto à escolha da profissão, no fim do estágio já havia a certeza da escolha. Mas, com olhar crítico os acadêmicos, perceberam a relação aluno-



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

professor, no primeiro momento não foi uma boa impressão, a relação era inexistente, o professor era visto como um nada, ignorado pelos alunos, parecia que não existia ninguém na sala de aula além dos alunos, isso causou certa indignação e medo ao mesmo tempo, pois seria uma situação que os estagiários enfrentariam no momento da regência. Mas houve momentos surpreendentes e muito compensativos, pois saber que se pode ajudar alguém é gratificante e proporciona a sensação do dever cumprido.

Analisando com olhar crítico, percebe-se que uma escola vai para frente se o professor quiser, porque cabe a ele mudar a perspectiva do aluno, envolvendo com ele, a cada dia. Um professor pode ser amigo, pai, irmão, percebendo que a rebeldia que o aluno traz de casa pode ser causada pelo que sofreu ou sofre em casa.

Assim é a partir do estágio que se escolhe como agir diante de situações constrangedoras e até mesmo comprometedoras. E as superações podem acontecer como forma de compensar todos os desafios enfrentados pelos estagiários. o estágio torna-se um aprendizado constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é o contato aluno-professor na escola campo, pois é nesse espaço que ocorre o momento de relacionar os conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, associando-se a teoria estudada ao longo do curso com a prática desenvolvida em sala de aula nas escolas campo, proporcionando o momento de ação e reflexão.

Esses relatos de experiências foram momentos importantes para que fossem acrescentadas as contribuições dessa fase de estágio. Porém as mais importantes foram aquelas que fizeram os estagiários crescer como pessoas antes de tudo, as vivências com os alunos e em sala de aula. Percebe-se que a convivência não é fácil, mas relevante, por isso todas as etapas vividas foram valiosas para formação. Porém, o estágio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

supervisionado deveria acontecer não somente na fase final do curso, mas sim desde o ingresso do aluno na universidade. O período de estágio acaba sendo curto para tantas atividades que poderiam realizar na escola campo, vivenciando a realidade educacional. Mesmo assim todo esse processo foi muito relevante e de grande valia para os acadêmicos do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá, pois o estágio foi o grande divisor de águas para os acadêmicos saberem, de fato, que queriam estar em sala de aula futuramente, ensinando o que aprenderam ao longo dos quatro anos de formação acadêmica no curso de Geografia.

REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, Divino José Lemes de e LINHARES, Silvia Diniz, **Projeto Estágio supervisionado curso de geografia 2013** p.2-4.
- PICONES, Stela C. Bertholo e KENSKI, Vani Moreira. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Ed. Papirus 15º ed. 2001 p15-39
- PASSERINE, Gislaine Alexandre. **O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL**. 12LF.DISSERTAÇÃO (Mestrado em ensino de ciências e educação Matemática)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina:UEL, 2007.
- REIS, Maria Elídia Texeira; FIORENTINE. **Dário. Desenvolvimento profissional em saberes e práticas num curso de licenciatura em matemática para professores em serviço**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, MG, anais da 30 reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. RIO DE JANEIRO: ANPED, 2007. V.1. P.1-17.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS DE IPORÁ

MORAES, Lídia Carlos Caetano¹; RODRIGUES, Silvaci Gonçalves Santiano²
COSTA, Edivirgem Gonçalves Santiano³

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹MORAES. lidia_ipo16@hotmail.com; ²RODRIGUES. silvacisantiano@gmail.com;
³COSTA. edivirgem34@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta deste trabalho se efetiva tendo como base pressupostos de que existem muitas dificuldades dos professores formadores da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá, os quais, por conta dos obstáculos, constantemente vivem o desafio da educação inclusiva na formação de professores. Acreditamos que as dificuldades podem influenciar no ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da referida unidade, caso não sejam superadas, pois a grande maioria não estão hábeis ao trabalho inclusivo. Se a prática educativa às vezes foge de uma aprendizagem significativa aos alunos “considerados normais”, para os que possuem alguma necessidade especial ainda é pior. Para esta pesquisa serão realizadas leituras bibliográficas acerca dos temas, inclusão, educação inclusiva, formação de professores e outros que porventura seja necessário para embasar este trabalho. Nesse sentido os principais autores são: MANTOAN (2006), STAINBACK (1999). Assim, o objetivo do trabalho é refletir sobre os desafios existentes, para todos os sujeitos do processo, pois sabemos que as limitações dos profissionais refletem no ensino/aprendizagem dos alunos

Palavras chave: Educação inclusiva. Formação de professor. UnU/Iporá.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Nosso interesse em propor o trabalho, primeiramente reside em nossa própria experiência como educadoras, quando lidamos com a educação inclusiva. Isso não ocorre apenas conosco, mas com a maioria dos educadores, por que ao longo de nossa formação essa modalidade sequer foi ou é mencionada e, quando isso ocorre, não é o suficiente. Seria necessário conhecimentos mais abrangentes como, por exemplo, metodologias para o trabalho com estes alunos (FACION, 2005).

Pensamos que, na maioria das vezes a educação inclusiva fica apenas nas leis, “linda de se lê, mas feia de se vê”, e nesse caso os alunos ficam prejudicados, e são desmistificadas as afirmações feitas nas leis educacionais do país quando afirma que a educação tem que ser igual para todos e também de qualidade.

Nesta pesquisa faremos referência aos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, professores regentes, professores de apoio e estudantes que possuam algum tipo de necessidade especial matriculados nos cursos da unidade. Com base nestes sujeitos e nos fundamentos teóricos metodológicos utilizados durante o trabalho, sustentaremos nossas observações empíricas.

Poderemos com este trabalho, compreender dificuldades e desafios na educação inclusiva, tanto do educador quanto dos alunos e, a partir desta compreensão propor melhorias para o trabalho docente e consequentemente interferir positivamente no processo de ensino/aprendizagem dos discentes. O material escrito originado desta pesquisa também poderá resultar em fonte bibliográfica para outros trabalhos, caso haja algum interesse.

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, no entanto, trabalharemos alguns dados quantitativos, pois é inevitável para a organização e explicação dos dados. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão questionários seme-estruturados e serão aplicados aos professores regentes, professores de apoio e alunos da unidade que possuam algum tipo de necessidade especial.

METODOLOGIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Como já afirmado, entendemos que a necessidade de leituras aborda temas tão importante. As principais consultas realizadas serão Mantoan (2006), Stainback (1999) que enfatizam os desafios e limitações enfrentados pelos professores e alunos deficientes no ambiente escolar, como também apresentam modelos e estratégias práticas para um ensino inclusivo de qualidade, de modo que as necessidades de todos os alunos sejam satisfatórias dentro de um único sistema inclusivo de educação.

Faremos ainda um levantamento para saber quantos alunos com necessidades especiais existem na unidade. E para chegar ao nosso objetivo principal, ainda aplicaremos questionários semi-estruturados aos professores regentes, professores de apoio e alunos deficientes da Unidade Universitária de Iporá. Após a aplicação dos instrumentos de coleta dos dados, realizados por meio dos questionários, estes serão selecionados, organizados analisados e discutidos de modo que as informações obtidas respondam aos objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa apresentada ainda está em andamento, portanto não foi realizada a pesquisa de campo. Assim a discussão será feita apenas a nível teórico abordando alguns dos autores trabalhados que versam sobre educação inclusiva, o processo de inclusão e garantia do ensino de qualidade.

Para Mantoan (2006), os desafios da educação inclusiva não se dão apenas com professores em relação aos alunos deficientes, mas a inclusão da minoria caracteriza-se como desafio para a sociedade como um todo. Pensamos que incluir o deficiente é tão difícil quanto incluir o negro, o indígena, os camponeses, etc. Entendemos esse processo de exclusão por que somos ainda uma sociedade preconceituosa e discriminatória, despreparada para lidar com a diversidade, o que não deveria.

O processo de inclusão vem ocorrendo ao longo dos anos. Algumas mudanças se devem às leis que vem sendo elaboradas e aprovadas para garantia da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

inclusão. Porém, nem sempre as leis são de fato aplicadas a ponto de mudar alguns aspectos, pois às vezes entendemos a inclusão como apenas dar ao diferente o direito de estar junto à maioria, mas inclusão vai além. Desta forma, como afirma Stainback (1999), incluir refere-se ao atendimento de todas as necessidades dos alunos por meio de um ensino significativo para todos os indivíduos, independente de sua capacidade, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e classes inclusivas.

De acordo com Salamanca (1994), todos são iguais perante a sociedade, mesmo que apresentem características específicas, garantido o direito de um ensino inclusivo de qualidade. No entanto, nem sempre nós, os professores, estamos preparados para lidar com a inclusão, pois não temos formação adequada para trabalhar com os alunos e, muitas vezes nem a escola está preparada para recebê-los, pois não tem materiais didáticos adequados, e em muitos casos as estruturas físicas são totalmente inadequadas. Nesse sentido, por mais que se garanta inclusão em lei, não há de fato garantia que os deficientes serão incluídos.

Assim, este trabalho é justificado pela necessidade de pensar as dificuldades e os desafios docentes e discentes, visto que não temos preparação específica para lidar com os alunos deficientes. Pensamos que os educadores dessa unidade, inclusive os de apoio, sentem as mesmas dificuldades e isso influencia no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Portanto o presente trabalho tem como objetivo compreender dificuldades e desafios da educação inclusiva para os docentes e discentes da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Iporá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com os resultados desse trabalho, perceber os desafios enfrentados pelos professores regentes, os de apoio no trabalho com os alunos que possuem algum tipo de deficiência e também destes alunos. Esperamos ainda, levar o resultado desta pesquisa ao conhecimento de toda a universidade, para que possamos a partir dele,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pensar e propor melhorias para que os professores possam aprimorar o trabalho com estes alunos e que eles não sejam prejudicados ao longo de sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. [et al.]. – Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, Windys B. Inclusão e exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar Pontos e Contrapontos**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

STAINBACK, WILLIAM. STAINBACK SUSAN. **Inclusão - um guia para educadores**.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

DUAS DIVISÕES NO MESMO ESPAÇO: ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR, UMA REALIDADE A SE ENFRENTAR

OLIVEIRA, Elaine Dias¹, OLIVEIRA, Divino José Lemes de ²

Universidade Estadual de Goiás
Campus de Iporá

¹Oliveira.elainedias93@hotmail.com ²Oliveira.professorrzezinho@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – UEG – campos Iporá, que proporcionou aos graduandos presenciar o processo educacional através do ambiente escolar trabalhado, colocando em prática toda a experiência teórica adquirida no decorrer do curso. O estágio curricular é de suma importância na formação e preparação do acadêmico, indo além de cumprir obrigatoriedades, criando bases para o estagiário ingressar no campo escolar e vivenciar a realidade nas escolas. Objetivamos mostrar portanto a realidade e diversidade entre espaços diferenciados de educação escolar, sendo escolhidos para estudo de caso dois colégios, um público e o outro particular, visualizando dificuldades e obstáculos, principalmente na unidade pública, concluindo que tal unidade pública obtém fragilidades e dificuldades no interior das escolas, verificando circunstâncias que possuem influência direta na aprendizagem dos alunos, mas que através deste contato desperta-se o prazer de adentrar em uma sala de aula, e prosseguir no ministério de lecionar, para oportunizar o crescimento e qualidade tanto do aluno como do acadêmico em sua vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: Estágio. Experiência. Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é instituída pelas universidades de licenciatura com o fim último de proporcionar ao acadêmico um contato direto com o campo escolar, oferecendo assim uma maior estruturação na formação acadêmica. Quando



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

desenvolvido com seriedade e dedicação, o estágio leva o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas em sua futura área profissional, sendo uma das ferramentas aptas e eficientes para fazer a diferença, possibilitando a mudança da realidade educacional brasileira, pois viabiliza o desenvolvimento das habilidades, capacidades e criatividade no espaço educacional.

Através das experiências obtidas com o estágio curricular, é possível verificar as diversidades existentes no campo educacional, mormente quando se passa a comparação entre as unidades públicas, que enfrentam uma série de dificuldades em ofertar uma educação de qualidade para as pessoas que necessitam, e as unidades particulares, que diferentemente, ostentam uma maior estruturação no ensino.

O que se tem em resumo, são realidades distintas no mesmo espaço territorial, sendo o enfoque desta pesquisa, demonstrar duas realidades no campo educacional que foram vivenciadas no estágio supervisionado, e que a partir de análises reflexivas fica a comprovação que as unidades públicas por oferecem um baixíssimo ensino educacional o aluno adquirir uma má formação na educação básica, que interferirá o aluno prosseguir com maior desenvoltura em posteriores ensinamentos educacionais.

A educação sofre com as modificações ocasionadas pela globalização no sistema capitalista. A geografia nos convida a discutir sobre a educação neste ambiente globalizado, espaço este que, os campos escolares tentam acompanhar e se adequarem através de ferramentas, ganhando especial destaque o estágio supervisionado oferecido pelas universidades. As experiências vividas no estágio possibilitam uma formação de qualidade do acadêmico, e através do contato direto nas escolas, tende a proporcionar uma educação digna aos alunos que necessitam desses propensos professores.

O Estágio supervisionado é uma exigência nos cursos de formação de docentes, que foi implantada pela Lei nº 9394/96, a qual instituiu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Para formação e realização deste processo, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, defini e classifica a relação de estágio nos termos seguintes:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

art. 1º_ Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Uma das etapas mais decisivas, e até temidas por muitos acadêmicos, é o estágio supervisionado. As universidades entendem que o estágio supervisionado é uma forma complementar e obrigatória para a finalização do curso em licenciatura, tendo o acadêmico um contato direto com o ambiente escolar, possibilitando-lhe decidir sobre a futura formação profissional.

A prática supervisionada é um espaço de formação profissional, que proporciona ao acadêmico uma aproximação com realidade educacional, o que se dá através de observações no campo escolar e da regência em sala de aula, pontos decisivos que possibilitarão a decisão racional no sentido de ingressar na docência.

O estágio é grande responsável pela formação prática do licenciando, pois possibilita a visualização direta da realidade escolar, da prática exercida nas escolas, bem como os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso.

Nas palavras de Januario (2008, p. 03):

O Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem.

Estagiar é uma experiência única, que possibilita a formação do caráter e capacidade profissional do acadêmico no que diz respeito a profissão, a qual exige uma maior desenvoltura do que o normal, indo além de ensinar disciplinas curriculares, desafiando a lidar com um cotidiano investido de valores culturais e princípios morais, que serão repassados e discutidos dentro da sala de aula, e que interferirá diretamente na vida dos discentes.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Várias ferramentas são utilizadas pelas universidades na formação do professor, e umas das formas mais eficazes é o estágio supervisionado, que é de fundamental importância para o licenciando, que ao adentrar em um campo escolar terá de vivenciar a crua realidade do espaço educacional. Mas será que após visualizarem a realidade educacional do país os estagiários terão o prazer e/ou interesse em investir na atividade de professor?

Existem diversas dificuldades, medos, e inseguranças enfrentadas pelos estagiários, podendo-se apontar o descrédito de sua presença dentro do campo escolar; o relacionamento da teoria à prática no exercício da regência; a desvalorização da profissão; as estruturas e condições precárias das escolas públicas; a relação do professor-aluno; enfim, problemas que acabam sendo vivenciados no campo escolar pelos acadêmicos durante o exercício do estágio curricular, que não raras vezes resolvem abandonar os cursos de licenciatura, dada a frustração com a realidade das escolas, principalmente das escolas públicas.

As universidades de licenciatura estão cada vez mais defasadas, tendo a cada ano uma reduzida procura de alunos para ingresso neste ramo, por não oferecer nenhuma perspectiva de melhora por parte do governo, que não estabelece programas efetivos no sentido de investir na educação. Os professores enfrentam um desafio quase que intransponível, consistente na desvalorização do campo educacional, o qual se arrasta a anos, desmotivando os pretensos professores.

Carvalho discute e reforça os problemas que acarretam a desvalorização da profissão de licenciatura com as palavras seguintes:

A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos — isto é uma questão política séria para o Brasil, que tem nos discursos oficiais de seus políticos a educação como uma questão fundamental. Como consequência direta do rebaixamento salarial da profissão, os candidatos aos cargos de professor também sofreram um rebaixamento social. Hoje a grande maioria de alunos de licenciatura são provenientes da classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite. (CARVALHO, 1992, p. 02).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A partir da reflexão exposta pelo citado autor e das discussões pretéritas, fica nítido que a licenciatura sofre com um processo de má formação de seus acadêmicos, e mesmo que as universidades utilizem de diversas ferramentas no processo educacional do ensino superior, elas ainda se revelam insuficientes para uma formação sólida dos licenciandos.

A falta de interesse do poder público em tentar desenvolver uma educação de qualidade atinge o indivíduo na sua formação social. Desta forma, os cidadãos mais carentes, dependentes do poder público para obterem um mínimo de formação intelectual, se encontram dominados por esse método estatal omissivo. O reflexo deste modelo de gestão é verificado na absoluta falta de oportunidade à massa populacional, em sua maioria pobre.

E no ensino de geografia não é diferente, o espaço está em constante movimento e transformações, e a geografia busca formar alunos críticos, observadores, que saibam analisar o espaço e todos os arranjos sociais que o cercam. Como demonstra Callai (Ano, p. 141):

A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de Geografia contêm. Estes aspectos poderão permitir que se faça a ligação da vida real concreta com as demais informações e análises.

Décadas atrás, a geografia era classificada como tradicional, sem abrangências no campo de estudo. Com os avanços trazidos pela globalização houve uma modernização no ensino da geografia, que trouxe diversas ramificações, ampliando os conhecimentos desta disciplina e trazendo modernas concepções sobre o espaço geográfico. “Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico” (CAVALCANTI, 2010, p. 07).

Cavalcanti vem reforçar os aspectos integrantes da geografia na vida escolar:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Outro aspecto a considerar é a necessidade de reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar. Alguns projetos inovam porque partem do pressuposto de que não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola; é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e que sejam respeitados nesse processo. (CAVALCANTI, 2010, p. ?).

Em um ambiente escolar são encontradas uma série de diversidades, tendo dentre delas, culturas, religiões, estruturação familiar por parte dos alunos, má estruturação e condições de escolas, principalmente públicas, desigualdades sociais, problemas que a teoria não ensina, somente a prática lhe dará possíveis soluções momentâneas.

O ensino de geografia trata em fortalecer o professor em encarar essas diversidades, não desmerecendo ou descartando outras disciplinas, pois através de suas diversas ramificações que engloba, economia, política, preservação ambiental e discute a relação homem/natureza, reforça e cria bases para o professor correlacionar a realidade fora e de dentro das escolas.

Ao dar aulas para qualquer nível de ensino, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, que têm influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos. De alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade. (CAVALCANTI 2010, p. 02).

A partir de tantos obstáculos enfrentados pelos estagiários no campo de trabalho, o Ministério da Educação com Conselho Nacional da Educação desenvolveram normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino superior e da Educação Profissional, objetivando encontrar caminhos para atender as várias realidades no campo educacional, sendo o estágio curricular vinculado ao projeto pedagógico da escola e das instituições de ensino superior que desenvolve o estágio supervisionado,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

proporcionando uma maior desenvoltura de seus licenciandos no ambiente escolar (Ministério da Educação, 2004).

Conforme as Resoluções CNE/CP 1 e 2, de 19 de fevereiro de 2002, cada Instituição de Ensino Superior deverá incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado, que deverá ocorrer em unidades escolares e afins onde o estagiário, ao final do curso, assuma efetivamente, sob supervisão, o papel de professor (Ministério da Educação, 2004).

De acordo com CNE e a Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás, Resolução CSU n. 011/2011, seguiu os parâmetros exigidos, e desenvolve políticas e diretrizes na matriz curricular de acordo com as legislações aplicáveis, tendo entre eles o cumprimento do estágio curricular supervisionado, cujo conceito está estabelecido no PPI, nos termos seguintes:

Estágio Curricular Supervisionado – estágio curricular supervisionado caracteriza-se pelo conjunto de saberes de cunho teórico-prático e, por meio; das práticas pedagógicas intencionais têm por objetivo proporcionar ao discente a oportunidade de correlacionar o campo do conhecimento com as atividades laborais de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionada nas áreas de formação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o cumprimento dos fins almejados com o estágio supervisionado. Esta pesquisa trata-se de pesquisa qualitativa que teve por base um criterioso levantamento bibliográfico embasado em livros, internet e fontes documentais. Também foi necessário realizar pesquisa campo a fim de desenvolver processo de observação e levantamento de dados e informações. O estágio supervisionado foi desenvolvido observando estritamente as normas do PPI da unidade Campos Iporá, coordenado por Divino José Lemes de Oliveira, professor da disciplina em didática e prática docente em geografia II. O estágio curricular foi desenvolvido em unidades escolares, públicas e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

privadas da educação básica (ensino fundamental e médio), sendo uma delas particular (Colégio Engemed), e a outra pública (Colégio Aplicação).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro contato regencial em um ambiente escolar se deu na unidade particular (colégio ENGEMED), sendo realizadas aulas no ensino médio e fundamental, no turno matutino. Nas primeiras aulas houve uma certa ansiedade, mas nada que impedisse a efetivação do labor, pois no decorrer da regência houve um avanço progressivo no que diz respeito à confiança em ministrar e dominar as classes, bem como na estruturação dos planos de aula, o que se deve muito ao apoio pleno do professor da disciplina de didática do estágio curricular.

O Colégio Engemed está localizado na Avenida Pernambuco, no centro da cidade, com uma boa condição estrutural e um ambiente propício ao desenvolvimento educacional, abrigando poucos alunos, o que no decorrer da regência verificou-se ser circunstância que facilita a ministração das aulas, possibilitando a efetivação completa dos planejamentos. Notou-se ainda, que a unidade escolar é frequentada por alunos de classe média alta.

O segundo contato regencial foi realizado no Colégio Aplicação, uma unidade pública. Foram realizadas aulas somente no ensino fundamental, no turno matutino. Durante a realização dos trabalhos, contou-se com o apoio de planos de aula, bem como com a presença da professora titular, que acompanhava no interior da sala de aula. Algumas dificuldades surgiram no decorrer das aulas, mas em razão da experiência já adquirida no primeiro contato regencial no colégio Engemed, foi possível contornar as adversidades, concluindo-se com êxito o trabalho.

O Colégio Aplicação está localizado na Rua Serra Brava, nas proximidades da UEG, sendo frequentado pela maioria das pessoas dos bairros mais próximos, como por exemplo o Setor Águas Claras, Novo Horizonte I, II e III, Jardim Arco Iris, entre outros.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

São bairros afastados do centro da cidade, ocupados por pessoas de classe baixa e média baixa em comparativa com o Colégio Engemed.

A partir da experiência em estagiar em unidades escolares com contrastes absolutamente distintos, notou-se a diferença existente entre uma unidade educacional particular e uma pública. É nítida a desigualdade social, cultural, e o mais perceptível, a linguagem externada pelos alunos, o modo como se vestem, as pessoas que frequentam os locais, e até mesmo o emocional do corpo docente que compõe as unidades. São fatores que certamente possuem influência direta (negativa ou positiva) na aprendizagem dos alunos.

Através da comparativa apontada fica visível a desigualdade existente em um mesmo espaço territorial, o que como sabido, é fruto da divisão social e da desigualdade, reinantes no sistema capitalista. Cumpre destacar que através da má-formação que as escolas públicas vêm oferecendo, acabam formando alunos com baixíssima qualidade educacional, o que se deve à precariedade dos recursos oferecidos pelo poder público, bem como pela inexistência de políticas públicas efetivas e sérias.

E quem sofre com tudo isso é a massa populacional de baixa renda, que absolutamente dependente de serviços públicos sociais como educação, saúde, moradia etc, acabam tendo as expectativas profissionais completamente anuladas, como demonstra a constatação das dificuldades, para não se dizer, impossibilidades, que enfrentam para o ingresso em uma unidade universitária pública, isso quando prosseguem na vida escolar, tendo que trabalhar e não conseguindo conciliar a dupla rotina.

Deste modo, na atualidade do sistema educacional brasileiro verifica-se uma incongruência gigantesca: as universidades públicas federais, criadas com a finalidade de atender às populações de baixa renda, que não possuem condições de arcar com os custos do ensino privado, são compostas por alunos, que em sua grande maioria, são originários de escolas privadas. O próprio índice de aprovação nos vestibulares destes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

últimos, revela o preparo educacional que tiveram em sua formação básica, o que não se dá na rede pública.

Mas a quem atribuir a culpa de as escolas públicas estarem tão defasadas? Será que a culpa é de nos mesmos cidadãos que elegem políticos corruptos ao poder, ou será do próprio governo que não fornece educação pública de qualidade? Para além destes questionamentos, indaga Ceccon (2001, p. 13): “Pais estão preocupados e insatisfeitos, os professores se sentem cansados e frustrados e os alunos sentem que a escola não foi feita para eles, ou a culpa do fracasso é da própria criança?”

Independentemente da análise política do atual estágio vivido pelo governo brasileiro no campo educacional, que é sabido, não cumpre satisfatoriamente suas missões constitucionais, devemos ter consciência, e se perguntar como cidadãos e como estagiários, propensos professores, será que estamos realmente cumprindo com os deveres para assegurar uma educação de qualidade ao ingressarmos no campo educacional?

É preciso ter sempre em mente que o poder público não age sozinho. Se o conjunto escolar, os estudantes, e a sociedade como um todo cruzarem os braços e não se empenharem para a otimização da educação, os problemas persistirão.

Na condição de professores, todo o conjunto escolar, de forma una, devemos ser críticos e lutarmos pela melhoria da educação brasileira, a fim de que possa atender a todos e principalmente as pessoas carentes que necessitam do serviço público, que é bom registrar, deve ser prestado com eficiência e qualidade. Seguindo as lições de Ceccon: “O desafio consiste então em enfrentar problemas da escola do mesmo jeito que o povo tem enfrentado problemas bem mais complicados. E preciso levar para dentro da escola as lições que o povo tem aprendido e ensinado na escola da vida”. (CECCON, 2001, p.93)

CONSIDERAÇÕES FINAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por tudo o que foi exposto, conclui-se que o Estágio Supervisionado em todas suas etapas é um processo único, propiciando ao acadêmico o privilégio de conhecer e participar efetivamente do cotidiano escolar. Ao adentrar nas experiências escolares, pude perceber as fragilidades e dificuldades no interior das escolas, verificando circunstâncias que possuem influência direta na aprendizagem dos alunos.

Durante esse processo foi colocado em prática todo o conhecimento teórico adquirido durante o curso, tendo sido possível experimentar, na prática, métodos de trabalho em sala de aula. Ao final, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos verificados no ambiente escolar, mesmo com todas as deficiências encontradas, senti um enorme prazer em contribuir com o progresso educacional dos alunos com quem trabalhei.

O estágio supervisionado me proporcionou uma visualização mais ampla e crítica sobre o processo educacional desenvolvido nas unidades públicas e privadas, e principalmente, as distinções que cercam estes dois ambientes. Após a realização da regência me compadeci da realidade que circunda o ensino público, o que me fez perceber e notar minha vocação para lecionar, e que posso ingressar em sala de aula e tentar fazer a diferença para o alcance de uma educação pública de qualidade, o que se dá através da luta conjunta de todo o corpo docente, da comunidade, e principalmente, dos alunos que compõe as escolas públicas, os quais são dignos de uma educação de qualidade como todo e qualquer cidadão integrante do Estado Democrático de Direito.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008. **(Lei do Estagiário)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 08 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.Portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 out. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** (Org.). Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo: Ilust.Histórico, 1986.

CALLAI, Helena Copetti: **Aprendendo a Ler o Mundo:** A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 out. 2014.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Reformas nas Licenciaturas:** A Necessidade de uma Mudança de Paradigma mais do que de Mudanças Curriculares em Aberto. Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea:** Avanços, Caminhos, Alternativas. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, UFG.

CECCON, Claudius, *et al.* **A vida na escola e a escola na vida.** 35º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI).** jun. 2011. www.ueg.br Acesso em 12 out. 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O DESAFIO DE SER EDUCADOR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

SILVA, Luthiane Alves¹; MARQUES, Marlúcia².

Universidade Estadual de Goiás
Campus de Iporá

¹luthisilva_ipo@hotmail.com; ²marlucia.marques@yahoo.com.br

RESUMO

O estágio é a chave que aproxima o estagiário da realidade de sua vida profissional, trazendo uma bagagem de teoria o acadêmico poderá a partir dessa fase inicial de estágio que é a observação e semi-regência, traçar um caminho que lhe dê convicção e prazer no ato de lecionar. Ser um educador exige muito além de se chegar a uma sala de aula e transmitir o conteúdo, é preciso capacitação, vontade e determinação. As experiências do estágio, leituras que abordam o assunto e discussão entre a professora e os acadêmicos na sala de aula proporcionou a escrita deste trabalho, tendo como objetivo trazer uma reflexão e mostrar a diferença entre professor e educador, no qual através do estágio os acadêmicos compreendendo essa diferença, podem tomar consciência da importância de atuar como um educador, podendo assim usar meios e estratégias de como agir de maneira significativa, levando a uma melhor formação intelectual e crítica de indivíduos.

Palavras-chave: Educador. Capacitação. Reflexão.

INTRODUÇÃO

Para a formação em licenciatura no curso de Geografia é necessário o estágio para habilitar os acadêmicos a entenderem e aproximarem de seu espaço profissional. “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (PIMENTA E LIMA, 2004 apud. SOUSA). O estágio é a prática que o acadêmico tem para decidir se quer mesmo atuar nessa área da educação, e a partir desse momento é preciso tomar consciência dessa responsabilidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A experiência e vivência do estagiário permite a ele conhecer o âmbito escolar, as relações, a estrutura da escola, o que tem a oferecer e em que pode ajudar e quando se tem consciência de atuar como um educador, o acadêmico tem a expectativa de quando for atuar fazer a diferença para uma educação com qualidade, sendo influência na formação intelectual e crítica de indivíduos, pois ao conhecer e participar desse meio apresentará maior valorização, construindo uma maior aprendizagem dos alunos, vivenciando a realidade da escola e procurar capacidade de melhorar sempre que puder e precisar.

Existe a necessidade de profissionais qualificados, professores reflexivos que busquem estratégias para chamar atenção dos alunos para os conteúdos, tendo uma boa relação professor aluno, usando várias metodologias diferenciadas, não deixando as aulas entrarem em rotina, pois isso irá atrapalhar o desenvolvimento das aulas e assim deixar de ter qualidade no ensino aprendizagem, e isso cabe ao educador, se superar a cada dia ter uma boa relação com seus alunos, inovar sempre suas aulas, ter alegria e ser um profissional realizado.

Na Geografia é indispensável o uso de estratégias e metodologias que instigue os alunos a desenvolver uma boa aprendizagem, pois é uma disciplina interdisciplinar, sendo assim é preciso formas coerentes usadas pelos professores na área. Um educador consegue enxergar as dificuldades que podem acarretar no dia a dia na sala de aula. Entendendo melhor a diferença entre professor e educador, os acadêmicos poderão atuar de maneira eficaz ao exercer a profissão, onde podem buscar através da vivência na escola a partir do estágio mudanças para o quadro atual da educação, observando as graves deficiências na atualidade, percebendo que se não existe uma boa formação de alunos é justamente por falta de professores/educadores convictos de sua real função, e esse é o objetivo deste trabalho, despertando nos acadêmicos a vontade de exercer uma profissão de qualidade, superando as dificuldades e assim podendo melhorar o ensino aprendizagem.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Entendendo a importância sobre esse assunto através de embasamento teórico da vivência nas escolas através do estágio, observando a realidade do meio escolar e também participando de debates em sala de aula, se fundamenta a importância de mostrar a diferença entre professor e educador, pois essa é uma forma de mostrar aos profissionais rever sua forma de atuar e também aos que estão se formando exercer essa profissão que é a docência, agindo de maneira objetiva e clara.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado através de pesquisas teóricas como livros e artigos que abordam tal assunto e também leituras de relatórios de observação, tendo também o auxílio de debates em sala de aula sobre professor/educador e sobre o estágio juntamente com a professora de estágio, onde a partir disso mostrar a relevância dessa importante busca por melhorias na educação no qual é um assunto bastante conciso no meio de tantas deficiências nas escolas, tanto por falta de profissional capacitado, mas também por falta de profissionais motivados. Assim confrontar sobre essa relação de ser um professor e ser um educador, mostrando então onde é preciso mudanças para uma melhor qualidade educacional. Sendo assim mostrar o que é aprendido no curso, aproveitar as partes construtivas do estágio e buscar exercer um trabalho de qualidade ao chegar à sala de aula.

A pesquisa teórica é a primeira parte a ser realizada podendo assim entender melhor como está necessitado de profissionais com capacitação na área e realizados na profissão e a partir desse ponto partir para os relatórios que são fundamentais, pois foi analisado o comprometimento e valorização de um profissional na escola e sua atuação diária na sala de aula, assim as observações na escola conclui tal deficiência por parte de alguns profissionais que não cumprem com sua real função. E enfatizando melhor o contexto, debates na sala de aula abordando o assunto foram essenciais para melhor compreensão da importância do educador.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das experiências na sala de aula pelo estágio é permitido ao acadêmico ter maior percepção quanto à docência, com isso podem ser observadas e destacadas várias dificuldades em transmitir conteúdos de forma com que instigue todos os alunos a se interessarem pela aula e assim adquirir melhor aprendizado, pois a sala é contida de várias vivências, culturas diferentes e a relação às vezes deixam a desejar. Um bom profissional na área da educação entende o que é ser um professor e a diferença em ser um professor/educador, ser educador é preciso ter alegria, se capacitar a cada dia e se sentir realizado por atuar de forma significativa tanto para si quanto para seus alunos. “Os professores precisam incorporar hábitos dos educadores fascinantes para atuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade de seus alunos [...], professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e conhecimento em experiência”. (AUGUSTO CURY, 2003, p. 6). O educador adquire respeito e confiança e de forma participativa cativa a cada aluno alcançando a atenção dele e faz da sala de aula um espaço de aprendizado com um ensino de qualidade, uma vez que seu ensino terá relevância, já que esse profissional conhece seus alunos acompanha o aprendizado individual. Monteiro (2011, p.100) afirma: “O professor deverá se portar com uma imagem sempre positiva para seus alunos, demonstrando sempre a importância da participação dos alunos nos conteúdos apresentados em sala de aula”. Uma forma essencial no qual os alunos compreenderão os conteúdos é o incentivo, a interação, onde eles podem alcançar muitos conhecimentos e valorização, isso cabe ao professor interativo, reflexivo e atencioso.

A partir das experiências escolares observando a atuação do professor de Geografia tanto no ensino fundamental quanto médio percebe-se em alguns a falta de vontade de desenvolver um ensino de qualidade, de usar estratégias que despertem atenção dos alunos para melhor compreensão dos conteúdos, como uso de mapas, uso



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

de exemplos e comparações, não existem em algumas aulas a interação, questionamentos, aulas dinâmicas, e a relação professor aluno deixa muitas vezes a desejar, gerando menor aprendizado.

De acordo Cavalcanti (1993, p. 10):

Os conteúdos geográficos devem ser trabalhados de forma que seja possível a percepção da interdependência entre os fenômenos naturais e sociais, e do espaço geográfico como totalidade dialética que expressa a dinâmica social ao longo da história.

Ao trabalhar o ensino de Geografia é necessário usar meios de interação entre os alunos, para melhor compreensão do conteúdo e levar em consideração a experiência de cada um e assim agir de maneira interativa na sala de aula para maior aprendizado, é essa visão que o educador necessita ter. Existem vários professores que não atuam tendo essa visão de educador e quando se tem essa questão existente atualmente é tanto pela questão da formação inicial do professor, quanto da estrutura escolar, remuneração salarial, falta de motivação, vontade e dedicação. O professor além de educador precisa ser reflexivo, entender sua área de trabalho e ser um profissional competente e motivado, obtendo ótimos resultados na questão da educação que é o ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caracterizar e obter diferencial no que se refere a um professor ou educador, vários alvos podem ser alcançados com qualificação, tendo como ponto de partida a superação diária na sala de aula e melhor qualidade no ensino aprendizagem no âmbito geral, independente da escola e de sua estrutura, pois a educação em geral precisa de profissionais capacitados que busquem estar sempre se qualificando e estruturando a si mesmo para desenvolver sua profissão de maneira significativa e eficaz.

A partir do momento que os novos docentes até os que já atuam independente do tempo de profissão perceber a importância de ser um professor/educador, o ensino e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

educação terão uma qualidade excepcional, com formação de indivíduos interessados na melhoria profissional, melhorando a condição educacional do país.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Elementos de uma proposta de ensino de geografia no contexto da sociedade atual**. Boletim Goiano de Geografia. 13(1): 65-82, jan./dez. 1993.

CURY. Augusto Jorge - **Pais Brilhantes, professores fascinantes**, Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

MONTEIRO, David Macalikes Marques. Ausência de participação dos alunos: Onde está o problema? In: BARRETO, Maria Olinda. **Os Desafios e contribuições do Estágio para a Formação Inicial do Professor**. Iporá: Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

GALDINO, Gizelle dos Santos¹; MARQUES, Marlucia²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹gizellegalgaldino_2@yahoo.com; ²marlucia.marques@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como foco ressaltar a importância do Trabalho Campo como uma excelente ferramenta pedagógica que proporcionará uma maior assimilação dos conteúdos abordados em sala de aula, permitindo ir além da exposição tradicional do conteúdo didático e descobrir uma realidade diferente diante o conhecimento adquirido no espaço escolar do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Este resumo tem como objetivo discutir a relevância do trabalho campo já que a construção do conhecimento geográfico está sendo exposto de forma tradicional com metodologias convencionais, priorizando os conceitos prontos, quantitativos e distantes da vivência do aluno. É necessário pensar novas estratégias para despertar e motivar os alunos a compreender o que lhe está sendo conduzido e para que haja uma maior assimilação dos conteúdos ministrados. A metodologia tem como fundamentação às experiências vividas como aluna estagiária do curso de Licenciatura em Geografia nas aulas do Ensino Médio. Como futuros professores queremos que a formação desse aluno seja de forma mais completa, visando garantir um conhecimento de maior qualidade e alicerçada em metodologias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Palavras Chave: Trabalho Campo. Geografia Escolar. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A Geografia sendo uma ciência que estuda os fenômenos naturais e humanos, com o foco sobre a maneira com que se relacionam, tem como base a produção e organização do espaço terrestre; já o trabalho de campo é uma atividade realizada por pesquisadores na natureza ou no local onde o fenômeno estudado ocorre naturalmente, com coleta ou registro de dados, possuem uma metodologia específica de acordo com a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

área científica que no caso da Geografia consiste em observar e descrever a paisagem, deixando evidente a relevância do trabalho campo no processo ensino-aprendizagem que usa como método o empirismo, no qual todo conhecimento tem sua origem nos conhecimentos práticos devido à sua experiência.

Podendo ser usado o trabalho campo como uma excelente ferramenta pedagógica, contribuindo na assimilação dos conteúdos abordados em sala, permitindo ir além da exposição convencional do conteúdo didático e descobrir uma realidade diferente diante o conhecimento adquirido, conforme Canpiani e Carneiro (1993, p. 90) o trabalho campo desempenha quatro funções:

Ilustrativa, cujo objetivo é ilustrar os vários conceitos vistos nas salas de aula; Motivadora, onde o objetivo é motivar o aluno a estudar determinado tema; Treinadora, que visa a orientar a execução de uma habilidade técnica; e Geradora de problemas, que visa orientar o aluno para resolver ou propor um problema.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do trabalho campo no Ensino Médio analisando a eficácia deste instrumento de ensino como uma forma de dinamizar as aulas de Geografia, já que em muitas salas de aulas, devido uma série de motivos que não serão discutidos nesse trabalho, a construção do conhecimento geográfico infelizmente continua sendo exposto de forma tradicional, com apenas leitura de textos didáticos, priorizando os conceitos prontos, quantitativos e longe do cotidiano do aluno; é necessário relacionar a teoria e a prática durante as aulas utilizando de atividades empíricas, com menos conteúdos conceituais e mais procedimentais como recurso pedagógico que irá contribuir na construção e contextualização do conhecimento geográfico.

Assim, o ensino e a aprendizagem da Geografia se caracterizam pela utilização excessiva do livro didático, pela aplicação dos conteúdos mais conceituais que procedimentais como também pela utilização descontextualizada e estereotipada de cartas geográficas (CAVALCANTI, 1998, p. 36).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O trabalho campo dever ser um meio para que o aluno passe a desenvolver a sua capacidade de compreender, organizar, e produzir o conhecimento, para que os professores de Geografia possam utilizar como metodologia prática no âmbito escolar, deixando de se prender apenas aos livros didáticos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho tem como relato as experiências vividas como aluna estagiária do curso de Licenciatura em Geografia nas aulas do Ensino Médio no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva localizado na Avenida Pernambuco numero 517, Iporá Goiás que atende aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, observações feitas durante a rotina escolar, apoio nas atividades pedagógicas, análise sobre a metodologia empregada pelos professores no âmbito escolar.

Foi também desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com alguns autores que falam sobre o ensino da Geografia e do trabalho campo para conhecer as teorias sobre o tema e que darão suporte ao trabalho escrito e permitindo uma maior clareza na observação das aulas que foi parte fundamental no processo de aprendizagem do acadêmico estagiário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação do Estágio do curso de Licenciatura em Geografia no 1º ao 3º ano do Ensino Médio, observa-se quase sempre o mesmo problema: o desinteresse da maioria dos alunos por esta disciplina, partindo dessa realidade são levantadas algumas hipóteses, seria o comodismo dos profissionais da educação, a carga horária exaustiva que os professores estão inseridos, ou a falta de disciplina por parte dos alunos, porém queremos ressaltar a importância do uso do trabalho campo, para ajudar o professor a cativar o interesse desse aluno, desenvolvendo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

uma Geografia capaz de analisar a realidade social do aluno possibilitando a compreensão do espaço não como algo imóvel, mas como uma realidade que esta sendo construída e modificada pelo homem, compreendendo essa ciência na prática, conforme cita Marcos (2006, p.6):

Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da/na Geografia. Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que teoria se torna realidade, se ‘materializa’ diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa ‘excursão recreativa’ sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento.

Tendo cuidado para não cair em uma mera observação casual e ser tratado apenas como um trabalho de senso comum, afinal levar o aluno ao campo é apenas uma das etapas do conhecimento, sendo necessário uma aula teórica antes do trabalho campo e avaliações ao seu término, para que somente assim possa acrescentar a vida escolar do aluno.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse resumo expandido possibilitou salientar a relevância de utilizar o trabalho campo como um recurso pedagógico em sala de aula, de forma a contextualizar os conteúdos expostos pelo professor, pois através da observação das aulas são percebíveis as dificuldades de incluir a prática ao conteúdo escolar, faltando planejamento por parte dos professores para utilizar essa ferramenta pedagógica que proporciona uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados.

