



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CÂMPUS IPORÁ



**CONGRESSO DE
EDUCAÇÃO**
5ª EDIÇÃO

01 a 03
de dezembro de 2015

VI Seminário de Estágio
III Encontro do PIBID

**LICENCIATURA E DEMANDAS EDUCACIONAIS:
PNE, INCLUSÃO, ESTÁGIO E PIBID**

Políticas Públicas | Inclusão
Estágio Supervisionado | PIBID

Informações/Inscrições
www.ipora.ueg.br
Fone: (64)3603-1489

FAPEG **CÂMPUS IPORÁ** **UEG UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

ANAIS DO CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – 5ª Edição 2015



ISSN: 2238-8451

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 do Câmpus de Iporá



ISSN: 2238-8451

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

C749a

Congresso de Educação (5. : 2015 : Iporá, GO). Seminário de Estágio (6. : 2015 : Iporá, GO). Encontro do PIBID (3. : 2015 : Iporá, GO).

Anais do 5 Congresso de Educação: licenciatura e demandas educacionais: PNE, inclusão, estágio e PIBID: políticas públicas... / Eliézer Pires Ferreira, Randy Barbosa de Sousa, Thalitta Fernandes C. Peres, organizadores. - Anápolis, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

564 p.

ISSN: 2238-8451

1. Educação - Congressos - Universidade Estadual de Goiás. 2. Iniciação científica - Congressos. 3. Pesquisa - Congressos. 4. Universidade Estadual de Goiás. I. Ferreira, Eliézer Pires. II. Sousa, Randy Barbosa de. III. Peres, Thalitta, Fernandes C. IV. Título.

CDU 37

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

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



ISSN: 2238-8451

APRESENTAÇÃO

O COSEMP 2015 constitui um múltiplo evento, realizado no Oeste Goiano, que congrega discussões e atividades de caráter, ao mesmo tempo, formativo, propositivo e acolhedor das **experiências do público alvo**: comunidade acadêmica do Câmpus da UEG de Iporá e especialmente os professores das redes estadual e municipal de ensino, que historicamente são parceiros nos projetos de estágio, de extensão e do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência.

O avanço das tecnologias educacionais, a presença efetiva de alunos com deficiências nos diferentes níveis de ensino, a necessidade de ampliação dos espaços formais e não formais para a realização dos estágios supervisionados, as perspectivas esperadas nas 21 metas da Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação que provocará o realinhamento das políticas públicas educacionais para os próximos 10 anos são algumas das razões que justificam a temática do evento.

Baseando-nos metaforicamente na representação do cubo mágico (logo do COSEMP) podemos dizer que as demandas educacionais são como as peças coloridas desorganizadas deste objeto. Elas representam a complexidade do ensino, o qual deve ser organizado a partir das múltiplas possibilidades teóricas, dos documentos legais, dos parâmetros curriculares oficiais e das orientações metodológicas para, assim, expressarem as facetas da formação do professor e de sua *práxis*.

Nesse sentido, os quatro subtemas do COSEMP representam estas facetas e as atividades que compõem a espinha dorsal do evento. São, portanto, as combinações possíveis entre as demandas educacionais e promoção de um ensino significativo. A relação entre universidade que “forma” professores x a escola que “forma” alunos x o Estado que “forma” as instituições de ensino em todos os níveis se destacam como uma das articulações possíveis e necessárias para a constituição de uma sociedade mais democrática, solidária, inclusiva e isenta das diferentes formas de discriminação entre os sujeitos.

Nesse contexto, a proposta dessa temática justifica-se pela realidade ao acesso à educação superior para acadêmicos com alguma deficiência, em conformidade com os marcos legais: Declaração de Salamanca – 1994; 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, e dá outras providências; Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que complementa a lei citada e; o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável da prática pedagógica no ensino superior.



ISSN: 2238-8451

A prática cotidiana da sala de aula na universidade, a troca de experiências entre escola campo e professores iniciantes, a aproximação entre a discussão teórica na UEG de Iporá, a produção científica sobre o ensino nos cursos de formação de professores, experiência profissional e prática dos docentes da rede básica de ensino também justificam a realização do COSEMP 2015.

Nesse sentido, o evento tem por objetivo oportunizar a reflexão sobre a formação docente via estágio supervisionado e programas de iniciação à docência, bem como compartilhar as experiências vividas no contexto dos projetos de ensino, extensão e pesquisa. A sua realização contribuirá na produção de referencial bibliográfico sobre os eixos de discussão e divulgará o conhecimento através do lançamento do livro *Paradigmas de ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber*, resultado das discussões do COSEMP – 4º ed. realizado em 2014, que reuniu cerca de 600 participantes.