O professor deve usar como auxílio instrumentos didáticos que proporcionará a melhor representação da realidade do aluno como nas aulas de Geografia que são sugeridos o globo para representar a Terra, o mapa para melhor representar o espaço



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ocupado, fotografias para ajudar a trabalhar as paisagens e suas modificações, vídeos para ilustrar o assunto que está sendo trabalhado, desta forma fará com que o ensino se torne mais produtivo e eficaz.

Desta forma o professor deve diversificar as metodologias para o ensino de Geografia incluindo mais trabalhos campo, proporcionando assim um maior interesse pelo ensino de Geografia, tornando as aulas mais interessantes e a aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escolar e construção de conhecimentos**. Campinas (São Paulo): Papirus, 1998.

COMPIANI, M. e CARNEIRO C. D. R. **Investigaciones y experiencias educativas: Os papeis didáticos das excursões geológicas**. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, p 90-97, 1993.

MARCOS, Valéria de. **Trabalho de Campo em Geografia**: Reflexões sobre uma Experiência de Pesquisa Participante. IN: Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n. 84, p. 105 – 136, 2006. Disponível em: <www.agbsaopaulo.org.br/>. Acesso em: 7 abr. 2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

TRABALHO DE CAMPO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS E PRÁTICA DE ENSINO DO SUBPROJETO DE PIBID DE GEOGRAFIA DA UEG DE IPORÁ

SILVA, Rodrigo Rosa da¹; FERREIRA, Samara Câmara Viana²; CASSIO, Túlio³;
ALVES, Luthiane⁴; LOPES, Adriana Alves⁵; SILVA, Paula Junqueira da Silva⁶

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

rodrigodiow@hotmail.com¹; samaracviana@hotmail.com²; xtulioX2010@hotmail.com³;
luthisilva_ipo@hotmail.com⁴; adrialvesana@hotmail.com⁵; paula_junqueira@hotmail.c
om⁶

RESUMO

A experiência como bolsistas no Colégio Estadual de Aplicação de Tempo Integral em Iporá/GO permitiu o contato direto com a sala de aula, antecipando a responsabilidade de atuar como auxiliares das professoras regentes das turmas, a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e participar no planejamento de projetos intervencionistas que estão presentes no subprojeto. Como desdobramento das ações do subprojeto PIBID de Geografia destacamos a realização da “VISITA AO LIXÃO: UM ESTUDO DIVERSIFICADO PARA COMPREENDER AS MODIFICAÇÕES DO ESPAÇO EM QUE VIVEMOS” em que os alunos do 6º ano (turmas A e B) do período matutino participaram e refletiram sobre a problemática do mau acondicionamento lixo urbano, que afeta a vida de milhares de pessoas. A metodologia principal se baseou na aula de campo fora do ambiente escolar, nas adjacências do núcleo urbano. Durante o percurso até o Lixão da cidade de Iporá os alunos foram estimulados a observarem a paisagem e a identificarem as diferentes formas de uso e ocupação do solo, a consequência da ação humana irregular sob o meio, destacando a fitofisionomia do Cerrado, bioma típico do estado de Goiás.

Palavras chave: Ensino de Geografia, Trabalho de Campo, Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

O PIBID tem extrema importância aos acadêmicos pois proporciona aos bolsista atuarem em projetos que ajudarão mais tarde na sala de aula quando assumirem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

a profissão de professor e também é um componente essencial nos cursos de licenciatura, pois abre caminhos para possibilidades práticas de ensino e de pesquisa sobre o cotidiano escolar.(BORGES, 2010).

O subprojeto de Geografia atua desde 2012 na escola de ensino fundamental, Colégio Estadual de Aplicação de Tempo Integral em Iporá/GO e vem realizando várias trocas de experiências entre acadêmicos do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus Iporá/GO, escola campo, professora supervisores. A experiência com os alunos do colégio permitiu a readequação da proposta e a renovação do subprojeto para mais quatro anos na escola, atendendo o período de 2014 e 2018, em um total de dez bolsistas licenciandos, uma professora supervisora e uma coordenadora de área. Esta experiência vem abrindo caminhos para planejar novas formas de transposição didática do conteúdo de geografia na escola, usando formas mais dinâmicas e não se prendendo métodos tradicionalistas.

A Geografia é uma disciplina que estuda o espaço produzido através das relações entre o homem e o meio. Ela tem também o papel de interagir e participar da formação étnica, política e humanista dos cidadãos mostrando, para isso, o quanto é materializável os conteúdos estudados em sala com o cotidiano da sociedade, fazendo com que a teoria não seja distante da realidade.

A partir das teorias adquiridas em sala de aula na universidade e também as experiências do PIBID na escola campo foi tema do projeto de intervenção a “**Visita ao Lixão: Um Estudo diversificado para compreender as modificações do Espaço que vivemos**” realizado com as turmas do 6º ano A e B do período matutino. Nesse sentido a metodologia teve a preocupação de discutir a percepção dos alunos sobre o meio em que estão inseridos, estimulando-os a estabelecerem relações entre a humanidade a natureza, a interagirem e a transformarem o espaço vivido a partir da prática da Educação Ambiental - EA.

Nesse sentido o a Educação Ambiental, segundo a UNESCO:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”

ISSN: 2238-8451

A Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidade, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir individual ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1987, apud FURTADO, 2012, p.374).

Os estudos que já são presentes no cotidiano dos alunos relacionados com as atividades conservacionistas do meio ambiente são voltados a práticas educativas que podem ser melhores exemplificadas e trabalhadas com mais dinamismo tornando interessante o relacionamento com o ambiente em que vivem.

MATERIAS E MÉTODOS

A metodologia principal aqui descrita como prática de ensino capaz de provocar uma aprendizagem significativa se baseou na aula de campo fora do ambiente escolar, nas adjacências do núcleo urbano e o público alvo os alunos do 6º ano do ensino fundamental. Durante o percurso até o Lixão da cidade de Iporá os alunos foram estimulados a observarem a paisagem e a identificarem as diferentes formas de uso e ocupação do solo, a consequência da ação humana irregular sob o meio, destacando a fitofisionomia do Cerrado, bioma típico do estado de Goiás. Foram usados materiais como o termômetro para medir a temperatura do local e a pistola de medir calor para ver a temperatura dos objetos presentes.

Por ser a representação da síntese da sociedade de consumo no espaço geográfico, bem como a materialização do descaso ambiental do poder público local, o trabalho de campo no Lixão atendia a uma das ações previstas no primeiro semestre de 2014 do subprojeto.

Para Mucelin; Bellini (2008, p. 123) situações de poluição pela disposição inadequada de lixo provocam impactos ambientais negativos em diferentes ecossistemas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

da cidade como as margens e leito dos rios, margens de ruas e estradas, Fundos de Vale e lotes baldios.

O consumo cotidiano de produtos industrializados é responsável pela contínua produção de lixo. A produção de lixo nas cidades é de tal intensidade que não é possível conceber uma cidade sem considerar a problemática gerada pelos resíduos sólidos, desde a etapa da geração até a disposição final. Nas cidades brasileiras, geralmente esses resíduos são destinados a céu aberto (IBGE, 2006 Apud MUCELIN; BELLINI, 2008, p. 113).

Na visita se discutiu sobre o desperdício de resíduos recicláveis e ou reutilizáveis, sobre a produção do chorume contaminando o solo, o lençol freático e a população, que busca no lixo o complemento à sua renda. No lixão os resíduos são depositados de qualquer jeito, sem nem uma preocupação com o meio ambiente ou como a saúde pública. O lixo é depositado em céu aberto, de forma irregular. Assim, os resíduos recebem nenhum tratamento e de acordo com Dazibão, (2007) *apud* Manhago (2008, p.03):

O terreno onde o lixão é implantado não possui nenhuma cobertura vegetal, o que expõe ambiente a contaminação e atrai vetores transmissores de doenças como: febre tifóide, salmonelose, disenterias e outras infecções. O material depositado também não recebe nenhum tipo de cobertura diária e a falta de controle dos resíduos que são destinados ao lixão acaba levando ao descarte de qualquer tipo de resíduo, o que aumenta consideravelmente os riscos de contaminação e a poluição dos recursos naturais em torno da área do lixão.

Este projeto teve como apoio pesquisas bibliográficas que trabalham com a temática, onde o projeto consta a relação entre “vegetação, clima e solo”, temas estes previstos no plano quinzenal das turmas. Ao finalizar os trabalhos, foi criado um espaço para debate oral entre os alunos, onde foi percebido o que eles compreenderam entre a relação teoria e a prática do ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A experiência citada fundamentou outra proposta pedagógica: o Projeto PRATICANDO OS 3Rs NA ESCOLA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA, o qual se desdobrou em distintas etapas. Ao verificarmos in loco a produção exagerada de lixo da sociedade consumista, iniciamos um projeto de intervenção voltado à tomada de consciência da comunidade escolar sobre a questão.

Entre outras ações merece destaque a realização da semana de oficina pedagógica intitulada “A reutilização das garrafas pets: uma atitude sustentável para conservar o meio ambiente” com os alunos 1º ao 7º ano, cujo resultado foi exposto na escola no dia Mundial do Meio Ambiente, cinco de junho de 2014. Após a reflexão junto aos alunos sobre o descarte incorreto do lixo, os significados e importância dos Três R’s (REDUZIR-REUTILIZAR-RECICLAR) para a redução dos resíduos domésticos e da EA como prática do dia a dia da/na sociedade a equipe PIBID foi dividida em duplas para iniciar a confecção dos objetos.

Ações, como confeccionar brinquedos a partir de materiais reaproveitáveis, permitiram os professores iniciantes de Geografia a tomada de consciência dos alunos e de si próprios sobre a necessidade de desenvolver atitudes positivas voltadas à redução do material descartado inadequadamente pela sociedade. Portanto este projeto “além da percepção da necessidade de reaproveitamento de materiais tais como: garrafas pet, embalagens tetra pak, copos descartáveis, entre outros. Tais atividades auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante sobre meio ambiente bem como a integração dos alunos com a problemática ambiental [...]. (CRIBB, 2010, p.43)

A atividade buscou estimular mudanças de atitudes favoráveis a hábitos novos com relação à utilização dos recursos favorecendo a reflexão sobre a responsabilidade ética de nossa espécie com o meio. Todo esse processo permitiu refletir coletivamente sobre o consumo consciente, a prática de redução dos resíduos domésticos e o reaproveitamento de materiais descartados para internalizar no processo formativo dos sujeitos da/na escola a Educação Ambiental.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados esperados foram o aprendizado dos alunos, pois a escolha do tema deste projeto de intervenção teve a visão de despertar o interesse dos alunos e dos bolsistas pela temática, abrangendo a divulgação dos resultados com toda a escola através de slides que foram criados a partir das fotos tiradas no decorrer da exploração do conteúdo na aula campo. Divulgando assim os resultados da conscientização e aprendizado dos trabalhos realizados pelos alunos participantes, para todos os profissionais da educação e membros do colégio e os demais alunos, considerando a mudança de comportamento e preocupação com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Célia. A formação de Professores na UFTM: O PIBID como experiência desafiadora. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Master/Desktop/Faculdade/2014/PIBID/CEPE/PIBID%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20desafiadora.pdf> Acesso em 01/09/2014.

FURTADO, Ires de Oliveira; PINTO Carmem Lúcia Lascano; CALIXTO, Patrícia Mendes. **Pelas Lentes Das Câmaras Dos Alunos: A fotografia Na Ressignificações de Conceitos Geográficos e Ambientais.** Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. 2012.

MANHAGO, Simone Rossi. **Técnicas de revegetação de Talude de Aterro Sanitário.** Seropédica, RJ: UFRJ. 2008. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/inst/monografia/Simone_Rossi_Manhago.pdf> Acessado em: 10 de Outubro de 2014.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e Impactos Ambientais Perceptíveis no Ecossistema Urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia: 20 (1): 111-124, jun. 2008.

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. Contribuições Da Educação Ambiental e Horta Escolar na Promoção de Melhorias Ao Ensino, À saúde ao Ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n 1 p. 42-60, 2010. Disponível em: <http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%203/artigo3.pdf> Acessado em: 10 de setembro de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

VIVÊNCIAS DO PIBID DE GEOGRAFIA: a percepções dos bolsistas nas experiências no Colégio Estadual Aplicação de Iporá

GALDINO, Gizelle dos Santos¹; PERES, Bruna Nadiliê Oliveira²; LIMA, Daniele Alves³; SANTAS FILHO, José dos Reis⁴; LARA, Leonária Cássia Silva⁵; ROCHA, Thiago⁶; BORGES, Huélida Souza Santos⁷; LOPES, Adriana Alves de Souza⁸; SILVA, Paula Junqueira da⁹

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

gisellegaldino2@yahoo.com¹; nadiliebruna@hotmail.com²;
daniele_alveslima@hotmail.com³; jose2014filhosantos@gmail.com⁴;
leonaria_lara@outlook.com⁵; thiago1rocha@hotmail.com⁶;
huelidafamilia@hotmail.com⁷; adrialvesana@hotmail.com⁸; paula.junqueira@ueg.br⁹

RESUMO

Este texto apresenta as percepções dos diferentes atores envolvidos no subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Goiás- Câmpus de Iporá “QUALIDADE AMBIENTAL: ESPAÇO, PAISAGEM E PERCEPÇÕES DA ESCOLA PELA COMUNIDADE” no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá/GO. Após vivências no ambiente escolar e observações cotidianas sobre as relações dos alunos do Ensino Fundamental com o meio que o cerca propomos um ciclo de atividades vinculadas ao estímulo à Educação Ambiental – EA. Dentre estas atividades destacamos “PRATICANDO OS 3Rs NA ESCOLA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA” e o projeto em andamento “MINHA ESCOLA, MEU JARDIM”. Nesse sentido, a experiência em seis meses de subprojeto se fundamentou em um conjunto de metodologias de ensino pensadas entre professoras (supervisora e voluntária) e pibidianos para trabalharem a Educação Ambiental a partir da melhoria do espaço vivido, incentivando a coleta seletiva, a reutilização de materiais usados no dia a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

dia, revitalização das dependências do ambiente escolar e do espaço geográfico que nos cerca.

Palavras Chave: PIBID de Geografia, Intervenção Pedagógica, Paisagem

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um projeto que funciona como um estímulo de aprendizagem aos docentes que estão passando pelo processo de formação, pois assim poderão ter oportunidade de vivenciar e participar do funcionamento e dia a dia de uma escola.

Proporcionando aos mesmos a convivência direta entre a relação de professor-aluno e aluno-aprendizagem, obtendo assim uma visão geral de como será sua docência e o que poderá ser feito desde agora para melhor a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo e a forma que este conteúdo está sendo transmitido aos mesmos, pensar novas estratégias para despertar e motivar os alunos a compreender o que lhe está sendo conduzido, podendo fazer uma junção entre a teoria e a prática.

O PIBID é uma forma de reflexão que poderá ser transformada em ação para melhorar e somar com o bom rendimento das aulas e da escola em contexto geral, podendo oferecer ao professor um suporte em relação ao seu plano de aula.

Este processo contínuo entre os bolsistas e o professor regente, os alunos e a escola, proporciona uma análise sobre o papel e relação do professor para com os alunos em sala de aula, aumentando cada vez mais sua criticidade pautada ao desenvolvimento do despertar o interesse do aluno em relação ao conteúdo principalmente no campo da Geografia que é a área de formação dos docentes.

O PIBID na escola tem contribuído muito com a aprendizagem dos alunos e bolsistas. De acordo com as experiências vivenciadas pelos alunos bolsistas do referido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

projeto de Geografia foi possível notar um melhor rendimento na aprendizagem dos mesmos e também dos nossos educandos.

METODOLOGIA

A relação entre bolsistas/alunos e bolsistas/professores tem se dado de forma dinâmica e prazerosa, pautada no respeito e cooperação mútua entre ambos ficando estes como um suporte direto para o professor.

Os bolsistas têm se dedicado no desenvolvimento das atividades propostas descritas no subprojeto do PIBID de Geografia e também nas atividades propostas pela escola tentando atender as demandas da Secretaria Estadual do Estado de Goiás que por se tratar de uma escola de tempo integral apresenta uma rotina intensa de trabalho diário. Nesse sentido os bolsistas do PIBID têm demonstrado bastante interesse em colaborar cada vez mais com a escola campo a qual estão inseridos.

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã. (TEIXEIRA, 2009, p. 68)

Inseridos no ambiente escolar os bolsistas de Geografia com intuito de concretizar o ensino aprendizagem desenvolveram intervenções pedagógicas na escola. Todo o procedimento educativo teve como princípio atender as necessidades de aprender do educando, partindo do princípio de que o desenvolvimento integral destes, principia a partir das múltiplas experiências vivificadas.

A aprendizagem é um processo tão importante para a sobrevivência do homem que cada vez mais as escolas e as tecnologias estão sempre se aperfeiçoando para tornarem aprendizagem mais eficiente. Quando se consideram todas as habilidades, os interesses, as atitudes, os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

conduta, a personalidade e a maneira de viver, pode-se concluir que a aprendizagem acompanha toda a vida de cada um. (PORTO, 2006. p. 42)

A experiência citada fundamentou a proposta pedagógica: o Projeto PRATICANDO OS 3Rs NA ESCOLA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA, o qual se desdobrou em distintas etapas. Ao verificarmos *in loco* a produção exagerada de lixo da sociedade consumista, iniciamos um projeto de intervenção voltado à tomada de consciência da comunidade escolar sobre a questão. Após estimulados a observarem o lugar em que estão cotidianamente - a escola, os alunos orientados pelos bolsistas, coletaram o lixo dentro da instituição foi realizado com as salas da escola campo.

Entre outras ações merece destaque a realização da semana de oficina pedagógica intitulada “A reutilização das garrafas pets: uma atitude sustentável para conservar o meio ambiente” com os alunos 1º ao 7º ano, cujo resultado foi exposto na escola no dia Mundial do Meio Ambiente, cinco de junho de 2014. Para tanto mobilizamos alunos e seus familiares à doação de garrafas pets para a sua reutilização em novos objetos, sobretudo pedagógicos. Após a reflexão junto aos alunos sobre o descarte incorreto do lixo, os significados e importância dos Três R’s (REDUZIR-REUTILIZAR-RECICLAR) para a redução dos resíduos domésticos e da EA como prática do dia a dia da/na sociedade a equipe PIBID foi dividida em duplas para iniciar a confecção dos objetos.

Cada sala produziu o material conforme faixa etária da turma. Orientados pelos bolsistas os alunos confeccionaram cofres, brinquedo bate-bate e porta treco (este último a partir de rolos de papel higiênico). Estas ações permitiram os professores iniciantes de Geografia a tomada de consciência dos alunos e de si próprios sobre a necessidade de desenvolver atitudes positivas voltadas à redução do material descartado inadequadamente pela sociedade. Portanto este projeto

Além da percepção da necessidade de reaproveitamento de materiais tais como: garrafas pet, embalagens tetra pak, copos descartáveis, entre outros. Tais atividades auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante sobre meio ambiente bem como a integração dos alunos com a problemática ambiental [...]. (CRIBB, 2010, p.43)

Todo esse processo permitiu refletir coletivamente sobre o consumo consciente, a prática de redução dos resíduos domésticos e o reaproveitamento de materiais descartados para internalizar no processo formativo dos sujeitos da/na escola a Educação Ambiental. Nesse sentido outra ação foi pensada para contextualizar a temática ambiental e a compreensão do papel do indivíduo na transformação da paisagem local.

Observando o ambiente interno e externo da instituição escolar, a equipe em parceria com a professora de geografia, voluntária, propôs o projeto “MINHA ESCOLA, MEU JARDIM”. Há uma extensa área que pode ser espaço prático de ensino e aprendizagem dos alunos da escola sobre o seu papel quanto transformador do espaço vivido e, portanto construtor da paisagem que o cerca.

Com o objetivo de propiciar a revitalização da paisagem escolar, modificando a aparência deteriorada através da beleza da arte, e fazer que pais e alunos possam desenvolver sentimento de pertença e de orgulho na reconstrução de um ambiente colorido capaz de influenciar o desempenho escolar foi idealizado o projeto de jardinagem aos alunos do 6ºna, turmas A e B, do ensino fundamental. Para tanto, a partir da reutilização de materiais geralmente descartados inadequadamente pela sociedade de consumo, como pneus e garrafas pets, planeja-se a ornamentação do jardim escolar. Durante o período de implantação do projeto (a partir de outubro de 2014) conteúdos como a composição, porosidade e permeabilidade do solo serão o elo entre a teoria e prática docente.

Além da harmonização do ambiente escolar, almeja-se também a redução do lixo doméstico, evitando que estes materiais sejam depositados de forma inadequada poluindo o meio ambiente. A relação da microfauna nos pequenos ecossistemas, a composição florística dos mesmos e diferenciações de tempo entre as estações do ano se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

tornarão objetos de reflexão à compreensão da relação complexa entre os elementos da natureza e constituição da paisagem, independente da escala geográfica.

A primeira etapa será modificar a entrada da escola que contém nenhuma vegetação e, posteriormente uma modificação geral no recinto escolar até o portão dos fundos, permitindo assim que a instituição se constitua em um ambiente saudável e cheio de vida e que os sujeitos envolvidos despertem o senso de responsabilidade de zelar do espaço que lhes pertencem. Do ponto de vista atitudinal a atividade objetiva a tomada de consciência da comunidade escolar sobre a relação de respeito da sociedade com o meio ambiente.

Assim tomar consciência sobre o ambiente escolar com o projeto Minha escola, Meu Jardim irá mudar a realidade atual da escola, onde os alunos procurarão métodos lúdicos juntamente com os professores e pibidianos para trabalharem na tentativa de uma melhoria do espaço vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porto (2006) esclarece que a função da escola e de todos nela inseridos é desenvolver nos educandos habilidades, competências e aprendizagens capazes de prepará-los para a convivência sociocultural. Assim escola e educadores, bolsistas devem refletir sobre sua metodologia buscando dar condições para que o educando se tornem o sujeitos de sua própria aprendizagem e supere quaisquer dificuldades em todas as disciplinas estudadas.

A oportunidade de participar do PIBID é de grande relevância para a formação inicial à docência em Geografia, pois através das experiências vividas desenvolvemos habilidades que contribuirão para a futura profissão. Cada dia no Colégio Estadual de Aplicação de Iporá/GO, torna-se um momento ímpar. As observações e o auxílio aos professores regentes do ensino fundamental proporcionaram aprendizagens significativas sobre os conceitos geográficos (paisagem, meio ambiente, lugar,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

cidadania) e sobre a prática docente durante o processo de familiarização com o ambiente escolar e com os alunos.

REFERÊNCIAS

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. Contribuições Da Educação Ambiental e Horta Escolar na Promoção de Melhorias Ao Ensino, À saúde ao Ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n 1 p. 42-60 Abril 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%203/artigo3.pdf>> Acessado em: 10 de setembro de 2014.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: Diagnóstico e Intervenção nos Problemas de aprendizagem**. 2ª Edição. Editora Wak. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: O Instituto, 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OUTROS OLHARES SOBRE A PAISAGEM GEOGRÁFICA ESCOLAR: COMO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS CAMPO

SILVA, Rodrigo Rosa da¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá
rodrigodiow@hotmail.com¹; professorrzezinho@gmail.com²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo apresentar as contribuições que o Estágio Supervisionado do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, trouxe no decorrer dos anos de 2013 e 2014. O Estágio proporcionou experiências que ajudaram na aprendizagem dos acadêmicos e a presença dos estagiários melhorou a aquisição do conhecimento dos alunos das escolas campo. Outro objetivo é relembrar o que aconteceu nas primeiras experiências do estágio na primeira fase no período da observação e semirregência, quando aconteceram os primeiros contatos com as escolas, estabelecendo a relação da teoria adquirida em sala de aula na Universidade, com a prática diária dos professores, proporcionando, deste modo, enxergar um novo caminho que contribuísse com a escola a partir das observações e elaborar estratégias que auxiliassem na segunda fase do estágio, período em que executaram a regência. Experiências adquiridas e métodos inovadores na execução das aulas serviram para que os alunos das escolas campo tivessem um novo jeito de aprender de forma dinâmica e participativa nas aulas ministradas pelos estagiários. Visto isso, pode-se dizer que o professor, principalmente de geografia, precisa superar suas expectativas sendo competentes em suas áreas, para que possam ensinar seus alunos a serem pessoas críticas e construtoras de seus próprios ideais diante da sociedade.

Palavras Chaves: Contribuições. Regência. Alunos.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A relevância desse trabalho para o meio acadêmico está em apresentar as contribuições que o estágio proporciona, pois, Bernardy (2012), Callai (2010), Alarcão (1996) Cavalcanti (2013) entre outros autores, irão tratar do estágio supervisionado como principal fonte de ensino e aprendizagem para o acadêmico na sua formação de licenciado, principalmente o de geografia.

Para uma melhor formação, entende-se que o professor iniciante de geografia deve passar pelo estágio supervisionado no decorrer do curso, desta forma Bernardy (2012, p.01) diz que “a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados.” Então é a partir desse momento que o aluno estagiário irá aumentar suas aptidões e adquirir capacidades para ser um bom professor, desenvolvendo métodos de ensino, lidando com as novas tecnologias, tendo domínio sobre o conteúdo, e outros atributos que contribuem na formação de um bom profissional.

O estágio supervisionado é uma das fases mais importantes dos cursos de licenciatura, pois proporcionará ao acadêmico a relação teoria/prática que é ensinada na Universidade. Para Bernardy (2012, p.02) “O objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades”. Por isso é importante o estágio na formação acadêmica, pois a partir dele o aluno irá mostrar suas habilidades enquanto professor regente de uma sala de aula.

Ao estudar Geografia, deve-se relacionar a paisagem como um dos fatores mais importantes na compreensão do espaço vivido. Como afirma Callai (2010, p.96) “a paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo”. Processo esse que vai relacionar a paisagem com os conhecimentos geográficos, o que trará grandes benefícios quando se trata de estabelecer conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula. Deste modo Claval (1999), *Apud* Callai (2010, p.97) afirmam “As paisagens trazem a marca das culturas e, ao mesmo tempo, as



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

influenciam”. E o estágio supervisionado nada mais é que conhecer a paisagem escolar na perspectiva de julgar e lidar com o ambiente.

Sendo assim, Alarcão (1996) *Apud* Bernardy (2012, p.02) diz que “o estágio deve ser considerado tão importante como os outros conteúdos curriculares do curso.” E isso, às vezes, não acontece, uma vez priorizam as matérias específicas, esquecendo que o principal objetivo do curso é formar professores, e prepará-los para a realidade da escola. Mas mesmo assim, não é certo deixar de lado as outras disciplinas, pois elas oferecem a base para aplicar conteúdos que são necessários para a aprendizagem dos alunos.

Para isso a experiência do estágio realizada na disciplina de Didática e Prática Docente em Geografia I, no 3º ano do curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Iporá-GO, teve como principal enfoque os desafios encontrados pelos estagiários na formação inicial da docência no processo de ensino e aprendizagem de Geografia desenvolvidas nas escolas campo no ano de 2013, período este em que foram desenvolvidas as fases de observação e a semirregência.

Na experiência do Estágio Supervisionado do 4º ano, agora preparados para atuar como professores na sala de aula, foi executada a segunda parte do estágio: a regência, que contribuiu de forma significativa tanto para os alunos estagiários, quanto para os alunos e professores das escolas campo.

Nesta perspectiva o objetivo deste trabalho é relatar as experiências proporcionadas ao aprendizado dos acadêmicos e a melhora na aquisição de conhecimentos dos alunos das escolas campo, com a presença dos estagiários e mostrar as contribuições que a formação acadêmica no decorrer do curso ajudam os estagiários no desenvolvimento da regência nas escolas campo, para assim identificar a relevância das fundamentações teóricas, na execução da prática em sala de aula.

MATERIAIS E METODOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Para que tivesse acontecido todo esse processo, os estagiários percorreram um longo caminho para que assim pudessem alcançar o produto final. Desse modo Cavalcanti (2013, p.58) diz que “o caminho produtivo para pensar no aluno como sujeito do conhecimento, nesse modo de conceber o espaço e seu processo de conhecimento, é a relação dialética entre ele e o objeto”. Portanto para inserir os conhecimentos teóricos na prática de ensino é muito importante que se possa entender com mais clareza o que acontece no meio social em que os alunos estão inseridos. Castellar; Vilhena (2010, p.103) afirmam que “ao vivenciar uma aula prática em laboratório ou na sala de aula elaborando modelos com o objetivo de desenvolver ou provocar mudanças conceituais, o aluno compreenderá melhor o fenômeno estudado”.

Sabe-se que cada lugar tem suas características próprias que se destacam no espaço, que pode ser cultural, econômico, físico e até mesmo político. Essas características são definidas pela identidade, que é algo particular de cada indivíduo ou lugar no espaço. Trabalhar com os alunos a formação cultural, social, econômica ajudará ainda mais na sua formação individual e na percepção do local. Segundo Castellar; Vilhena (2010, p.8) “o indivíduo construirá a suas afeições com o lugar de vivência e será estimulado pelo conhecimento de sua própria identidade”.

Essa identidade é definida por Callai (2010 p.119) como o “conjunto de características que formam a feição de um lugar em determinado espaço que constitui a sua descrição”. Assim, trabalhar a identidade na construção do conhecimento do local é fundamental, pois, não se trata apenas das relações naturais que agem no meio, mas também das relações sociais e humanas.

Paisagem e identidade são conceitos trabalhados na formação teórica da região e estão presentes no pensamento geográfico. Cavalcante (2013, p.50) relata que, “o objetivo comum de ampliar as bases do pensamento geográfico, dadas pelo pensamento teórico crítico, capaz de “ensinar” a mirar para além do que se vê, para compreender melhor seu objeto de estudo”. Com isso, pode-se dizer que a teoria é importantíssima para a compreensão da realidade, pois é a partir dela que o aluno irá enxergar com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

outros olhos o que está a sua volta, e relacionar com outras experiências já vividas anteriormente.

Sendo assim, fazer com que os alunos entendam os conceitos, é fazer uma reflexão da realidade a partir dos conhecimentos científicos que são fundamentais. Nessa perspectiva Callai (2010, p.103) diz que “todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos”. E trabalhar esses conceitos ajudará no processo de construção do conhecimento, pois a partir das experiências vividas pelos alunos alienados com os conceitos científicos, a compreensão das coisas tornará mais fácil para eles. Neste sentido, o presente artigo é um resultado de pesquisa qualitativa, ou seja, é oriunda de um estudo de caso referente a reflexões e vivência das experiências de estagio supervisionado I e II. Para desenvolvimento da mesma foi necessário nos respaldar de fontes bibliográficas de livros, revistas, artigos, fontes online e documental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o conhecimento e contribuições que a Geografia proporcionou ao estagiário na formação teórica e metodológica das temáticas impostas no dia a dia, buscaram outras contribuições que o estágio supervisionado traz e incluindo a escola campo que é o berço da prática docente e certamente os estagiários deixaram bons resultados nas escolas ao passarem por lá. Assim:

Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente. (JANUARIO, 2008, p.03)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim, com essas contribuições, os maiores beneficiados com a participação dos estagiários na escola, foram os alunos que ali estudam, pois os estagiários para tornar suas aulas mais criativas, buscaram novas fontes para programar suas aulas, atualizando sempre sua bagagem educacional. Além de tudo, os estagiários devem estar preparados para compreender os seus alunos, pois cada um tem uma mentalidade diferente que deve ser detectada pelo professor (estagiário). Segundo Junior (2012, p.79) “É preciso considerar ainda que a escola (assim como outros agentes sociais) é responsável pela promoção do desenvolvimento para a cidadania, no sentido lato da palavra”. Desta forma pode-se dizer que o espaço vivido por cada um é o estímulo a capacidade de formar um cidadão pensante.

Desse modo, após os estudos com a fundamentação teórica sobre a temática, na disciplina de Didática e Prática Docente em Geografia I do 3º ano, foram estabelecidos os primeiros contatos com as escolas campo destinadas ao estágio. Nesse período foi feita a análise crítica da paisagem escolar, quando a coleta de dados foi feita a partir de observações empíricas, ficando atento a cada detalhe que acontecia nas dependências da escola campo. Também houve estudos bibliográficos que ajudaram a fomentar as observações, pois a partir das leituras de artigos e textos dos mais diversos autores que falam sobre a educação puderam então relacionar as experiências vividas na escola campo com teorias que colaboram na formação acadêmica.

Nas primeiras visitas foram percebidas as diferenças entre os grupos gestores de uma escola para outra, mesmo possuindo características físicas semelhantes, uma escola apresentava organização melhor que a outra. No decorrer do ano letivo foi observada a sala de aula onde foi percebida a diferença entre um professor e outro. Em uma das escolas o professor não possuía formação na área de Geografia e por falta de professor dessa disciplina, ele acabou assumindo-a, e por não ser sua área de formação, percebeu-se grande dificuldade em ministrar as aulas. Isso mostra o descaso com a educação, em que o profissional nem sempre atua em sua área de formação, sendo obrigado a assumir outras disciplinas tornado as aulas menos produtivas. Mas na outra



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

escola, o professor possuía formação em Geografia sendo visível o domínio do conteúdo. Essas foram as observações feitas no período de observação e semirregência. Bernardy (2012, p.03) diz que “o estudante aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos.”

Visto isso se podem destacar as dificuldades que o professor, principalmente de Geografia, que precisa superar suas expectativas sendo competentes em sua área, para que possa ensinar seus alunos a serem pessoas críticas e construtoras de seus próprios ideais perante a sociedade.

Quando se estuda sobre o ensino de geografia na trajetória da educação, percebe-se o quanto ela mudou no decorrer da história. O ensino tradicional de geografia que era antes aplicado na sala de aula, no modelo tradicionalista de observação e descrição do espaço, hoje não é tratado da mesma forma, professores cada dia mais vêm tentando mudar suas metodologias para fazer com que os alunos apreendam melhor as ideias que são passadas a eles e que assim possam se tornar pessoas com formação de opinião própria, para a construção de uma sociedade crítica e pensante sobre seus atos. Portanto para Neta; Andrade (2007, p.03) “na atualidade, torna-se cada vez mais eminente uma renovação das práticas e metodologias utilizadas no ensino de geografia, de modo que, o mesmo seja mais atrativo e voltado para a realidade dos discentes”. Considera-se que o estagiário, não só na prática do estágio supervisionado, mas sim por toda sua carreira profissional, deve estabelecer correlação das teorias com a prática e ao ensinar o aluno, deve transmitir de forma clara e espontânea para a vida cotidiana do aluno, na busca da compreensão dos fatos.

A teoria relacionada com a prática torna-se lugar comum quando se fala em ensinar geografia, pois é ela que proporciona ao professor estabelecer a vivência diária dos alunos e sua própria, para se ter melhor consciência do que se pode conhecer ao seu redor. E nesse processo de ensino e aprendizagem Silva; Pires (2013, p.96) afirmam “necessita-se dar um salto das formas tradicionais de ensino para outros modelos,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

capazes de operar, nos alunos, ações mentais eficazes para uma aprendizagem mais sólida”. Então o professor diante dos alunos deve ser criativo para chamar a sua atenção com metodologias inovadoras, em que o docente utilize os recursos de que dispõe a seu favor, para auxiliar no conteúdo com mais desenvoltura, capacidade, inovação, criatividade e eficiência.

Portanto, cabe ao professor da disciplina de Geografia atender os alunos com meios tecnológicos de que dispõe, ajudando a entender o espaço físico e social, porque a Geografia antes de tudo é a única ciência que utiliza todas as outras ciências para explicar um fenômeno. Este assunto pode ser afirmado por Scaldo (2009, p.2) quando diz que “A Geografia seria, então, compreendida como uma disciplina de contatos, que, constantemente, utiliza-se da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para dar conta da tarefa que lhe foi atribuída pela ciência moderna”.

Falar do estágio nessa perspectiva, é um dos temas mais importantes a ser tratado, pois é a partir dele que se vai, de fato, colocar toda a teoria em prática. O estágio supervisionado não é apenas uma prática obrigatória do curso para que no final se tenha um diploma, pois se coloca como um importante período na trajetória do graduando em Geografia e dos demais cursos de licenciatura, pois, é essa experiência que move a responsabilidade de ser docente e de iniciar-se na profissão, esse contato auxilia para que o estudante componha sua postura enquanto profissional da educação (NETA; ANDRADE, 2007, p.04). Assim pode-se dizer que o estágio é o preparo para que o professor, depois de formado, saiba como fazer quando tiver a sua própria sala de aula.

A preparação que foi sendo construída pela observação e semirregência no Estágio Supervisionado do 3º ano do curso de Geografia contribuiu de forma bastante significativa, pois a partir das experiências adquiridas em um ano nas escolas, os estagiários no 4º ano do curso atuaram de forma satisfatória na regência, momento em que encararam uma sala de aula, expondo toda a experiência e formação teórica, para os alunos das escolas em que foram executadas as aulas do estágio no ano de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Agora, os alunos-estagiários levarão para as salas de aula os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e os pontos de vista dos autores; passarão a confrontar teoria e realidade e, ao retornarem à universidade, socializarão as experiências, farão críticas ao sistema e manifestarão possíveis soluções. (JANUÁRIO, 2008, p. 02).

Os alunos estagiários, mesmo sendo avaliados pelo professor regente da sala conseguiram passar o conteúdo de forma dinâmica e participativa, fazendo com que todos os alunos da sala da escola campo participassem efetivamente das atividades que eram propostas. Assim tanto o aluno estagiário, quanto os alunos da escola campo tiveram sua parte de aprendizado a partir das experiências e práticas lúdicas que aconteceram.

No entanto, dificuldades sempre serão encontradas nos caminhos e no estágio não foi diferente, foram impostas diversas situações que, às vezes, fizeram refletir profundamente sobre a situação da educação brasileira. Percebeu-se que o professor apesar dos seus esforços não está tendo ideias criativas para cativar seus alunos, pois estão desmotivados com a educação. Segundo Cunha (2006, p, 123) “Os três pontos principais enunciados pelos professores estão intimamente relacionados a questões mais amplas da educação. São eles: desvalorização do magistério, estrutura do ensino e condições de trabalho”. Sempre utilizando o velho quadro-negro para explicar suas aulas, desmotivando os alunos com relação à disciplina de Geografia.

Mas nem só de problemas vive a educação há também virtudes que devem ser destacadas e em relação à Geografia existe um grande campo de estudo que deve ser explorado e que pouco é usado pelos professores, pois:

O ensino de Geografia, não se constitui apenas em uma atividade formalmente constituída, orientada pelo objetivo de apresentação de conteúdos programáticos para serem memorizadas pelos alunos, cumprindo as prescrições de guias curriculares ou livros didáticos, com fins de certificação escolar. (CAVALCANTI, 2013, p.46).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim sendo, pode-se dizer que a sociedade tem uma visão errônea ao se tratar da geografia escolar, porque ela não trata da memorização dos conteúdos, mas busca explicar de forma simples o que acontece ao redor. Portando cabe ao professor estabelecer um entendimento dos conceitos geográficos de maneira que os alunos compreendam e relacionem com a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificando o processo de aprendizagem, pode-se dizer que as reflexões durante o estágio supervisionado levaram a pontos que precisam ser revistos e que podem contribuir ainda mais na formação docente. Além disso, identificou-se que a geografia vem sofrendo várias mudanças com o passar do tempo, deixando de ser apenas mais uma disciplina na grade curricular das escolas.

Compreendeu-se que a educação deve melhorar em vários aspectos como na infraestrutura, capacitação dos professores, recursos pedagógicos, mas que apesar de todo esse déficit na aprendizagem, os professores são verdadeiros “guerreiros” que não desistem da educação, lutando para proporcionar aos seus alunos qualidade de ensino, o que é difícil pela falta de recursos.

REFERÊNCIAS

- BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do Estágio Supervisionado Para a Formação de Professores. **XVII Seminário interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, XV Mostra de iniciação Científica, X Mostra de Extensão, Ciência, Reflexividade e (in)certezas**. UNICRUZ. 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIAVANNI, Antonio C.(Org); CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor A. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre: Editora Mediação.2010, P.83-131.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES Lucineide Mendes (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC GOIÁS, 2013. P.45-65.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom Professor e Sua Prática**. São Paulo: Editora Papirus. 18ª Edição, 2006.

GERSDORFF, Ralph C.J.von. Conclusões e sugestões finais: educação formal e informal **Educação Brasileira Problemas e Soluções Possíveis**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora. P 62-77, 1981.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

JUNIOR, Aloysio Marthins de Araújo. A produção de material didático-pedagógico em Geografia para o ensino fundamental: notas de uma experiência. **Revista Percursos**. Florianópolis: v.13, n 02, PP.75-93, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2674/2198>> acessado em: 04 de Outubro de 2014.

NETA, Maria da Paz dos Santos; ANDRADE, Isabel Mendes. **Estágio em Geografia: Teoria e Prática na Formação de Professores**. Bahia: Universidade do Estado da Bahia. 2007.

SCALCO, Raquel Faria. **A ciência moderna e a construção de um saber sócio-espacial**. Minas Gerais: UFMG. 2009. Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista04/A%20ciencia%20moderna.pdf> acessado em: 24 de Setembro de 2014.

SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes. Desafios atuais em relação à formação do professor de geografia. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2013, P.87-103.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, CAMPUS IPORÁ-GO

CARLINDO, Sabrina Silva¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹ sabrinacarlindo@hotmail.com; ² zezinhopj@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central relatar as características, formação, importância e carências observadas na realização do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia, da Universidade estadual de Goiás, Campus Iporá. Foi uma experiência com o propósito centrado a prática de formação de professores, realizada em quatro centros de ensino da cidade, sendo três redes de ensino público, o Colégio Estadual Israel Amorim, Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima e o Colégio de Aplicação. E também uma rede de ensino privado: O Colégio ENGEMED. A metodologia usada na realização desse trabalho foi inicialmente os levantamentos bibliográficos, acompanhados por observações e atuação nas escolas campo. Um dos principais resultados apresentados no artigo é, sem dúvidas, a importância do Estágio Supervisionado em Geografia na formação acadêmica.

Palavras chaves: Estágio supervisionado, professores, formação e motivação.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é, sem dúvidas, um momento de muita importância no processo de formação profissional, representa a oportunidade de trocas de experiências e práticas, caracterizando-se por atividades que possibilitam ao licenciando a oportunidade de colocar em prática toda a bagagem teórica adquirida durante sua formação. É utilizado como forma de visão da realidade profissional, aproximado os



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

conhecimentos acadêmicos das práticas a serem usadas no processo de ensino-aprendizagem. “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois através dele o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. (PIMENTA E LIMA, 2004, p 34).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado em Geografia é visto como mais uma etapa importante na formação do acadêmico e necessita de muita atenção, esforço e, sem dúvidas, dedicação, pois além das teorias adquiridas no processo de formação, o novo profissional estará colocando em exercício seus conhecimentos e qualidades pessoais para analisar situações que possam surgir e, conseqüentemente, aprimorar suas habilidades como docente na instituição em fará o estágio.

O processo de aprendizagem possui diversos fatores e possibilidades inerentes às formas de aprender e querer aprender. Ao aprender, o indivíduo estabelece de forma única, conceitos e valores que se constroem por meio de significados, experiências e interações contínuas na medida em que a transformação e as necessidades ocorrerem. Sendo assim, A aprendizagem está em constantes transformações e é preciso que se acompanhem as mudanças no conhecimento para que não se envelheça com ele. (CHALITA, 2001 p, 193.)

Portanto, foi pensando nessa importância estabelecida pelo Estágio Supervisionado com papel fundamental na formação de profissionais da educação, tanto em sua parte inicial de Observação e Semirregência, quanto na sua parte conclusiva na Regência, que esse artigo tem como objetivo central, discutir a importância do Estágio Supervisionado em Geografia quanto à formação de professores na atualidade, a partir de experiências no Colégio Estadual Israel Amorim, Colégio ENGEMED, Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima e Colégio de Aplicação, todos localizados na cidade de Iporá Goiás.

Também foi usada a pesquisa bibliografia em autores como PICONEZ (1994), BURIOLLA (2001), PIMENTA (2004), CHIAVENATO e LIMA (2006) que vêm



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

discutindo e estudando temas relativos à importância do estágio supervisionado na educação contemporânea.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para construção e contextualização desse artigo, primeiramente foi realizados levantamento bibliográfico a fim de possibilitar a melhor compreensão do tema abordado e aqui sistematizado, em seguida foi realizado um trabalho de campo, um estudo inicialmente superficial caracterizado de observações, em seguida foi desenvolvida a parte regencial, ambas as situações proporcionadas pelo estagio supervisionado em Geografia nos centros de ensino, Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima, Escola Estadual Israel Amorim, Colégio de aplicação e Colégio ENGEMED, todos situados na cidade de Iporá- GO.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sendo assim, “O futuro professor pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa da sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.” (Piconez, 1994:27). Dessa forma, o estágio supervisionado estabelece a prática em cada disciplina, o que acaba permitindo o confronto direto entre várias formulações teóricas e até mesmo, com alguns problemas com que se depara a escola. No estágio, os alunos estagiários percebem a interdisciplinaridade necessária para a compreensão da realidade no ambiente escolar e com isso é necessário colocar a teoria como um instrumento de compreensão e intervenção. Assim como destaca PIMENTA (2004, P, 43.)

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

Portanto, o estágio supervisionado, pode ser considerado como importantes experiências ao tratar da formação profissional na vida de um acadêmico, seja ele em qualquer área de formação dos cursos de licenciatura. O estágio torna-se uma das primeiras formas de contato de um acadêmico licenciando com uma instituição de ensino.

ESPAÇO INTERATIVO- O CAMPO DE ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, como já citado anteriormente, foi realizado em quatro escolas distintas na cidade de Iporá- GO, localizadas em bairros distintos, sendo três de ensino público, como A Escola Estadual Israel Amorim, Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima e o Colégio de Aplicação e uma da rede privada: O Colégio ENGEMED.

Figura 01: Vista das escolas campo



FONTE: HTTP: Google.com (2014)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Na figura 01 podem-se visualizar os quatro centros educacionais onde a prática do Estágio Supervisionado em Geografia foi desenvolvido nos anos de 2013 e 2014, são escolas situadas na cidade de Iporá-Go, porém em localidades distintas com realidades sociais também diferentes. Assim o Colégio de Aplicação está localizado no bairro Bela Vista, A Escola Estadual Israel Amorim está localizada no centro, o Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima se localiza no bairro Mato Grosso e o Colégio ENGEMED também está localizado na parte central da cidade.

DA TEORIA A PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS VIVECIADAS

A interpretação das informações foi realizada a partir da análise dos conteúdos teóricos resultantes dos estudos bibliográficos. Conforme Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, P, 160.) essa interpretação é conveniente para o estudo das motivações, atitudes, crenças, valores e tendências e, é definido como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção das mensagens. (BARDIN, apud TRIVIÑOS 1987, p 160)

Assim, no ano de 2013, foi se realizada a parte da semirregência do trabalho, uma fase de observações e interações juntamente com toda escola. Essa fase foi realizada nas escolas 2 e 3, tornando-se um trabalho bastante importante de contato com a realidade de ensino, uma preparação para o melhor desempenho quanto à formação profissional.

No ano de 2014, foi concluída a última fase do estágio supervisionado, colocando em prática todas as observações realizadas na parte da semirregência, agora na fase da regência, que foi realizada nas escolas 1 e 4. Uma etapa muito importante na formação profissional caracterizada pela licenciatura. Nessa fase o acadêmico se coloca



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

de fato, a frente de uma sala e aula, com responsabilidades e autonomia para comandá-la e colocar em prática tudo o que aprendeu e vem aprendendo no curso de licenciatura.

O estágio supervisionado, na fase da regência, tem papel fundamental na licenciatura, pois é, sem dúvidas um momento recheado de experiências que encaminham o acadêmico licenciando para a sua vida profissional, pois essa etapa tem a capacidade de testar o futuro professor, colocando-o a frente dos desafios de uma sala de aula, mostrando se esse acadêmico está de fato preparado para se transformar de aluno a professor. O estágio é o eixo central na formação de professores, pois por meio dele o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia (PIMENTA e LIMA, 2004, p 103).

O Estágio Curricular Supervisionado, em todas as suas fases, tem a função de proporcionar um momento único de aproximação entre o acadêmico e a realidade escolar, quando o aluno, no caso o futuro professor, poderá colocar em prática todas as teorias adquiridas ao longo de toda a formação acadêmica, buscando sempre estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

De acordo com PIMENTA (2006, p. 63.) não se deve,

[...] colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão partir da realidade da escola pública [...]

Assim, o estágio supervisionado permite a integração da teoria e da prática, o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, e também do virtual com o real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consequência de todas as observações ocorridas no decorrer do Estágio Supervisionado I e II, do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Campus Iporá, é possível constatar que as etapas de relação entre o futuro profissional da educação e o centro de ensino, é fundamental na preparação do acadêmico licenciando, pois esse contato entre seu campo de trabalho é indispensável em sua formação.

Portanto é necessário na vida de um licenciando conhecer os limites, carências, exigências e necessidades de um centro de ensino, pois um dos principais objetivos impostos pelo estágio supervisionado é estabelecer um elo que possibilite o prazer no processo de educar.

Assim, o estágio é um espaço em que as realidades escolares são claramente explicitadas diante alguns elementos como, a falta de comportamento dos alunos, a indisciplina, a falta de compromisso das famílias com a rede de ensino, a carência de estratégias dos docentes, com a falta de criatividade no uso de metodologias alternativas que estimulem nos alunos uma satisfação em aprender e querer aprender.

E diante de realidades como essas, as experiências vivenciadas no decorrer do estágio acabam estimulando o estagiário a entender que a educação, é pautada nas inúmeras formas de transmissão de conhecimentos, portanto é necessário que o docente se capacite com a formação contínua para acompanhar as transformações impostas pela sociedade que está sempre em evolução.

Conclui-se que apesar dos desafios encontrados, os resultados adquiridos no término do estágio foram bastante satisfatórios, quanto à preparação profissional para um futuro enfrentamento de desafios do espaço escolar, e assim consequentemente nas conjunturas educacionais de nossa sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo, Cortez, 2001.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CHALITA, Gabriel. **Educação: a Solução está no Afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7^a edição, Campinas-SP, Editora: Papirus, 2005.

PICONEZ, Stela C.B. (org) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed. Campinas,SP : Papirus, 1994.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?**. São Paulo: Cortez, 2006

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FERREIRA, Samara Câmara Viana¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Campus Iporá
samaracviana@hotmail.com¹; professorrzezinho@gmail.com²

RESUMO

Esse artigo teve como objetivo refletir sobre a importância do estágio curricular enquanto desafiador na formação docente. Foi o resultado das experiências adquiridas no decorrer do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá e das leituras realizadas no decorrer da formação acadêmica. Portanto, na sua foi necessário o suporte teórico de alguns autores que trouxeram contribuições valiosas sobre as habilidades fundamentais para a atuação do acadêmico no estágio em sala de aula. Percebeu-se que tanto o estágio curricular como o suporte teórico foi primordial para a formação do futuro professor, contribuindo para que o acadêmico desenvolvesse sua prática com competência e segurança.

Palavras Chaves: Estágio; formação; experiência.

INTRODUÇÃO

O professor exerce um papel importante no contexto social e por isso possibilita a formação de novos docentes. Assim, diante da busca de transformação humana é importante compreender a ação do docente e a contribuição do estágio no exercício de sua profissão. O estágio é um eixo para o direcionamento pedagógico que possibilita a formação de professores, na construção de sua identidade enquanto professor (PIMENTA e LIMA, 2008). O estágio tem características de estabelecer uma



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

experiência próxima à realidade da escola e do aluno, podendo construir a interação entre professor e aluno (PIMENTA e LIMA, 2008).

No decorrer da graduação, no curso de Geografia, há vários vértices a serem estudadas, no entanto a geografia humana foi o fator preponderante que despertou a percepção sobre as diversidades do ensino e o significado essencial de se contextualizar a teoria e a prática.

O estudo sobre a docência desempenha o papel de ampliar os conhecimentos no contexto escolar, promovendo a formação enquanto professor. No entanto, é de suma importância abordar a oportunidade que o estágio proporciona na vida do acadêmico, uma vez que por meio dele o acadêmico presencia as dificuldades, as superações e as descobertas existentes num contexto escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para construção desse artigo usou-se a pesquisa bibliográfica descritiva, bem como a pesquisa campo, uma vez que foi o resultado das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, em que se manteve contato com o ambiente escolar realizando as atividades propostas em cada fase. Por apresentar caráter exploratório abordando aspectos subjetivos, essa pesquisa caracterizou-se como qualitativa. A base teórica veio de autores como BURIOLLA (2001); BOLZAN (2007); CASTROGIOVANNI (2007); OLIVEIRA (2013); PIMENTA e LIMA (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio caracteriza-se por estabelecer a aproximação do estagiário com a escola, é a maneira mais eficiente de colocá-lo em contato direto com a realidade escolar para estabelecer a ligação entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências em sala de aula. É uma associação entre teoria e prática numa atitude de ação e reflexão.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Sendo assim, o estágio curricular proporcionou a oportunidade de preparação para a docência, promovendo uma troca de conhecimentos adquiridos durante o período acadêmico, sendo o estágio um componente obrigatório nos cursos de licenciatura. Foi o momento de o estagiário presenciar as dificuldades que aparecem durante a atuação de sua carreira profissional.

E ainda o estágio curricular permitiu ao acadêmico adquirir experiências, tendo contato com diferentes realidades social, cultural e econômica, assim foi de grande importância esse relacionamento, pois foram colocados em prática todos os conhecimentos adquiridos em sala no período acadêmico. De acordo com BURIOLLA (2001) (apud NETA E ANDRADE, p 13) “O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações, atividades de aprendizagem profissional que se manifestam para o estágio, tendo em vista sua formação”.

Ao iniciar a regência nas escolas campo de estágio, o graduando passa por momentos de preparação e orientação, planeja suas aulas e conhece o campo de atuação. O momento de planejamento é muito importante, pois reúne todo saber teórico, mas é na escola campo a sua contribuição concreta, pois é na sala de aula que o acadêmico inicia suas habilidades, passando por um momento desafiador de aprendizado.

Dessa forma, o estágio tem caráter educativo e complementar para a formação pois, permite a interação do acadêmico ao ambiente profissional, prepara-o com as possibilidades de conhecer a realidade educacional, e dá a ele a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu em sala de aula. O estágio é o momento de sair da teoria da sala de aula para viver a realidade da educação, de colocar em prática a profissão verificando de perto a escolha. É no decorrer do estágio que os graduandos têm a oportunidade de compreender o real significado da docência, com as surpresas, desafios e dificuldades encontradas. Sendo assim é um momento de construção, de reflexão e uma troca de saberes. BOLZAN (2007) apud Stahl e Santos (2012) ressalta:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O objetivo primeiro da formação de professores não deve ser apenas o de ensinar os alunos e professoras a ensinar, e sim ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos. Isso inclui refletir sobre a prática pedagógica compreender os problemas de ensino, analisar os currículos escolares, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e trocar as experiências de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva. (BOLZAN, 2007 p. 112)

Além do que foi discutido, pode-se afirmar que o estágio curricular é uma experiência essencial para a formação do acadêmico. É uma etapa de preparação que vai além de cumprir exigências demandadas pelo curso de licenciatura, é oportuno para que o aluno se prepare e conheça o mundo escolar. A experiência do estágio é o momento de estudos teóricos, mas também de colocar em prática as teorias adquiridas no ambiente escolar. Além disso, leva o aluno a descobrir a importância de ser professor, viver o momento real em sala de aula e diante desse aprendizado, buscar sua escolha profissional.

O Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura é estruturado em três fases a serem desenvolvidas nas séries finais do curso, terceiro e quarto anos. As três fases do estágio possibilitam que o professor estagiário tenha novas concepções críticas diante da realidade da educação e comece a adquirir nova posição mediante as dificuldades encontradas no ambiente escola e a relacionar o conteúdo proposto na teoria com a prática que, necessariamente, será a vida cotidiana do aluno.

As fases de Observação e Semirregência do Estágio Supervisionado do curso de Geografia ocorreram no de 2013 e foram muito importantes, pois houve a participação dos estagiários em reuniões das equipes das escolas campo, também o acompanhamento das aulas de Geografia, o auxílio aos professores titulares na realização de atividades em sala de aula e em eventos realizados pela própria escola. Foram momentos em que os acadêmicos se depararam com realidades distintas, sendo duas as escolas de estágio: Escola Estadual Israel de Amorim e o Escola Estadual Osório Raimundo de Lima. No decorrer do estágio os acadêmicos receberam orientações do professor orientador do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

estágio: Divino José Lemes de Oliveira, que durante as aulas proporcionava o compartilhamento de experiências e criticidade adquiridas.

A fase da Regência no ano de 2014 constituiu-se num momento de suma importância, pois foram desenvolvidas as aulas ministradas pelos estagiários e durante essa execução em que se colocou em evidência a teoria aliada à prática, realizou-se o desenvolvimento experimental associado com a transposição de conteúdos direcionados para os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental, sendo o Colégio Engemed o campo de estágio na realização da regência.

Nessa fase, percebeu-se que o ambiente escolar como campo para os estágios é de suma importância para que o professor estagiário coloque em prática a teoria que adquiriu na graduação contribuindo na melhora dos conhecimentos dos alunos.

Todas as fases do estágio supervisionado direcionam a prática pedagógica e permitem aos estagiários as percepções da realidade escolar, pois quando se está presente na escola e na sala de aula, eles podem se capacitar para qualquer eventualidade vivenciada dia a dia.

Outro fator importante a observar é que há inúmeras transformações no espaço geográfico e a disciplina de Geografia é renovada a todo instante. Por isso o Estágio Supervisionado em Geografia torna-se desafiador, uma vez que o papel do professor seja ele estagiário ou não, está em constante transformação perante os alunos, a escola e a comunidade social. É de suma importância que o professor estagiário se adapte à realidade da aprendizagem e busque as reformulações ocorridas no âmbito educacional. Sendo assim CASTROGIOVANNI (2007) apud NETA e ANDRADE diz:

O desafio a que se propõem estes professores é pensar a sua própria prática e exercitar a função docente para além do compromisso funcional a que se habilitam com a titulação de licenciados em geografia. E nos mostram que é possível fazer diferente da monotonia que se implantou nas escolas de um modo geral e da geografia particularmente. (CASTROGIOVANNI, 2007:8)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Assim, ser professor de Geografia, diante das complexidades das transformações ocorridas na sociedade, necessita de buscar atualizações nas metodologias e conhecimentos do espaço geográfico, pois se a sociedade e o espaço geográfico estão em constante transformação é muito importante a busca do aperfeiçoamento do professor em sala de aula. E é pelo estágio que se percebe a grande responsabilidade de ser docente nessa realidade da educação brasileira. Dessa forma HORTA (2009) apud OLIVEIRA e LINHARES (2013) ressalta:

O estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação do profissional. Constitui-se um treinamento que possibilita os estudantes vivenciar o que foi aprendido na Faculdade, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de consciência e o grau de entrosamento. A teoria é uma ferramenta essencial para a consolidação da prática. Assim, o Estágio Supervisionado adquiriu um papel substancial no processo de graduação, pois, o mesmo caracteriza-se como a prática em meio à aprendizagem na graduação. (HORTA 2009 p?)

O estágio curricular, seja nas fases de Observação e Semirregência ou na Regência, é muito importante, pois prepara os acadêmicos para atuarem enquanto docente levando-os a compreender os desafios existentes, porém é muito significativo para a formação acadêmica, pois, coloca os futuros professores em contato com a realidade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa e as experiências obtidas no decorrer do Estágio Supervisionado I e II, do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, concluiu-se que, no contexto geral, as escolas que abriram espaço para que os estagiários pudessem realizar as fases do estágio acolheram de forma não muito satisfatória, também os alunos restringem a aceitação de estagiários, olham com indiferença, e isso é um ponto negativo na motivação em tornar-se professor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Apesar disso, durante o estágio houve a percepção da grande importância e contribuição para os estagiários. Foi uma experiência única que na realidade é desenvolvida de forma diferente, pois as dificuldades observadas nas fases anteriores à regência levam os professores estagiários a buscar métodos que motivem os alunos para a aprendizagem sanando as dificuldades que surgem dia a dia em sala de aula. E mesmo que a estrutura física da escola não ofereça suporte para os estagiários na realização da regência, eles buscam suas próprias possibilidades de transformação e superação.

Mesmo com tantos desafios no momento do estágio, esse foi um momento bastante significativo para a formação dos alunos enquanto futuros professores, uma vez que esse contato com o real em sala de aula é muito valioso, ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende, havendo assim a troca de experiências, tão importante para a formação.

Percebeu-se também com a pesquisa que o estágio curricular proporciona a associação teoria e prática quando o estagiário se coloca em ação dentro da sala de aula. No momento da realização do estágio o principal objetivo é buscar dentro de cada aluno a satisfação, o desejo de aprender, e para o professor estagiário a sensação, o desejo de contribuição nem que seja mínimo, mas que favoreceu, promoveu a satisfação de estar em sala de aula. Assim essa preparação por meio das ações do estágio contribui para motivar o acadêmico se inserir no meio educacional, sabendo que a cada dia, a educação necessita de professores capacitados para atuarem em sala de aula, buscando cada vez mais melhorar o nível de ensino alcançando a qualidade esperada.

Conclui-se que o estágio é um assunto que não se esgota na pesquisa e a cada ano surgem novidades nesse campo que valem a pena serem estudadas mais a fundo.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhada na formação de professores. In FREITAS, Deisi S (Org). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Et.al.. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

OLIVEIRA, Divino José Lemes, LINHARES, Silva Diniz Linhares. **Projeto de Estágio Curricular Supervisionado Curso de Geografia**. Iporá 2013.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortêz Editora, 3ª edição, 2008.

STAHL, Luana Rosali, SANTOS, Camila Fleck dos. **O estágio nos Cursos de Licenciatura: Reflexões Sobre as Práticas Docentes**. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

NETA, Maria da paz dos Santos, ANDRADE, Ismael Mendes. **Estágio em Geografia: teoria e prática na formação de professores**.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O USO DAS MÍDIAS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROCHA, Thiago¹; MARQUES, Marlucia²

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

¹thiago1rocha@hotmail.com; ²marlucia.marques@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata da utilização das diferentes mídias no ensino de Geografia na educação básica, a partir da realidade observada no trabalho do professor e nas experiências acumuladas do Estágio Supervisionado na fase de Observação e Semi-Regência. A educação de adolescentes e jovens é função social garantindo um ensino de qualidade que a eles recorrem à garantia do direito de cidadania. A partir dessas concepções, as novas mídias também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), podem constituir-se como um elemento a mais na valorização da educação ou das práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos em sala de aula. Com base na pesquisa obteve a seguinte conclusão: os professores têm que utilizar as mídias como ferramenta de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia para melhor exposição do conteúdo. Para coletar os dados foi aplicado um questionário. Os sujeitos da presente pesquisa foram alunos da educação básica, do 8º e 9º ano do período vespertino da Escola Estadual Israel Amorim de Iporá- Goiás. Com base na pesquisa realizada foi possível concluir que as diferentes mídias oferecem diversos recursos que podem facilitar e proporcionar uma aula mais dinâmica, com tecnologias que possibilitem um espaço mais significativo para a aprendizagem dos alunos.

Palavras chave: Mídias. Professor. Geografia.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive a cada dia reaprendendo a conhecer a comunicar e integrar os humanos nas tecnologias em que se inseriu nos cotidianos da sociedade. Cabe a escola integrar essas tecnologias no dia a dia dos alunos. Como cita (SILVA, 2010) “A mídia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

está cada vez mais presente em nosso cotidiano, pois grande parte dos valores adquiridos pela sociedade está com sua visão de mundo em ligação direta com as informações recebidas pelas mais diferentes mídias”.

Tornou-se uma exigência no currículo possuir habilidades para utilizar as mídias e, por isso, faz-se necessário que o professor utilize em sala de aula este tipo de ferramenta, desta forma, ele estará proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer esses recursos, despertando a curiosidade do mesmo, desenvolvendo aulas mais atrativas e dinâmicas. Em pleno século XXI ainda existem alunos em sala de aula que fora da escola não possuem nenhum contato com mídias como: data show, a televisiva, a internet e até mesmo computador, por isso a importância de explorar estes recursos em sala. No entanto, exerce forte influência nos hábitos e costumes da população, ditando regras de conduta e de consumo, sendo estes uma exigência do mercado de trabalho e do mundo moderno.

A educação para as mídias, como aponta (DORIGONI e SILVA, 2012) “são perspectivas de um novo campo de saber e de intervenção que vem se desenvolvendo desde os anos 1970 e no mundo inteiro com o objetivo de formar usuários ativos, criativos, críticos de todas as tecnologias de informação e comunicação”.

De acordo com SILVA (2011, p.527).

As políticas adotadas pelos governos que passaram por este período demonstram a consciência de que o país não pode ficar ausente de uma política que integre as Tecnologias de Informação e Comunicação à Educação, mas contraditoriamente, também é possível perceber a ausência de uma política ampla, duradoura e consistente neste sentido, como aponta.

Sob essa concepção, (BELLONI, 2005). “avalia-se a importância da formação para a mídia, tanto dos professores quanto dos alunos para que, dessa maneira, possam se estabilizar como usuários críticos e ativos dos meios de comunicação”. Atentar para as mídias em sala de aula é de extrema importância para compreender o processo educativo atual. De acordo com (MORGAN, 1999) “Ensinar e aprender exige hoje



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

Existe também o conceito de autodidaxia, onde crianças e jovens desenvolvem modos novos de aprender e novas habilidades cognitivas desconhecidos ou ignorados dos professores, que devem ser melhores aproveitados, não só para aprendizado, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, portanto, as TICs favorecem a aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa porque ampliam as possibilidades de interação entre aluno-aluno e aluno-professor, em uma rede de relações que engendra conflitos sócio-cognitivos e facilita a percepção por parte dos alunos de seus próprios processos cognitivos.

De acordo com Orofino (2005, p.116).

Ao falar da intervenção no espaço escolar relacionado às mídias, sobre essa perspectiva, a autora pontua que as mídias precisam estar ligadas às regionalidades de cada escola, isto é, as mídias dentro da escola devem refletir as particularidades de cada região podendo gerar uma participação maior dos alunos e da comunidade, por buscar e dar visibilidade às iniciativas locais

Existem, na atualidade, vários recursos de mídias para auxiliar na prática educativa do ensino de Geografia, esse estudo não pretende abranger todos esses recursos, possuindo por tanto apenas o intuito de investigar a percepção que os educandos têm de sua utilização e a disponibilidade de recursos em seus ambientes educacionais, bem como a utilização destes nas aulas de Geografia.

MATERIAIS E MÉTODOS

De acordo com os aspectos apresentados, os procedimentos metodológicos que orientaram a presente pesquisa foram os da abordagem qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, 2006).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Segundo Neves (1996) “costuma ser uma pesquisa direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; pois não busca enumerar ou medir eventos visto que geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo”.

Para coletar os dados foi aplicado um questionário. Os sujeitos da presente pesquisa foram alunos da Educação Básica do 8º e 9º ano do período vespertino da Escola Estadual Israel Amorim de Iporá- Goiás. Foram sete (07) alunos de cada série que contribui para responder os questionários, a escolha dos alunos aconteceu de forma aleatória, totalizando quatorze (14) alunos que contribuíram para a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mídias surgem como alternativas de mudança metodológica, principalmente em relação à construção do conhecimento. Nesse contexto, fez-se importante saber se os educandos possuem conhecimentos sobre os tipos de mídias existentes bem como se sabem como utilizá-las para fins educativos.

Quando perguntados sobre como resolviam suas atividades extraclasse, 85% dos alunos entrevistados responderam que utilizam a Internet, 14% responderam que utilizam livros, 1% utilizam revistas e nenhum respondeu que utilizam jornais.

Para melhor explorar esses recursos, perguntamos para eles quais tipos de recursos de aprendizagem os professores de Geografia costumam utilizar em sala de aula, 85% dos alunos responderam que os instrumentos de ensino mais utilizado em sala de aula pelo professor é o quadro e giz, e apenas 15% responderam que além do quadro e giz os professores também utilizavam vídeos, laboratório de informática, revistas e jornais.

E quando perguntados se o uso destas ferramentas pedagógicas diferentes do quadro e giz influenciaria no seu aprendizado, ou seja, se estas ferramentas tais como computador, retroprojeter, data show e etc., facilitam a aprendizagem cerca de 100%



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

responderam que sim, justificando que tais recursos são muito bons, pois auxiliam na memorização, melhor visualização e compreensão do conteúdo, as aulas se tornam mais atrativas, conseguem obter mais conhecimento e fixação de conteúdo além de se tornar as explicações mais claras e objetivas.

Diante dos resultados obtidos pela pesquisa são perceptíveis os seguintes pontos: o professor dentro de sala de aula quase não faz o uso das mídias, pois os alunos entrevistados deixaram isto bem claro, no entanto é possível notar devido a realidade da educação brasileira que em muitas escolas os professores não contam com mídias em boas condições de serem exploradas ou as vezes não existem na escola estas ferramentas.

Há também casos em que existem ferramentas como o laboratório de informática, data show, TV e, no entanto os professores não utilizam por não saber manuseá-las de forma adequada, pois não recebem cursos preparatórios para aprenderem a mexer e também não contam com o auxílio de um funcionário capacitado para auxiliar na montagem e manuseio dos mesmos. Sabe-se que os professores acabam se sobrecarregando e não prepara como se deve suas aulas e sempre faz uso do quadro e do giz, por ser uma ferramenta mais acessível e fácil de manusear, tornando assim suas aulas monótonas, pouco atrativas e sem muitas estratégias pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade vivenciada na educação básica exige que o professor esteja sempre atento e preparado para construir continuamente uma escola mais crítica, ativa e autônoma, embora conectada com o local e com o mundo.

Durante este estudo, notou-se que as mídias são de imprescindível importância nas salas de aula, pois os alunos sentem falta de aulas mais dinâmicas e com uma melhor preparação, pois apesar de não serem professores e sim meros alunos, eles



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

percebem quando a aula é bem preparada ou não, contudo, as TICs estão disponíveis para os professores nas unidades escolares, porém não são todos que fazem o uso destas e quando usadas com um bom planejamento pode contribuir não apenas para o aprendizado, e despertam maior interesse nas aulas e no conteúdo do professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZO, A. J. **Usos e Abusos de Estudos de Caso**. (Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129)p. 637-651, set./dez. 2006.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DORIGONI, G. M. L. & SILVA, J. C. **Mídia e educação e o uso de novas tecnologias no trabalho escolar**: Da reflexão para a prática pedagógica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-4.pdf>> Acesso em: 18 out. 2014.
- MORAN, J.Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**, São Paulo, 1989. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 04 nov.2014.
- SILVA, A.C. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática**. (Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72)p. 527-554, jul./set. 2011.
- SILVA. M.C. **A Mídia Impressa no Ensino de Geografia: um diálogo entre abordagens jornalísticas e conteúdos geográficos**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2060>>. Acesso em: 04 nov. 2014.
- OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12), p. 116.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ESTÁGIO-MÉTODO DE APRENDER E INSTRUIR GEOGRAFIA

CORDEIRO, Eliane Monteiro da Rocha¹; OLIVEIRA, Divino José Lemes de²

Universidade Estadual de Goiás
Campus de Iporá-GO
elianemonteiro27@hotmail.com¹; professorrzezinho@gmail.com²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir sobre o ensino e aprendizagem nas escolas, descrevendo sobre o quanto é importante para o professor ensinar determinado conteúdo e o aluno conseguir entendê-lo, além de utilizá-lo na sua vida cotidiana. A temática desenvolvida parte das experiências do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia, da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá. No dia a dia são muitas as teorias e discussões levantadas sobre o ato de aprender e os profissionais em educação têm modificado seus procedimentos e metodologias de trabalho visando melhorar o ensino aprendizagem aplicado nas unidades escolares. Esse trabalho tem como base teórica autores como Freire, Meneses, Pimenta e Lima e outros que abordam o mesmo tema. Para que o ensino se concretize na área de Geografia ressalta-se que o papel da escola no processo educativo deve ser interativo envolvendo a realidade do aluno na aprendizagem. Uma educação de qualidade é de suma relevância para a vivência e ascensão de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem que busca principalmente preparar o educando para exercer a cidadania, auxiliando-o em sua inserção no meio social por meio de conhecimentos científico e educacional.

Palavras chave: Aprender, Educação; Geografia.

INTRODUÇÃO

A ação de instruir e aprender, assim como a educação vêm crescendo no sentido de melhorias no aprendizado, no que se refere a técnicas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar. Contudo, ressalta-se que o ensino e a ação de aprender não cumprem somente a função pedagógica e metodológica, pois o processo educacional permite também aos educandos o conhecimento e sua inserção na sociedade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dessa forma, é possível afirmar que a importância da escola não pode ser descrita por sua relevância cultural, social e política, mas, pelas inúmeras metodologias do processo educativo, que dirigem a conscientização humana.

A Geografia tem como contribuição fornecer informações para que os alunos possam localizar-se em seu meio, aprendendo a distinguir os diferentes tipos de ambientes e a sociedade com suas vertentes, como reafirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação para orientar o ensino da Geografia nas séries iniciais.

Assim nas escolas a ação de ensinar a aprender é vista como uma obrigação em seguir regras para a educação, colaborando para que o educador e o aluno cumpram uma prática pedagógica produtiva, instituindo relações interpessoais, estruturando-se como ser cultural, leitor, interpretativo, e criador de simbologias e ideologias que mediam a sua inserção com a sociedade em que vive.

Portanto instruir a aprender a Geografia e as demais disciplinas afins tem como objetivo proporcionar metodologias que transmitam o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, por intermédio de situações pedagógicas propícias, colocam os alunos diante de vários estilos de aprendizagem, que aumentam seu conhecimento e os estimulem a participarem e compartilharem das atividades de ensino/aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Por meio dessa pesquisa, busca-se entender um campo de ensino mais coesivo com as necessidades da sociedade existente, ou seja, o objetivo evidenciar a relação entre a realidade educacional e humana com o ensino e aprendizagem, tanto para os alunos como para os docentes, diante disso se faz necessário que o docente elabore, planeje e busque criar alternativas pedagógicas que ofereçam atrativos aos alunos, estimulando o desejo de aprender.

Pelas mudanças educacionais contemporâneas o espaço escolar transformou-se em um lugar de vivências de cultura, de inovações metodológicas e tecnológicas, em fim, um ambiente de orientações intelectuais e de superação social, econômica e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

cultural. Diante disso ressalta-se que uma das principais funções da escola e do corpo docente é buscar o aperfeiçoamento e a melhoria no processo de ensino.

Essa pesquisa tem por base autores e pesquisadores que têm discutido métodos de instrução do ensino, dentre eles podemos destacar Freire (1998) que ressalta sobre a pesquisa e a sua importância, Pimenta e Lima (2004) registrando a sociedade e seus valores e Saviani (2000) que evidencia o papel da educação na escola. Com esse aparato o tema desse artigo foi desenvolvido no interesse de destacar a disciplina geográfica como um todo, sendo uma disciplina que envolve a realidade e a atualidade no processo de aprendizagem assim como na sua instrução, dessa forma fica esclarecido que o estudo na área geográfica faz parte das transformações existentes na vida real de cada cidadão.

Portanto esse artigo foi desenvolvido com base em referências bibliográficas e em praticar a ação estágiária. Ao vivenciar a realidade dos alunos da escola campo, pode-se entender a importância de aprender com eles a forma de instruir a disciplina, conforme a realidade vinculada à atualidade, sendo a aprendizagem professor- aluno e a instrução do professor no âmbito Geográfico.

MATERIAIS E MÉTODOS

Compreender sobre as transformações pelas quais passa a educação nos dias atuais, o papel do professor no processo de instruir, do educando na etapa de desenvolvimento intelectual, da escola, enquanto instituição e do ato de aprender é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser aprimorado de forma eficaz. Contudo, o fazer pedagógico constitui-se como sendo um desafio a professores que desejam construir aprendizagens e estratégias educacionais mais consistentes.

Essa pesquisa é embasada no método da geografia humana e para tanto foi necessário o estudo bibliográfico, análises mais recentes sobre a realidade escolar encontrada nas escolas campo, realizando um estudo da realidade econômica e social e as suas influências na construção e elaboração de um ensino aprendizagem de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

qualidade. Nesse contexto, o estudo apresentado tem como embasamento teórico, estudos bibliográficos, estruturados no formato de uma revisão de literatura, documentos, internet e outros, os quais preconizam desenvolver uma pesquisa sobre o método de aprender ensinar Geografia. O princípio primeiro da instituição escolar deve ser o de sugerir a sua clientela um procedimento de ensino e aprendizagem de qualidade. Originar e fundamentar uma educação qualitativa embasa-se em fixar compromissos com a sociedade, acondicionando mudanças didático-pedagógicas no meio escolar, dentro deste preceito todos envolvidos nesse processo precisam construir conjuntamente o ensino e a aprendizagem e as noções básicas de cidadania.

Segundo (Freire 1996), não existe ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, ou seja, o educador necessita no decorrer da inserção do processo ensino /aprendizagem, instituir de forma crítica e seletiva novos conhecimentos, carece de ousar, criar novas estratégias de trabalho, para que efetivamente, haja educação.

Os alvos da pesquisa incidem em concretizar mecanismos para valorizar o ensino, tendo em vista a educação indicada para os anos futuros. O embasamento teórico foi embasado em autores de renome, os quais contribuíram para elucidar sobre a temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Geografia como instrumento e inserção social:

Embora instruir e aprender apresente uma enorme diferença entre si, esclarece-se que estes dois recursos encontram-se vinculados, uma vez que o ser humano busca aprender por necessidade ou então por uma exigência sociocultural. E esse artifício, na maioria das vezes, vincula-se ao que se aprende, pontos positivos que somam em despertar no educando o interesse, incitações e a capacidade de aprender, quando na



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sociedade o ser humano aprende e também ensina no seu dia a dia, adquirindo ao longo de sua vida conhecimentos que lhe proporciona viver, agir e interagir em seu meio.

A disciplina de Geografia no meio educativo tem como intenção proporcionar aos educandos um ensino de qualidade que lhes permita ter acesso a conhecimentos para se desenvolvam como cidadãos amplamente conscientes de seu papel na sociedade em que está inserido, em conformidade com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Geografia, assim afirmam (Pimenta e Lima, 2004).

O conhecimento, o ensino e a educação têm como intuito dar aos educandos condições para adquirir informações e aprendizagem que possam compreender como são instituídas as relações sociais e culturais vigentes e como essas influenciam e modificam o espaço onde estão inseridos.

A obtenção do conhecimento geográfico proporciona aos educandos oportunidade não apenas na absorção e compreensão das informações geográficas, mas na formação do pensamento espacial, ferramentas fundamentais eficazes para a compreensão dos diversos espaços. O desenvolvimento do pensamento conceitual permitirá ao educando uma mudança na sua relação com a sociedade. Assim (Saviani 2000), afirma que a educação contribui para a que as instituições escolares consigam resgatar sua identidade e sua compreensão com o saber.

Assim, para que o processo de ensino torne-se válido é preciso que seja consecutivo e dinâmico. No processo de aprender e instruir, professor e aluno devem ser parceiros, assim os objetivos atingem tanto o aluno como o professor. No acréscimo de uma nova etapa do aprender precisa pautar-se na ampliação de técnicas de trabalho diversificadas, que considerará o educando como centro do trabalho pedagógico, dessa forma as metodologias de trabalho causarão apoio e novas direções para o trabalho educacional, garantindo aos educandos os conhecimentos necessários para que possam exercer a cidadania.

Porto (2006) afirma que o papel da escola é promover aos educandos habilidades, competências e aprendizagens capazes de prepará-los para a convivência



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

social. Por isso a escola e os educadores devem refletir sobre sua metodologia buscando dar condições para que o educando tenha sua própria aprendizagem e supere quaisquer dificuldades cognitivas. Ou seja, instruir leva o indivíduo a buscar o aprender em si mesmo, e logo em seguida transferir aos outros.

Assim, cabe ao corpo docente buscar a inovação e a criatividade, encontrando formas de comunicar-se, de ensinar e de ajudar os alunos para que estudem e aprendam melhor. De tal modo, é preciso diversificar os procedimentos e formatos de dar aula, de realizar atividades e de avaliar os alunos.

Na compreensão do educador, instruir seus alunos é *aprender a* identificar e assimilar conteúdos acadêmicos, tais como a Geografia. Os estudantes aprenderão também a conviver e a interagir em grupos socioculturais, constituindo boa convivência social evitando tornar-se um problema social no futuro, de acordo com (Scoz 1996) o professor deve cumprir seu papel em ajudar e transferir informações com o objetivo de aprender para instruir, sendo mediador da sabedoria.

Os conhecimentos Geográficos são importantes para uma participação significativa na sociedade, assim como é para o seu aprender a aprender, e principalmente para o desempenho das funções de cidadania. Pois o educando ao tomar conhecimento das características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, assim como as de outros lugares, pode comparar, explicar, e criar conceitos sobre as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas, estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. Os conhecimentos permitem ao educando uma maior consciência de suas responsabilidades com relação ao seu lugar de vivência. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia aplicados no espaço escolar deve contemplar a relevância social que é de importância para a sua interação social.

Geografia com parceria ao estágio, importância na execução da prática.

O curso oferece aos acadêmicos diversas magnitudes na prática da disciplina, que com vontade e interesse torna-se uma aula interessante com várias portas a seguir.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A disciplina de geografia e a educação são sinônimas de convivência real, ou seja, a realidade atual encontrada em todas as escolas, fazendo parte da vida de cada aluno e na intenção de transformá-la para esse se torne um cidadão com um futuro proveitoso, pois se sabe que hoje a sociedade é cada vez mais exigente e seletiva, portanto diante disso a disciplina, por meio de sua inserção na prática, procura a intervenção sociocultural na vida de cada aluno, preparando-o e ensinando-o para enfrentar um mundo moderno e globalizado.

O estágio tem como responsabilidade a preparação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura de qualquer área, pois é a chave do sucesso de cada acadêmico. Quando é feito um bom estágio, a experiência é adquirida para enfrentar situações que exigem profissionalismo e destreza, ensina o acadêmico a transferir conhecimentos ao mesmo tempo em que aprende e por fim o estágio é o suporte para o acadêmico relacionar a teoria e a prática levando em consideração a realidade do mundo e da educação contemporânea.

Com relação à disciplina observa-se que ela requer entendimento, criatividade e conhecimento. Verifica-se que no meio universitário disciplina tem bom nível de aprendizagem, pois com estudos teóricos e práticos, discussão em sala de aula entre acadêmicos e professores na intenção de esclarecer dúvidas e debates das observações realizadas no decorrer do estágio, assim a disciplina com o embasamento teórico – prática entende-se que sua execução em sala de aula torna-se louvável conforme, (Freire 1996).

Na prática do estágio fica evidente a sua importância e responsabilidade perante a formação do profissional. Assim o Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá, foi dividido em três fases sendo que a Observação e Semirregência acontecem no terceiro ano do curso, quando o estagiário conhece, observa e verifica a realidade escolar; a fase da Regência ocorre no quarto ano do curso, quando o estagiário pratica o que aprendeu na semirregência e transforma em prática os conhecimentos adquiridos na universidade tornando-os indispensáveis na boa formação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Ao enfrentar essa fase na vida acadêmica, o futuro profissional encara seus próprios medos e receios, ao deparar com a realidade escolar e a sala de aula e entende que sua formação depende dessas fases e assim consegue de imediato entender e aproveitar a oportunidade de aprender a instruir na realidade prática.

O estágio do Campus Iporá-Goiás foi realizado no Colégio de tempo integral de Aplicação no Ensino Fundamental, quando se observou que a realidade ali vivida é bastante frágil, pois o colégio comporta alunos da classe baixa, que apresentam, em sua maioria, déficit de aprendizagem ocasionado pela realidade pessoal, familiar e social de cada aluno. Porém, diante desse quadro observa-se o desempenho e o esforço com que a gestão e o corpo docente do colégio encaram em cada situação com muito profissionalismo, com isso o estagiário aprende que para instruir um aluno não depende apenas de estudos teóricos, mas de prática, ética e profissionalismo que se adquirem diante das demais situações.

Outra etapa do estágio ocorreu no Ensino Médio, no Colégio Engemed, localizado no centro da cidade de Iporá, onde os alunos são adolescentes e exigentes, advindos da área suburbana. Nessa escola o comportamento dos alunos é bem diferente do anterior, são adolescentes com personalidade própria e comportamento razoável. Entende-se que mesmo havendo diferenças de público entre as duas escolas, a expectativa, experiência, esforço e dedicação dos professores e gestores são as mesmas, ainda que a diferença seja uma exigência a mais para uma em relação à outra escola.

Portanto, participar do estágio engrandece o conhecimento, incentiva na produção de métodos criativos, inspira a interagir com a realidade, a teoria gera forças para enfrentar os desafios encontrados na educação.

Meneses (2008) discorre que, ao oferecer condições propícias ao desenvolvimento e a obtenção das aptidões cognitivas básicas aos educandos, a educação brasileira estará ao mesmo tempo criando campo para favorecer engajamento de aprendizagens expressivas, o que refletirá na implementação da valorização pessoal e social. Por meio das inferências positivas da escola, é plausível se criar várias



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

perspectivas de vivência, de cidadania plena e de edificação de uma sociedade mais justa.

A escola para se tornar um espaço eficiente de aquisição de aprendizagem, deve ter como estrutura o trabalho conjunto de todos da unidade escolar, em prol do sucesso do aluno em uma trajetória legalmente estabelecida. Sobre a temática acima Porto (2006. p. 119) assinala: “é preciso oferecer à criança um meio pedagógico coerente com suas necessidades, sem o qual colocamos em risco a relação desta com a aprendizagem e sua adaptação a uma escola que, ela mesma, já se apresenta inadaptada”.

Para atingir seus objetivos a instituição escolar deve ter em seu âmbito, aprendizados didático-metodológicos direcionados para o desenvolvimento educacional, conjuntura de atividades de ensino e aprendizagem, priorizando que os alunos atinjam os objetivos previstos e um determinado grau de aprendizagem. Partindo desse princípio, a escola como um todo, passará a conhecer a situação de aprendizagem de cada aluno nela inserido, sendo capaz de tomar medidas educativas eficientes e permanentes.

Promover e contribuir para o desenvolvimento do processo educativo é o mesmo que instituir pactos com uma educação adequada à inserção de um ensino de qualidade o qual considere o educando como parte integrante na construção de um aprender mais condizente com a realidade que se apresenta na nação brasileira, estruturando mudanças no espaço escolar, e organizando campo para a formação de seres conscientes de seu papel social e de indivíduo intelectualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação cada vez mais busca aperfeiçoar suas metodologias e serviços, propondo permanentemente promover o desenvolvimento humano. Assim sendo, é valido afirmar que ela possui elementos que visam contribuir para a transformação de olhares sobre o processo educativo, a reflexão, e a evolução do sistema educacional.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A educação, assim como a disciplina de Geografia, ao longo de seu desenvolvimento além, de cumprir sua função pedagógica e metodológica, oportuniza àqueles que estão inseridos no espaço escolar e no espaço social o conhecimento e a inserção sociocultural necessária para que possam modificar e aperfeiçoar o espaço em que vivem. Assim sendo, é possível afirmar que a relevância da disciplina de Geografia não pode ser descrita só por sua importância cultural, social e política, mas, pelas inúmeras práticas metodológicas eficazes para a edificação do processo educativo, elementos que conduzem ao processo de conscientização humana.

Diante disso, os profissionais em educação devem constantemente refletir sobre sua prática pedagógica no sentido de possibilitar que o educando torne-se o sujeito de sua própria aprendizagem, buscando dar sustentabilidade aos professores e todos envolvidos no processo de aprendizagem.

O processo educacional tem se organizado para melhorar as causas do fracasso escolar, resgatando o prazer do aprender, a partir de uma visão multidisciplinar, fundamentando novas formas de os alunos transformarem suas perspectivas com o aprendizado.

O processo educativo implantado e difundido nas escolas precisa considerar o educando como um todo, buscando perceber suas necessidades e estruturando fundamentos que ampliem seus recursos cognitivos. Sendo que todas as condições de ensino devem garantir a apropriação do conhecimento e a dignificação da vida humana.

Dentro do âmbito escolar a relação professor/aluno é de uma suma relevância, visto que, a partir das relações interpessoais é possível iniciar a concepção de ações, estilos e condutas inerentes aos seres humanos, relações que precisam ser vinculadas a partir de um ponto de vista ético. O processo educativo dentro desse processo é responsável por formar cidadãos, para que edifiquem um ambiente social, que completem as necessidades de todos que nela coabitam.

Atualmente muitas escolas trabalham para que pelo conhecimento possa transformar a consciência humana, tornando o aluno responsável pelo seu próprio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aprendizado e por sua postura em sociedade. Em suma, a disciplina de Geografia vem paulatinamente tornando-se um instrumento de intelectualização e socialização, que faz com que o educando desperte e desenvolva a consciência e promova a renovação da sociedade como um todo.

REFÊRENCIAS

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

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da Educação básica**. São Paulo – SP. Pioneira. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro Luceda. **Estágio Docência**. 2ªed. São Paulo. 2004.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia**: Diagnóstico e Intervenção nos Problemas de aprendizagem. 2ª Edição. Editora Wak. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

SAVIANI. D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1987.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO DE DEFICIENTE VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS/IPORÁ/GO

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida¹

Universidade Estadual de Goiás

Campus/Iporá

elizangela.vilela@ueg.br¹

RESUMO

Este trabalho se propõe a dialogar com teóricos da educação que tratam das questões relacionadas aos saberes educacionais, como: Santos (2014), Tardif (2012), Delors (1998), assim como tecemos debates com outros teóricos que abordam a inclusão de alunos com deficiência visual e Tecnologia Assistiva no ensino regular, como: Souza (2014), Bersch (2013), Mól (2011), Facion (2005), Sampaio e Leite (1998), Morin (2003). A justificativa se dá pela importância deste novo paradigma de sociedade, o qual vem provocando mudanças significativas no cenário político, social, econômico e educacional. Os métodos aqui utilizados foram de natureza qualitativa formalizada através de estudos bibliográficos e empíricos. Com efeito, procurou-se debater as políticas públicas educacionais que assegurem a inclusão na sala de aula. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é contribuir com um estudo reflexivo e ético relacionado à percepção e à importância da Tecnologia Assistiva (TA).

PALAVRAS CHAVE: TA. INCLUSÃO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Estadual de Goiás – Campus/Iporá GO. Sendo assim, tem como objetivo, discutir a importância da formação continuada dos professores regentes na Universidade Estadual de Goiás – Campus/Iporá, e a necessidade de implementação das políticas públicas educacionais que amparem a inclusão de alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

com deficiência na sala de aula do ensino regular. Para tanto, se justificativa por contribuir com a sociedade acadêmica, para o reconhecimento e respeito à diversidade. Por isso, percebe-se a necessidade da execução de políticas públicas que assegurem a inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino regular. Outro eixo a ser analisado é a Tecnologia Assistiva, ferramenta de acessibilidade para que o aluno possa conquistar sua autonomia. Para conceituar a TA recorremos a Bersch, que se apoia em Raudabaugh, (1993), ao dizer “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (2013, p.2). Sendo assim, A partir destes e outros referenciais o

CAT - aprovou, em 14 de dezembro de 2007, um conceito que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras. Afirma este conceito "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

O Comitê de ajudas técnicas (CAT) então definiu como conceito de tecnologia Assistiva no Brasil, um conceito elaborado depois de análise s segundo Bersch (2013, p.2; 3), á vários conceitos internacionais, como modelos elaborados pelos Estados Unidos da américa.

Ainda para enriquecer nosso horizonte de pesquisa procurou-se colocar em evidência a análise dos saberes docentes propostos por Tardif (2012), em *Saberes Docentes e Formação Profissional*, no entanto com o olhar voltado a educação inclusiva. Outra proposta de relação, se foca a trazer para a discussão, os eixos norteadores da política educacional estabelecidos por Delors (1998), mais conhecidos como os quatro pilares da educação contemporânea onde estabelece que a educação deve ensinar à *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver, e Aprender a ser*, os quais constituem aprendizagens necessárias e indispensáveis para o desenvolvimento e construção do conhecimento, sobretudo na construção de sua autonomia necessária ao:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

[...] desenvolvimento de atividades acadêmicas, profissionais e sociais de todos os distintos espaços. Apoiar adequadamente os alunos com necessidades especiais implica, entre outras ações e atitudes, o favorecimento do acesso às informações que imprimem qualidade à participação individual e social dos sujeitos (MÓL, et al, 2011, p. 129).

Por conseguinte, nosso artigo busca discutir as políticas públicas educacionais como necessárias à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, com ênfase no ensino superior, e os entraves entre os atores envolvidos no processo tanto de ensino como aprendizagem. Em suma, concomitantemente, apontamos os movimentos que levam a normatização das muitas leis e decretos que deram início ao processo de inclusão desde 1990.

Para tanto, a metodologia utilizada tem como proposta uma análise de natureza qualitativa, na medida em que se observa a inclusão de alunos com uma diversidade de tipos de deficiências e que os professores formadores da Universidade Estadual de Goiás – Campus/Iporá, não estão preparados para esse novo paradigma da sociedade inclusiva. A metodologia utilizada se enquadra pelo estudo de caso, cujos métodos se enveredam pela pesquisa empírica. Tal qual aborda Gatti (2007, p. 27), ao discorrer que “a pesquisa qualitativa, cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empíricistas” pode ser explicada pelo fenômeno educacional e suas diversidades de possibilidades de técnicas de meio de pesquisa e campos temáticos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS (LEIS E DECRETOS)

Sabemos que para uma educação de qualidade é preciso que ocorra algumas mudanças, tanto em regulamentação das políticas públicas educacionais quanto à formação e capacitação de profissionais, a fim de prepará-los para ações dirigidas a inclusão.

Todavia, de acordo com o art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino deve ser



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

pensado a partir dos princípios: “da Igualdade, e da Liberdade afim de, promover as condições de acesso e permanência no ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Deve-se, portanto, vincular a educação, ao trabalho e as práticas sociais, preparando tanto os alunos, quanto os docentes e todos os outros educadores da instituição de ensino. De acordo, com Santos

nos anos 1990, a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado, apesar de assentar basicamente no discurso da democratização do acesso e permanência (2014, p. 34).

Portanto, a educação passa ser pensada conforme os ditames do novo “gerencialismo”, ou seja, nos princípios do neoliberalismo, como serva dos organismos internacionais e do desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, constata-se que a inclusão mesmo amparada por leis e decretos como vários ocorridos a partir dos anos de 1990, provocando mudanças significativas em todo o cenário educacional brasileiro, não tem assegurado a permanência da diversidade na sala de aula do ensino regular nas instituições de ensino superior.

INCLUSÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE LEGISLAÇÃO

A inclusão no Brasil vem sendo discutida e amparada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), onde a Educação inclusiva é contemplada de modo a garantir o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular. A LDBEN/96 é fundamentada na constituição de 1988 estabelece no capítulo I art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988, p. 5).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dentre esses princípios, salienta-se o direito a igualdade, a qual as diferenças devem ser respeitadas por todos, e salvaguardadas pela educação a que todos têm direito devendo ser proporcionada pelo Estado, como “Educação para todos”, assim descreve a Constituição em seu artigo 205, no capítulo III que se trata “Da Educação, da Cultura e do Desporto”: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 99).

No entanto, um processo como este deve ser pensando a partir de mudanças estruturais no meio social, cultural e pedagógico. Essas mudanças implicam transformações na mentalidade das pessoas, uma vez que, o imaginário social daqueles que são ditos “normais” criam estereótipos que enquadram os indivíduos com necessidades específicas a partir de pré- noções arraigadas no seio cultural da sociedade.

A CRIAÇÃO DO NAASLU E NAPS NA UEG

Para tanto, pensando-se na inclusão como uma demanda decorrente das transformações em que as sociedades vêm passando mediadas por revoluções e inovações, construindo um cenário novo nas instituições de ensino superior é que a Universidade Estadual de Goiás implantou o Núcleo de Acessibilidade, Aprender Sem Limites (NAASLU). Diante disso, com o objetivo de atender aos alunos da graduação e aos Campus da Universidade que possuem alunos com deficiências, o suporte para que as políticas educacionais inclusivas sejam implementadas.

Portanto, partindo do ponto de vista tanto profissional quanto institucional, a Universidade Estadual de Goiás tem procurado cumprir a sua missão,

produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2013).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Para tal efeito, ao Campus/Iporá UEG, cria o Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) que acompanha o trabalho dos docentes de apoio, ledores/escreventes. O NAPS conta com uma equipe pedagógica que constitui de uma coordenadora psicopedagoga, uma psicóloga e aguarda uma assistente social. O Grupo se reúne para estudos referentes a legislação e troca de experiências, a proposta é discutir o trabalho dos profissionais de inclusão e os desafios e entraves que por ventura possam surgir. A Reunião se dá em dois momentos, sendo que o primeiro implica aos estudos relacionados à inclusão no ensino superior, legislação e suas diretrizes, neste momento contamos com profissionais do Instituto Federal Goiano (IFgoiano)³. No segundo momento, os membros do NAPS, representantes a UEG discutem os desafios e os avanços alcançados no desempenho de suas funções na sala de aula.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Conforme Mizukami a formação do professor que é concebida diante de uma continua formação – “a formação de professores é entendida, como um continuun, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda” (MIZUKAMI, 2003, p.13). Nessa mesma linha de raciocínio, em relação aos saberes docentes, segundo Tardif (2002, 64), não desconsidera, em hipótese alguma, a relação dos conhecimentos oriundos das universidades, entretanto ressalva que os saberes extraídos e produzidos na prática docente vêm de uma formação em longo prazo iniciada no seio familiar perpassando vários processos experiências. De acordo com os autores, o saber dos professores é o saber individual de cada um e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de trabalho e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores na instituição de ensino.

³ Neste momento os membros representantes do IFgoiano traz suas angustias, e contribuições no trabalho dos professores de apoio e interprete dos alunos com necessidades específicas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Enfim, Delors analisa que a pedagogia prospectiva subsidia a busca de uma educação de qualidade, para ele “ser prospectivo exige capacidade de compreensão da realidade contextual, a qual está inserida, isto é, praticando a ação pedagógica, fomentando reflexão sobre a mesma” (1998, p.89), portanto a prática pedagógica deve se fundamentar em quatro aprendizagens fundamentais para cada indivíduo, tornando os quatro pilares do conhecimento. A aprendizagem, segundo o autor deve explorar, a habilidade de levar o aluno a aprender a conhecer seu próprio interesse pelo conhecimento e libertar-se da ignorância. Os envolvidos no processo ensino aprendizagem devem mostrar que tem coragem de fazer, de executar, correr riscos, errar na busca de acertar, procurar aprender a conviver com as diferenças, respeitar o próximo e exercer a cidadania, assim como retrata, Morin “a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade” (2003, p. 64). E por último, mas não menos importante, é preciso aprender a ser, a ser cidadão, aprender qual o verdadeiro objetivo de viver, pois

Temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais. Somos produto do desenvolvimento da vida da qual a Terra foi matriz e nutriz. Enfim, todos os humanos, desde o século XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e estão unidos na mesma comunidade de destino Planetário. (MORIN, 2003, p. 76)

Como produto de desenvolvimento unido pela convivência planetária, é preciso que procuremos nos envolver na construção do conhecimento, que possamos criar um corpo profissional, a partir de uma prática pedagógica voltada a profissionais preparados para atuarem em uma educação inclusiva de qualidade, para que juntos possamos construir um espaço social, onde cada vez mais estes novos atores ocupem seu espaço na sociedade.

Neste sentido, recorreremos a Sampaio e Leite (1999, p. 46), ao se referir a educação, como “o fenômeno social, que, como parte das condições sócio-político-econômicas da sociedade de classes, influencia e são influenciadas pelas demais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

manifestações sociais”. Além disso, podemos considerar a educação como, a principal responsável por grandes transformações em nível individual e social, pois inclusão só se faz com inclusão educacional, a qual nos trás vários desafios. No que concerne à inclusão educacional, sobressai à aplicação de tecnologias e a adaptação de vários aspectos do meio institucional, sejam adaptações físicas ou estruturais, aos quais se associa a relevante questão da acessibilidade. Silveira, nos alerta:

É necessário assegurar o acesso às camadas socialmente excluídas como estratégia fundamental de inclusão social. Mas para que isso não tenha um resultado pífio torna-se indispensável à formulação de políticas públicas de orientação, educação não-formal, proficiência tecnológica e de uso das novas tecnologias da informação para mudar a vida, ou seja, para fomentar instrumentos ágeis para organizar reivindicações, realizar referendos e plebiscitos, lutar por prioridades orçamentárias, fiscalizar governos e expor preocupações e necessidades (SILVEIRA, 2001, p. 22).

Contudo, podemos concluir que para uma inclusão não se tornar uma exclusão as políticas educacionais devem ser reformuladas, onde a diversidade de sujeitos sejam eles com qualquer tipo de deficiência (física, visual, auditiva, intelectual) possa usufruir do espaço do saber, nos princípios da igualdade com equidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado deste trabalho se configura em meio à constatação que na Universidade Estadual de Goiás e no Campus/Iporá – GO, os núcleos implantados (NAASLU e NAPS) se encontram em processo de busca de elementos que concretize uma inclusão de qualidade. Como elemento consistente, que nos leva a esse resultado temos a participação de duas professoras Ledoras/escreventes no processo de ensino-aprendizagem, cada qual com respectiva formação a qual atua junto aos alunos com deficiência visual, sendo uma no 2º ano de História e outra no 2º ano de Biologia. Algumas ferramentas também fazem parte do ensino aprendido destes alunos que servem de recursos auxiliares tanto na elaboração do material pedagógico das professoras Ledoras como para os alunos que são deficientes visuais. Contudo,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

percebemos que a tecnologia Assistiva, é extremamente necessária e serve como elemento possibilitador de acesso ao conhecimento (BERSCH, 2013), mas também a todos os alunos que não possuem deficiência. Para tanto, diz Freire, em *Pedagogia do oprimido*, alguns saberes são “fundamentais á prática educativo—crítica ou progressista para que o formando, “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora”, precisa se assumir como sujeito de produção e convencer-se “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (1996, p. 24; 25.)

Para que tais mudanças se concretizem na Universidade Estadual de Goiás, é preciso que haja uma mudança na política educacional interna da instituição, que a partir de nossa pesquisa observamos que já está em andamento, como o já citado Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites (NAASLU), que foi criado para dar suporte a todas as unidades da UEG, e outras políticas pedagógicas também já está sendo consolidadas como, a Tecnologia Assistiva e o serviço de apoio como mediadores de ensino-aprendizado.

Verificamos também que essa trajetória progressiva no ensino inclusivo, parte da mediação do professor Ledor/escrivente, se encontrando na posição de recurso humano. Neste sentido, nos aportamos a Miranda (2012), que defende o trabalho do professor regente em parceria com o professor de apoio, para que juntos possam atender as necessidade dos alunos com deficiência visual. Neste sentido, o professor de apoio se torna um mediador entre o professor regente/aluno especial, professor regente/aluno “normal” /aluno especial.

Constata-se em nossas pesquisas a evasão, como aconteceu com a aluna do 1º ano de Letras. Muitas vezes a inclusão desses alunos no ensino regular pode provocar frustrações, tanto para o aluno como para os profissionais que atuam junto ao processo, pois a inclusão apesar de estar sendo discutida desde a década de 90 do século XX, somente agora está realmente se tornando realidade. Enfim, todos os envolvidos em uma instituição de ensino superior onde há inclusão devem estar preparados ou buscar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

se preparar para atuarem nesse novo paradigma de ensino. Sobretudo, a instituição deve se adaptar a nova realidade para desempenhar seu papel de construtora e reconstrutora de conhecimento voltado para todos, na garantia da universalização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos em nossos estudos a importância de uma política pública que dê continuidade a formação dos professores que atuam na sala de aula inclusiva. Portanto, para dar continuidade à proposta da UEG, faz-se necessário um investimento na preparação dos professores que atuam na instituição de forma a qualificá-los para atuarem junto a esses novos atores que aqui chegaram. Percebemos então, a necessidade de que os cursos de licenciaturas do Campus/ Iporá precisam se adaptar a nova realidade, além disso, a instituição precisa se ater em preparar os futuros professores que sairão da IES nos próximos anos, para atuarem em uma realidade cada vez mais presente que é a diversidade de diferenças presentes na sala de aula em todos os níveis de aprendizagem.

Procuramos, contudo durante nossa investigação científica analisar se as políticas públicas educacionais que asseguram a inclusão no ensino regular estão sendo colocadas em prática. Diante de tal realidade percebemos que se faz necessário continuar nossa investigação científica, procurando a partir de métodos observáveis e documentais fazer uma pesquisa reflexiva e analítica, ampliando, reinventando, os métodos a serem empregados. Observando e coletando dados mais específicos para que possamos em outro dado momento concluir nossa pesquisa.

Todavia, os resultados são parciais, não esgotando nossas expectativas. Neste sentido, é que recorreremos aos referenciais teóricos trabalhados no decorrer de nosso trabalho, sem deixar de mencionar algumas leis, decretos e movimentos ocorridos em prol da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. Até aqui concluímos que a Universidade Estadual de Goiás (UEG) ao implantar o núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites (NAASLU) deu um passo importante rumo à



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

democratização do saber e ao livre acesso de novos atores sociais, que antes se viam excluídos da vida acadêmica, mas que agora se veem com a oportunidade de cada vez mais serem inseridos na sociedade acadêmica e se preparar para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição, 1988. Direito Constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____, Decreto-lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Lex: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: 4ª Ed., Editora Brasília; 2011.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: UNESCO, 1998. Missão e Princípios. DISPONÍVEL em < http://www.ueg.br/conteudo/663_missao> acesso em 03/11/2013.

PrG apresenta projeto do Núcleo de Acessibilidade da UEG. DISPONÍVEL em< http://www.ueg.br/?id_noticia=14865> acesso em 03/11/2013.

MÓL, Gerson de Souza; RAPOSO; Patrícia Neves; PIRES, Rejane Ferreira Machado. Desenvolvimento de Estratégias para o ensino de Química a alunos com Deficiência Visual. In: SALLES, Paulo Sergio Bretas de Almeida; Gauche (org.) Educação científica: inclusão social e acessibilidade. 1ª ed. Goiânia: Editora Cânone, 2011.
MORIN, Edgar. Os sete saberes á educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MIZUKAMI, M. da G.N. Escola e Aprendizagem da Docência – Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar. 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 9ª ed., 2002.

FACION, José Raimundo, et al. Inclusão Escolar e suas Implicações no Ambiente Escolar. (Org). Carmem Lúcia Guimarães de Mattos...[et al]. 20ª ed. Curitiba: IBPEX, 2005. Ed.

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

LIMA, Gustavo Barbieri; Garcia, Sheila Farias; Carvalho, Dirceu Tornavoi. Investigação Teórica-Empírica sobre Internacionalização de Empresas: Um Estudo de Caso no Setor Vinícola. Disponível em:< <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&scient=psy>> acessado em 18/09/2012.

MIRANDA, Sônia Regina Silva. Formação da Rede de apoio a Inclusão. Capacitação pedagógica em Educação Especial-Inclusão. Subsecretaria de Educação, Iporá, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE; Lúcia Silva. Alfabetização Tecnológica do Professor. 3ªed. Petrópolis: 1999.

SANTOS, Cristiane da Silva. Brasil e Portugal: acessibilidade dos alunos com deficiência na educação superior. II CONEESPI- UFG/ Regional Catalão- GO. 2014.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Exclusão Digital: a miséria na era da informação. 1ª ed. São Paulo; Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, 2012. Elizangela Vilela de Almeida. A inclusão no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás, UnU-Iporá. art. Apresentado no II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá. A formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. 2012. Disponível em< http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/975/CE_2012_14.pdf>acesso em 28/09/2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A INSERÇÃO DAS NOVAS LINGUAGENS NA SALA DE AULA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

SILVA, Denise Gouveia¹; MOREIRA, Maria Geralda de Almeida²

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus de Iporá

denise_gouveiaa@hotmail.com¹; maria.geralda@ueg.br²

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as novas linguagens e seu emprego como recurso didático para o ensino de História, em especial ao cinema. O uso do cinema como recurso didático, embora a princípio, pareça uma ação fácil, percebemos no decorrer das leituras, que o emprego adequado desse tipo de linguagem, é uma ação complexa, pois demanda do professor o conhecimento, não somente do conteúdo a ser abordado a partir do filme, mas de metodologias adequadas para transformar esse produto da indústria cultural em recurso didático; e, ainda, conhecimento da sua produção, comercialização e consumo. Usar o cinema na escola abre inúmeras possibilidades, mas é um trabalho árduo que exige do professor tempo e disposição.

Palavras Chaves: Ensino; Novas linguagens; Cinema.

INTRODUÇÃO

O trabalho abaixo é resultado do Estágio Supervisionado I e II, na qual foi possível a percepção de que existe uma grande barreira que dificulta o professor em inserir novas linguagens de ensino no dia a dia das aulas, principalmente o filme. Barreiras como falta de tempo para preparar as aulas, falta de conhecimento prévio sobre o assunto, horário das aulas insuficiente para se usar o filme, entre outras.

Assim, este trabalho visa expor algumas possibilidades que o professor possa utilizar para usar o cinema na sala de aula, como trocar aula com o próximo professor, trabalhar algumas cenas específicas do filme, fazer um levantamento prévio do filme para poder compreender quais as verdadeiras intenções do cineasta, entre outras possibilidades.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OBJETIVO

O principal objetivo deste trabalho é analisar o uso das novas linguagens em sala de aula, mais especificamente, do cinema enquanto recurso didático para o ensino de história.

MATERIAL E MÉTODOS

Usou-se como método para construção deste trabalho a leitura e análise de textos teóricos, os quais fundamentaram nossas análises das experiências vivenciadas durante a prática do estágio na escola campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sala de aula é um espaço de ensino-aprendizagem, de interação entre o professor e o aluno. Este espaço muitas das vezes acaba não cumprindo este papel primordial e acaba se tornando um espaço vago. Logo, é de suma importância que a escola, o professor, e todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional reflitam sobre o seu papel na formação do aluno, enquanto cidadão.

O autor Augusto João Crema Novaski (2008, p. 9) concebe/define “a sala de aula como um lugar do jogo de saber”, nesse jogo o professor tem um papel fundamental para a aprendizagem do aluno, uma vez que na sala de aula os saberes são construídos para serem exercidos na sociedade.

A sociedade atual, imersa na denominada “era digital” torna cada dia mais complexo esse “jogo do saber”, o fazer docente, pois se coloca diante do professor a necessidade de dialogar com as diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento em sala de aula. “A escola, enquanto instituição social é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade” (PINTO, s/d, p. 2) e uma destas é inserir positivamente as novas linguagens, nas quais os alunos estão imersos em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

seus cotidianos, na sala de aula. Estabelecer o diálogo com estas linguagens e usufruir de suas potencialidades para realizar a transposição didática torna-se um desafio para os professores da “era digital”.

O desafio para o professor de história torna-se ainda maior, pois o ensino de história na atualidade acaba muitas das vezes ainda sendo tradicional contada pelo ponto de vista de grandes personagens, o que de acordo com Ferreira (1999, p.2) “tem comprometido o ensino de História, o que vem, paulatinamente, desestimulando tanto alunos como professores”. Assim, é possível a percepção de que este processo tradicional acaba muitas das vezes desanimando o interesse de ambas as partes no que se refere a ensino-aprendizagem.

É importante enfatizar que como mostra Ferreira:

É certo que todo e qualquer tipo de mudança acarreta quase sempre resistência por parte dos envolvidos, que estão ligados a fatores psicológicos de insegurança e isto acontece tanto na prática individual como na coletiva. Quando as rotinas estão estabelecidas elas conferem uma sensação de segurança, que se quebra quando algum fator de mudança ou ruptura aparece (FERREIRA, 1999 p.1).

Ou seja, a palavra mudança agrega uma série de valores que dificultam por parte do professor inserir tais mudanças no dia a dia das aulas, já que de certa forma o professor ao inserir novas linguagens na sala de aula, sem dúvida acabara exigindo muito mais tempo dele, mais sistematização e planejamento de suas aulas, o oposto se ele usar apenas o quadro negro, giz e o livro didático em suas aulas, sem se referir ao limitado tempo que ele tem para preparar e ministrar as aulas, ou seja, muitas das vezes o professor ao utilizar novas linguagens na sala de aula, acaba na maioria das vezes exigindo mais tempo de preparo e nem sempre ele está disposto a isto, preferindo assim usar apenas o quadro e giz.

De acordo com os autores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008):

A escola e a sala de aula de História em particular vivem num tempo em que as circunstâncias sociais que limitam a produção do conhecimento são muito mais percebidas, desde os problemas do escasso tempo de estudo que possui a maioria dos professores, devido principalmente às grandes jornadas de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

trabalho, até as necessidades quase impositivas do uso do livro didático (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 121).

Assim, observa-se que o desprovido tempo que o professor tem é insuficiente para este preparar a aula, no caso do professor de história isso é fator dificultador e inviabilizador em muitos casos fazendo com que os conteúdos sejam trabalhados desconectados da realidade. Fonseca (2003) enfatiza a importância de incorporar as novas linguagens no contexto da sala de aula, pois a linguagem por ser “(...) expressão de lutas, força, dinâmica, experiência histórica (p. 164)”, podem tornar as aulas mais dinâmicas com a intervenção correta do professor.

As novas linguagens que estão à disposição dos professores e que podem ser usadas nas aulas são a música, os objetos do museu, os filmes, a iconografia, seja ela fotografia, pintura, escultura, desenhos, etc., podem ser inseridos no rol de recursos didáticos. Todavia, inserir apenas estes recursos nas aulas não é sinônimo de inovação, nem significa melhorias na forma de ensino. É preciso utilizar metodologias adequadas conforme propõe Cyntia Simioni França e Cristiano Biazzo Simon (s/d):

O professor precisa desenvolver diversas metodologias, onde passe a despertar o interesse, estimule a criatividade, observação e a problematização do conteúdo a partir do auxílio dessa ferramenta pedagógica (FRANÇA; SIMON, s/d, p. 3).

Ainda nessa direção Bittencourt (2004) salienta que o uso de cada um dos documentos citados requer metodologia específica, pois

Para todos esses documentos existem métodos de análises comuns, mas é preciso estar atento às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular as informações (BITTENCOURT, 2004, p. 354).

Por considerar importante a inserção de forma positiva dessas novas linguagens no ensino de história, buscaremos na sequência apresentar uma das inúmeras opções de se usar essas novas linguagens em sala de aula pontuando suas especificidades para o ensino de história, no caso iremos expor as especificidades do uso do cinema na sala de aula.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A cinematografia também pode ser uma fonte de linguagem didática a mais para o professor na sala de aula, onde o filme pode se tornar uma fonte de construção de conhecimentos, auxiliar na compreensão de um determinado assunto que vai além do livro didático, onde em sociedades audiovisuais como a nossa, esta ferramenta é fundamental e indispensável, porém Ana Paula Rodrigues da Silva e Tânia Nunes Davi vêm enfatizar que:

Em relação a alguns benefícios oferecidos pelo recurso cinematográfico, precisamos ressaltar o papel do professor que, além de mediador, precisa ser um conhecedor da metodologia aplicada. Um filme não pode fazer e não faz sozinho o papel de despertar o conhecimento em uma criança. Assim, é necessário certo preparo por parte do docente, o qual precisa estar disposto a planejar o que vai apresentar. Para tanto, tem que estudar o tema do filme e descobrir como adequá-lo ao eixo a ser trabalhado, sabendo diferenciar o que é proveitoso do que é apenas cômodo para os alunos e para si mesmo (SILVA; DAVI, 2012, p. 24).

Assim, percebemos que o filme transformado pela ação correta do professor vem se tornar um recurso didático a mais e não apenas como um “tapa-buraco” caso não houvesse essa intervenção do professor, ou ainda vem apenas para preencher uma aula vaga, pois o filme não ensina por si só. A transformação do filme em recurso didático pelo professor demanda pesquisa breve do filme, elaboração de roteiro, ficha técnica. Nesse sentido Bittencourt apresenta alguns passos que devem ser seguidos pelos docentes antes de usar um filme em sala de aula como, primeiramente o professor conhecer a preferência dos alunos, identificando assim suas experiências anteriores, prepara-los para uma leitura crítica, o segundo passo, nas palavras da autora:

(...) É importante levantar questões sobre o objeto a ser analisado, tais como: o que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas os atores? Quanto custa fazer um filme? Porque a maioria dos que vemos no Brasil são norte-americanos? (BITTENCOURT, 2004, p. 376).

É possível a percepção de que o filme usado com as metodologias adequadas vem contribuir de forma significativa para o professor na sala de aula, porém existe uma enorme dificuldade em perceber no filme um recurso didático, e isso se dá por inúmeros motivos, um dos mais relevantes que é válido salientar, é o conservadorismo das escolas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

(já que a estruturação curricular das escolas esta caminhando desproporcional em relação às mudanças tecnológicas, oferecendo uma barreira entre a prática escolar e a realidade), ou seja, devido algumas escolas ainda permanecerem conservadoras, muitas das vezes usar o cinema ou outra linguagem, acaba sendo uma dificuldade para inserir estas novas linguagens, porque como exposto acima muitas escolas acompanham de forma desproporcional as mudanças tecnológicas, seja por resistência mesma por parte dos envolvidos ou por falta de equipamentos tecnológicos ou até mesmo por falta de cursos preparatórios aos professores.

O filme pela ação do professor pode se tornar um recurso didático importante para o ensino de história, porém, o seu uso não implica a substituição do livro didático, pois, ensinar história demanda, necessariamente, o texto escrito e este, para a maioria dos alunos só é possível através do livro didático.

O uso das novas linguagens salienta Nascimento (2008) demanda do professor novas posturas e habilidades:

Diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade moderna nos oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, dentre outros, o professor de História, do ponto de vista metodológico, precisa ser polivalente, no sentido de possuir um conhecimento básico no uso adequado de cada ferramenta didática que se encontra a nossa disposição. Ele precisa, em outras palavras, desenvolver determinadas habilidades (NASCIMENTO, 2008, p.12).

Como expôs o autor acima, é de suma importância que o professor possa ter a consciência de que o uso do filme ou de qualquer outra ferramenta pedagógica na sala de aula, não irá substituir o livro didático, mas será um recurso a mais no requisito ensino-aprendizagem para ambas as partes.

Mas adiante o autor Nóvoa vem mostra que:

Mas é preciso estarmos conscientes da complexidade que envolve esta linguagem. Esta consciência nos impõe uma questão de fundamental importância: que tipo de filmes poderíamos utilizar como objeto das nossas atividades pedagógicas voltadas para a pesquisa e o ensino da história? A resposta a esta questão deveria ser a mais abrangente possível porque, em última análise, o conteúdo do filme, do mais hermético ao mais excêntrico, tem as suas relações com a realidade e, portanto, com a história. (NÓVOA, s/d. p. 7)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Como foi possível a percepção do autor Nóvoa, é de suma importância que o professor tenha consciência de que filme ele irá trabalhar na sala de aula, se este vai corresponder às expectativas dele, se a película vai ou não se encaixar com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Logo, o professor tem que partir da reflexão de qual é o seu público para posteriormente escolher o filme.

Segundo Napolitano (2005), “Não há fórmula mágica nem receita teórica que substituam a reflexão e a perspicácia do professor em relação aos seus alunos” (NAPOLITANO, 2005, p. 21). Ou seja, o professor é fundamental neste requisito, porque ele se tornará um mediador de conhecimento com os alunos, logo, um conhecimento prévio por parte do docente se faz necessário. Nóvoa observa ainda que “[...] a didática inteligente deve-se apoderar da motivação provocada pelos filmes para levar os estudantes à polêmica e ao aprofundamento das leituras.” (NÓVOA, s/d. p. 6).

Marcos Napolitano destaca algumas dificuldades que são enfrentadas pelos professores para a exibição de um filme na sala de aula, como a incompatibilidade de horas, pois existem filmes que são de 2 horas, enquanto uma aula é de 50 minutos, assim, o professor poderá trocar com outro professor e tomar emprestado sua aula, tem ainda TVs que são muito pequenas para o tamanho da sala, mas para o autor:

O importante é conhecer os limites e as possibilidades técnicas antes de planejar suas atividades didático-pedagógica com o cinema. A displicência do professor em relação a esses pontos, aparentemente banais, pode inviabilizar ou prejudicar o uso do cinema na sala de aula (NAPOLITANO, 2005, p. 18).

Logo, preparação e planejamento por parte dos professores é essencial e conhecer os limites e as possibilidades de cada realidade escolar também.

É válido salientar, que não pretendemos transformar o professor em cineasta ou especialista nesta área, mas apenas orientá-lo em ter um conhecimento prévio neste assunto para que o filme possa ser trabalhado e explorado com maior eficiência. E ainda que se o professor vai ou não usar estes novas paradigmas/linguagens depende exclusivamente dele, mas com as mudanças tecnológicas que estão ocorrendo na



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

sociedade é fundamental esta adaptação por parte do professor e todos envolvidos no espaço acadêmico.

Assim, na escola campo de estágio foi possível a percepção de que os professores não utilizam outras linguagens na sala de aula, ainda ficam presos ao livro didático, ao quadro e giz.

A escola também não possui o aparelho data-show para que o professor possa se utilizar o filme na sala de aula, ou ainda uma TV para que possa ser passado o filme. Assim, essa utilização é dificultada pela falta de aparelhos eletrônicos, falta de recursos financeiros para que se possam adquirir os mesmos.

Como não se tem equipamento adequando para tal inserção, o preparo das escolas, do professor em utilizar tais novos recursos é ainda mais escasso, ou seja, não existe uma preparação específica para que o professor possa trabalhar tais novas linguagens na sala de aula.

Logo, percebe-se que existem muitas dificuldades em inserir o cinema na sala de aula, problemas que já foram expostos acima, mas como afirmamos também, as possibilidades existem, seja trabalhando uma parte do filme para driblar a questão do horário, seja ainda, por parte do professor fazer uma pequena pesquisa prévia do filme antes deste ser exibido na sala de aula. Enfim, basta o professor usar o seu senso aguçado de mediador de ensino que ele conseguirá lidar com os eventuais problemas que surgirem.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Ensino de história e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma re-flexão*. Revista de História Regional 4(2):139-157, Inverno 1999. Disponível em:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2087/1569>. Acesso em 30.04.14 às 08h50min.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANÇA, Cyntia Simoni; SIMON, Cristiano Biazso. *Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?* Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>. Acesso em 30.04.14 às 08h40min.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do Nascimento. *Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula*. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2. ISSN: 1807-6971. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_05_%20ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Jairo_Carvalho_do_Nascimento.pdf. Acesso em 30.04.14 às 08h35min.

NOVASKI, Augusto João Crema. *Sala de aula: uma aprendizagem do humano*. Sala de aula: quer espaço é esse?/Regis de Moraes (org), 3º ed.- Campinas, SP: Papirus, 1988. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YOMixDCFrUAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=tecnologias+educacionais+para+sala+de+aula&ots=o6BoXbWoCP&sig=zI6GX56PPdggHETzM_97XkR1xyk#v=onepage&q&f=false. Acesso dia 08.12.13, às 10h34min.

NOVOA, Jorge. *Apologia da relação cinema-história*. Artigo publicado na revista O Olho da História n.1. Disponível em: <http://www.oolahistoria.ufba.br/01apolog.html>. Acesso em 25.09.2014 às 08h21min.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Disponível em:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em 30.04.04 às 08h58min.

PINTO, Aparecida Marcianinha. *As novas tecnologias e a educação*. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/04_53_48_AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf. Acesso em 30.04.14 às 08h30min.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da; DAVI, Tânia Nunes. *O Recurso Cinematográfico como ferramenta em sala de aula*. Cadernos da FUCAMP, v.11, n.14, p.23-36/2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/162>. Acesso em 08.12.13, às 20h04min.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

¹LEITE, Mayke Rogerio Ferreira; ²LIMA, Maria José

Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Câmpus Iporá-Go

¹mayke_phs2011@hotmail.com, ²mariajose.lima@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho busca realizar nos seus pormenores a articulação entre a teoria e a prática na área educacional através da experiência obtida no primeiro ano de estágio supervisionado realizado no Colégio Estadual Odilon José de Oliveira. Mediante a observação e participação nas várias atividades realizadas, análise de documentos, entrevistas e conversas no decorrer no ano letivo, pretende-se analisar os desafios da interdisciplinaridade no ensino de história na educação do ensino fundamental. Levando em consideração que a prática da interdisciplinaridade é possível no contexto escolar, rompendo com os limites das disciplinas e promovendo o diálogo entre as áreas do conhecimento. Ao efetuar a prática interdisciplinar, os professores estão se utilizando de um recurso didático que propicia ao aluno um conhecimento com dimensões mais amplas, desvinculando da visão tradicional de ensino, sobretudo na área de história. Como fundamentação teórica, o presente trabalho tem por intuito articular as visões de alguns intelectuais defensores desta, dentre eles SELBACH (2010), JAPIASSU (1976) FAZENDA (1994), THIESEN (2008) e outros.

Palavras Chave: Ensino de História. Interdisciplinaridade. Educação.

INTRODUÇÃO

As questões que norteiam o campo educacional tem se mantido bastante em voga nos últimos anos, pois tais questões têm estimulado teóricos e intelectuais do campo educacional e dos campos afins, mediante um processo contínuo, visando atingir qualidade para as práticas educacionais. Os esforços destes teóricos têm proporcionado avanços significativos. É perceptível que a educação atualmente vem evoluindo rumo a uma posição melhor, sobretudo nas práticas pedagógicas e metodológicas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A inserção da interdisciplinaridade no ensino escolar surge como uma destas propostas que tem se desenvolvido no seio dos debates acerca das práticas metodológicas e didáticas do ensino-aprendizagem. Embora seja um elemento que tem demonstrado eficácia contribuindo para resultados melhores, esta ainda é uma prática que requer cuidado e atenção redobrada, pois se trabalhada de maneira equivocada a mesma poderá provocar uma perda de identidade tanto da disciplina quanto do professor em si, dificultando o processo de aprendizado dos alunos, levando-os a fragmentarem ainda mais os conhecimentos. No que se refere ao ensino de história, trabalhar a interdisciplinaridade é ampliar possibilidades de um conhecimento mais aprofundado em vários aspectos, sobretudo se a interdisciplinaridade estiver alicerçada na proposta pensada por Fazenda (1994):

[...] uma atitude diante das alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele a troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de desafio- desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho. (FAZENDA, 1994, p.82).

Sendo assim a interdisciplinaridade propicia ao professor assumir uma nova postura diante do conhecimento e dos seus alunos, saindo do “tradicional” e trazendo o “novo”, deixando as particularidades do conhecimento e promovendo uma “troca” “recíproca” do saber.

No entanto o presente trabalho tem como objetivo compreender a interdisciplinaridade no ensino de história como um procedimento possível e necessário, apesar de demandar esforços conjuntos visando vencer os desafios, mas abrindo possibilidades claras para a melhoria da educação. Para Lima e Azevedo

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificadamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”

ISSN: 2238-8451

novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 1994 apud LIMA e AZEVEDO, 2013, p.128).

No Brasil essa prática ainda é incipiente e pouco difundida nas escolas, sendo essa uma das razões para muitos não terem aderido a ela. Sendo assim, esta pesquisa tem por centro uma análise bibliográfica abordando tanto obras completas, como artigos científicos aprovados em revistas educacionais. Visando trabalhar estas produções historiográficas acerca da interdisciplinaridade, a utilização da hermenêutica como recurso metodológico se faz indispensável, sobretudo se pensarmos o método hermenêutico nas perspectivas abordadas por Rüsen (2010) e Gadamer (1997). Levando em consideração as inúmeras interpretações sobre a hermenêutica, a utilização de ambos os teóricos já mencionados, auxilia a entender e trabalhar a temática interdisciplinar, de maneira que se possa “interpretar”, “compreender”, “criticar” e “apresentar” os resultados obtidos durante o processo de análise tanto bibliográfica como uma análise da experiência obtida no estágio supervisionado do ano de 2014.

DESENVOLVIMENTO

O período vivenciado através do estágio no ensino fundamental do Colégio Estadual Odilon José de Oliveira situado no Município de Iporá-Go durante a prática no ano letivo de 2014, propiciou uma visão concreta de que a teoria e prática devem estar associadas. Um dos elementos almejados na teoria que necessitam estar executado na prática é a interdisciplinaridade no ensino de história como nas demais disciplinas. As definições conceituais de interdisciplinaridade são múltiplas, dentre elas Japiassu firma que,

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mesmo projecto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (JAPIASSU, 1976 apud THIESEN, 2008, p. 548).

O autor em tal definição promove à oportunidade de se pensar a interdisciplinaridade como um recurso que estabelece o diálogo entre as disciplinas. E para além dessa conceituação ainda aponta três importantes possibilidades e desafios para se pensar esta prática no ensino, sobretudo na área de História, sendo elas: a “formação do homem total”, “Formação do homem inserido em sua realidade” e por fim este homem como “agente das mudanças do mundo”. Nesta perspectiva, Gadotti demonstra que Freire defende essa colocação dizendo que a “[...] educação pode transformar as pessoas que transformam o mundo”. (GADOTTI, 2007, p. 34) Para que as pessoas possam “transformar o mundo”, a prática interdisciplinar pode ser um elemento favorável que ofereça um conhecimento mais amplo e significativo visando realizar tais mudanças.

Em meio a estas possibilidades já mencionadas, o desafio para se colocar em prática a interdisciplinaridade são vários, porém convém citar alguns deles elencados por Thiesen (2008),

A escola, como um lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações das ciências contemporâneas, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. (p.550)

Para a escola tornar-se um lugar legítimo do conhecimento é preciso que políticas educacionais sejam redimensionadas. Atualizar a escola significa equipar não só estruturalmente, mas dar suporte didático-pedagógico, priorizar os interesses dos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

alunos, oportunizar aos professores formação continuada, garantir políticas de reconhecimento salarial dentre outras questões para enfrentar às mudanças e as novidades que estão a todo tempo sendo desenvolvidas. Outro desafio pode ser visualizado na perspectiva de Luck onde atesta que,

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda a ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. E certamente um grande desafio. (LUCK, 2001 *apud* HIESEN, 2008, p. 550).

Nesta abordagem o professor precisa aderir à busca da interdisciplinaridade, deixar a vontade do novo e do melhor, se sobressair ao medo e as dificuldades da prática interdisciplinar. Necessita inovar sua forma de trabalho, desvencilhar-se das acomodações que tanto prejudicam o ensino-aprendizagem nas escolas. Nesse sentido Fazenda (1979) reforça esta visão da preparação para a prática interdisciplinar ao colocar que a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar. (FAZENDA, 1979 *apud* THIESEN, 2008, p.551).

Os desafios são muitos e não se pode esmorecer frente aos empecilhos, mas as possibilidades e as vantagens da interdisciplinaridade são maiores. É preciso aderir a essa prática na sala de aula buscando envolver todo ambiente escolar. Ao que se refere à aplicação da interdisciplinaridade no ensino de história é algo necessário e acima de tudo importante, pois concordando com Gadotti (2007) nas considerações sobre o pensar teórico de Paulo Freire, os homens são passíveis de exercitar a mudança mediante o conhecimento que receberam e a história é uma disciplina fundamental para tal finalidade para despertar a consciência histórica nestes agentes históricos. A prática da interdisciplinaridade no ensino de história assume uma característica fundamental à medida que rompem com as barreiras entre as disciplinas, estas que segundo Lima e Azevedo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

(2013) se constituíram devido ao paradigma positivista. Pensar a necessidade do ensino de história e a interdisciplinaridade é também atentar não somente para as outras disciplinas, mas executar esta prática no interior da própria história. De acordo com Burke (1992) a história se ampliou para diversos campos em seu interior, com isso as especializações aumentaram no interior desta área de conhecimento, causando assim uma fragmentação do saber. Esta fragmentação segundo Burke (1992) só será eliminada mediante a interdisciplinaridade.

Portanto é nesta proposição que se faz necessário a interdisciplinaridade no interior da escola. Para isso é preciso repensar as práticas e buscar refazê-las, do mesmo modo é oportuno analisar os passos que foram dados em direção à interdisciplinaridade e buscar reforçar estes caminhos, mesmo que para isso professores, alunos e toda escola tenham que driblar questões que lhe são impostas pelas estruturas vigentes e “legais”, mas determinados a buscar rumos melhores e significativas para o ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta do presente trabalho identificou-se a importância da interdisciplinaridade, sobretudo no ensino de história. A fundamentação teórica possibilitou um olhar mais aguçado sobre esta prática necessária para desenvolver o ensino aprendizagem de maior qualidade, já que a mesma propicia uma discussão entre as várias ciências do conhecimento. Além de romper com as barreiras que se concretizou ao longo dos tempos, ainda propicia um conhecimento mais amplo abrangendo as diversas áreas do saber. Para tanto, é urgente que as instituições educacionais promovam a adesão dessa prática para que essa proposta tão debatida nos últimos anos torne-se uma prática de excelência a fim de melhorar o ensino aprendizagem no ambiente escolar. Nesta perspectiva SELBACH (2010) nos incita a pensar que:

Mesmo não sendo necessário que o professor conheça a fundo conteúdos das demais disciplinas, é essencial que leia e relia o planejamento do curso, saibam o que os alunos estudam [...]. Não importa qual o tema desenvolver e pelo qual nível ensinar, a ação interdisciplinar do professor não pode se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

reduzir a acidente fortuito e ocasional, mas trabalho contínuo, atemporal e persistente. (SELBACH, 2010, p.144).

A ação interdisciplinar leva os indivíduos a obterem conhecimentos mais elaborados, propiciando ao agente histórico uma dimensão maior do saber para efetuar as bases da mudança no contexto social. No entanto, torna-se indispensável o trabalho em equipe, a organização e o planejamento feito de forma coletiva e sistemática, enfim a parceria entre professores, disciplinas e apoio incondicional de todos órgãos gestores.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. Tradução Nilo Odalia.
- FAZENDA, Ivani A. *interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBANEO, Jose Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valeria. *Concepções e praticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás, 2011.
- LIMA, Aline Cristina da Silva. AZEVEDO, Crislaine Barbosa: A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um dialogo possível. *Revista Educação e Linguagens*. Campo Mourão. v.02, n.3, p. 128-150, jul./dez.2013.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia da interdisciplinaridade*. Fundamentos teórico-metodológico. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SELBACH, Simone (supervisão geral). História e Interdisciplinaridade. In: *História e Didática*. (organização Celso Antunes) vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

SOUZA, Francimere Cordeiro de¹; FREITAS, Madalena Dias Silva²

Universidade Estadual de Goiás
Campos Iporá

¹ francimere@gmail.com ²maueg.puc@gmail.com.

RESUMO

Esse trabalho tem como proposta analisar qual percepção os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, da cidade de Iporá Goiás, possuem sobre a História da América Latina. Para isso foram verificadas as propostas dos planos de meta do SEM (Setor Educacional do Mercosul) que se interessam pela integração regional dos países da América Latina como estratégias de desenvolvimento local e uma pesquisa em alguns autores que discutem o ensino de História da América na educação básica. Foram realizadas na escola campo entrevistas em modelos de questionários, para que se obtivessem dados suficientes para o embasamento do presente artigo. Como resultados, pode-se notar a ausência de um aprofundamento maior nos conteúdos relacionados à América Latina, ou seja, na análise dos gráficos é visível a falta de conhecimento dos alunos sobre a História Latino-americana.

Palavras chaves: Estágio. América Latina. Ensino.

INTRODUÇÃO

O propósito dessa discussão é perceber que conteúdos sobre A América Latina, os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva de Iporá Goiás, assimilaram no decorrer de seus estudos. Por isso a escolha do último ano do Ensino Médio contribuiu para que fosse possível perceber o aprendizado que permaneceu nos alunos nessa etapa final da formação escolar, uma vez que o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

MERCOSUL Educacional reconhece a importância da educação e do ensino de História como estratégia para o desenvolvimento de uma integração regional.

Sabino (S/D) discute o percurso do ensino de História da América Latina até o momento em que ela se tornou oficialmente uma disciplina em 1951. A autora chama a atenção para a rejeição dos conteúdos latino-americanos em meados do século XVIII e a inserção dos mesmos no decorrer da história. “Foram poucos os intelectuais brasileiros que chamaram a atenção para a necessidade de se pensar o Brasil no contexto das nações americanas” (SABINO, S/D, p. 2).

Ainda há uma tendência pelas redes de ensino em estudar a História das Antigas Civilizações, como Oriente Antigo, Grécia e Roma, a Idade Média, Moderna e Contemporânea, ou seja, privilegia-se a História dos Europeus e se esquecem da cultura latino-americana. Diante de tais apontamentos, nota-se uma resistência na propagação do ensino de História da América Latina.

Cabe aqui um questionamento, será que nos dias atuais a História da América tem sido prioridade nas escolas para que haja uma construção da identidade latino-americana, ou ainda permanece uma história do ponto de vista Europeu? Frente a esses questionamentos, destaca-se a necessidade de diálogo entre as teorias e as relações reais das questões do Ensino de História da América Latina nas escolas, em especial no Ensino Médio, que é o foco dessa pesquisa.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva localizado na cidade de Iporá-Go. Do ponto de vista metodológico, inicialmente foi realizada uma pesquisa nos planos de metas do SEM (Setor Educacional do Mercosul) que tratam de estratégias que contribuem de forma positiva para o ensino de História da América. Em um segundo momento foi realizada uma análise crítica dos conteúdos vinculados a História da América no currículo referencial do Estado de Goiás e em seguida, uma pesquisa bibliográfica abordando autores como Silva (2007), Carvalho e Medeiros (2006) e Sabino (S/D), que tratam sobre o ensino de História da América.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por último, feita uma pesquisa por amostragem, tendo como metodologia a aplicação de trinta questionários de múltipla escolha aos alunos dos terceiros anos do período matutino e vespertino. Seis turmas fizeram parte da pesquisa, porém, somente cinco alunos de cada turma foram selecionados aleatoriamente para responder o questionário. Após coletados os dados foram tabulados em planilhas do software Excel 2010 para a construção de gráficos, que auxiliaram na discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o “Plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015”, a partir do ano de 1991, o Brasil compôs, junto com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai um bloco de cooperação regional, denominado de Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). A tentativa de constituição do MERCOSUL exigia a adoção de medidas econômicas, tarifárias, técnicas e sanitárias dos produtos manufaturados por parte dos países-membros.

Tornou-se necessária a elaboração de programas de formação de recursos humanos, a obtenção de padrões educacionais mínimos na região e o estabelecimento de critérios de equivalência de diplomas de nível superior, técnico e médio, e conhecimento mútuo entre os países do bloco. Diante disto, a educação entrou na pauta da discussão do MERCOSUL desde o início da sua formação.

Neste contexto de fortalecimento das políticas de integração regional, a educação desempenha um papel estratégico, sendo o Setor Educacional do MERCOSUL – SEM, com seus vinte anos de existência e trabalho ininterruptos, instrumento essencial para a construção de um espaço educacional integrado por meio da coordenação de políticas de educação. (PLANO DE AÇÃO DO MERCOSUL 2011 a 2015, 2011, p. 5)

Assim, na Reunião dos Ministros da Educação, ocorrida em 13 de dezembro de 1991, propôs-se ao Conselho do Mercado Comum (CMC), a organização de um subgrupo de trabalho no campo educacional. Em 17 de dezembro de 1991 é institucionalizado o MERCOSUL educacional, oficialmente chamado de Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) reconheceu a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento de sua integração econômica e cultural. De acordo com o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), as escolas do MERCOSUL são consideradas um espaço onde culturas regionais podem constituir-se e atuar no sentido de uma efetiva consciência de integração regional.

Assim, o SEM, desde 1992, vem estabelecendo planos de ação que incluem propostas para o ensino de História e Geografia nas escolas do MERCOSUL. Os discursos também manifestaram os impasses entre a troca de paradigmas – que permite o enfoque histórico centrado na América Latina – e a “inclusão” de conteúdos no interior de uma história geral, que não pode mais ser ensinada apenas a partir do ponto de vista Europeu.

No que tange à integração regional, observa-se que as políticas educacionais incluem conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos, comprometida com o desenvolvimento social e que dá atenção especial aos setores mais vulneráveis e que reconheça a importância do respeito à diversidade cultural dos povos da região. (Ibidem, p. 5)

Observa-se nos planos e metas do SEM o objetivo de valorizar a história e a cultura local da América Latina, para que os alunos aprendam a valorizar a cultura regional e saibam respeitar a diversidade cultural presente nesses países. Destaca-se cinco objetivos gerais contidos no plano de ação do SEM:

1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente.
2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo.
3. Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para a melhoria dos sistemas educacionais.
4. Promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, gestores, diretores e profissionais.
5. Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL. (Ibidem, p. 24 a 66)

Nota-se que a educação serve para o MERCOSUL como ponto estratégico de mudança da mentalidade dos indivíduos para que valorizem sua cultura local e assim contribuam para com o desenvolvimento dos países do cone sul. Em suma, o que se sobressaiu enquanto eixos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

comuns para o desenvolvimento dos conteúdos históricos específicos em cada país foi a história das sociedades e das culturas indígenas americanas (cultura local), a diversidade cultural e os aspectos comuns, a construção da democracia e o processo de integração na região.

De acordo com o autor Silva (2007) é preciso fazer uma análise de qual passado os professores de História estão ensinando para seus alunos, ou seja, como têm sido selecionados os conteúdos relacionados ao ensino de história nos programas curriculares? E de acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás,⁴ os conteúdos vinculados a história da América Latina proposto para o Ensino Médio no plano de bimestralização são: 1º Ano do Ensino Médio: Pré-História: processo de ocupação da América, do Brasil e de Goiás. Todos os demais conteúdos trabalhados nessa série não estão vinculados à História da América, observa-se uma quantidade irrisória de estudos voltados para as sociedades latino-americanas.

No 2º Ano do Ensino Médio, os conteúdos vinculados à América Latina foram: América Pré-Colonial. América Colonial. Goiás Colonial: Expedições de Bandeiras e Entradas, Povoamento e mineração. Transmigração da Família Real para o Brasil. Brasil Monárquico. Goiás no período monárquico: relatos de viajantes, Secessão de Goiás, transição da economia aurífera para a economia agropastoril, panorama político. Percebe-se que os conteúdos fazem menção às Américas somente como colônia, não se estuda a cultura dos nativos, foca-se muito mais nas ações dos Europeus nas América do que a própria história latino-americana.

No 3º Ano do Ensino Médio estuda-se: Brasil – República Velha: transformações políticas e sociais. Goiás na República Velha: oligarquias/coronelismo e cenário socioeconômico. O Período Vargas. Goiás e o Período Vargas: Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista”. Ditaduras na América latina. Brasil e Goiás: A Ditadura Militar. Brasil e Goiás: Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988. Brasil e Goiás Contemporâneo.

⁴ A Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresenta o Currículo Referência, que é resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda rede estadual. O Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Currículo referência da rede Estadual de Goiás, p.8).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Centraliza-se muito na História do Brasil, fala-se pouco da História da América Latina, faz-se menção apenas às ditaduras nas Américas. Observa-se uma quantidade irrelevante dos conteúdos relacionados à América Latina em relação aos outros conteúdos abordados. Fala-se mais em história Europeia do que em História latino-americana, bem como a cultura dos povos indígenas, a inserção dos mesmos no contexto da colonização, a multiculturalidade Brasileira e a identidade cultura das Américas.

Na reforma de 1931, início da “era Vargas”, predomina ainda o estudo da história da civilização cristã ocidental, herança do século XIX. As histórias da América Latina e do Brasil aparecem em segundo plano. No programa de 1942, no auge do período “getulista”, a ênfase é na história do Brasil, no “desenvolvimento econômico, espiritual”, no “sentimento nacional”, na “defesa do território”, no “progresso nacional” e em outros recortes que exaltam o nacionalismo, os “grandes empreendimentos”, os “sentidos da política interna”. A história da América é omitida do programa (SILVA, 2007, p. 57).

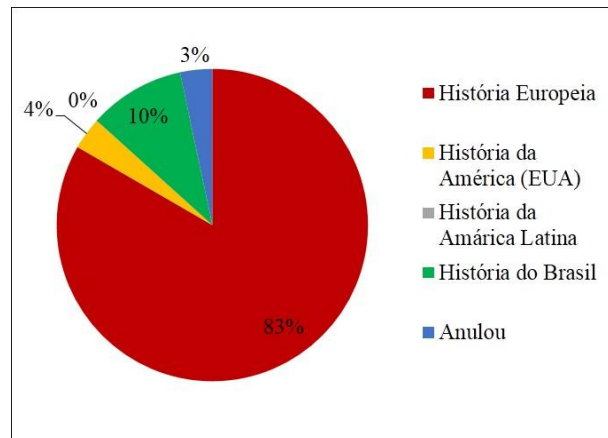
Dessa forma, a América Latina é pouco mencionada e quando se trata dos conteúdos vinculados a ela, percebe-se a ênfase nos fundamentos e discussões advindos da Europa. Na história da América, em especial na história do Brasil, observa-se uma Eurocentrismo nos conteúdos, em que se discute muito mais as ações dos Europeus nas Américas do que a própria cultura local.

Para entender melhor a questão do estudo nas escolas foi desenvolvida uma pesquisa abordando os conteúdos da América Latina que são apresentados aos alunos do Ensino Médio expostos no currículo de referência. Foram utilizados os dados do questionário para que fosse possível ter uma concepção de como tem sido o ensino de História da América Latina. Passa-se a discutir, assim, os resultados obtidos na escola campo.

Gráfico 1 – Nos livros didáticos que você já estudou qual a História que mais aparece?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



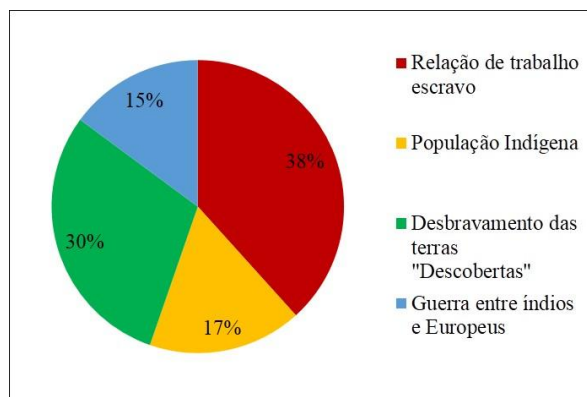
De acordo com o gráfico número um, que trata da história mais abordada nos livros didáticos, 83% dos alunos marcaram a opção “História Europeia” como sendo o conteúdo mais trabalhado em sala de aula. A opção de história da América Latina, não foi marcada por nenhum aluno. As autoras Carvalho e Medeiros (2006) discutem que pouco se estuda sobre a história dos nativos nas Américas, pois é estudada com maior intensidade a história antiga Europeia (Mesopotâmicos, gregos, egípcios) do que a história que povos que nas Américas já viviam.

Estudamos com muito maior profundidade a antiguidade dos mesopotâmicos, dos gregos, dos egípcios, dos romanos e permitimos a ausência em nossos currículos de muitas culturas da América pré-colombiana, povos que, sabidamente, exerceram influências culturais sobre nós de forma indiscutível. (CARVALHO, MEDEIROS, 2006, p.2)

Gráfico 2 – A que você associa o período de colonização no Brasil e na América Latina?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



Além de verificar quais os conteúdos mais tratados no livro didático, foi verificado o que o aluno associa no período de colonização do Brasil como mostra o Gráfico dois. Observa-se que a cultura indígena quase não é lembrada pelos alunos quando se trata do período de colonização. “O conhecimento histórico-escolar desconhece, ou conhece ainda muito pouco, a organização e complexidade dos povos que aqui existiam antes da chegada dos conquistadores” (CARVALHO, MEDEIROS, 2006, p. 2).

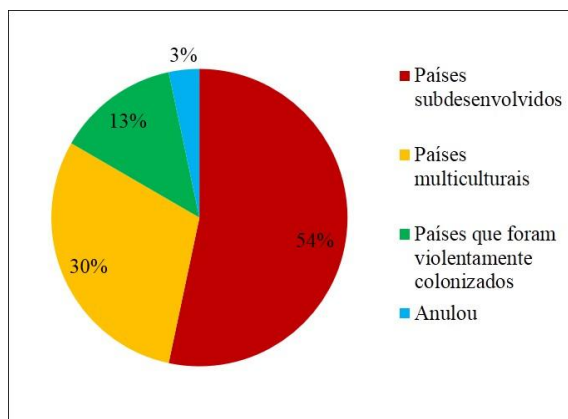
A maioria dos alunos associa a “relação do trabalho escravo” e o “desbravamento de terras descobertas” como o período de colonização, enquanto que apenas 15% alunos lembram-se da guerra entre índios e Europeus como sinônimo de resistência a invasão dos homens brancos nas terras indígenas. A questão mais lembrada pelos alunos, com o percentual de 38% tem uma relação de dominação europeia sobre os outros povos como é o caso da escravidão no Brasil.

Assim, há uma carência de elementos que possam contribuir para uma reflexão crítica sobre as transformações provocadas pela chegada do homem europeu no contexto colonizador, o processo de exploração e opressão ocorridas (CARVALHO, MEDEIROS, 2006, p.2).

Gráfico 3 – Quais as principais palavras que vêm em mente quando você ouve falar em América Latina?

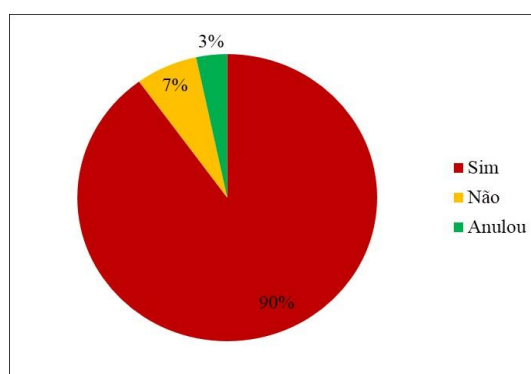


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451



O gráfico de número três demonstra a ideia dos alunos em relação às primeiras palavras que vêm em mente quando se fala em História da América Latina. A alternativa de maior índice de marcações foi a de “Países Subdesenvolvidos”. Nota-se que as alternativas relacionadas à multiculturalidade e a alternativa de países que foram violentamente colonizados quase não é lembrada, ou seja, ignora-se a ideia de maior relevância que foi a colonização violenta das Américas e a ideia de países que a partir dos nativos e de outros povos tornaram-se multiculturais.

Gráfico 4 – Você considera importante saber sobre a cultura e a sociedade Latino Americana?



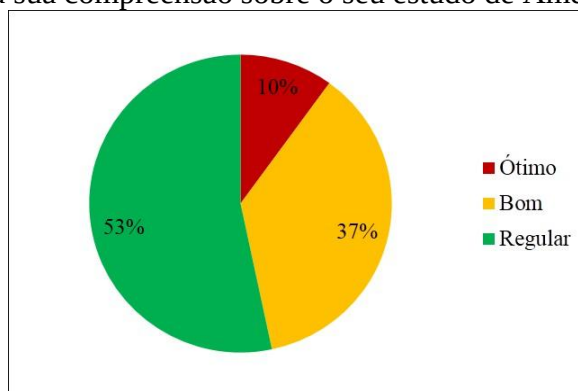
De acordo com o gráfico quatro, percebe-se que a maioria dos entrevistados considera importante saber sobre a cultura da América Latina. Apenas 7% dos alunos não consideram interessantes. Diante do interesse dos alunos entrevistados em saber



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mais sobre sua cultura latino-americana a proposta das autoras é de repensar e discutir novos espaços para o aprofundamento da história da América Latina no ensino de História, repensando novas práticas. “O ensino de História da América esteve durante séculos ancorado em fontes narrativas de cronistas europeus, criando uma imagem de sujeição e de impotência dos americanos em narrar ou construir a própria história” (CARVALHO, MEDEIROS, 2006, p. 5).

Gráfico 5 – Qual a sua compreensão sobre o seu estudo de América Latina?



Como demonstra o gráfico cinco, a compreensão dos entrevistados em relação ao seu conhecimento de História da América Latina 53% deles julgam ser regular. Percebe-se que os próprios alunos acreditam que devem ser trabalhados mais os conteúdos sobre a América Latina na sala de aula.

No questionário, além das questões de múltipla escolha, foi perguntado aos alunos sobre alguns personagens heroicos da América Latina, que eles mais estudaram. Muitos não souberam responder, e dos que responderam, obtiveram-se respostas como: Princesa Isabel, Pedro Alvares Cabral e Cristóvão Colombo, com isso, observa-se nitidamente a influência dos Europeus enquanto heróis nas Américas. Obtiveram-se também respostas como: Che Guevara, Hugo Chávez, Tira Dentes e Getúlio Vargas. Percebe-se que alguns alunos, mesmo sendo uma minoria dos entrevistados, têm em mente sobre alguns personagens heróis e históricos da América Latina.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível perceber que o ensino de História não tem incluído os conteúdos sobre a América Latina de maneira eficiente, pois a análise do currículo e as entrevistas realizadas com os alunos do Ensino Médio deixaram claro a pouca atenção dada a esse conteúdo. Em relação ao professor, é preciso refletir como se deu seus estudos em História da América Latina no período de sua formação acadêmica, cabe questionar se o problema está na formação do profissional da educação, para tanto é necessário a realização de outra pesquisa em outro momento. Percebeu que o ensino de História em especial a História da América Latina deve ser repensada em meio ao currículo. Concentra-se mais nas influências dos Europeus e em seus feitos nas Américas do que a história dos próprios nativos que aqui já residiam e da História local. Os próprios entrevistados deixaram na pesquisa dados que mostram que a história Europeia é a que mais aparece nos livros didáticos e a história mais contada dentro da sala de aula.

Em relação ao entendimento que possuem sobre a História da América, o gráfico de número cinco aponta uma memória regular, ou seja, os próprios entrevistados julgaram não terem conhecimento bastante na área. De acordo com as autoras Carvalho e Medeiros (2006) é preciso repensar novas estratégias de ensino de História na sala de aula, para que seja vista do ponto de vista regional refazendo o Eurocentrismo exposto no ensino de História.

Cabe também aos professores ter a consciência da importância da história local como um pressuposto para o desenvolvimento de uma cultura latino-americana. Para isso é preciso desenvolver projetos que envolvam os alunos em temáticas regionais e deixem claro para os mesmos a importância de estudar a história da localidade em que vivem. Destaca-se a importância da reformulação do currículo referência, pela qual o ensino de História da América Latina seja mais abordado em sala de aula para que os alunos tenham mais conhecimento da História da sua localidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CARVALHO, Daniela Vallandro de; MEDEIROS, E. Weber. **O ensino de história da América Latina a partir das novas abordagens historiográficas**. 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/historia/O%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%80RIA%20DA%20AM+RICA%20LATINA%20A%20PARTIR%20DAS%20NOVAS%20%C3%A0.pdf>>. Acesso em: 05/10/2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. 2013

Plano de ação do setor educacional do MERCOSUL 2011- 2015. Presidência pro tempore Paraguai primeiro semestre 2011

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Ed. Papirus, Campinas SP, 2007.

SABINO, Maria de Fátima. **O ensino de história da América e a construção da identidade latino-americana**. Santa Catarina. S/D. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/09_19_11_o_ensino_de_historia_da_america.pdf> Acesso em: 08/10/2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

VENTURA, Larissa Machado¹; FRANCO, Kaio José Silva Maluf²

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá GO – Secretaria de Estado da
Educação/GO – Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí GO

¹E-mail: larissamv26@gmail.com; ²Bolsista FAPEG, e-mail:
kaiomaluf@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma análise da questão das ciências humanas, pedagógicas e da filosofia no currículo de formação no curso de licenciatura plena em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá GO. Discute a questão dos paradigmas, do construtivismo piagetiano e apresenta uma proposta de contraponto pela formação humana na perspectiva histórico ontológica. Desenvolve as categorias trabalho e educação numa perspectiva marxista e alguns elementos da epistemologia piagetiana bem como da metodologia utilizada e das vias proporcionadas pela filosofia da educação matemática.

Palavras-chaves: Filosofia da Educação Matemática; Construtivismo; Formação histórico-ontológica

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é desenvolver uma análise, no ponto de vista da filosofia da educação e da filosofia da educação matemática, das vias de formação do sujeito. Sobre tudo nos debruçamos sobre as concepções, em conflito, dos discentes da licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá GO diante dos paradigmas educacionais. Nesse ponto nos valem do construtivismo piagetiano em contraponto à formação histórico-ontológica para criticar e apontar caminhos para uma filosofia da educação matemática. A problemática envolvida está no estabelecimento das questões geradoras da atividade pedagógica no nível motivacional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

do “por que ensinar?”, no nível dos objetivos na forma do “para que ensinar?” para assim dar suporte aos demais níveis discutidos pela sociologia da educação, por exemplo, do “onde e para quem ensinar?” e da didática que se ocupa do “como ensinar?”; claro que tudo isso já tendo entendido, resolvido ou encaminhado a questão própria da especificidade curricular das ciências do “o que ensinar?”. A metodologia, por nós empreendida, pretende ser descritiva e crítica qualitativa buscando o esclarecimento dos conceitos filosóficos e criticando os possíveis desvios ocorridos no registro ou exercício de uma filosofia da educação.

Há uma tendência latina para a complicação com pretensão, meramente retórica, de problematização que incorre numa perda de objetividade prática das ciências humanas. Isso se daria por meio de um excesso de teorização associada a uma linguagem técnica e obscura que incorre na anti-motivação daqueles que se percebem à margem desse universo acadêmico. No entanto, o rigor crítico é *conditio sine qua non* para que os alunos tenham as condições seguras de uma consciência esclarecida no questionamento dos valores que condicionam sua cultura. E o filosofar é justamente a ocorrência de um despertar do ser pensante que se abre para o pensamento reflexivo (FAFI, 1987. p. 91-92). A anti-motivação pode, muitas vezes, vir da forma como a filosofia é apresentada como dito por Heidegger (2000, p. 12) “Os equívocos de que a filosofia se vê constantemente cercada são mais fomentados pelo que nós fazemos, isto é, pelos professores de filosofia⁵”.

De acordo com Saviani (1996, p. 14) a essência do problema é a necessidade. E a problematização do problema deve ser restaurada para que nos envolvamos em questões concretas e verdadeiras que nos revelam sua essência. Cabe ainda entender que toda e qualquer investigação ou problematização não trata apenas de questões e anseios subjetivos, e sim, em respeito à existência da humanidade. Esse poderia ser o diferencial atrativo da filosofia enquanto dedicada ao entendimento universal.

⁵ The misinterpretations by which philosophy remains constantly besieged are mainly promoted by what people like us do, that is, by professor of philosophy.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

MATERIAIS E MÉTODOS: o construtivismo e o materialismo histórico e dialético

Poderíamos apresentar um esboço que contemplasse as questões filosóficas e/ou científicas que tornaram tratados ou escolas intelectuais para a humanidade no séc. XX, no entanto, nos atemos sob a questão do paradigma e da teoria construtivista piagetiana dentro dos limites desse artigo.

A epistemologia piagetiana considera que os conhecimentos não são nem pré-formados no sujeito nem abstraídos a partir dos objetos, mas são construídos pelo discente graças à sua atividade. No processo de construção do conhecimento o discente desprende esforços para aprender, para assimilar novos conhecimentos. O docente é levado, neste processo a tomar consciência dos seus procedimentos de pensamento, a avaliar-lhes o alcance e os limites, e criar novas ferramentas. Tudo isso propondo novos desafios que irá levá-los a questionar os seus próprios conhecimentos. A aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento participam ambos de um mesmo processo de equilíbrio, em virtude do qual os conhecimentos, sejam eles de natureza física ou lógico-matemático, se constroem quando o sujeito supera gradualmente os desequilíbrios que nascem das suas interações com o ambiente, tanto social quanto físico. Assim como da alternância contínua dos processos de assimilação e de acomodação (GAUTHIER & TARDIF [orgs.], 2010. p. 430-432).

Para compreendermos a teoria de Piaget e suas contribuições para a educação precisamos entender as definições dos três tipos de conhecimentos, que implicarão na forma de ensinar crianças e jovens em suas diferentes fases. Há o conhecimento físico que, pelo qual, conseguimos conhecimento por meio da experiência, de natureza empírica. O conhecimento lógico-matemático é desenvolvimento no nível da mente. A forma racional de se deduzir uma sequência numérica, por exemplo. Já o conhecimento social é adquirido em meio às realidades donde vivemos e das quais adquirimos experiências via da observação (GAUTHIER & TARDIF [orgs.], 2010. p. 435).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Para Piaget, a criança absorve todo o teor de aprendizagem por meio de um processo natural de apreensão do conhecimento. Nisso observamos os três tipos de conhecimentos supram citados e o apontamento de adequação a cada fase da pessoa. Aplicando isso à realidade educacional, temos que o aluno irá receber as informações dadas pelo professor e estruturá-lo de forma particular, ou seja, de forma que ele compreenda melhor da sua própria maneira. O aluno concilia o ensinamento a algo já formado em sua mente, facilitando a assimilação do conteúdo ministrado. Dessa forma Piaget entende que a escola precisa adaptar sua prática pedagógica ao aluno compreendendo as curiosidades que o motivará a querer receber o conhecimento específico, adequando à sua faixa etária, utilizando temáticas de interesse de cada fase (GAUTHIER & TARDIF [orgs.], 2010. p. 434). Por exemplo, na fase infantil elaborar atividades que chamam a atenção do aluno como desenhos ou gincanas, sem fixar um ensino dogmático.

Com isso temos a Teoria Cognitiva na qual a conquista do conhecimento se dá em quatro estágios do aprendizado humano: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. O primeiro estágio em que a criança passa é o sensório-motor. É aquele no qual a criança, desde o início de sua vida até o 18º mês, procura o domínio dos seus movimentos e o conhecimento das coisas físicas que a cerca. A criança capta estímulos exteriores através dos seus dados sensores, não tendo nenhuma intermediação específica com o pensamento. O estágio pré-operacional corresponde ao pré-escolar. Nessa fase a criança desenvolve um intelecto simbólico e um pensar centrado em si mesma. O estágio operatório concreto é o que a criança deixa o egoísmo e passa pelo processo da interação social. Também é o estágio em que ela elabora uma lógica interior concreta, quando ela está preparada para compreender números, conceitos de espaço, velocidade, disciplina entre outros. O último estágio é o operatório formal no qual a criança passa a compreender o raciocínio lógico, sistematizando os dados absorvidos pelo professor (GAUTHIER & TARDIF [orgs.], 2010. p. 435).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Nessa teoria, para se desenvolver um melhor aprendizado é necessário que se quebre os paradigmas antigos e crie novos métodos que cumpra a exigência atual a qual ira se adaptar ao aluno. No ensino de matemática essa tarefa é um pouco mais difícil. Para facilitar o aprendizado do aluno nessa ciência é preciso, primeiramente, ter domínio do conteúdo a ser lecionado. Muitas vezes o problema para a ausência do querer aprender ou o não aprendizado pode ser o despreparo do professor, que é designado a uma sala de aula sem a formação adequada na área do ensino, a comum substituição por profissionais de áreas afins por falta de professores na área específica.

Outra medida para facilitar o aprendizado é aplicar novas técnicas. Algo que ajuda muito nesse sentido é a distribuição de temas e a discussão dos mesmos, porém de uma forma em que uma interação entre cada aluno seja estabelecida de forma divertida e agradável, fazendo com que o aluno se interesse em participar. Por meio dessa participação haverá dúvidas do conteúdo, que devem ser sanadas pelo professor de maneira que irá facilitar a compreensão do aluno. Entra aí então outra medida que pode ser utilizada para o saneamento de dúvidas que é a utilização de tecnologias como slides, o próprio quadro-negro, porém de forma interativa. Uma possibilidade interessante é, pelo fato da popularização do computador ou dos telefones celulares com tecnologia operacional, usá-los em sala com programas atualizados para explanação do conteúdo. Um desses programas que vem sendo amplamente utilizado em geometria euclidiana é o geogebra que permite a visualização das figuras em uma terceira dimensão.

Os avanços tecnicistas se dão de acordo com o anseio da modernidade de domínio da natureza. Além disso, a ciência se vincula ao capitalismo industrial para criar e produzir aquilo que apraz aos homens que se apresentam como consumidores na expectativa de uma vida confortável (ARANHA, 2006. p. 258).

Numa tentativa de aproximação ao materialismo histórico e dialético não podemos deixar de desenvolver duas categorias marxistas que é o trabalho e a educação. Para o autor a emancipação do sujeito vai nessa linha e o conhecimento é desenvolvido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

a partir da apropriação que o sujeito faz de seu meio social. Gramsci (1982, p. 130) apresenta o trabalho como um princípio educativo da escola elementar porque é capaz de conjugar os momentos conceitual e fatural; teórico e prático. Por sua vez, Marx, segundo Gramsci, se refere ao trabalho como uma relação entre sociedade e natureza quando o homem transforma a natureza para socializá-la. Nisso que se entende o processo de humanização da natureza presente em toda a história da indústria. No entanto, nesse processo de conceituação e definição da função do homem frente a natureza, voltamos no conceito gramsciniano da prática educativa que trabalha as primeiras noções de ciências naturais, direitos e deveres dos cidadãos. Dessa forma temos definidos a natureza e a função social, via da cultura, do trabalho que o homem utiliza para dominar a natureza seguindo leis sociais impostas que facilitam seu trabalho. A escola apresenta os aspectos da cultura geral, da humanização e do desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. O trabalho nas fábricas de manual a tecnológico promoveu um enriquecimento do processo educativo social. A relação ensino-trabalho em Gramsci tem um sentido inicial unitário de desenvolvimento da criança e num outro sentido profissionalizante (MANACORDA, 2007. p. 136-139) daí a tendência do tecnicismo das formações em serviço com caráter rápido e prático.

A divisão do trabalho promove a visão unilateral do indivíduo dentro de um contexto alienista que não permite que esse veja o todo a sua volta e veja apenas o imposto pela ideologia dominante (MANACORDA, 2007. p. 37) o ensino libertador seria a saída para essa situação. A unilateralidade deveria ser substituída pela omnilateralidade e o ensino industrial de caráter universal poderia ajudar nisso uma vez que fomenta o ensino teórico e o trabalho produtivo. Nesse caso, seria fomentada uma situação que pudesse satisfazer tanto as necessidades da sociedade quanto as inclinações pessoais dos indivíduos (MANACORDA, 2007. p. 37-38). O trabalho alienado prova a visão e atividade do indivíduo de forma unilateral. A visão omnilateral leva o homem a unificar os fins sociais e individuais buscando recuperar a unidade entre homem e sociedade (GRAMSCI, 1982. p. 33). A formação intelectual e tecnológica, juntas,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

teórica e prática abrangem omnilateralmente fundamenta tanto os processos de produção quanto os aspectos práticos dos ofícios. Há uma necessidade da existência de um operário versátil que apareceria se fosse substituído o operário de visão unilateral para dar lugar àquele dotado de uma absoluta disponibilidade frente às variações de trabalhos, isso seria uma aquisição omnilateral. A proposta de especialização do trabalho proposta no taylorismo e fordismo somente promoveu uma perspectiva unilateral não vantajosa para os indivíduos e sociedade. O homem que age conforme sua liberdade de consciência se humaniza e humaniza a natureza. Busca libertar-se da sujeição, supera suas limitações animais e cria, em sua totalidade, as forças produtivas e delas se dispões para se desenvolver omnilateralmente. A unilateralidade pressupõe uma mutilação, fragmentação e incompletude e a omnilateralidade visa uma totalidade diante das possibilidades do homem.

Faz-se interessante tratar do termo politécnico que pode ser lido sem grandes prejuízos como tecnológico. Marx pensa em uma instrução profissional de ordem politécnica. No entanto, elenca três elementos constituintes do ensino: intelectual, educação física e tecnológico (GRAMSCI, 1982. p. 49). Por esse último ele entende que seria a transmissão dos fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, mas também que fosse capaz de fazer com que o adolescente possa manejar todos os instrumentos elementares de todos os ofícios. Esse ensino seria capaz de elevar a classe operária a um nível acima das classes superiores e médias (GRAMSCI, 1982. p. 169-170). O ensino politécnico seria suficientemente capaz de desenvolver a perspectiva omnilateral nos indivíduos. O ensino politécnico seria aquele que se dá na escola do futuro que é dada pela burguesia para a classe operária da habilitação e disponibilidade para vários trabalhos que se fazem necessários na fábrica. O ensino politécnico é dotado do conteúdo teórico e prático e por isso confere uma ampla formação. Há uma acentuada tendência da burguesia reduzir o ensino politécnico que deve ser teórico e prático a uma simples questão de disponibilidade e pluriprofissionalidade (MANACORDA, 2007. p. 101).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

No contexto da economia política o trabalho é extremamente negativo ao homem por lhe tirar as condições autônomas de existência. Uma superação possível seria a perspectiva omnilateral advinda do ensino politécnico da teoria e prática que possibilitaria a apropriação, por parte do indivíduo, de uma totalidade de forças produtivas. Tudo isso somente seria possível num processo educacional de promoção da liberdade de consciência do indivíduo que não aceita o asujeitamento e sem apresenta resistente à imposição da ideologia dominante (ALTHUSSER, s.a.. p. 63-64). Marx propõe um consórcio entre o ensino e o trabalho, mas não se trata do trabalho artesanal ou de qualquer prática estritamente empírica ou didática, mas de um trabalho produtivo de manejo de todos os instrumentos essenciais para todos os ofícios. Uma preparação para o trabalho dotada de conhecimentos fundamentais à ciência que exclui a oposição entre cultura e profissão. Unir ensino e trabalho pressupõe “uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem” (MANACORDA, 2007. p. 128).

RESULTADO E DISCUSSÃO: a filosofia da educação matemática e os paradigmas

É de extrema importância a filosofia da educação na formação dos professores. Ela irá possibilitar uma investigação profunda estabelecendo possíveis respostas às problematizações do fazer pedagógico. Diante de uma tendência positivista há quem pensa que a filosofia não tem nenhuma importância ou relação com a educação matemática, mas temos segurança de que o pensar analítico, crítico, reflexivo e abrangente sobre a educação vem dela. Com isso poderemos refletir a prática educacional no nível do saber fazer em consonância com aquele do “por que?” e “para que?” fazer desse ou daquele modo (BICUDO *In* BICUDO, 2010. p. 23-25). Assim entendemos a necessidade da mudança de paradigmas e metodologias do professor



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

porque permanecer em métodos estagnados ao passado não atende às expectativas modernas.

A filosofia da matemática trabalha com os objetos matemáticos e estes, por sua vez, são definidos como independentes do ser humano, ou seja, definidos como perfeitos num nível abstrato, mas passivos de serem apropriados ou conhecidos pelos homens. A disciplina Teoria Social da Educação no curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá GO, provoca um efeito de contraposição de ideais. A maioria dos acadêmicos não se conforma com o fato dessa disciplina, e outras das ciências humanas ou estritamente pedagógicas, estarem na matriz curricular por entenderem que não têm nenhuma relação com o curso de matemática. A ausência de uma visão e um tratamento dessas disciplinas, desde a educação básica, de maneira que se apreenda a totalidade promove esse pensamento. A questão é que se trata de um pensamento reducionista no qual a matemática se reduz ao cálculo e não necessita de interdisciplinidade ou transdisciplinaridade alguma. No entanto, é notório que os acadêmicos, sobretudo de licenciatura, precisam desenvolver conhecimentos nesse nível filosófico para se ter condições de se apropriar, com crítica, dos métodos a serem utilizados nos diversos espaços e com os diversos alunos.

A filosofia da educação e a filosofia da educação matemática se completam. Enquanto a primeira busca analisar e se aprofundar na educação, aprendizagem e ensino de modo geral, a segunda expõe e procura trazer a definição correta sobre o conteúdo ensinado e aprendido, analisando assim os objetos matemáticos. Temos condições de utilizar a filosofia da educação matemática para analisar as metodologias de ensino e suas propostas em diferentes lugares. A partir dessa compreensão observamos que é necessário não somente saber os números, mas também possuir boa linguagem e domínio da interpretação. De modo que não é estranho que um tema em educação matemática possa adquirir significados cada vez mais sujeitos a novos pontos de vista. Portanto, é normal que um aluno ou outro tenha dificuldade em entender um problema proposto, até mesmo no ensino superior quando se pedem, por exemplo, para que se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

façam demonstrações de axiomas ou provem as teorias (SILVA *In* BICUDO, 2010. p. 62).

Um paradigma é um modelo a ser seguido. O paradigma educacional, usado por professores, determinará a aprendizagem do aluno. Isto pode ser um problema, pois podemos observar durante a história da educação várias mudanças dos métodos que se registraram corretos em seus contextos que não mais têm sentido na atualidade. Um possível motivo pelo desgosto no aprendizado da matemática é a manutenção de paradigmas que deveriam ser melhorados ou atualizados. Evidentemente, mesmo que possamos fazer uma proposta de metodologias temos que tomar o cuidado em não criar e tentar manter novos paradigmas acríticos para as práticas pedagógicas atuais.

As práticas pedagógicas exigem do professor uma formação adequada. Há vias de uma formação do sujeito para a liberdade usufruída em sociedade. “Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las” (SAVIANI & DUARTE, 2010. p. 422). A pedagogia que mais se aproxima desse ideal, a nosso ver, é aquela fundada nas teorias socialistas fidedignas à marxista. Mesmo que há a necessidade da formação do professor que o torne competente para oferecer aos alunos as capacidades e competências que lhes permitam o acesso ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez haja um pouco de confronto entre as concepções de acadêmicos e dos profissionais das ciências humanas e filósofos sobre a formação do sujeito numa perspectiva histórico e ontológica. O fato é que pensamentos melhor fundamentados devem se estabelecer como base para os acadêmicos de modo geral. Uma questão é que a modernidade tem ofuscado os olhos das pessoas que não valorizam os conceitos basilares da humanidade. Os paradigmas acabam sendo abandonados e/ou substituídos num ritmo frenético e desordenado já que mudanças são rápidas e influenciam as gerações. Entendemos que o aperfeiçoamento e adaptação aos pensamentos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

fundamentais no campo da filosofia podem possibilitar uma visão totalizante da realidade que se apresenta. É necessária uma renovação nos vários âmbitos da educação, inclusive nas políticas educacionais para que tenhamos algo adequado ao séc. XXI, mas não podemos perder de vista as ideias brilhantes dos pensadores que abrem as possibilidades de críticas ao nosso tempo.

Trazer a filosofia para essa discussão é interessante porque fomenta a reflexão e aguça a perspicácia do sujeito ao estabelecer as análises da história e da política. A filosofia fornece à educação, um modo de se fazer reflexão sobre a sociedade, o educando, o educador e para onde eles devem caminhar (LUCKESI, 2010. p. 31-32). Outro serviço é estabelecer parâmetros para um olhar da estrutura estatal que governa os sujeitos envolvidos. E a pedagogia, por sua vez, garante, um direcionamento seja ele filosófico ou não.

Os paradigmas influenciam constantemente alunos e professores. A falta de conhecimento crítico reduzem os métodos de ensino que causam efeitos que podem ser catastróficos. A educação matemática necessita de aguçado cuidado para que se garanta a qualidade do conhecimento lecionado pelos professores de matemática aos alunos no vários níveis de ensino, sobretudo os apresentam alguma dificuldade. Além de um método necessitamos de uma filosofia da educação matemática que sustenta o processo de ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da educação matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Filosofia da educação matemática:** fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2010.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

FAFI, Professores de Filosofia da. A filosofia e sua motivação. *In: Educação e Filosofia*, volume 1, número 2. Jan./jun. 1987.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: as teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Introduction to metaphysics**. Trans. Gregory Fried e Richard Port. New Haven: Yale Nota Bene, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 25ª reimpr. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do professor. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 1996.

___; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In: Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, nº 45, set./dez. 2010.

SILVA, Jairo José da. Fenomenologia e matemática. *In* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Filosofia da educação matemática**: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2010.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A MÚSICA COMO ESTRÁTEGIA MOTIVADORA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

SOUZA, Maiane Priscila de¹; MOURA, Angela Maria Leonel Ferreira²

Universidade Estadual de Goiás

Campus Iporá

priscilamaiane1991@gmail.com¹; angela.ipora@gmail.com²

RESUMO

A motivação dos alunos torna-se um fator essencial para que haja a construção de aprendizagens significativas de Língua Inglesa. Nesse aspecto, os professores encontram-se preocupados e desafiados a planejarem aulas dinâmicas, atrativas, interativas e motivadoras, superando as crenças sociais de que a Língua Inglesa não tem importância e utilidade no cotidiano dos alunos. Sendo assim, esse estudo visa pontuar a importância da música como estratégia motivadora para o aprendizado da Língua Inglesa. Para Souza (2007) a utilização da música como estratégia pedagógica torna a compreensão do novo idioma mais significativa, além de que as aulas tornam-se mais atraentes e interessantes. Esse trabalho é resultado do desenvolvimento do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá, aliado a estudos teóricos baseados em Faria (2014), Ferrari e Witter (2011), entre outros.

Palavras-chave: Estratégias. Motivação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas nacionais faz-se necessário devido à influência que o idioma desempenha na sociedade e seu uso constante pela população como idioma mundialmente falado. Aprender a língua inglesa tornou-se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

necessidade básica para profissionais de diferentes áreas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Nesse sentido, ter “domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século. [...]” (FARIA, 2014, p. 1).

Desde o comércio à diplomacia e turismo, dentre outras áreas, a língua inglesa, doravante LI, é o idioma mais usado e apresenta-se como de “interesse social dos vários países que seus cidadãos tenham competência na referida língua, mas para aprendê-la é necessário contar com interesse por ela”. (FERRARI e WITTER, 2011, p. 121). A língua inglesa possibilita o crescimento pessoal, profissional e cultural de seus falantes e, para sua aprendizagem torna-se necessário uma motivação particular e pessoal que impulse o aprendiz na compreensão do idioma.

Para Demarch (2010) é comum que os discentes encontrem certas dificuldades durante as aulas de LI, até pela falta de justificativa e motivação que eles veem quanto ao seu uso no cotidiano, já que aprender um segundo idioma pode parecer, em primeira instância algo irrelevante para o futuro, algo que, provavelmente, dependendo da classe social do discente, não tem necessidade de uso. Muitos acreditam que seu uso está vinculado a situações de lazer, como cinema, jogos e livros, atividades essas que não fazem parte do dia a dia de uma grande parcela da sociedade.

A Língua Inglesa não é visualizada pela maioria dos alunos como uma ferramenta para possível ascensão no mercado de trabalho, por exemplo, falta motivação para a aquisição de um segundo idioma.

A grande maioria dos alunos da educação básica pública não considera a LI como ferramenta para possível ascensão no mercado de trabalho, dificultando assim a motivação para sua aprendizagem. Esse comportamento dos aprendizes, segundo Ferrari e Witter pode

ser classificado em forma direta, ou seja, impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz a necessidade ou indireta, que é aquela que impulsiona em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

direção a um objeto intermediário que possibilitará a satisfação de uma necessidade. [...] Sendo um conjunto de fatores psicológicos, deve-se associar-se a uma ação em particular, isto é, a pessoa estar motivada em fazer alguma coisa. [...] Muitos estudiosos consideram que a motivação do aluno para estudar um idioma é a mola que propicia o sucesso na aprendizagem (FERRARI & WITTER, 2011, p. 222)

Assim sendo, a partir da experiência adquirida durante a fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, na escola campo objetivou-se fazer uma reflexão sobre a música enquanto estratégia motivadora da aprendizagem de língua inglesa, já que, em consonância com Gobbi (2001), a música assume papel de destaque na vida dos indivíduos, incitando emoções, marcando momentos na memória das pessoas, acompanhando-as em todos os momentos da vida e “[s]e a música assume papel de destaque em vários momentos da vida dos seres humanos, é importante que ela esteja presente na educação” (GOBBI, 2001, p. 9). Pois, seu uso poderá ser um item dinamizador de conteúdo, tornando sua compreensão mais fácil e atraente aos discentes. A música apresenta-se como um recurso bastante expressivo que pode ser trabalhado em sala de aula a fim de explorar as habilidades de fala, escrita, compreensão auditiva e leitura no processo ensino-aprendizagem de inglês, pois as músicas são exemplos de

uma linguagem autêntica, memorável e rítmica. [...] a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno sintam-se mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua (CRISTÓVÃO apud FERRAZ, 2013, p. 113).

A música se apresenta como importante estratégia motivadora para a aprendizagem de LI, despertando o interesse dos alunos e permanecendo em suas mentes. Tim Murphey⁶ (1992) diz que também “é algo comum esquecermos o que aprendemos em outro idioma, com exceção das canções que apreendemos em outro

⁶ Do original “it is also a common experience to forget nearly everything we learn in another language except the few songs that we learnt. For a variety of reasons, songs stick in our minds and become part of us, and lend themselves easily to exploitation in the classroom” (MURPHEY, 1992, p.6).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

idioma. Por diferentes motivos a música fica em nossas mentes e torna-se parte de nós, e se presta facilmente à exploração em sala de aula” (TIM MURPHEY, 1992, p. 6, tradução nossa).

Nessa perspectiva, uma aprendizagem significativa de Inglês vai além do estudo de sua estrutura ou da comunicação com povos falantes desse idioma, abordando também o estudo de sua cultura. Como pontua Demarch (2010, p. 12) “aprender uma língua significa estar exposto à cultura do outro, com valores diferentes, os quais são reflexos dessa sociedade”.

Sendo assim, como exposto anteriormente, o objetivo dessa pesquisa é ressaltar a importância do gênero música enquanto estratégia motivadora para o aprendizado de LI no Ensino Fundamental, visando o enriquecimento das habilidades de escrita, leitura, compreensão auditiva e compreensão oral, por parte dos alunos. Nesse sentido, Souza (2007, p. 548) aponta que “[a]o utilizar a música, a compreensão da Língua Estrangeira torna-se mais significativa, voltada pelo interesse e a capacidade dos alunos. Contribuindo com o ensino, tornando uma aula atraente e interessante”.

MATERIAIS E MÉTODOS

Na primeira fase da regência do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II realizou-se uma oficina de música voltada, principalmente, aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, no início de 2014. A oficina foi planejada e desenvolvida por quatro alunos estagiários do 4º ano do curso de Letras, da UEG-Campus Iporá. O resultado foi satisfatório em relação ao interesse e participação dos alunos. Portanto, a oficina foi o pontapé para a realização desse trabalho e, a partir da mesma iniciou-se a busca por bibliografias relativas ao uso da música como estratégia motivadora para a aprendizagem de LI. A música justifica-se como uma ferramenta motivadora e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

dinâmica, até por sua linguagem simples, conforme pontua Tim Murphey⁷, as canções, geralmente, usam “uma linguagem mais simples, coloquial, com muita repetição, que é exatamente o que muitos professores de línguas procuram em textos para exemplos” (MURPHEY, 1992, p. 7, tradução nossa). O fato é que as canções são muitas vezes mais motivadoras do que outros textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Demarch, o professor de LI sente-se na obrigação de tornar suas aulas “mais ativas, dinâmicas e prazerosas” (DEMARCH, 2010, p.8). Nesse sentido, diversas atividades poderão contribuir para que isso se efetive, entre as quais àquelas que envolvem o gênero música. Pois, por meio da música pode-se explorar o conteúdo proposto de forma alegre, divertida e prazerosa. Mas, para que haja um bom resultado, o professor precisa além de um bom planejamento, apresentar segurança na condução das atividades para não virar bagunça generalizada, até porque o barulho poderá atrapalhar outras salas.

Muitos professores não se sentem preparados para ministrar aulas com músicas seja pela falta de equipamentos adequados, falta de aptidão musical deles próprios, ou pela indecisão em escolher um estilo musical que agrada os alunos, entre outros argumentos. Entretanto, conforme Murphey (1992), sempre que se tenta algo novo em sala de aula, há o risco de fracassar, mas os riscos são importantes para que ocorram novas experiências positivas e bem sucedidas.

Independente da insegurança de alguns professores, não há como negar a crescente demanda de teorias voltadas para o ensino/aprendizagem de inglês, admitindo a presença da música nos diferentes setores da convivência humana, podendo afirmar que a música por si só é motivacional e trabalhá-la em sala de aula

⁷ Do original “[s]ongs in general also use simple, conversational language, with a lot of repetition, which is Just what many language teachers look for in sample texts. The fact that they are affective makes them many times more motivating than other texts” (1992, p. 7).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

contribui ao educando uma melhor compreensão nas atividades, pois através da música ele é capaz de deixar fluir suas emoções, sensibilidade, experiências e suas habilidades criativas, conseguindo se expressar e se expor de maneira mais espontânea. Assim cabe aos Educadores buscar meios e criar espaços para que o aluno desenvolva determinadas ações, pois a música além de apresentar significados facilita a interação entre alunos e professores, ela abre as portas para diversidades do contexto sócio-cultural em que vivem (SOUZA, 2012, p. 551).

Para a realização da oficina musical realizada em junho de 2014, já citada anteriormente, foi realizado um levantamento prévio das preferências musicais dos alunos, detectando que os discentes apresentaram preferência por músicas atuais, relativas a temas de alguns filmes e, também por músicas antigas de cantores consagrados no cenário musical internacional, como, por exemplo, a banda inglesa Queen.

Os alunos participantes da oficina, com idade média entre 12 e 17 anos, apresentaram, a princípio, resistência em participar da referida oficina alegando preferir músicas na língua materna. Mas, aceitaram o desafio de participar para ao final, avaliarem se gostaram ou não. A música escolhida para esta oficina foi “A Thousand Years”, de Christina Perri, música esta que foi tema dos protagonistas da saga Crepúsculo. A proposta inicial consistiu em ouvir a música e visualizar o clip oficial do filme. Em seguida, realizar uma pré-leitura/apresentação, conforme sugere Sabota (2012). Após a pré-leitura alguns questionamentos foram levantados, entre os quais: “Vocês já conhecem essa música?”, “De qual filme é esta música?”, “E os protagonistas do filme, vocês conhecem?”, entre outros. Nesse diálogo, ficou claro para os alunos que eles estavam estudando uma música bem conhecida deles, o que diminuiu a resistência dos mesmos em relação a músicas cantadas em inglês, apresentando disposição para as atividades seguintes. Na sequência, solicitou-se aos alunos que localizassem na letra da música as palavras já conhecidas por eles e, também, as que têm grafia parecida com a do português para identificar os falsos cognatos. As discussões prosseguiram, com questionamentos dos estagiários e respostas dos alunos sobre a compreensão da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mensagem do texto da música (SABOTA, 2013). Após a compreensão do texto, realizou-se a sua leitura pelos estagiários e repetição por parte dos alunos. Então estagiários e alunos se propuseram a cantar a música, o que agradou aos alunos. Todos os discentes presentes na oficina aprovaram a música escolhida e pediram que houvesse mais aulas que trabalhassem músicas como esta, a oficina encerrou-se com a música da cantora Christina Perri cantada em forma de capela.

Em outra oficina, no turno vespertino, na mesma escola-campo, foi trabalhado o estilo Hard Rock Metal da banda Queen e a influência que a banda exerce em diferentes grupos musicais brasileiros, inclusive, de duplas sertanejas que eram as preferidas entre os discentes. Discutiu-se também sobre outras bandas que gravaram a mesma música escolhida para a oficina, “Love of my life” da Banda Queen, fazendo referência sobre a pronúncia do inglês falado pelos não nativos citando a Banda Scorpions de Hanôver, Alemanha fundada em 1965 pelo guitarrista Rudolf Schenker, e a dupla sertaneja brasileira Guilherme e Santiago, observando as diferenças na pronúncia e sotaques entre nativos e não nativos. O vocabulário do texto da música foi trabalhado por meio de gestos, simulações, uso de materiais concretos e imagens, discutindo, na sequência, a compreensão textual. Trabalhou-se a pronúncia do texto musical e, para finalizar, cantou-se a música. Ao término da oficina os alunos presentes afirmaram ter gostado da forma que foi trabalhada a LI, pois para eles o ritmo musical escolhido pertencia ao cotidiano deles e a banda Queen exerceu/exerce grande influência musical em território nacional e internacional.

Na terceira oficina apresentou-se a música brasileira “Boa sorte/Good Luck” de Vanessa da Mata e do americano Bem Harper, trabalhando a intertextualidade entre língua portuguesa e inglesa. Ampliou-se a discussão para outras músicas brasileiras que mesclam português e inglês em suas letras. Explorou-se a leitura dos trechos em LI, com repetições. Para finalizar a oficina, todos cantaram a música aprendida, acompanhados por um dos estagiários no teclado.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Para a realização das oficinas de música buscou-se ministrar aulas dinâmicas e interativas com diferentes estratégias de ensino visando “promover a aproximação dos educandos com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma” (SOUZA, 2012, p. 549).

Nessa perspectiva, primou-se pela utilização da música como estratégia motivadora para o ensino/aprendizagem de LI, respeitando as condições e possibilidades de trabalho e ensino dos professores estagiários idealizadores e ministrantes das oficinas. Para Souza (2012, p. 549), a “música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns fatores apresentam-se determinantes para uma aprendizagem de LI significativa e efetiva, entre os quais o interesse, esforço e persistência dos aprendizes, e a utilização, por parte do professor, de estratégias motivadoras, como a música por exemplo.

A utilização de música na sala de aula tem conquistado os alunos para a participação nas atividades propostas, bem como para a aprendizagem de LI, pois a música pode ser considerada como um “elemento mediador entre o contato cultural e o aprendizado da segunda língua” (SOUZA, 2012, p. 1), por meio de uma linguagem simples e próxima ao cotidiano dos alunos, o que torna as aulas de LI mais agradáveis e produtivas. Sendo assim, Souza (2012, p. 2) argumenta que quando o professor utiliza a música em sala de aula o aluno “adquire conhecimento das atividades e desafios executados, despertando-lhes o interesse, contribuindo com a aprendizagem e possibilitando, para o aprendiz, uma nova forma de compreensão e [de] assimilação” (SOUZA, 2012, p. 2).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS

DEMARCH, Francilani. **A música como fator motivacional na aprendizagem de língua inglesa: uma investigação na sala de aula.** Disponível em: <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ingles/denisegobbi.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

FERRAZ, Mônica. **Ensino de Língua inglesa com música.** Disponível em: <
<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>>. Acesso em 4 de agosto de 2014

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Formação de Professores de Língua Estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: Editora da UFG, 2012.

GOBBI, Denise. **A Música Enquanto uma Estratégia de Aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa.** Disponível em: <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf?sequence=1>>
Acesso 4 de outubro de 2014

MENDEZ, A.; L.; BANDEIRA, K.; C.; Da S. COIMBRA, M. ; de S.; RIBEIRO, S.; F.; dos S. Ribeiro. **Entreletras: uma nova perspectiva para a utilização de músicas como recurso didático.** Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/resumos/entreletras_uma_nova_pers_ANA_LUCIA.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2014

MURPHEY, T. **Music and song: a teacher's resources series.** Edited by Alan Mcley. Oxford: Oxford University Press, 1992.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SABOTA, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Formação de Professores de Língua Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

SOUZA, R.; A.; C.; de. **A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira**. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsinop.unemat.br%2Fprojetos%2Frevista%2Findex.php%2Feventos%2Farticle%2FviewFile%2F591%2F406&ei=RRuUVKf2AyiogwS7hYOYDw&usg=AFQjCNHPDoOA4Zev3ueIeJyLRSt4iSr2Rw&bvm=bv.82001339,d.eXY>>.

Acesso em 24 de outubro de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO-PROFESSOR E SUJEITO-ALUNO: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DE *ERRO* NO CONTEXTO EDUCACIONAL

SILVA, Antoniel Guimarães Tavares¹
Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
¹gui.antoniell@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma aproximação da Análise do Discurso de linhagem francesa e os estudos sobre o ensino e aprendizagem no contexto educacional em uma perspectiva discursiva no que envolve as condições de produção e de circulação dos sentidos em determinados objetos. Assim sendo, objetiva analisar os aspectos sociais, históricos e ideológicos dos discursos que se materializam nos dizeres de professores e alunos referentes a concepção da palavra *erro* – em análogo ao acerto – adotada em avaliações escritas a partir da noção de *formação discursiva* abordada por Michel Foucault (2012), Michel Pêcheux e Fuchs (1993) e Jean-Jacques Cortine (2009). O método consiste em aplicar questionários a alunos e professores que ministram aulas em disciplinas as quais requerem respostas discursivas nas avaliações escritas e, subsequente, recortar, relacionar e analisar, dentre essas respostas, as sequências discursivas para se pensar a constituição de ambos os sujeitos envolvidos e pontuar traços que envolvem uma formação discursiva institucional-acadêmica que rege as condições de produção desses dizeres. Parte-se da premissa de que o posicionamento do *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* dentro desse ambiente escolar autoriza duas formas antagônicas de se relacionarem com o *erro*, enquanto um objeto, em uma avaliação escrita. Consequentemente, com este estudo, constata-se que o professor deve repensar a sua forma de abordar o *erro* durante o processo de ensino e aprendizagem para que essa polissemia de sentidos da palavra em questão não se disperse a ponto de prejudicar a funcionalidade da sinalização do *erro* como uma ferramenta pedagógica em uma avaliação escrita realizada por um aluno do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito-Aluno. Sujeito-Professor. Objeto-Erro.

DIZERES INICIAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Ao se pensar em avaliação escrita, especialmente as que exigem respostas discursivas, no contexto de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental em escolas públicas, retoma-se para uma questão importante: o formato em que os professores abordam, durante as aulas, os acertos e os erros cometidos pelos alunos. Sendo assim, o que interpela este texto é compreender como o professor articula o *erro* em sala de aula e como o aluno lida com essa articulação, ainda nas séries precedentes ao Ensino Médio. Neste sentido, após a observação⁸ de algumas aulas de Língua Portuguesa em um sexto ano em uma determinada escola, notou-se que alunos e professores se relacionam com a concepção de *erro* de formas distintas: o professor demonstrou assimilar a função do *erro* cometido e o porquê de ser evitado, mas, em contrapartida, alguns alunos demonstraram uma não compreensão ou desconhecimento das justificativas de determinadas restrições aos equívocos apresentadas pelos docentes, problematizando essa que desencadeou o interesse desta obra.

Partindo desse cenário, este ensaio se apoia no campo da Análise do Discurso de corrente francesa, especificamente na noção de *formação discursiva*⁹ preconizada por Michel Foucault (2012) em *A Arqueologia do Saber*, reiterada por Michel Pêcheux e Fuchs (1993) em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* e pelo diálogo que Jean-Jacques Cortine (2009) propõe de ambos autores supracitados para se pensar em um método de análise de sequências discursivas em seu trabalho *O conceito de formação discursiva*. Aciona-se esse recorte teórico para conduzir uma reflexão sobre as condições de produção sociais, históricas e ideológicas do discurso institucional-educacional que se materializa nos dizeres dos professores e alunos e os constituem sujeitos com posicionamentos distintos. Dessa forma, é possível

⁸ A observação da escola-campo foi realizada mediante autorização formal do grupo gestor. A carta de aceite ao pesquisador se encontra em anexo a este trabalho. (A autorização será entregue em arquivo separado posteriormente devido não ter sido entregue pela escola antes do prazo de submissão deste artigo.)

⁹ É importante ressaltar que a noção de formação discursiva é pensada de formas distintas em Michel Foucault (2012), Michel Pêcheux e Fuchs (1993). Sendo assim, adota-se neste trabalho o posicionamento teórico da leitura que Cortine (2009) propõe de ambos os pensadores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

apontar quais elementos possibilitam que os dizeres sejam enunciados daquela forma e não de outra.

Assim, elege-se como passos teórico-metodológicos: fundamentar o campo da Análise do Discurso por meio da apresentação dos alcances teóricos da noção de *formação discursiva*, tratada nas três obras em tela; em seguida, aplicar vinte¹⁰ questionários, sendo dez aos alunos de um determinado sexto ano e dez aos professores que ministram aulas de diferentes disciplinas curriculares nessa mesma série, preferencialmente aqueles que exigem respostas textuais em suas avaliações escritas; por último, construir o *corpus* de análise a partir do recorte das respostas dos questionários, tomados como sequências discursivas, e analisar, brevemente, as condições sócio-histórico-ideológicas que evidenciam a constituição do *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* frente ao objeto discursivo *erro*. Ainda, é importante ressaltar que o objeto de estudo para a Análise do Discurso não se trata do texto, mas do discurso, com efeito neste trabalho definido como o discurso institucional-educacional¹¹.

DELINEAÇÃO DOS LIMITES TEÓRICOS: FORMAÇÃO DISCURSIVA, SUJEITO E OBJETO

O recurso teórico-metodológico de análise se sustenta, como afirmado anteriormente, na concepção de *formação discursiva* e sua articulação com um *corpus* de pesquisa. Logo, nesta seção será explanada, em poucas palavras, os limites teóricos do conceito em questão, assim como, pontuações sobre as filiações históricas que nortearam o desenvolvimento de um método de análise discursiva.

A noção de formação discursiva, a saber, foi primeiramente trabalhada por Foucault (2012) em sua obra *Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, na qual

¹⁰ Aplicou-se vinte questionários, no entanto, para este trabalho, utilizou-se apenas dez respostas devido à dimensão do artigo e a complexidade do material coletado.

¹¹ Denota-se aqui o discurso institucional-acadêmico como objeto de análise. No entanto, como afirma Cortine (2009), os discursos são atravessados por outros discursos, referenciados mutualmente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

problematizou as condições históricas e discursivas a partir dos sistemas do saber enquanto prática teórica. No entanto, “será [...] da Arqueologia que Michel Pêcheux extrairá o termo FD do qual a AD se desapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico” (COURTINE, 2009, p. 70). Dessa forma, Pêcheux e Fuchs (1993) adotará o termo *formação discursiva* para compor um *corpus* discursivo de análise com base na distinção que Foucault (2012) propõe entre materialidade enunciativa e materialidade discursiva.

No que se refere a instância ideológica, Pêcheux e Fuchs (1993) afirmam que o assujeitamento do indivíduo em sujeito ideológico determina posições sociais, autoriza determinadas atitudes e representações as quais se materializam, enquanto instâncias ideológicas, no discurso, perspectiva essa chamada de *formação ideológica*. Nesse sentido, essas últimas são compostas por sistemas de restrições nos quais se relacionam entre si e regem as relações de produção do discurso, sistemas esses chamados de *formação discursiva*. Disso, as formações discursivas tem o papel de organizar elementos linguísticos a partir das correlações com os objetos e propor fronteiras abarcadas nas relações contraditórias dos processos discursivos que determinam os limites dos dizeres e instauram lugares ideológicos que interpelam indivíduos em sujeitos.

O sujeito, ainda segundo Pêcheux e Fuchs (1993), apoia-se em elementos linguísticos, que constituem os processos discursivos de uma dada formação, os quais configuram matrizes de sentidos que, por um lado, representa um conhecimento base de domínio de uma formação ideológica e regida por uma formação discursiva, e por outro, constitui uma “matéria prima” de sentido anterior que é restaurada em outras formações discursivas e tomadas como um jogo de dissimulação e ilusão de um dizer.

Com efeito, “[...] um processo discursivo no interior de uma dada FD [formação discursiva] não é dissociável do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso” (COURTINE, 2009, p. 70), o que implica nas relações entre os discursos que compõem uma dada formação discursiva, regida, a saber pelo escopo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

uma formação ideológica frente a um objeto constituído na e pela linguagem. Em seguida, será apresentado os requisitos tomados neste trabalho para a construção do *corpus* a partir das sequências discursivas.

POR UMA CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Aplicou-se dez questionários aos alunos de um sexto ano e dez outros aos professores que ministram aula nessa turma. Problematizou-se dois pontos os quais se mostram suficientes para se atingir o objetivo desse ensaio: i) qual o significado da palavra erro para você? ii) como o professor deve agir no momento em que o aluno cometer um erro em uma avaliação escrita? Por que? Os questionários escritos foram aplicados aos proponentes durante o intervalo das aulas com o acompanhamento do pesquisador e foram recolhidos ao término desse intervalo.

Disso, ressalva-se aqui que o *corpus* de análise, segundo Cortine (2009), é constituído a partir do posicionamento teórico e metodológico do analista frente ao seu objetivo de análise. Dessa forma, as respostas dos professores e alunos foram tomadas como *sequências discursivas* e, formou-se um quadro no qual se elenca dois conjuntos de regularidades de ocorrência de termos e sentidos relativamente semelhantes segundo conhecimento de cunho social: por um lado, a constituição de um *sujeito-professor* e, por outro, de um *sujeito-aluno*. Além disso, faz-se preciso prescrever, como propõe Courtine (2009), a concepção de *interdiscurso* no que concerne a relação entre discursos de uma mesma formação discursiva e posicionamentos ideológicos:

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciator se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciator vai dar coerência à declaração [em diálogo a obra de Pêcheux] de *intradiscurso* (COURTINE, 2009, p. 74, *itálico do autor*).

Assim sendo, as sequências discursivas se tornam os versos de manifestação do interdiscurso e do intradiscurso, por um lado revelando um posicionamento ideológico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

de um sujeito e por outro uma articulação de formações discursivas distintas. Além disso, Courtine (2009, p.74) designa um sujeito universal construído enquanto base, seja um *sujeito-professor* ou *sujeito-aluno*, por uma ideologia, neste caso tomada como institucional-acadêmica, na qual o sujeito se ancora para se constituir no interior de determinadas formações discursivas, as quais os enunciados são articulados em torno do objeto, aqui pensado no *erro*, e com efeito funciona como um processo de estabelecer a coerência discursiva, referencialmente, também aplicável ao contexto pedagógico.

Contudo, de acordo com Cortine (2009), na montagem de uma sequência não há uma teoria explícita de aplicação de análise de um enunciado, o que exige uma solução de natureza pragmática e experimental na construção, com efeito, de um *corpus* e ainda uma situação experimental em um alcance sintagmático. Nesse sentido, a interpelação do indivíduo em sujeito, como dita Pêcheux e Fuchs (1993), ocorre de forma simulada, imprevisível e com base em projeções espontâneas o que necessita no desenvolvimento de um dispositivo de análise capaz de apresentar convalidações de emergência dos dizeres enquanto materializações dos discursos.

Esse dispositivo abarca apenas “traços” do processo discursivo efetivo, o que direciona para o tratamento do interdiscurso uma série de hipóteses formuladas a partir das relações indiretas e interpretativas das formações discursivas. Sendo assim, na próxima seção, será realizada o diálogo entre teoria e *corpus* para se analisar as condições de produção dos discurso institucional-educacional e, subsequente, demonstrar, sucintamente, como o *sujeito-professor* e *sujeito-aluno* são constituídos nos dizeres.

UM PREÂMBULO DE ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*

“Preâmbulo” porque esse artigo aponta caminhos possíveis de análises com alcances maiores. Como pensado nas seções anteriores, a formação discursiva pode ser percebida a partir de regularidades nos dizeres de sujeitos que ocupam posições semelhantes, neste caso, professor de um lado e aluno do outro, inserida em uma



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

formação ideológica, institucional-acadêmica. Nos dois quadros seguintes se encontram as respostas, do primeiro questionamento, de cinco professores e cinco alunos para subsequente análise.

Pergunta 1: Qual o significado da palavra <i>erro</i> para você?	
Proponente	Sequência discursiva
Sujeito-professor	
SP-1	Erro é uma forma de aluno aprender o que é o certo e não errar mais na próxima vez que se deparar com aquele conteúdo.
SP-2	Erro pode ser a oportunidade de aperfeiçoar a aprendizagem que não saiu conforme o esperado.
SP-3	Erro é quando a ação ou atitude não está de acordo com que se espera, mas é uma jeito de aprender mais rápido.
SP-4	O erro significa que não houve assimilação do conteúdo e que é preciso dar ênfase naquele conteúdo para que o aluno aprenda.
SP-5	O erro é algo que cometemos, mas só futuramente percebemos que foi errado ou também é algo que faz com crescemos cada vez mais, pois é com os erros que aprendemos.

Percebe-se que os dizeres dos professores se correlacionam enquanto produtores de sentidos semelhantes manifestados nos elementos lexicais, como ditado por Pêcheux e Fuchs (1993). As sequências discursivas da primeira pergunta recortadas das respostas dos professores revelaram uma abordagem do erro como ferramenta de ensino, e não como um problema de aprendizagem do aluno. Isso pode ser convalidado com a presença das variações da palavra “aprender” em todas as cinco respostas, o que demonstra que o erro é visto como uma forma natural e esperada dentro das avaliações escritas.

Com efeito, o *sujeito-professor* se instaura como aquele que não é responsável simplesmente por sinalizar o erro e delatar ao aluno, mas tem a função de fazer com aquela atitude se torne uma forma de crescimento acadêmico durante a devolução das



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

atividades. O professor está inserido em um contexto social e histórico que limita suas atitudes e ações, pois nesse processo discursivo de definição do erro uma matriz do sentido é resgatada do regimento escolar que legitima o ato de aprender como primordial.

Ainda, durante as aulas observadas, verificou-se que há um conjunto de regras ditadas pela instituição educacional que regulam o que pode ser dito em sala de aula, como, por exemplo, o seguimento de uma matriz curricular de ensino em conjunto com uma série de prazos a serem seguidos. Além disso, não se torna uma aula com total flexibilidade, ao passo que os planos de aulas devem ser entregues com até duas semanas de antecedência e esse tempo deve ser respeitado. Isso conduz a uma formação ideológica institucional-acadêmica, pois não há total liberdade por parte do docente em recorrer a alterações no cronograma ou romper com as determinações estatais, e isso faz com que a linearidade dos problemas avaliativos não sejam respeitados na relação com o aluno dentro da sala de aula.

Logo, o sujeito-professor se constitui por esse jogo de possibilidades e impossibilidades que não permitem que o erro seja tratado de uma forma diferente: objetivar a aprendizagem do aluno enquanto uma imposição legislativa característica da profissão docente. Assim sendo, o discurso institucional emerge nesses dizeres e faz com que a aprendizagem seja o escopo do círculo pedagógico da relação entre professor e aluno, o que regula esses dizeres e os fazem circular em torno do aprender como uma atividade matriz. Segue as cinco respostas dos alunos para posterior análise.

Sujeito-aluno	
SA-1	A palavra erro para mim é algo que alguma pessoa fez que não está de acordo com o que a professora pediu.
SA-2	Erro é quando o aluno não entendeu alguma coisa certa e não faz o que pede na prova e erra.
SA-3	Erro para mim é quando o aluno faz alguma coisa diferente do que está pedindo na avaliação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

SA-4	Erro é quando a atitude ou ação tem que ser tomada de um jeito e você faz de outro diferente e tira uma nota baixa.
SA-5	Erro significa fazer o contrário do que o professor pediu pra fazer e na avaliação.

Em contrapartida, o discurso institucional-acadêmico afeta de forma distinta aos alunos do sexto ano, pois, como analisado nas cinco respostas dos questionários, nenhum dos estudantes se referiram ao erro como relacionado ao ensino ou aprendizagem. Todos trataram o *erro* como o rompimento ou não cumprimento de alguma determinada exigência do professor ou da avaliação, como nas expressões em SA-1: “não está de acordo”, SA-2: “não faz o que se pede”, SA-3: “faz alguma coisa diferente”, AS-5: “fazer o contrário”.

Ademais, revela-se a instauração de um *interdiscurso* que denota competição, uma vez que o sujeito se constitui como uma instância de interpelação do indivíduo por uma ideologia de que o certo é positivo enquanto o erro é negativo. Em SA-1 e SA-5, contraria-se ao que a professora exigiu, em SA-2, SA-3 e SA-4 aponta uma irregularidade na realização da prova escrita que toma como consequência a nota que o aluno recebe. E o aluno restringe os seus dizeres para atender a esse *intradiscurso* de não contradizer as razões de se fazer avaliações, conquistar uma determinada nota para que seja apito a avançar de série. Ademais, a aparição dessa nota remete, novamente, ao discurso institucional, mas de maneira diferente do professor, pois o discente atribui a nota um mérito e não uma aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, que o aluno se encontra em uma posição de dominado, no qual a nota é o objetivo da avaliação, e não a aprendizagem do conteúdo. Isso implica que o discurso institucional-educacional determina funções diferentes do *erro* para professores e alunos, de um lado uma ferramenta de ensino e de outro uma forma de punição por uma atitude não compreendida que fere a execução dessa aprendizagem. Com efeito, o *sujeito-professor* se distancia do *sujeito-aluno* no que se refere à abordagem do *erro*, pois a formação discursiva institucional-educacional recorre à discursos que legitimam ou não dizeres com base em regras escolares e objetivos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

propostos pelo contexto sócio-histórico-ideológico de a aprendizagem acontecer independente da concepção do aluno, confirmando a concepção de formação discursiva de Cortine (2009).

Direcionando o estudo para a segunda pergunta em questão, procurou-se apreender as nuances entre as visões que o professor e o aluno constroem da maneira *como* o professor deve lidar com o erro nas avaliações em sala de aula. Dessa forma, seria possível apresentar um breve panorama de como o *objeto-erro* se desloca entre os interdiscursos e se movimenta na formação discursiva em questão. O quadro abaixo apresenta as respostas dos cinco professores, para seguida análise.

Pergunta 2: Como o professor deve agir quando o aluno cometer um erro em uma avaliação? Por que?	
Sujeito-professor	
S-1	O professor deve mostrar onde está o erro e como resolvê-lo da maneira certa. Porque não devemos deixar que continue no erro.
S-2	Deverá colocar para pensar em que foi e porque errou, afim de despertar e instigar o aluno a aprimorar seu conhecimento assim ele jamais irá esquecer a forma correta.
S-3	Corrigir mostrando o porquê do erro, explicando porque a afirmação que ele fez não está de acordo com o que foi trabalhado.
S-4	Na minha opinião, deve-se informar o erro e a resposta correta, para que o aluno perceba onde poderá consertar e o porquê daquele erro não ser cometido novamente.
S-5	O professor deve corrigir juntamente com o aluno de modo que ele descubra o porquê de seu erro e busque melhorar.

Ao se analisar essas sequências discursivas, nota-se que todas se voltam entorno de acoplar a sinalização do erro ao “porquê” desse erro, isto é, evidenciar aos alunos as razões que encaminharam ao cometimento daquele erro. Fica explícito que o *sujeito-professor*, aqui, é constituído por um discurso hierarquização, daquele que detém um conhecimento e que é capaz de perceber o momento em que o aluno não porta daquele saber. Isso implica em um posicionamento de dominação sobre o aluno, pois se torna claro nos dizeres que o professor tem a função de conduzir o aluno para que o aluno seja



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

persuadido a desenvolver respostas semelhantes às dos professores, consequentemente, a divergência dessas respostas se configurando como um erro no processo discursivo.

O discurso institucional-acadêmico é mais uma vez colocado em pauta: o *sujeito-professor* se posiciona ideologicamente como aquele que não deve/pode cometer erros e, consequentemente, o aluno sempre que o comete é por uma falha própria e não por falha do professor, daí uma relação de hierarquia. O contexto escolar contribui para que isso ocorra, ao passo que dentro da sala de aula os alunos durante as avaliações possuem atividades distintas dos professores, além de se posicionarem fisicamente em locais diferentes na sala de aula, de um lado alunos realizando as provas individualmente e por outro os professores com a função de vigilantes para que estes alunos não tenham acesso ao conhecimento externos ao que já fora aprendido durante as aulas. Isso implica a formação discursiva que permeia os dizeres do professor para que ele não atribua uma definição de *erro* que demonstre desconhecimento da maneira correta.

Disso, atribui-se a formação discursiva, fundamentado em Cortine (2009), o caráter de restringir os dizeres a partir de relações de ordem de quem sabe mais e quem sabe menos, o que constitui um dominador, o professor, e o dominado, o aluno. Logo, o professor e aluno não podem assimilar a ocorrência de uma abordagem do erro de formas semelhantes por pertencerem a lugares diferentes no interdiscurso. Em sequência, as palavras dos alunos.

Sujeito-aluno	
S-1	Ele deve orientar o aluno ajudando-o porque além de impedi-lo de cometer outro erro estará ensinando-o.
S-2	Chama-lo e refletir o erro que foi cometido por que ele iria aprender e não iria cometer o erro novamente.
S-3	O professor deve refletir sobre o erro com o aluno para ele entender e fazer do jeito certo. Porque assim ele aprenderá.
S-4	Independentemente da nota, tem a recuperação para ganhar nota maior, mas se não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

	conseguir fica com a mesma nota.
S-5	O professor deve mostrar o certo para o aluno não fazer mais errado.

Por outro lado, os alunos já apresentam uma maneira distinta de compreender como o professor deve agir frente ao erro do discente. É regular nas escolhas linguísticas dos dizeres, a atribuição da responsabilidade da correção do motivo gerador do erro ao professor, em SA-1: “ele deve orientar o aluno”; já em SA-2, SA-3 e AS-5 ocorre uma reorientação da necessidade de um diálogo entre professor e aluno para que aquele erro não seja cometido novamente. O discurso institucional-acadêmico nesses cinco casos emerge ao se observar que os alunos possuem opiniões dispersas e não muito claras na função da sinalização do erro. Isso demonstra o distanciamento entre a constituição do *sujeito-professor* e do *sujeito-aluno* frente aos alcances da função da sinalização de erro em avaliações escritas.

Se de um lado o professor está inserido em um contexto social, histórico e ideológico que determina explicitamente sua função dentro da sala de aula, por outro lado o aluno não consegue assimilar isso e se encontra em um jogo de desconhecimento e problemas de interpretação com as possíveis justificativas da professora. A formação discursiva em tela é construída a partir de posições distantes entre os sujeitos, uma vez que é evidente que o discurso da verdade é tomado como uma forma de poder em um jogo de dominação que faz com que professores e alunos não ocupem as mesmas posições ideológicas e sejam afetados por interdiscursos particulares, além disso, serrilhados por condições que compõem intradiscursos de natureza pedagógica. Na próxima seção, será proposta um levantamento dos elementos percebidos nas análises das sequências discursivas para se pensar na configuração da formação discursiva no contexto escolar.

DIZERES PENÚLTIMOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

O título desta seção foi selecionado como “dizeres penúltimos” porque este trabalho não busca esgotar o assunto, mas propõe apresentar uma série de possibilidades de percursos de análises do *corpus* para que se compreenda o porquê da emergência dos dizeres de determinados sujeitos. Sendo assim, espera-se que com os argumentos apresentados e com a articulação entre teoria e objeto tenha sido suficientes para se pensar novos caminhos para os estudos com a concepção de erro em sala de aula no Ensino Fundamental. O objetivo inicial fora analisar os dizeres de alunos e professores para verificar se ambas as posições dos sujeitos dentro de uma formação discursiva institucional-educacional interferiam no ensino aprendizagem.

Constatou-se que essa formação discursiva instaura discursos que legitimam dizeres e constroem um sistema de regras daquilo que pode ou deve ser dito, de uma lado, por um professor possuidor de um conhecimento que deve ser repassado e, de outro, por alunos que desconhecem o funcionamento efetivo da legislação do ambiente escolar. Essa ausência de conhecimento faz com que o aluno se distancie da função pedagógica da sinalização de erro e acerto. Em suma, conduz-se a pensar que o professor deve fazer com que o aluno tome conhecimento do funcionamento da atmosfera educacional e, também, a utilização do erro enquanto uma forma de aprendizagem, pois assim, não ocorrerá uma polissemia de sentidos ao se avaliar o aluno e, conseqüentemente, o ensino aprendido não será prejudicado.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. O conceito de formação discursiva. In: *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA ESCOLA: AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL

Andressa Cristina de Jesus¹; Ivanir da Costa Alves²

Universidade Estadual de Goiás
Campus Iporá
andressacristina851@hotmail.com¹; acwania@gmail.com²

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo mostrar a importância da formação do leitor no Ensino Fundamental evidenciando as contribuições que isso acarreta na aprendizagem crítica no decorrer da formação educacional do indivíduo. Sendo assim, o trabalho com a leitura deve ter papel de destaque desenvolvendo práticas com diversidade textual para formar leitores e produtores competentes, que possam atribuir sentido ao que leem e agir socialmente por meio da linguagem. Acerca da leitura, recorre-se aos estudos e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para conferir o que se espera dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. Sendo assim pode-se dizer que é uma pesquisa qualitativa embasada em teóricos como Souza (2004), Marcuschi (2008), Solé (1998) Nunes (1998), Bamberger (1988) dentre outros; e também quantitativa tendo em vista a análise do banco de dados oficiais do INEP no portal do IDEB e os resultados da proficiência de Língua Portuguesa avaliados pela da Prova Brasil.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros Textuais. Prova Brasil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vêm se intensificando as exigências acerca da leitura especialmente no espaço escolar, em função da perspectiva que a sociedade deposita na escola, atribuindo a ela a função de formar cidadãos conscientes e participantes não só na escola, mas na sociedade da qual fazem parte. Segundo Marcuschi (2008) a escola, desde o Ensino Fundamental, deve desenvolver práticas discursivas conduzindo os alunos a práticas sociais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A expectativa em torno da prática de leitura é registrada em documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Currículo Básico de Língua Portuguesa dentre outros que permeiam o sistema de ensino brasileiro. Entretanto, apesar das expectativas sobre a leitura estabelecidas em tais documentos, nota-se que ela ocupa lugar secundário em muitas escolas brasileiras. Esse descaso ocorre por desconhecimento das exigências relativas ao ensino de leitura, por falta de estratégias próprias para desenvolver tal habilidade e também por desinteresse dos envolvidos no processo educacional. Esses fatores despertaram o interesse em se pesquisar sobre o assunto.

Assim, o objetivo da pesquisa é mostrar a importância da leitura no ambiente escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições dessa prática para que se tenha um ensino com mais qualidade. Para tanto, recorreu-se aos estudos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para conferir realmente o que se espera dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente estudo procura identificar as habilidades essenciais elencadas acerca da leitura e as práticas apresentadas incluem: discutir sobre a importância do ato de ler, compreender a importância do SAEB e Prova Brasil para o ensino de Língua Portuguesa, delinear os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB) do 5º ano no Brasil, estado de Goiás e os resultados da proficiência de Língua Portuguesa avaliadas na Prova Brasil de 2005 a 2011.

A partir dos conhecimentos levantados sobre o ensino de leitura na escola e por meio dos fundamentos teóricos nos quais se apoiou, é possível fundamentar estudos sobre os trabalhos no contexto escolar e a importância desses resultados para a educação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Tendo em vista os objetivos do estudo, a pesquisa é primeiramente bibliográfica e qualitativa, embasada em teóricos como Souza (2004), Marcuschi



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

(2008), Solé (1988), Nunes (1998), Bamberger (1988), dentre outros. Faz-se um estudo acerca da importância da leitura e dos gêneros textuais no Ensino Fundamental. Revelar-se a valor do ato de ler, evidenciando as contribuições que leitura ocasiona na aprendizagem do aluno. Sendo assim, a leitura é uma ferramenta essencial para se atuar em sociedade. Portanto deve ser trabalhada com eficácia.

A pesquisa é também quantitativa, pois analisa o banco de dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) no portal do IDEB. É feita uma análise com as tabelas do IDEB do 5º ano no Brasil e no Estado de Goiás e por fim os resultados da proficiência de Língua Portuguesa avaliados pela Prova Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa pretende mostrar a importância da leitura no Ensino Fundamental. Por meio de estudos teóricos nota-se que a leitura tem papel fundamental não só na escola, mas na sociedade em geral, ela se faz presente na vida do indivíduo desde o momento em que este começa a compreender o mundo, ela é um instrumento essencial na sociedade. Sendo assim, é fundamental a prática de leitura no ambiente escolar dos anos iniciais, sendo assim, é essencial que a leitura tenha um papel de destaque.

Segundo Brasil (1998) A leitura é um ato de conhecimento, ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. A leitura é determinante para o sujeito em suas relações sociais. Ela não está somente nos livros, mas também é uma prática social que pressupõe refletir sobre as múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta; é pensar em um leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura “acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p.5).” É evidente que a leitura tem papel de destaque não só na escola, mas na sociedade em geral. Sendo assim, deve ser parte integrante da vida de qualquer pessoa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Segundo Bamberger (1988) a leitura desempenha um papel fundamental, tanto no nível individual como coletivo, são inúmeros os benefícios que ela proporciona ao sujeito, é primordial para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Soares (1999) pontua que a leitura é fundamental para aprendizagem de todas as outras disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura contribui automaticamente, para o sucesso da escolarização. Então se o aluno ler bem e compreender os textos da disciplina de língua portuguesa, consequentemente também terá um bom desempenho nas outras disciplinas.

Sabe-se que somente quando o aluno entra na escola é que passa a conhecer a diversidade de textos, então essa prática deve ser trabalhada com eficácia, pois somente a escola disponibiliza de tal prática. Nessa perspectiva, cabe a escola e ao professor estimular o gosto e prazer pela leitura. Assim devem propiciar meios que conduzam os alunos a conhecer, de modo que se tornem leitores criativos e autônomos. Para tanto primordial a prática com diversidade textual visto que, permite aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos, permitindo uma melhor compreensão e produção de textos. Segundo Brasil (2008) os gêneros textuais também é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos, dando ênfase tanto aos gêneros escritos como aos orais.

Segundo Marcuschi (2008) a escola necessita desenvolver, com frequência desde os anos iniciais práticas orais discursivas, a partir de gêneros textuais que integram as práticas sociais dos alunos e, assim, tal qual procede com a escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001) ponderam que os objetivos de Língua Portuguesa é mostrar que os cidadãos necessitam desenvolver sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. A escola ao ensinar as diferentes formas de linguagem (verbal e escrita), desenvolve a aptidão de atuação dos alunos, tanto para argumentação no diálogo como para desenvolvimento da escrita.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dessa forma, o cidadão ganha autoconfiança e capacidade para interagir e respeitar o outro. A aprendizagem então deve estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. Espera-se, que os alunos leiam e escrevam de maneira correta, tornem-se capazes de interpretar e compreender o material estudado, conciliando assim com os objetivos da escola e interpretando a realidade que os rodeia.

Na segunda parte da pesquisa foi feito um estudo sobre os exames SAEB e Prova Brasil. Por meio do estudo, percebe-se que esses exames contribuem com o índice de leitura e aprendizagem na educação. É por meio deles que se calcula a nota do Ideb, cujos resultados contribuem numericamente para a educação brasileira.

Como o objetivo da pesquisa é mostrar a importância da leitura na primeira fase do ensino fundamental é especial o 5º ano, recorreu-se a Prova Brasil visto que ela avalia as habilidades em língua Portuguesa (foco em leitura). A Sua finalidade é avaliar o direito de visto que aprender dos alunos em cada Escola, Município, Estado ou País, sendo assim, tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino.

Para delinear as habilidades e competências que devem ser observadas ou desenvolvidas nos alunos para que sejam considerados proficientes na leitura, o Inep estabeleceu a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. As Matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. O artifício é a denominação adotada para as questões que compõem a prova.

Segundo Brasil (2008) a matriz da prova apontada em documento oficial acerca do assunto é composta por seis tópicos, os quais contemplam as habilidades eleitas como domínio necessário aos alunos no final do 5º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura. Dentre as Habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil, pontuam-se os seguintes tópicos:

Procedimentos de Leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Variação linguística (BRASIL, 2008, p, 22,23).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Por meio de tais habilidades nota-se que ler é importante, para tanto se faz necessário dominar tanto a língua escrita quanto a oral, visto que isso é um fator determinante para o sujeito em suas relações sociais.

Reforçando essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) defende que:

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p 15)

O domínio de tais habilidades em Língua Portuguesa, propostas na Prova Brasil, é essencial na contribuição para a aprendizagem. Além disso, o intuito da avaliação é também perceber se realmente os propósitos dessa perspectiva estão sendo contemplados. Por meio da avaliação é possível conhecer o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer com as habilidades propostas e quais as dificuldades encontradas. A partir do desempenho dos alunos avaliam-se os resultados da Prova Brasil, que se convertem em indicadores de qualidade do IDEB, o qual divulga os dados acerca da educação brasileira, ele avalia também, a qualidade do ensino no País, Estado e em cada escola e rede de ensino. Os resultados são calculados e divulgados pelo Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os Estados e o País. Esses exames são realizados a cada dois anos.

Análise do resultado do Ideb no Brasil, no Estado de Goiás a Proficiência de Língua Portuguesa no Brasil 2005 a 2011.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil)

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: IDEB/INEP

O índice de desenvolvimento da educação básica no Brasil alcançou significativamente o IDEB projetado de 2007 a 2013. Observa-se que em 2005 o seu primeiro resultado foi 3.8, em 2007 o Ideb observado foi 4.2, nota-se que houve um crescimento de 2005 para 2007 de 0,4. Em 2007 o resultado 4,2 supera a meta prevista que é de 3.9 havendo assim, um crescimento de 0.3. Em 2009 a meta estipulada é 4,2 o Ideb observado é 4.6 havendo um crescimento de 0.4, em 2011 a meta projetada é 4.6 o Ideb observado é 5.0 havendo um crescimento de 0.4. Em 2013 a meta projetada é de 4,9 o Ideb observado 5,2 havendo um crescimento 0,3. É possível observar por meio dos dados que de 2007 a 2013 as metas foram alcançadas

4º série/5º ano

Estado ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Goiás	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: IDEB/INEP

O índice de desenvolvimento da educação básica em Goiás alcançou significativamente o IDEB projetado. Em 2005 o Ideb observado foi de 3.9, já em 2007 foi 4.3 a meta projetada para 2007 é 4.0, um crescimento de 0.3. O Ideb observado em 2009 é 4.9, a meta projetada para tal ano é 4.3, houve um crescimento de 0.6. Em 2011 o Ideb observado foi 5.3, a meta projetada é 5.3 crescimento de 0,6. Em 2013 o Ideb Projetado foi 6.0 a meta projetada é 5,0, nota-se que o ano de 2013 a meta foi a maior.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
 ISSN: 2238-8451

	2005	2007	2009	2011
BRASIL	172,31	175,77	184,29	190,58

Observa-se no quadro a proficiência da leitura em Língua Portuguesa dos alunos da Prova Brasil desde a sua primeira aplicação que correu nos anos de 2005 a 2011, houve crescimento a cada ano. Portanto, destaca-se que essa avaliação é de grande valor para o ensino e para a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nas séries iniciais do Ensino fundamental tem grandes desafios para os anos vindouros. Partindo dos estudos do Saeb e Prova Brasil e dados do IDEB analisados, é possível observar que a escola está sendo questionada sobre o seu papel, sendo ela responsável por preparar cidadãos para interagir na sociedade.

Notou-se que a leitura desempenha um papel fundamental na vida do sujeito. Portanto, a escola deverá repensar sobre as práticas educativas, buscando aprimorar as ações que contribuem melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, tendo como comprometimento um ensino com diversidade textual, para que os alunos compreendam que o texto é um elemento comunicativo que faz parte do dia a dia, tornando-se sujeitos que vão além do simples ato de ler e escrever, mas que sejam capazes de interpretar a realidade em que vivem.

Por meio das habilidades mencionadas pela Prova Brasil, ressalta-se que em contato com texto, o aluno precisa saber localizar informações, interagir com a linguagem e posicionar-se diante das ideias lidas, sabendo articulá-las, como também compreendendo as possibilidades da variação linguística. As habilidades apontadas pela Prova Brasil de Língua Portuguesa são importantes para a formação dos alunos que interagem com os mais variados gêneros textuais. Diante desse perfil de leitor, nota-se que inúmeras habilidades devem ser desenvolvidas durante a permanência do sujeito na



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

escola. Segundo os Parâmetros Curriculares (2001) o leitor competente em Língua Portuguesa é aquele que domina habilidades que o capacitam a viver em sociedade, atuando de forma adequada nas diferentes circunstâncias sabendo interagir com textos orais e escritos.

Pela análise notou-se que o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil alcançou significativamente a meta projetada de 2007 a 2013, assim como no 5º ano no Estado de Goiás na rede estadual de ensino. Também na proficiência em Língua Portuguesa notou-se crescimento. Desde sua primeira análise em 2005, foi possível observar que o índice vem aumentando. Por meio dos estudos e análise é possível perceber que a educação vem melhorando, isso significa que as escolas veem melhorando e repensado sobre as práticas de ensino em especial em se tratando de leitura. Ressalta-se que em 2013 os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançou a segunda posição no IDEB. O estado de Goiás atinge o patamar educacional que tem hoje as médias dos países da OCDE é reflexo de uma política educacional com foco na qualidade de ensino visando à melhoria na educação brasileira

Nota-se que é indispensável o estudo das avaliações externas como a Prova Brasil e o SAEB, pois esses exames fornecem dados importantes para a educação das crianças brasileiras. Essas avaliações têm a responsabilidade de diagnosticar as dificuldades encontradas na educação e desenvolver mecanismos confiáveis de verificação, contribuindo assim para medir o nível de educação Ibeb.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. São Paulo: 1988. Editora Cultrix. Série Educação em Ação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://www.caminhosdalingua.com/PCN.html>>. Acesso em 01 jun. de 2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 10 junh. 2014

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Creso. BONANIMO, Alicia; FERNANDES, Cristiano. **Os Professores de Língua Portuguesa, a Leitura e a Diversidade Textual**. In: O SAEB 2001: primeiras investigações. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 maios de jun. 2014.

INEP. **O que é o Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 22 set. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NUNES, Benedito. **Ética e leitura**. In: Crivo de Papel. São Paulo: Ática, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua portuguesa**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3. ed.-. Brasília: A Secretaria, 2001

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.) – 5º Ed – São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: quê?** A Educação da Sociedade e/ ou a sociedade da Educação e Recife, Bagaço; 2004.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

CONTRIBUIÇÕES E REPERCUSSÕES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS DA UEG CAMPUS IPORÁ-GO 2014: A OPINIÃO DOS DISCENTES

REZENDE, Paula Marina Xavier de¹; ALVES, Ivanir da Costa²; FERREIRA, Marilda
de Lima Oliveira³

Universidade Estadual de Goiás
Campus de Iporá

¹paulamarinaspfc@hotmail.com; ²acwania@gmail.com; ³marilda.lima@ueg.br

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo discutir as contribuições da Didática para a formação do profissional de letras e a sua importância para a profissionalização docente e ainda elucidar a opinião dos discentes acerca do real conceito da disciplina em questão. Para tanto, buscou-se conhecer os principais teóricos que conceituaram Didática e contribuíram para o seu desenvolvimento, bem como comentar as questões que se atrelaram a sua real finalidade. Além da análise teórica desenvolvida nesse trabalho, buscou-se também verificar a opinião dos discentes do curso de Letras e as suas concepções quanto à importância da Didática para a formação de professores. Essa pesquisa foi desenvolvida seguindo uma abordagem qualitativa utilizando-se como procedimentos metodológicos questionários compostos por questões abertas acerca do tema e também de identificação do aluno. Esse estudo foi fundamentado em teóricos como Veiga, Pimenta, Libâneo, Haidt, Candau, Comênio dentre outros que discorrem sobre a formação de professores e a Didática. As respostas obtidas com a pesquisa campo foram organizadas em blocos de análise, em que foi possível perceber que as concepções dos alunos implícitas nos questionários indicam que há uma consciência por parte deles de que a Didática é muito importante para a formação de professores, mas a maioria dos discentes acredita que a finalidade dessa disciplina é fornecer uma “receita pronta” que resolva qualquer problema que terão em um contexto real de trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores. Didática. Letras.

INTRODUÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A Didática constitui-se como um conjunto de ações que definem o caminho a se seguir no processo de ensino/aprendizagem sendo de suma importância na formação do futuro professor, por fornecer subsídios básicos que auxiliam o docente no contexto real de trabalho. Ela é o alicerce da prática pedagógica do professor por possibilitar uma relação dialógica entre a teoria e a prática. Pimenta e Lima (2010, p.17) afirmam que “é no âmbito do processo educativo, que mais íntima se assegura a relação entre a teoria e a prática”. Diante disso pode-se afirmar que a prática representa a intenção explícita na teoria, uma complementa o sentido da outra.

Nos cursos de licenciatura, as disciplinas, dentre elas a Didática, eminentemente pedagógicas, demonstram grande efetividade na formação de professores por articularem a teoria à prática e contribuírem para a formação de práticas reflexivas. Desta forma o professor pode optar pela escolha de práticas repetitivas ou utilizar as teorias estudadas na Didática para transformá-las. Conforme explica Veiga (2006, p.15) “a Didática pode agir como instrumento para efetivar uma prática corriqueira ou repetitiva ou pode funcionar como instrumento transformador das práticas pedagógicas”.

O processo de construção e reflexão da prática inicia-se na formação acadêmica, pois é nesse âmbito que o professor definirá a intencionalidade de suas práticas. Por esse motivo as disciplinas pedagógicas necessitam de mais espaço, já que, na maioria dos cursos de licenciatura, a carga horária destinada a elas é reduzida e em geral as disciplinas específicas da área do curso demandam a maior parte do tempo. O professor deve munir-se de conhecimento específico, mas também desenvolver a habilidade de vincular o específico ao pedagógico para atuar no campo de trabalho com eficácia.

Para Veiga (2006) a Didática surgiu mediante os esforços de se estabelecer caminhos para melhor conduzir o ensino que é efetivamente o objeto de estudo dessa disciplina. Os primeiros estudos realizados no campo da Didática eram pautados em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

princípios ético-religiosos com caráter revolucionário, desse modo tinham por objetivo a libertação do modelo de ensino instituído pela igreja católica.

Ainda segundo Veiga (2006), nesse percurso surgiram grandes nomes que contribuíram significativamente para a evolução da Didática. Dentre eles, os educadores Ratíquio e Comênio destacados como os mais renomados teóricos da época. Comênio escreveu a “Didática Magna”, livro que instituiu um processo de ensino como um método único para ensinar toda a sociedade sem a intervenção da igreja católica. Outros avanços vieram com Rousseau, que sem estabelecer um método único, implantou um novo conceito para a infância sugerindo um desenvolvimento natural para o ser humano. Outros educadores como Pestalozzi, Haydt, Herbart, Sócrates entre outros somaram avanços na interpretação da Didática.

Veiga (2006) afirma, na tentativa de se estabelecer um método único para o ensino ou caracterização da Didática como alguma dimensão específica (teórica, técnica, política), que essa disciplina foi se desvinculando da sua verdadeira essência que é justamente direcionar o melhor caminho para se desenvolver o processo de ensino. A Didática não deve ser reduzida a um conjunto de técnicas capaz de orientar o professor na arte de ensinar, pois ela vai além dessas caracterizações que a marcaram ao longo dos anos.

O referencial teórico desse trabalho foi apoiado em autores que ao longo dos anos publicaram trabalhos sobre essa temática tais como, Veiga, Pimenta, Franco, Borges, Baradel, dentre outros que somaram informações ao estudo em questão.

A fim de compreender o verdadeiro caráter da Didática e suas contribuições para a formação docente, algumas questões precisam ser respondidas. O que é a didática? Em que essa disciplina colabora para a formação de professores no curso de Letras da UEG - Campus Iporá? Qual é o papel dessa disciplina no atual contexto educacional? De que maneira essa disciplina colaborará no contexto de trabalho?

Nesse sentido, o objetivo desse estudo é desenvolver uma análise teórica que contemple os conceitos que se atrelaram à Didática ao longo dos anos, os teóricos que



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

colaboraram com essa conceituação e com o desenvolvimento dessa disciplina, sua real finalidade, bem como a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as suas contribuições para a formação docente.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse trabalho foi realizado por meio de um estudo bibliográfico e de campo acerca da importância da Didática na formação de professores e teve por objetivo discutir as contribuições da disciplina de Didática para a formação do profissional de letras, a conceituação dessa disciplina, bem como sua relevância na formação docente segundo a perspectiva dos participantes desta pesquisa. Para tanto, o processo de investigação foi desenvolvido seguindo uma abordagem qualitativa utilizando-se como procedimentos metodológicos questionários compostos por cinco questões abertas sobre o tema e outras de identificação do aluno.

Os sujeitos dessa pesquisa compreendem os 28 alunos que, no ano de 2014, cursam o quarto ano do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus de Iporá e suas respostas foram baseadas no contato entre eles e a disciplina de Didática no segundo ano do curso.

As perguntas relativas aos questionários tinham por objetivo elucidar as concepções dos discentes do Curso de Letras acerca da relevância da Didática na formação de professores. As respostas obtidas foram distribuídas em três blocos de análise sendo eles: 1- conceito da Didática; 2- contribuições da Didática para a formação do profissional de Letras; 3- concepções dos alunos sobre a importância dessa disciplina. As respostas foram transcritas e confrontadas com a teoria apresentada no desenvolvimento desse estudo a fim de se estabelecer as proximidades e distâncias entre as concepções dos discentes e a real finalidade da Didática. Para preservar a identidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

dos discentes participantes da pesquisa, procurou-se denominá-los de forma aleatória nesse trabalho, por meio de letras, como por exemplo, aluno A, B, C, D e etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria de análise da pesquisa campo objetivou investigar a opinião dos seus participantes acerca do conceito da Didática, e as respostas obtidas indicam que a maioria dos discentes relaciona-a a forma de ensinar. Nesse sentido, destacam-se algumas respostas que indicam o que eles entendem por Didática:

É uma disciplina que tem como objetivo ensinar ou estudar métodos de ensino. (Participante J)

Acredito que a didática é uma disciplina que o educador tem que o absorver para saber o como ensinar. (Participante A)

Considero essa disciplina fundamental, pois ela transmite embasamento para a prática do professor (Participante B)

Eficiente e necessária, pois é ela que ajuda na preparação do educador que irá atuar em sala de aula. (Participante F)

Uma disciplina que deveria preparar-nos enquanto futuros professores, no que se refere as metodologias. (Participante G)

A partir das respostas obtidas na pesquisa, pode-se perceber que o conceito da disciplina de Didática está relacionado à busca por uma “receita pronta” ligada a forma certa de se ensinar. Essa constatação evidencia o caráter instrumental atribuído à disciplina na opinião dos entrevistados.

Segundo Franco (2013), a própria Didática questiona qualquer tipo de “receita pronta” ou instruções prescritas em manuais, pois o professor deve formar-se pedagogicamente na prática reflexiva apoiando-se na teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando novos elementos que se ajustam à teoria. O professor deve



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ser capaz de organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; dispor de exemplos e argumentos daquilo que está ensinando; dar referências, oferecer perspectivas por meio de sua disciplina, do campo do saber, mas tudo isso designa um conjunto que compõe o processo de ensino.

Desta forma pode-se conceituar a Didática como uma ferramenta que orienta o melhor caminho a seguir para desenvolver um processo de ensino eficaz. Portanto essa concepção dos discentes acerca da conceituação da disciplina de Didática indica que é necessário superar a sua dimensão instrumental para assim construir uma Didática fundamental.

De acordo com Pimenta (1997) a finalidade da Didática é contribuir com o processo de humanização do professor e aluno pelo trabalho coletivo e interdisciplinar de ambos, com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica transformadora. Sendo assim, pode-se afirmar que em seu papel fundamental a Didática reafirma seu compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas eficientes, buscando desligar-se das práticas profissionais individualistas promovendo enfim, o trabalho coletivo entre professores, procurando sempre trabalhar concomitantemente a relação entre a teoria e a prática.

As percepções dos discentes em relação à concepção da Didática revelam uma distância existente entre o real conceito dessa disciplina e a forma com que ela é caracterizada nos cursos de formação de professores, já que na maioria das vezes, ela é apresentada de forma fragmentada sempre focando uma dimensão específica dela (política, técnica ou teórica), fato que a reduz a uma “receita pronta”, o que não condiz com a sua real finalidade, que é orientar o melhor caminho a se tomar no processo de ensino.

O segundo bloco de análise dessa pesquisa tem por objetivo verificar as contribuições da Didática para a formação do professor no Curso de Letras, segundo as percepções dos discentes. Sendo assim, destacam-se as seguintes respostas:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Colabora muito, é essencial para a formação de como podemos ensinar, utilizar os métodos, conteúdos imprescindíveis para organização das aulas na prática” (Participante D)

Sim. A referida disciplina apresenta ao acadêmico os caminhos por meio dos quais a educação é trabalhada”. (Participante H)

Sim, mas tem que ser mais valorizada em pelo menos os últimos dois anos” (Participante E)

Sim acredito. Na medida em que nós como alunos começamos a identificar a importância da mesma no decorrer do curso e na carreira profissional”. (Participante I)

Sim colabora na preparação do professor quanto à ética profissional, o convívio interpessoal com o aluno e na relação profissional e na forma que o professor repassa o conhecimento para o aluno” (Participante B)

Sim. Em caso positivo percebe-se que a didática ajuda na formação do professor, o papel da didática é norteá-lo, o educador aprende a arte de ensinar com o passar do tempo”. (Participante A)

Os dados obtidos nessa categoria de análise indicam que os discentes pesquisados apontam como finalidade da disciplina de Didática a preparação docente para a atuação pedagógica. E mais uma vez constata-se que os participantes esperam dessa disciplina uma solução para qualquer problema que poderão ter no processo de ensino. Ou seja, acreditam que ser um “bom profissional” é ser didático e que isso implica, pois, no saber ensinar, com uma “receita pronta” para lidar com qualquer adversidade que surja no processo de ensino.

Para Franco (2013) um “bom profissional” é aquele que reformula e altera rotas no processo de ensino, que busca uma prática transformadora, que analisa as condições de ensino dadas as circunstâncias que correlacionam o conhecimento de mundo do aluno ao conhecimento escolar.

A percepção que os discentes pesquisados apresentam com relação às contribuições da Didática para a formação do profissional de Letras está totalmente voltada para a dimensão instrumental da disciplina em questão, pois eles esperam um manual de procedimentos e metodologias para utilizar no contexto real de trabalho.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Conforme Borges (1998) essa visão da Didática instrumental pelo aluno se dá, porque os cursos de licenciatura apresentam o seu conteúdo de forma fragmentada sem articulação entre a teoria e a prática. O autor acrescenta que os cursos de licenciatura só propiciarão uma formação competente por meio da busca contínua de uma prática transformadora e a superação da dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas da área do curso.

Para que os discentes passem a ver a Didática de outra forma, se faz necessário uma sistematização e definição do objeto de estudo da didática, uma análise crítica dos conteúdos abordados nessa disciplina e a correlação do discurso abordado em sala de aula com o contexto real da prática educativa.

A última categoria de análise dessa pesquisa abordará a concepção dos discentes do Curso de Letras sobre a importância da disciplina de Didática para a formação de professores. Destaque para as seguintes respostas apresentadas pelos alunos:

No curso de licenciatura a disciplina de Didática deve ser considerada como uma das mais importantes, pois ela é que deverá oferecer todo um suporte para a prática”. (Participante C)

Auxilia o acadêmico, futuro docente a compreender os meios pelos quais tramitam os processos educacionais”. (Participante H)

A importância da disciplina é bastante relevante, pois é com ela que o primeiro contato com o processo educacional acontece”. (Participante I)

A disciplina da didática é de suma importância para o futuro professor, pois é com ela que o professor adquiriu uma visão crítica e ampla no processo de ensino, no decorrer de sua carreira”. (Participante A)

As respostas dos acadêmicos estão vinculadas a Didática como instrumento que possibilita o contato entre o professor e o processo de ensino. Essa é uma visão bastante relevante para essa pesquisa, pois o conceito de Didática defendido nesse estudo fundamenta-se como a ferramenta que orienta o melhor caminho a seguir no processo de ensino.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

De acordo com Baradel (2007) a Didática é uma disciplina que na formação do professor possui o objetivo de estudar o processo de ensino: suas finalidades, princípios, condições reais, meios, organização, objetivos sobre conteúdos, métodos, aprendizagem e avaliação, em suma todos os aspectos participantes e determinantes desse processo. A autora salienta que o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino em seu conjunto, abordando sua finalidade, métodos, aprendizagens, dentre outras, ou seja, essa disciplina não deve ser conceituada como uma “receita pronta”, pois ela não é. Por outro lado, ela deve ser caracterizada como o campo que estuda o processo de ensino em sua totalidade.

Todos os dados obtidos com essa pesquisa evidenciaram que existem muitos equívocos relacionados ao conceito e importância da disciplina de Didática, e na última categoria, em especial, notou-se que os discentes trazem em suas concepções que a Didática é o meio pelo qual eles mantêm contato com o processo de ensino.

Essa prerrogativa é animadora, mas sabe-se da importância de os cursos de licenciatura promover uma análise curricular dessa disciplina, oferecendo maior carga horária e consequentemente mais períodos durante a formação docente. Ao passo que os conteúdos precisam ser apresentados de forma mais integrada visando sempre à correlação entre teoria e a prática.

A forma com que essa disciplina é conceituada e caracterizada nos cursos de formação de professores deve ser revista, pois na maioria das vezes a Didática fica evidenciada como algo instrumental, ou seja, um conjunto de regras e procedimentos prontos a serem aplicados em sala de aula. Nesse sentido, acredita-se que a mesma deve ser apresentada de forma mais integral evitando desvincular a atividade teórica da prática e sempre chamando a atenção para o seu real objeto de estudo, que é o melhor caminho a seguir no processo de ensino.

Por meio dessa pesquisa, buscou-se verificar as concepções dos discentes do curso de Letras em relação à relevância da disciplina de Didática, bem como elucidar os



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

grandes nomes que colaboram para a sua conceituação, realçando também mudanças às quais ela foi submetida na tentativa de se estabelecer métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desse trabalho pautou-se basicamente em desenvolver uma análise da fundamentação teórica sobre a disciplina de Didática e na realização de uma pesquisa campo com o objetivo de verificar as concepções dos discentes do curso de Letras sobre a relevância da Didática na formação de professores. As respostas obtidas foram analisadas e confrontadas com o referencial teórico desse trabalho a fim de se verificar as concepções aproximadas ou distorcidas que os discentes possuem sobre a referida disciplina.

No decorrer desse estudo buscou-se elucidar concepções teóricas sobre a relevância da Didática na formação de professores, analisada à luz da pesquisa campo buscando verificar as concepções dos discentes sobre a sua importância. Na pesquisa realizada ficou evidente a conceituação da Didática como uma “receita pronta”, um conjunto de métodos e técnicas para se executar um ensino eficiente.

A Didática é o campo que orienta o melhor caminho a se seguir no processo de ensino, pois esse é o seu objeto de estudo, de forma alguma ela deve ser vista como um manual de procedimentos técnicos para se ensinar. Sendo assim, pode-se considerar um professor didático aquele que mantém o respeito e a civilidade para com o aluno e sua real condição, que se preocupa com a inserção do educando na sociedade como cidadão ativo e, principalmente, acompanha o seu desenvolvimento em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Por meio desse estudo percebeu-se que a Didática possui um papel de destaque no atual cenário educacional, no entanto, para que haja um ensino de qualidade gratuito em escolas públicas, é necessário um investimento mais complexo na formação dos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

futuros professores. Nesse processo, a Didática tem significativa importância, pois ela funcionará como uma base de sustentação para a construção de práticas reflexivas por parte dos professores. A partir daí reafirma-se a necessidade de os cursos de profissionalização de professores propiciarem a seus discentes uma formação mais consistente fundamentada na perfeita articulação entre a teoria e a prática, só assim o novo profissional poderá ter formada a sua consciência crítica capaz de proporcionar autonomia para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARADEL, Carina de Barros. **Didática: contribuições teóricas e concepções de professores**. BAURU, 2007.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior**. 15. ed. São Paulo, Vitória da conquista, 2013.

PIMENTA, S. G.; **A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa**. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO: Instauração de um imaginário sobre o sujeito professor universitário

MAGALHÃES, Noé Cândido ¹; PAIVA, Cleuza Peres Santana de²; PRUDENTE, Natália Leão³; LIMA, Maiele Sousa Silva⁴; SILVA, Antoniel Guimarães Tavares⁵; BRAGA, Cleisa Coelho Maria⁶

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

noecandido18@hotmail.com¹; lp_natalia@hotmail.com²; gui.antoniel@gmail.com³;
cleuzasantana00@hotmail.com⁴; maiele-sousa@hotmail.com⁵;
cleisamcb@hotmail.com⁶

RESUMO

O presente artigo almeja analisar a Formação Discursiva da Avaliação para fundar um imaginário sobre o sujeito professor universitário valendo, para isso, da noção de “descrição dos acontecimentos discursivos” de Michel Foucault. Para tanto, fez-se uma discussão sobre os pressupostos teóricos em Foucault e Santos, acerca da noção de discurso e de imaginário e em Hoffmann e Luckesi acerca dos processos avaliativos. Nota-se que o sujeito professor é constituído a partir da sua relação com o sujeito aluno em um jogo de construção de duas identidades antagônicas que fazem com que os objetos existentes na Formação Discursiva da Avaliação tenha distintas instaurações de sentidos.

Palavras-chave: Avaliação. Formação Discursiva. Imaginário.

INTRODUÇÃO

O cenário avaliativo do processo de ensino e aprendizagem se desenvolve e se centra nas figuras do professor e do aluno, sendo que ao primeiro cabe o planejamento do conteúdo, a forma como o mesmo será transmitido e propor atividades sobre o que foi ensinado, desenvolvendo assim os métodos avaliativos e ao último cabe interagir com a figura do primeiro em sala de aula, refletindo acerca do conteúdo ensinado e de sua aprendizagem e, sempre que possível em um processo colaborativo com o professor



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

traçar de maneira crítica a maneira como a metodologia e os instrumentos podem ser modificados para que a aprendizagem seja eficaz e se torne um processo dialógico.

Adentrar no campo da avaliação da aprendizagem significa reconhecer que, no decorrer das últimas décadas, um longo e árduo caminho tem sido por ela percorrido. As tentativas mais recentes têm sido no sentido de afastar a perspectiva classificatória, punitiva, excludente, para se aproximar da perspectiva includente, compromissada com a superação do erro, no entanto, sem grande sucesso até o momento.

Esse trabalho visa analisar, por meio de questionários, a Formação Discursiva no âmbito da avaliação para fundar um imaginário sobre o sujeito professor de determinada instituição de ensino universitário valendo, para tanto, da noção de “descrição dos acontecimentos discursivos” de Michel Foucault.

Como referencial teórico, utilizou-se a noção de discurso de Foucault (2002, p.40) como o “conjunto de enunciados na medida em que se apoiem em uma mesma formação discursiva” e a noção de imaginário segundo Santos (2003, p.46) como a “triagem de experiências e imagens construídas acerca do “mundo real” e da ficção, considerando seus referenciais intrapessoais e sócio-histórico-culturais”, assim como os preceitos de Hoffman (2004, 2009) e Luckesi (1999) no que concerne ao âmbito da avaliação.

I UM ESBOÇO SOBRE AVALIAÇÃO

A avaliação escolar, segundo Jussara Hoffmann (2004, p.17), é uma área que apresenta vários problemas, sem possíveis soluções tangíveis já que há “contradições entre discurso e a prática de alguns educadores, principalmente (quanto) a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria”.

Isso se verifica frequentemente, pois muitos professores ainda persistem em utilizar a avaliação como mensuração do conhecimento, isto é, com aplicação de provas, exames, testes, trabalhos, relatórios, fichas, dossiês, exercícios avaliativos pensando somente na classificação dos alunos mediante a um valor, em detrimento de outros



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

métodos avaliativos que, de fato, verifiquem a aprendizagem do educando durante o processo de ensino aprendizagem. Por esse motivo, considera-se um grande desafio pesquisar acerca deste tema.

Hoffmann (2009) afirma que a avaliação da aprendizagem, envolve de modo direto dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador). Sendo assim, é imprescindível que haja interação, diálogo e aproximação entre esses dois sujeitos, para que ambos se conheçam e descubram seus papéis mediante a avaliação. Sobre isso, Hoffman (2009, p.15) afirma que “a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos”.

Ainda segundo Hoffmann (2009, p.15) “a avaliação de um processo é contínuo evolutivo”. Muitos educadores, por ainda serem adeptos dos métodos de avaliação tradicionais/conservadores, permanecem imutáveis em suas visões sobre o ato de avaliar. Por conseguinte, põe em prática uma avaliação estática, excludente, punitiva, seletiva, separando os mais fortes dos mais fracos. Assim, esses mesmos indivíduos que se consideram cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, esquecem de que avaliar é um longo processo, um ato educativo que envolve tempo, observação, mal espera o aluno evoluir ou revelar suas dificuldades em relação à aprendizagem para julgá-lo como um aluno problema, fraco e desinteressado em relação ao conteúdo, desumanizando o processo. Dessa maneira, Hoffmann (2009, p.52) ainda explica que “educar exige confiança e aproximação, não separação e oposição entre os elementos do ato educativo”.

Avaliar, portanto, é um processo que não deve ser unilateral e, segundo Hoffmann (2004, p.17), “é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. O educador sempre deve refletir sobre sua prática em sala de aula e seus métodos de ensino, sem se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

isentar da culpa do fracasso escolar do aluno justificando que a culpa é somente do mesmo que se mostrou desinteressado e fraco ao longo do ano letivo.

Sendo assim, a avaliação é um processo e o professor é responsável por ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, tentando evitar que tais adjetivos supracitados sejam recorrentes, cabe ao professor refletir e entender sobre o que não deu certo em sua prática e o que poderá ser feito para reparar as falhas. É essa a dinâmica do processo avaliativo: ação e reflexão, reflexão e ação. Por isso, Hoffmann (2009, p.53) afirma que “o processo avaliativo destina-se a observar-se, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem”.

Ainda de acordo com Hoffmann (2009, p.69),

Avaliar é uma tarefa, portanto, movida por finalidades/intencionalidades claras por parte do educador. A finalidade das tarefas é o que irá determinar os rumos da intervenção pedagógica (a mediação). Mais importante do que as tarefas que o aluno faz é o que o educador faz a partir das tarefas que ele fez (e que o educador analisou).

Cipriano Luckesi (1999) afirma que a avaliação é um ato de amor e não um ato excludente. Porém, muitos professores contemporâneos não concordam com essa afirmação e nem a refletem na prática, eles preferem ver a avaliação mais como um momento opressor, punitivo do que acolhedor, resultando em elevados índices de evasão e fracasso escolar.

A aprendizagem dos alunos fica relegada a segundo plano no momento de elaborar provas, o pensamento de muitos professores é quantitativo: o número de alunos que vão desistir e reprovar por não conseguirem resolver as questões propostas na prova, muitas vezes o único método utilizado para avaliação. Sobre isso Luckesi (1999, p.21) ainda declara, “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Luckesi (1999, p.168) afirma que a verdadeira finalidade da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória, mas, como ela está focada nas provas e exames, deixa de lado o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e valoriza os exames, que implicam julgamento, com consequente exclusão.

Conforme o autor supracitado (1999, p.34):

A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Luckesi (1999, p.35) ainda explica que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc.

A prática avaliativa classificatória, frequentemente adotada por professores, valoriza o acerto, na medida em que condena o erro. Poucos sujeitos do processo avaliativo e de ensino aprendizagem concebem o erro como parte da evolução do educando e um elemento para orientá-lo na ação e esforços subsequentes, muitos, ao contrário, o aliam ao fracasso e passam a evitá-lo.

A maioria dos professores realiza a devolutiva das avaliações apenas para “cumprir tabela”. Sendo que o adequado seria devolver as atividades realizadas com o intuito de descobrir o motivo do erro do educando, questionando-o a respeito das dificuldades em relação ao conteúdo e ao mesmo tempo revisando o mesmo com o aluno. Agindo assim, o professor compreenderia as dificuldades de seu aluno e automaticamente valorizaria o erro do mesmo. Em relação a isso, Hoffmann (2004) afirma que ao valorizar os erros dos alunos os professores têm também as possibilidades das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer com eles, a partir



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

da análise das respostas dos educandos, favorecendo, então, a discussão sobre essas ideias novas ou diferentes.

Conforme Luckesi (1999, p.54):

A ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou malsucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação.

Ser considerado incompetente, inapto ou incapaz é resvalar para a situação de exclusão, justificada pela conformidade às normas convencionais e dominantes. Para Abrahão (2000, p.71):

Quanto mais se fortalece os vínculos entre erro/acerto, mais se estará reforçando a submissão de tudo e de todos a um padrão, a uma norma que foi produzida, fruto de decisões monopolistas, como uma verdade hegemônica; mais se estará trabalhando o *status quo*, legitimando as desigualdades e a competição.

O medo de errar inibe a aprendizagem, às vezes, numa proporção tal, que impede os estudantes de expressarem seus conhecimentos em prol da reprodução, fruto de intenso esforço em decorar o que foi ensinado, mesmo que não tenha sido aprendido.

A polarização erro e acerto é uma constante na avaliação classificatória, com o intuito de controlar os estudantes, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e, ainda, tentando homogeneizá-los em conformidade com um padrão considerado adequado e fixado como patamar a ser alcançado, sendo o ato de errar sempre visto como algo negativo.

Para Foucault (1987, p.189), os métodos avaliativos combinam "[...] as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um olhar normatizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual são diferenciados e são sancionados". O processo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

avaliação deixa marcas no educando, seja de sucesso ou fracasso, mas aquelas deixadas pelo erro podem se transformar em cicatrizes, caso sejam sempre punitivas.

Mesmo com todas as adversidades que envolvem a avaliação escolar, Luckesi (1999, p.43) afirma que é possível a avaliação educacional cumprir seu papel dialético de diagnóstico para o crescimento, porém com condições, por isso:

Terá de situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários.

Sobre a avaliação da aprendizagem, Luckesi (1999, p.172) a diferencia de julgamento contrapondo que:

Defino avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados na escola, Luckesi (1999, p.178) explica que “um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser mais fácil e nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado”.

Conforme Hoffmann (2009, p.66):

A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam as concepções de educação e de avaliação dos professores. Iniciar mudanças nos sistemas de avaliação por discussões acerca dos tipos de teste a aplicar, número de testes, pelas formas de registro final, etc. já enuncia que as concepções da instituição são classificatórias. Construir práticas avaliativas mediadoras, ao contrário, é dedicar-se à aprendizagem dos alunos, à reorganização do ensino e a novas propostas pedagógicas.

Hoffman (2009, p.37) explica o porquê de avaliar. Segundo ela, “avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Hoffmann (2009, p.96) ainda declara que “a avaliação não é algo fechado e definitivo, mas sujeito a alterações ao longo do processo, sempre tendo claro que cada aluno é um e deve ser parâmetro de si mesmo no ato avaliativo, jamais em comparação com outro sujeito”. Sendo assim, entende-se que a avaliação é um processo, requer tempo, e o professor necessita repensar em suas práticas pedagógicas, no sentido de entender o verdadeiro significado da avaliação escolar, acreditando que esse processo deve superar as limitações do educando.

II A FORMAÇÃO DISCURSIVA EM FOUCAULT

Salienta-se que todo discurso manifesto está intrinsecamente formulado sobre um já dito, mesmo aquele não dito, que faz calar sobre o novo os discursos organizados previamente na tentativa da fuga da repetição, como sintetiza Foucault (2012, p.15) a esse respeito, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Para tal, Foucault (2012, p.16) dota da *descrição dos acontecimentos discursivos*, método esse que consiste em “identificar um conjunto de regras que autorize um conjunto infinito de desempenhos”. Nesse sentido, determinam-se quais outros enunciados podem ser construídos a partir daquelas regras e se compreende a constituição sujeito falante e o funda como um sujeito imaginário.

Com efeito, pode-se formular um possível fundamento para a descrição dos enunciados já que não há, em síntese, organização das regularidades, hierarquias e correlações internas entre os enunciados, surge-se o plano de se descrever os sistemas de *dispersões*, isto é, as formas de repartição. É preciso, assim, se ater ao dizer de Foucault (2012, p.57) ao resolver esses problemas:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Foucault (2012, p.47) chama de “*regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição” (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). A partir dessa noção é possível assim descrever, de certa forma, como se constituem as regularidades e dispersões existentes para que nesse jogo de deslocamentos se trave a perspectiva do sujeito observante e se encontre a prevalência de uma unidade. Trataremos as quatro instâncias a seguir.

i) A Formação dos Objetos

Dentre as *regras de formação* há a formação dos objetos. Esses são, em sua maioria, numerosos e suscetíveis a releituras, deslocamentos, substituições e desaparecimentos. Foucault (2012, p.49) afirma que “uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se puder estabelecer um conjunto semelhante (aos mesmos objetos)”. Dentro desse conjunto é possível mostrar a condição de existência de um objeto e a condição de exclusão de outros objetos sem a modificação desses.

Nesse sentido, os conjuntos de objetos se definem como um agrupamento de regras internas a uma prática discursiva em um entorno específico que se materializam, como confirma Foucault (2012, p.50), “a partir das relações entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados”. Não está ligado à identificação e interpretação do referente ou do resgate do passado, ao saber das circunstâncias e exterioridades que aquele objeto apresentou em uma dada época ou lugar, mas elidir esses entraves e se ater à formação de um objeto a partir de sua prática discursiva, na emergência e no apagamento, na construção e reconstrução, nos deslocamentos e conjunturas.

ii) A Formação das Modalidades Enunciativas

Os enunciados podem ser constituídos de diferentes formas, seja em sua condição de existência, sua relação com outros enunciados ou sua definição. Com efeito, os enunciados se entrecruzam em espaços, campos e domínios que renovam as



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

modalidades de enunciação ao não se instaurarem como resultados de pesquisas, nem como efeitos institucionais, nem introdução a conceitos, mas enquanto prática se instauram dentro de um sistema de relações imbricadas prescrevendo uma unidade constante.

Foucault (2012, p.60) afirma que “ as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito”. Nesse sentido, o sujeito é submetido a uma manifestação de sua dispersão, isto é, em um sistema de relações discursivas se busca compreender as regularidades das híbridas posições do sujeito no plano da expressão. Enfim, para se examinar e compreender a formação das modalidades enunciativas não é preciso travar uma ligação direta com o sujeito.

iii) A Formação dos Conceitos

Foucault afirma que aquilo pertencente propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros. Com isso, entende-se a impossibilidade de analisar um conceito isoladamente, não pode tomar como objeto uma rede conceitual de apenas um recorte, mas é preciso construir esquemas de séries de conceitos de campos variados para se descrever as relações que os enunciados estabelecem uns com os outros e, conseqüentemente, recorrer às regularidades e dispersões identificadas para caracterizar um tipo de discurso.

Foucault (2012, p.63) chama de nível *pré-conceitual* “o lugar de emergência dos conceitos no discurso”. Logo, se compreende uma rede conceitual a partir do momento em que se toma as regularidades apresentadas nas práticas discursivas como organizadas e se instauram em agrupamentos que se possibilita constituir conjuntos de regras de formação. Esses últimos, segundo Foucault (2012, p.64) “ são bastante específicos, em cada um desses domínios, para caracterizar uma formação discursiva singular e bem individualizada”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

iv) A Formação das Estratégias

A coerência relativamente estável entre objetos, conceitos e tipos de enunciação envolvidos a um mesmo discurso formam os temas e teorias as quais Foucault as chamam de *estratégias*.

Segundo Foucault (2012, p.70) “ uma formação discursiva será individualizada se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam”. Isso implica na derivação dos pontos de difração de discursos que exercem funções determinadas em um campo de agrupamentos de enunciados em discursos exteriores. Entende-se, assim, que as regularidades são estabelecidas com base em diversos elementos que devem por ora se aproximarem ora se distanciarem nesse jogo de regularidades e dispersões de objetos, conceitos e tipos de enunciados que fazem emergir estratégias de especificação que constituem uma formação discursiva.

III UM GESTO DE ANÁLISE DO CORPUS

Tomamos como material de análise nove questionários (aplicados a nove professores universitários de uma instituição de ensino) compostos por um curto formulário sobre a formação acadêmica e três perguntas subjetivas direcionadas para o contexto da avaliação. A delimitação do *corpus* de análise é baseada na seleção de fragmentos recortados dos questionários utilizando como critério de escolha a existência de regularidades enunciativas encontradas entre os dizeres desses professores no que condiz de se assemelharem no plano do conteúdo representado pela organização de sentidos condicionados pelo contexto universitário. Ainda, tomamos a instauração de um imaginário sobre o sujeito professor a partir das regras de formação como nosso objeto de estudo.

Partindo desses elementos citados, é possível desenvolver um gesto de leitura da formação discursiva da avaliação a partir de uma breve descrição das quatro regras de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

formação percebidas (objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias) suficientes para instaurar a constituição do sujeito professor no âmbito da avaliação.

No que se refere à primeira regra de formação, pôde-se detectar a construção do objeto simbólico “aluno” em consonância com as respostas dadas pelos professores nos questionários. Esse objeto é construído a partir da regularidade de que a maioria das ações de avaliação do professor é voltada para o estudante como uma noção de causa e efeito, isto é, o professor realiza uma ação a partir de uma determinada metodologia e aguarda a reação do aluno a essa. Nesse sentido, a relação professor e aluno possui uma fronteira nítida, já que em momento algum houve a inserção do aluno na fala do professor como um “nós” ou “a gente”, mas a presença de “eu” e “ele”.

Desta forma, o objeto é entornado de uma unidade passiva de ser afetada pelo professor, pois não há independência nas ações dos alunos de acordo com falta de abertura do professor para sugestões dos alunos, como em: “atribuir conceitos ou valores aos alunos”; “produção de um pensamento crítico”; “medir o conteúdo transmitido”; “Verificar se o aluno aprendeu”.

A segunda regra, as modalidades enunciativas podem ser descritas a partir de um conjunto de enunciados distintos que se voltam a uma mesma ilusória intenção de produzir os mesmos sentidos de que os problemas encontrados no processo de avaliação não são responsabilidade dos professores. Todos os enunciados são constituídos por verbos que tornam o dizer impessoal, isto é, não envolvem o sujeito falante docente. Ao observar os dizeres: “É preciso trocar de processo”; “Há alguns alunos que são retraídos”; “alunos tem muito problema com leitura”; “avaliação oral. Não funciona pela disciplina [ministrada]”; “a turma teve [...] falta de preparo com o conteúdo”; “trabalhos em grupos, por ser algo prático” de professores diferentes se observa a regularidade da tentativa de se omitir no problema e acionar a responsabilidade ao “outro”.

Já o terceiro foco, a constituição dos conceitos, pôde-se detectar um sistema de dispersões na palavra “erro”. Tomando o ambiente universitário como campo de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

ocorrência da ação de avaliar, entende-se que o conceito “erro” emerge no momento em que se há a mesma instância sócio-histórica e ideológica do professor para utilização do mesmo em diferentes situações. Desta forma, constatou-se que o termo aparece no momento em que o aluno não possui um conhecimento que o professor o porta. Isso é percebido de forma clara em diferentes dizeres: “teço comentários [...] para que o aluno saiba”; “comentários e questionamentos. As vezes [...]”; “procuro explicar o conteúdo que o aluno errou [...]”; “erros são comentados [e] comentados”. Nesse sentido, percebe-se que o conceito de “erro” não se enquadra na concepção de Hoffmann (2004, 2009) E Luckesi (1999).

Por último, no que se trata da formação das estratégias, ou seja, a forma como se arquitetou os objetos, modalidades enunciativas e conceitos, percebeu-se uma regularidade no que se refere a arquitetura desses. Constatou-se que o objeto “aluno” é construído a partir de uma fronteira entre a ação delimitada do professor e do estudante, de avaliador e avaliado e isso está intrinsecamente ligado à escolha das palavras pelo professor ao responder o questionário que torna explícita essa distância ao não inserir verbos na primeira pessoa do singular ou plural, o que reflete diretamente na atribuição de sentidos a palavra “erro” que é construída a partir de um professor que possui um conhecimento e um aluno que não possui um conhecimento, chamando esse último aspecto de “erro do aluno”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fez-se um esboço sobre o processo de avaliação, de modo a elencar algumas teorias quanto ao papel do professor e do aluno na prática pedagógica, assim como se apresentou a noção deturpada do erro e os poucos métodos utilizados para avaliar que, consequentemente, *medem* o que o aluno aprendeu segundo um padrão pré-estabelecido.

Utilizamos a noção de descrição dos acontecimentos enunciativos proposta por Foucault para descrever a formação discursiva da avaliação. Em seguida, aplicamos questionários a professores para descrever a prática discursiva. Por último, delimitamos,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

agrupamos e analisamos os quatro elementos das regras de formação suficientes para fundar um imaginário sobre o sujeito professor.

Concluiu-se que esse sujeito professor se caracteriza por ser uma unidade que não é dissolúvel ao aluno, pois as características do sujeito-professor são diferentes as do sujeito aluno. O primeiro é detentor de conhecimento e o segundo é um instrumento vazio do qual se preenche com esse conhecimento e logo em seguida se verifica se esse preenchimento aconteceu em uma relação de causa e efeito, senão, dá-se o nome de “erro”. Assim, a partir da formação discursiva da avaliação dessa instituição de ensino e dos professores participantes, pode-se produzir enunciados que ora pertencem aos alunos, ora aos professores, já que há uma distância entre ambos e, além disso, há a presença de dizeres que apenas competem aos professores, como os conhecimentos que são ensinados, já que foi verificado que os alunos “erram” quando não reproduzem um conhecimento ensinado pelo professor.

Professores e alunos precisam aprender a ter no erro um elemento para mudanças, pois por meio dele é necessário traçar novos caminhos a favor de métodos avaliativos que não excluam e/ou classifiquem. Apesar de, aparentemente, a avaliação ser tida como democrática, na prática cotidiana em sala de aula e nas respostas obtidas pelo questionário aplicado o que se observa ainda é seletivo e polarizado entre o certo e o errado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia Do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

_____. *Avaliação: mito& desafio uma perspectiva construtivista*. 33º ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, João Bosco Cabral. A Polifonia No Discurso Literário. In: FERNANDES, C.A.; SANTOS, J.B. C. (Orgs.). *Teorias Linguísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia. EDUFU, 2003.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

A INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DA GOMETRIA FRACTAL

BUENO, Luzia Leão de Oliveira¹; OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva²; ANDRADE, Calebe Martes³

Universidade Estadual de Goiás Câmpus Iporá

¹lobueno@hotmail.com; clau. ²moreira@ueg.com; ³kalebe.sk8@hotmail.com

RESUMO

Este é o trabalho final de Estágio Supervisionado da quarta série do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá que teve por objetivo analisar os papéis do professor e do aluno em uma aula de Investigação Matemática com software Geogebra para o estudo das iterações de alguns Fractais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico nos estudos de Lorenzato e Fiorentini (2006), Valente (1993), Pallessi (2007), Ponte; Brocardo e Oliveira (2006) dentre outros. Traz uma análise do uso da Investigação Matemática com o software Geogebra para o ensino do conteúdo de Geometria Fractal numa perspectiva de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento. A pesquisa realizou-se em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Iporá/GO durante a regência do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática/2014. As análises das aulas experimentais se deram a partir da observação dos acontecimentos da sala de aula, da participação dos alunos, dos relatórios produzidos e das produções no Geogebra. Os resultados mostram que a Investigação Matemática como Geogebra foi importante no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo Fractais por permitir que o alunos aprendessem por meio na interação com o software por meio das suas próprias construções de forma dinâmica enquanto o professor mediador orienta os alunos no trabalho investigativo. Ao professor cabe desempenhar um conjunto de papéis bastante diversificados desafiando os alunos, avaliando o seu progresso, raciocinando matematicamente e apoiando o trabalho deles que atuam ativamente levantando hipótese, conjecturando, experimentando, testando e formalizando matematicamente os conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Aprendizagem significativa; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este é o trabalho final de Estágio Supervisionado da quarta série do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá que teve como objetivo de analisar os papéis do professor e do aluno em uma aula de Investigação Matemática com software Geogebra para o estudo das iterações do cartão degrau central e do fractal aplicado no quadrado.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

Os resultados mostram que a Investigação Matemática como Geogebra foi importante no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo Fractais por permitir que o alunos aprendessem por meio na interação com o software por meio das suas próprias construções de forma dinâmica enquanto o professor mediador orienta os alunos no trabalho investigativo. Ao professor cabe desempenhar um conjunto de papéis bastante diversificados desafiando os alunos, avaliando o seu progresso, raciocinando matematicamente e apoiando o trabalho deles que atuam ativamente levantando hipótese, conjecturando, experimentando, testando e formalizando matematicamente os conteúdos.

A relevância desta pesquisa está em representar uma forma inovadora de ensinar e aprender Matemática que pode contribuir a acontecer as mudanças necessárias no Ensino de Matemática.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nas últimas décadas, o ensino vem exigindo novas mudanças para satisfazer as necessidades da sociedade que exige pessoas mais críticas e autônomas. Nesse processo de mudanças destaca-se o ensino da Matemática, que exige do professor uma adaptação quer novas metodologias e materiais didáticos que possam desenvolver atividades que levem os alunos a investigarem na sala de aula para vivenciarem experiências Matemáticas. Como explica Cunha (1996, p. 69) “o professor deixa de ser a autoridade do saber e passa a ser um membro integrante dos grupos de trabalho”.

Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2006, p. 26) é necessário oferecer condições para que o indivíduo possa adquirir conhecimento e compreensão do conteúdo em estudo, podendo refletir, analisar e entender a sua construção, autonomia intelectual e compreensão sociocultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 orientam que o ensino-aprendizagem da Matemática necessita ser abordado de modo a levar os alunos a:

[...] um processo de aprendizagem que valorize o raciocínio matemático nos aspectos de formular questões, perguntar-se sobre a existência de solução, estabelecer hipóteses e tirar conclusões, apresentar exemplos e contra exemplos, generalizar situações, abstrair regularidades, criar modelos, argumentar com fundamentação lógico-dedutiva. (BRASIL, 1998, p.70).

A este processo Ponte, Brocardo e Oliveira (2006) chama Investigação Matemática, para os matemáticos em que investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades. Na mesma ideia Lorenzato e Fiorentini (2006) afirmam que os objetivos da investigação na Educação Matemática é a contribuição na aprendizagem de ideias e conceitos matemáticos pelos alunos, além de desenvolver conhecimentos transversais, como a capacidade de se comunicar e realizar trabalhos em grupo, contribuindo na formação de novas concepções e atitudes em relação à Matemática. Portanto, torna-se importante incentivar e motivar o aluno a participar ativamente de todo o processo ensino aprendizagem.

Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2006, p. 45), o ensino de Matemática, exige que sejam feitas investigações, formulações de conjecturas e realização de testes para verificar estas conjecturas. O que está de acordo com Skovsmose (2000, p. 6) quando lembra que se os alunos assumir o processo de exploração e explicação, as atividades investigativas terão uma nova contribuição na aprendizagem, tornando os alunos ativos no processo.

Outro aspecto relevante é citado por Palessi (2007, p. 65) quando afirma que a Investigação Matemática pode-se apresentar como um instrumento importante para exercitar a imaginação e perceber o ensino de Matemática como uma contribuição para novas descobertas, para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Assim, trabalhar a Investigação Matemática na sala de aula é dar oportunidade aos alunos de fazerem Matemática de modo criativo, desenvolvendo a observação, a experimentação, a indução, a analogia, o raciocínio plausível, incentivando-os a buscar saber quais as razões por que acontecem as coisas. Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2006, p. 44 a 47), cabe ainda ao aluno, ao iniciar a investigação, compreender a proposta a ser desenvolvida, explorar, formular questões e conjecturas, testar e reformular e ainda, ser capaz de justificar suas conjecturas. O professor mediador irá desafiar os alunos, avaliar o progresso deles, raciocinar matematicamente, apoiar seu trabalho dos alunos e promover reflexões, fornecer e recordar informações.

Logo em uma aula de Investigação Matemática, o professor tem um papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele orientar os alunos no trabalho investigativo, registrando as ideias que surgem, instigando a descoberta de novas pistas para que possam chegar a caminhos desconhecidos desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, não só na Matemática, mas principalmente na vida. Nesse caso Perrenoud (2000), aponta que o papel do professor não pode ser um depositário de conteúdos, transferindo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

conhecimentos para seus alunos, mas deve assumir uma nova postura, a de mediador do conhecimento.

As questões investigativas podem ser sugeridas pelo professor, ou até mesmo pelos alunos, incentivam a participação dos mesmos. No entanto, isto requer do professor conhecimento profissional em relação ao conteúdo, à metodologia e aos recursos didáticos for usar. É ainda, papel do professor, elaborar questões com momentos de descobertas e aprendizagem Matemática, para que possa colaborar na promoção da aprendizagem dos alunos. Enfim, o professor precisa estar capacitado para propor a realização de investigações Matemáticas, para os alunos entender o que se propõe, sendo capazes de organizar e formular questões que posteriormente poderão demonstrar. Portanto, numa aula investigativa, o professor deverá estabelecer o diálogo com os alunos, estimulando a comunicação, para produzir, formular questões, representar a informação recebida, ensaiar e testar conjecturas para justificá-las, mas sabendo equilibrar os momentos de ação com os momentos de reflexão, para irem construindo os conceitos matemáticos sabendo quais as conclusões a que notaram, e como chegaram a tal resultado.

De acordo com Fernandes (2007, p. 56), a Investigação Matemática deve se abrir à tecnologia propondo-se novas práticas docentes e experiências de aprendizagem significativa para os alunos. Estudos realizados por Valente (1993) mostram que o uso de computadores e de softwares educacionais em sala de aula possibilita ao aluno autoconfiança para criar e resolver situações, desenvolvendo autonomia para resolver posteriormente outros problemas. Para Fiorentini (2006, p. 46), os softwares facilitam a compreensão de conteúdos que antes só poderiam ser ensinados pelo professor de maneira teórica, pois permite ao aluno por em prática o que foi ensinado na sala de aula. Na mesma idéia, Brito, (1995), afirma que os softwares em sala de aula são recursos que facilitam a aprendizagem dos alunos, porém exige um planejamento detalhado em que todos os passos devem ser previamente analisados e definidos.

Percebe-se então que o uso de softwares educacionais em sala de aula no ensino da Matemática são considerados ferramentas de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, já que contribui para despertar no aluno a curiosidade e interesse do que está sendo feito em sala de aula, deixando assim os alunos mais participativos. Neste trabalho será



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

chamado software educacional ou educativo de Matemática aqueles que foram criados como o objetivo de ensinar Matemática.

Atualmente existe no mercado ou disponível na Internet um grande número de softwares educacionais de Matemática que podem ser usados pedagogicamente pelos professores como por exemplo os softwares Geogebra, Geometricks, Régua e Compasso C.a.r., Winplot, Kmplot, Gnuplot, Geometria em Movimento, Polly, dentre outros. Segundo Pallessi (2007) o software Geogebra por ser um ambiente dinâmico pode representar uma ferramenta auxiliar, importante para o ensino-aprendizagem da geometria no Ensino Fundamental e Médio, de maneira dinâmica, pois combina geometria, álgebra, tabela, gráfico, estatística e cálculo em um único sistema. De acordo com Fernandes (2007, p. 39), na utilização de software Geogebra o aluno viabiliza a abordagem de assuntos simples e através de suas ferramentas a possibilidade de abordagens de conhecimentos mais complexos o que o torna propício para Investigações Matemáticas. Nesta pesquisa optamos pelo uso do Geogebra por possuir estas características de um ambiente dinâmico e interativa o, por ser gratuito e livre e se apresentar como propício para Investigações Matemáticas.

O ensino da Geometria Fractal com uso do software Geogebra

No estudo da Geometria Fractal tem-se que esse termo aplica-se, em geral, a forma de representação da geometria da natureza com formas irregulares, cujas partes se assemelham ao seu todo sob alguns aspectos, porém se notadas as diferenças escalas não perdem sua definição inicial. Na visão de Fernandes (2007, p. 12), os Fractais, com suas formas geométricas, redistribuídas em partes menores, tornam-se significativas e complexas, pois fazem parte de um todo.

Para Fernandes (2007, p. 36) o estudo sobre os Fractais, torna-se um estimulador para despertar o interesse dos alunos para o estudo de alguns conteúdos de geometria, que podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, relacionando-os a conteúdos de outras disciplinas, já que podem ser encontrados em todo o universo natural e em toda a ciência. Barbosa (2005, p. 30) está de acordo com esta ideia e destaca que a Geometria Fractal pode colaborar na aprendizagem de conteúdos geométricos, auxiliando a compreensão de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

elementos até então encontradas de maneira irregular atraindo assim a curiosidade e interesse dos alunos pois, as formas Fractais são facilmente encontradas na natureza.

Considerando que o ensino da Geometria Fractal, como qualquer outro conteúdo em Matemática, requer que o aluno se envolva no processo aprendizagem e que professor estabeleça com os alunos um bom ambiente de aprendizagem para que as investigações opitamos nesta pesquisa por trabalhar o conteúdo de Geometria Fractal por meio da Investigação Matemática com o Geogebra.

MATERIAIS E MÉTODO

Foi uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico nos estudos de Lorenzato e Fiorentini (2006), Valente (1993), Pallessi (2007), Ponte; Brocardo e Oliveira (2006), dentre outros . Trata-se de proposta de atividade que foi planejada para a realização de Investigação Matemática com o Geogebra elaborada coletivamente durante os estudos do Grupo de Pesquisa composto por todos os acadêmicos estagiários do quarto ano do Curso de Licenciatura em Matemática/2014 que participam do Projeto de Mestrado da professora de Estágio Supervisionado e que também é aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Jataí. As atividades de pesquisa, a elaboração da atividade, as aulas experimentais e a análise das aulas se desenvolveram durante as orientações e a regência do Estágio Supervisionado sob orientação e supervisão da professora orientadora. Contou-se também com as colaborações do professor Calebe Martes de Andrade que auxiliou na pesquisa visto que esta também faz parte do trabalho de final de curso (TC) que ele orienta e da professora Núbia Cristina dos Santos Lemes da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá que também é professora da escola campo de estágio em que se realizou o projeto e foi parceira participando da elaboração plano de atividades e acompanhando as aulas experimentais que se realizaram nos horários normais de aula da em que é professora.

As aulas experimentais realizaram-se em turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Iporá/GO composta de 32 alunos com idade entre 13 e 15 anos. A análises das aulas experimentais se deram à partir da observação dos acontecimentos da sala de aula, da participação dos alunos, dos relatórios produzidos e das produções no Geogebra.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade pedagógica experimental de Investigação Matemática como o Geogebra se deu no ano letivo 2014, durante 8 horas/aulas em que foram abordados os fundamentos da Geometria Fractal, as construções das primeiras iterações dos Fractais.

Etapa 1: Introdução do assunto Geometria Fractal e primeiras Investigações

Iniciamos a aula lembrando os conceitos básicos de Geometria Euclidiana analisando figuras planas regulares e irregulares. Identificamos pelas respostas que nem todos possuíam tais conceitos e seriam necessários para o estudo da Geometria Fractal. Relembramos então os conceitos de ponto, reta, plano, polígono, polígonos regulares, dentre outros. Em relação a Geometria Fractal alguns alunos souberam dizer apenas que se trata de uma repetição de uma figura padrão em parte cada vez menor. Contudo a maioria da turma não sabia nada sobre o assunto.

Para dar início ao conteúdo apresentamos a história da criação da Geometria Fractal mostrando algumas imagens de Fractais e algumas destas formas que estão presentes na natureza. Propusemos então que construíssem um cartão fractal degraus centrais que é um cartão fractal tridimensional. Para construção do cartão entregamos uma folha de papel e como ponto de partida mostramos a planificação do cartão Degraus Centrais. A seguir pedimos para marcarem o ponto médio da folha, ao longo de sua altura, dobrando onde foi marcado, com a folha dobrada ao meio, fizessem dois cortes verticais simétricos a uma distância $\frac{x}{4}$ das extremidades da folha, considerando x a largura menor da folha de papel

retangular, de altura $\frac{a}{2}$. E sugerimos que observassem que $a = 2 \times \frac{x}{4} = \frac{x}{2}$, conforme a figura

01.

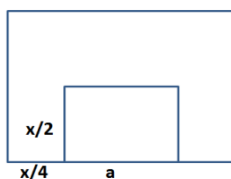


Figura 01: Início da construção do cartão degraus centrais com formato de figuras tridimensionais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

Em seguida dobrar o retângulo formado para cima, fazendo um vinco na dobra. Voltar o retângulo dobrado para a posição inicial e puxar o centro da figura em relevo obtendo a primeira iteração fractal. Dobrar novamente repetindo o processo agora sobre a primeira parte dobrada, porém em uma escala menor. Dobrar novamente o retângulo para cima, fazendo um vinco na dobra e voltar o retângulo dobrado para a posição inicial e puxe outra figura em relevo para que no cartão se identifique a primeira e a segunda iteração fractal. Para obtenção de outras iterações menores repita esse processo enquanto for possível realizar os cortes e as dobraduras no papel, sempre usando a regra de corte estabelecida na primeira iteração e depois desdobre os recortes e puxe as figuras em relevo.



Figura 02: Construção de cartão degraus centrais com formato de figuras tridimensionais.

Após a construção que pode ser observada na figura 02, questionamos: Que formas geométricas resultaram dos cortes e dobraduras? O que acontece após cada iteração realizada? Durante o debate sobre estas questões surgiu a questão investigativa quando um aluno perguntou: *"como posso saber quantos paralelepípedos novos vamos ter a cada iteração quando o cartão for maior e com mais dobras?"*

Para dar início a investigação, devolvemos a pergunta para a turma pedindo que observassem o número de repetição e analisassem o que percebiam com a origem de novos paralelepípedos. E instigamos com as seguintes perguntas: como há um padrão de medida, podemos dizer que há uma base? Que base seria esta?

Algumas conjecturas foram levantadas, porém não chegaram a nenhuma conclusão. Propusemos então que construíssem a tabela a seguir idêntica a usada por Barbosa (2013), com o objetivo que ao construir a tabela formalizassem matematicamente uma expressão pela qual se possa calcular o número de paralelepípedos novos para qualquer número de iterações.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

Iteração	Nº de paralelepípedos novos	Iteração	Nº de paralelepípedos novos	Potência que calcula o nº de novos paralelepípedos
0	1	0	1	2^0
1	2	1	2	2^1
2	4	2	4	2^2
3	8	3	8	2^3
4	16	4	16	2^4
...	...	...	...	...
N	2^n	N	2^n	2^n

Figura 03: Tabelas de número de paralelepípedos novos para qualquer número de interações.

Os alunos, pela construção da primeira tabela da figura 03 que se tem na primeira coluna o número de iterações e na segunda coluna o número de paralelepípedos novos, não chegaram a conclusão da existência da potência $2n$, em que 2 é o multiplicador e o n é o número de iterações. Então instigamos fazendo a observação: conseguem verificar na tabela que a cada iteração o número de novos paralelepípedos dobra, porém em escalas menores? Vamos criar uma terceira coluna nesta tabela para organizar estes valores em forma de potência? Criamos então uma terceira coluna para a identificação das potências observada na segunda tabela da figura 02. Daí os alunos perceberam a sequência $2^0, 2^1, 2^2, 2^3, 2^4, \dots, 2^n$.

Depois de mais algumas discussões os alunos formalizaram que: *o processo de construção dos paralelepípedos se dá por uma lei de potência $2n$, onde $n = 0, 1, 2, 3, \dots$ é o número de iterações, e que seu fator multiplicador é 2, pois cada paralelepípedo é cercado por dois novos paralelepípedos.*

Neste momento alguém disse: "professora isto parece uma PG!". Descobrimos pelo diálogo a seguir que tinham conhecimento sobre Progressões Algébricas (PA) e Geométricas (PG), então, aproveitamos a oportunidade para, usando a mesma ideia de demonstração usada por Barbosa (2013), mostrar que a fórmula encontrada trata-se de uma PG visto que, pelos valores da tabela, a quantidade de paralelepípedos novos a cada iteração pode ser representada por: 2^{n-1} .

Na primeira iteração tem-se $2^{1-1} = 1$ paralelepípedo, na segunda iteração tem-se $2^{2-1} = 2$ paralelepípedos, na terceira iteração tem-se $2^{3-1} = 4$ paralelepípedos, na quarta iteração tem-se $2^{4-1} = 8$ paralelepípedos, na quinta iteração tem-se $2^{5-1} = 16$ paralelepípedos. E assim segue-se para outras iterações: $a_1 = 1$, $a_2 = 1 + 2$, $a_3 = 1 + 2 + 4$, $a_4 = 1 + 2 + 4 + 8$, ..., $a_n = 2n - 1$.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

Daí percebe-se que a relação é uma PG de razão igual $q = 2$. O termo geral dessa sequência é igual a soma S dos termos de uma PG onde $a_1 = 1$ e $q = 2$.

Na primeira iteração tem-se: $S_1 = 1 \cdot \frac{2^1 - 1}{2 - 1}$, assim $S_1 = 2$. Na terceira iteração tem-se: $S_3 = 1 \cdot \frac{2^3 - 1}{2 - 1}$, assim $S_3 = 7$. Na quarta iteração tem-se: $S_4 = 1 \cdot \frac{2^4 - 1}{2 - 1}$, assim $S_4 = 15$.

Logo para n iterações: $S_n = 2^{n-1}$.

Nesta atividade quando um dos alunos fez uma pergunta que poderia ser a primeira questão investigativa, usamos a oportunidade para realizar com a turma a Investigação Matemática. E ao perceber que tinham conhecimento sobre as Progressões Geométricas, fizemos a demonstração da fórmula que calcula o número de iterações do cartão Degraus Centrais. No decorrer da aula os termos conjecturar, experimentar, formalizar, generalizar foram surgindo e quanto era necessário explicamos o quer dizer cada uma delas.

Nesta aula consideramos como pontos importantes para análise as construções dos cartões, a criação e análise dos dados da tabela relacionando com o cartão construído e a formalização Matemática a partir da tabela.

Etapa 2: A Investigação Matemática com o Geogebra

Iniciamos esta etapa com a apresentação do Geogebra e das suas ferramentas básicas para construções de objetos da Geometria Euclidiana. Mostramos os recursos básicos para a construção de polígonos, retas e pontos, bem como encontrar o valor da área e perímetro das figuras, ou seja, as ferramentas da área de Geometria Euclidiana do softwares que seriam necessárias para a construção da Geometria Fractal.

Dando sequências as atividades sugerimos que fizessem a construção do fractal aplicado ao quadrado utilizando as ferramentas do Geogebra da área de Geometria Euclidiana.



Figura 04: Alunos utilizando o Geogebra para construir Fractais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

Pedimos ainda para calcular as áreas dos quadrados formados em cada iteração. A figura 04 abaixo mostra os alunos construindo Fractais com o Geogebra. Este fractal é construído fazendo-se as ligações entre dos pontos médios dos lados do quadrado. Repetindo isso para os quadrados menores que vão surgindo enquanto for possível encontrar os pontos médios dos lados.

Durante a construção surgiu a questão de investigação: *se eu conhecer a área do quadrado de uma das iterações com este valor posso descobrir qual a iteração a que ele pertence?*

Pedimos então para os alunos observarem a cada repetição, ou seja, a cada novo quadrado construído o que vai acontecendo com a área. Os alunos anotaram e observaram que a cada repetição o novo quadrado é a metade do anterior e escreveram em forma de fração a relação de cada quadrado construído com o primeiro quadrado. Identificaram que A2 (área do segundo quadrado) é metade da área A1 (área do primeiro quadrado), A3 (área do terceiro quadrado) é um quarto da área de A1, A4 é um oitavo da área A1 e A5 é um dezesseis avos de A1. A sequência das áreas anotadas ficou assim: $A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, \dots$

Sugerimos que os alunos transformassem os denominadores em potências: $A_2, A_3, A_4, A_5, \dots$, $A_{2^1}, A_{2^2}, A_{2^3}, A_{2^4}, \dots, A_{2^n}$. Assim formalizaram que: *conhecendo a área do quadrado de uma das iterações, bastará substituir o valor de A na fórmula A_{2^n} em função de n. Ao desenvolver o cálculo o valor encontrado para n será a iteração em que se encontra o quadrado da área conhecida.*

As atividades tiveram boa aceitação por parte dos alunos, que mostraram-se interessados e participativos. No decorrer das aulas deixamos os alunos à vontade para fazerem perguntas, levantarem questões e dividirem suas ideias com o professor e com os colegas seguindo a ideia de Ponte, Brocardo e Oliveira de que o ensino de Matemática, exige que sejam feitas investigações, formulações de conjecturas e realização de testes para verificar estas conjecturas.

No cenário para investigação aqui proposto, os alunos foram responsáveis pelo processo. No entanto, por ser uma turma grande e não estarem habituados a este tipo de investigação tivemos alguma dificuldade até que percebessem o que se esperava deles. A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

pouca experiência docente que tenho também dificultou o andamento de algumas aulas o que fez com que a investigação demorasse mais do que o esperado. Alguns alunos precisaram de atendimento individualizado e alguns só compreenderam todo o processo no final, no momento da discussão dos resultados que foi um momento importante para a troca de informações e ideias. Contudo todos os problemas que tivemos foram situações possíveis de serem contornadas com o auxílio da professor regente e da orientadora de estágio que acompanharam a aula e não chegaram a comprometer os resultados da pesquisa.

Identificamos no decorrer da pesquisa que o Geogebra contribui na aprendizagem dos alunos porque os possibilitou visualizar as figuras, fazer comparações, aprender com seus erros e assimilar de forma dinâmica os conceitos geométricos. Os alunos, envolveram-se nas atividades, fizeram questionamentos e tiraram suas próprias conclusões. Assim a Investigação Matemática como Geogebra foi importante no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo por permitir que os alunos aprendessem por meio na interação com o software por meio das suas próprias construções de forma dinâmica enquanto o professor mediador orienta os alunos no trabalho investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Matemática na educação contemporânea exige aulas mais dinâmicas com uso de metodologias de ensino que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico do aluno, motivando-os a aprender com prazer. Isto provoca a necessidade de que os professores, planejem as aulas de maneira a dar condições necessárias aos estudantes de desenvolverem habilidades e competências necessárias para que construam a sua aprendizagem por meio da investigação.

O professor de Matemática no século XXI, necessita ser um incentivador de aprendizagem, motivando seus alunos a descobrirem seus conhecimentos, testando novas formas de aprender. Esse professor deve estar sempre se atualizando e colocando em prática as descobertas junto com seus alunos através de aulas dinâmicas e significativas, com uso de metodologias de ensino que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico do aluno, motivando-os a aprender com prazer. Incentivar atividades de investigação dando condições necessárias aos estudantes de desenvolverem habilidades e competências necessárias para o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

trabalho com investigação Matemática, bem como: buscar novas descobertas, formular perguntas, encontrar resultados e entender as soluções encontradas.

As contribuições do uso da investigação Matemática como Metodologia de Ensino, foram identificadas quando os alunos demonstraram suas aprendizagens tanto na resolução de problemas e na formalização Matemática das mesmas quanto na exploração-investigação geradas na sala de aula. Ao professor coube desempenhar um conjunto de papéis bastante diversificados desafiando os alunos, avaliando o seu progresso, raciocinando matematicamente e apoiando o trabalho deles que atuam ativamente levantando hipótese, conjecturando, experimentando, testando e formalizando matematicamente os conteúdos. A relevância está em representar uma forma inovadora de ensinar e aprender Matemática que pode contribuir nas mudanças necessárias no Ensino de Matemática.

Os resultados mostraram por meio das Investigações como Geogebra os alunos puderam vivenciar o processo, pensando sobre o que iam investigar e se comportaram como pesquisadores, colocando como descobridores. Buscaram conhecer, investigar, questionar e procuraram responder as situações que foram apresentadas, através da exploração de possibilidades, levantando conjecturas, experimentando e formalizando suas descobertas. O software Geogebra com seu ambiente dinâmico contribuiu para investigação do conteúdo de Geometria Fractal, pois os alunos puderam acessar as funções, alterar as propriedades dos objetos construídos, sempre identificando a regratizada na construção do fractal que estava construindo. Portanto nosso objetivo foi alcançado quando percebemos que os alunos investigaram procedimentos necessários para a construção do fractal utilizando as ferramentas do software Geogebra.

O estágio supervisionado com pesquisa trouxe contribuições significativas para entender a importância da formação do professor para atuar na realidade do século XXI, que, em sua prática, precisam fazer uso da investigação Matemática como Metodologia de Ensino e saber usar as potencialidades do software que Geogebra como recurso de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSIS, T. A. et al. **Geometria Fractal: propriedades e características de Fractais ideais**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 2, 2304. 2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ

IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO SABER”
ISSN: 2238-8451

BARBOSA, Ruy Madsem. **Descobrendo a GeometriaFractal: para a sala de aula**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156p.

BARBOSA, Dias Cairo et. al., **Educação a Distância: um olhar sobre o uso dos fractais nas aulas de Matemática**, 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/256.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: Matemática**. MEC /SEF, 1998. 148 p

BRITO, A. J. **Geometrias Não-Euclidianas: Um estudo histórico-pedagógico**. 1995. 187 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

CUNHA. M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FERNANDES, J. A. **Fractais: Uma nova visão da Matemática**. 2007. 46 f. **Trabalho de conclusão de Curso** – Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2007.

FIORENTINI, Dario. **Investigação em educação Matemática: percursos teóricos emetodológicos** / Dario Fiorentinni, Sergio Lorenzato. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PALLESSI, D. M. **Motivação do estudo de progressões aritméticas e geométricas através da GeometriaFractal**. 2007. 57 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000

PONTE, João Pedro da, BROCARD, Ivana; OLIVEIRA, Hélio. **Investigações Matemáticas na sala de aula**. – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKOVSMOSE, O., **Cenários para investigação**. Bolema, Rio Claro, n.14, p. 66-91, 2000.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas; São Paulo: UNICAMP/NIED, 1993.