Paula Junqueira da Silva Rezende



ISSN: 2238-8451

CRONOGRAMA e DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Dia 01/012/2015

- 8h00 – 11h30 min:** Credenciamento e Entrega de Materiais – UEG
- 13h00 – 17h00:** Apresentação Oral/Espaço de Diálogo - UEG
- 18h00 – 19h00:** **Local: Espaço Verde: Credenciamento e Entrega de Materiais –**
- 19h00 – 22h30min:** **Local: Espaço Verde :** Apresentação Cultural – Mãos que Cantam - NAPS
 Palestra de abertura – Licenciatura e Demandas Educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e PIBID - Dra. Adriany Ávila de Melo Sampaio (Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – IGUFU)
 Lançamentos de livros: 1) *Paradigmas de ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber* 2) *Educação, Cidadania e Práticas Educativas*

Dia 02/12/2015

- 8h00 – 11h30min: Local: UEG - Grupos de Trabalho**
- GT – Avaliação externa e o trabalho docente
 - GT – Pibid e Estágio na formação docente
 - GT – PNE: quais expectativas?
 - GT – A formação pedagógica e a identidade docente: o que esperar?
 - GT – A construção social dos modos de ser e estar na profissão-professor
- 8h00 – 11h30min: Local: UEG - Cantinho do Pibid e Cantinho da Inclusão**
 Exposição de Banners
- 13h30min – 17h00: Local: UEG - Grupos de Trabalho**
- GT – A formação de professores e a educação como forma de intervenção no mundo: possibilidade real ou utopia?
 - GT – Educação Bilíngue para surdo
 - GT – Educação do campo/para o campo
 - GT – Professor de apoio e professor regente: a quem compete ensinar?
 - GT – Professores Experientes e Iniciantes: uma relação construtiva?
- 13h30min – 17h00: Local: UEG - Cantinho do Pibid e Cantinho da Inclusão**
 Exposição de Banners
- 19h00 – 22h30min: Local: Espaço Verde – Apresentação Cultural – Mostra de Documentários**
 Mesa de debate – Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores – Dra. Dulcéria Tartuci (Universidade Federal de Goiás - Catalão)

Dia 03/12/2015

- 8h00 - 10h00:** **Local: UEG - Avaliação de Banners**



ISSN: 2238-8451

10h00 -11h30min: **Local:** UEG - Apresentação Cultural: Pibid de Letras

Palestra: O projeto Pibid da UEG e suas implicações na formação dos professores iniciantes – Professor Dr. João Roberto Ferreira – Coordenados Institucional do Pibid da UEG.

Cantinho do PIBID

13h30min – 17h00: **Local:** UEG - Oficina Mãos que Cantam – musicalidade em LIBRAS

Local: UEG - Oficina: Pedagogia Logosófica e sua aplicação na educação da infância e adolescência

Exposição de Banners

19h00 – 22h30min: **Local:** Espaço Verde - Apresentação Cultural - Apresentação Teatral do GIRA
Circuito Cultural

Palestra: A formação do aluno com deficiência na educação básica: caminhos para a Universidade – Dra. Lázara Cristina da Silva e (Instituto de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia- UFU)

Plenária Final

Entrega de Certificados



ISSN: 2238-8451

COMISSÃO CIENTÍFICA

Thalitta Fernandes Carvalho Peres - Presidente

Clayton Ferreira e Ferreira Borges

Guilherme Figueira Borges

Jane Dilvana Lima

Márcia Aparecida Silva

Valdir Specian

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Eliézer Pires Ferreira

Irandy Barbosa de Sousa

Thalitta Fernandes Carvalho Peres

SUMÁRIO

RESUMOS EXPANDIDOS

A EDUCAÇÃO INFANTIL DA MATEMÁTICA COM A LUDICIDADE EM SALA DE AULA.....	13
LIDANDO COM O DESCONHECIDO: A IMPORTÂNCIA DE RECORDAR CONCEITOS BÁSICOS DA MATEMÁTICA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	19
O DIÁLOGO DO PIBID ENTRE OS ACADÊMICOS E O PROFESSOR SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
LEVANTAMENTO DAS PERSPECTIVAS DE FUTURO DE JOVENS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DE GOIÁS	33
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR	37
PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DO TRIÂNGULO MINEIRO: PRIMEIROS RESULTADOS.....	44
O ATO DE AVALIAR COMO UMA PROPOSTA REFLEXIVA.....	52
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DE INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	58
LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: PIBID LETRAS.....	63
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PIBID.....	67
METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	72
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: DISCUSSÕES INICIAIS.....	78
A IMPORTÂNCIA DA CULTURA PARA A SOCIEDADE.....	86

ARTIGOS

ENSINO DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS FUNDAMENTADA NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL	90
O USO DE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE IDOSOS	101
BULA DE MEDICAMENTOS: UMATRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	113
CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA	124
A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	136
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ATIVIDADE EXTENSIONISTA	145
CARACTERÍSTICAS COMUNS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	155
AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....	167
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IPORÁ	178
REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO USO DE MATERIAIS CONCRETOS	189
DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: FORMAÇÃO DO CONCEITO DE ÁREA E PERÍMETRO	199
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS UTILIZADOS, CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IPORÁ-GO.....	211
I SESSABE: SEMINÁRIO SOBRE SAÚDE, SABERES E BEM ESTAR DO IDOSO DE IPORÁ.....	223
O OLHAR DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ACERCA DA INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS	234
O USO DE TECNOLOGIAS POR DOCENTES NO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS	244
CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E PRIVADAS A RESPEITO DO ENSINO DE TRANSGÊNICOS EM IPORÁ, GOIÁS	255
METODOLOGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NA VISÃO DE DISCENTES E DOCENTES: ENTRE O REAL E O NECESSÁRIO	264

CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE AULAS COM ÊNFASE EM AULAS CAMPO	275
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	285
SIGNO E SEMIÓTICA - UMA REFLEXÃO PEIRCEANA SOBRE O OBJETO PEDRA NO FILME VIDA DE INSETO	300
UM OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DISCURSIVA DE <i>NOMES AO LÉU</i>	310
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE JOSÉ BORGES: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS TAPUIA	323
MOVIMENTOS CORPORAIS DISCURSIVOS DO SUJEITO VIRGINIA NA OBRA CIRANDA DE PEDRA DE LYGIA FAGUNDES TELLES	334
METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS PROPOSTAS DOS PCNS	345
AS DIFICULDADES NA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO	355
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA – EFA 19 DE MAIO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM CAMPO FLORIDO-MG	367
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	380
O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL	390
INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	401
INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO COLÉGIO ESTADUAL DE APLICAÇÃO DE IPORÁ- GOIÁS.....	413
ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL ELIAS BENTO EM CANABRAVA DO NORTE-MT	424
A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	436
ESTAÇÃO METEOROLÓGICA DIDÁTICA UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA.....	446

ACESSIBILIDADE URBANA NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM BERTO- IPORÁ GOIÁS: UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	457
ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	468
ENSINANDO CONTEÚDOS DE CLIMATOLOGIA POR MEIO DA TEORIA E DA PRÁTICA A ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE IPORÁ-GO	478
ENSINO DE CLIMATOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	489
COMPREENDENDO A CONCEPÇÃO DE CAMPO ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL JORCELINO ALVES BARBOSA	501
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL.....	512
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: DESENVOLVENDO NOVAS METODOLOGIAS PARA ALCANÇAR O ENSINO-APRENDIZAGEM	522
LINGUAGEM GRÁFICA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA	531
ESTUDO DA PAISAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A JARDINAGEM, A HORTA ESCOLAR E TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO	542
EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX NO BRASIL...	554

A EDUCAÇÃO INFANTIL DA MATEMÁTICA COM A LUDICIDADE EM SALA DE AULA

RODRIGUES, Patrícia Gomes

Universidade Estadual de Goiás, campus Iporá

patykauan_5@hotmail.com

MARQUES, Daniela Cristina de Sousa

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

danielacrsitina1825@hotmail.com

SILVA, Klene Pereira

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

klenepereira@hotmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá

clau.moreira@ueg.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante atividades do projeto de extensão matemática para pequenos e grandes desenvolvido no curso de licenciatura em matemática da universidade estadual de Goiás, câmpus Iporá, 2015. O objetivo foi identificar a importância dos jogos de matemática na educação infantil e a ludicidade, facilitando o ensino e contribuindo para um ensino com mais qualidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico bibliográfico em Alves (2006), Parra (1996), Smole (1996), Paniagua (2007).

Os dados foram coletados durante atividade experimentais realizadas por um grupo de crianças com idade de 3 anos na fase de pré-alfabetização de um núcleo

infantil da cidade de Iporá. Os resultados mostram que os alunos têm bom interesse nas aulas com a utilização de atividades lúdicas como estratégia de aprendizagem.

Mostram ainda que as atividades com jogos contribuem para a construção da aprendizagem dos primeiros conceitos matemáticos, além de estimular o relacionamento grupal e trabalhar a oralidade, promove momentos de prazer, socialização e diversão. A pesquisa é relevante porque provoca reflexões sobre a necessidade de mediar as aulas de forma que os conhecimentos possa ser construído na ação dos próprios alunos.

Com essa pesquisa foi possível analisar os jogos de matemática na educação infantil e a importância que eles tem para a construção de um novo saber. Os alunos através dos jogos despertaram o raciocínio lógico, e eram motivados a ouvir, compreender e respeitar a regras dos jogos para saber concluir a proposta.

E com esse trabalho percebemos a importância da ludicidade além de garantir um ensino com mais qualidade desperta um interesse maior, promovendo um resultado satisfatório em relação a aprendizagem.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico bibliográfico em Alves (2006), Parra (1996), Smole (1996) e Paniagua (2007) que defendem a utilização das atividades lúdicas e dos jogos como estratégia para potencializar a aprendizagem das crianças e adultos. Destacando ainda que as atividades com jogos contribuem para melhorar o relacionamento grupal, promovendo momentos de prazer, socialização e diversão para pessoas de todas as idades.

Os dados foram coletados durante atividades realizadas por um grupo de crianças na fase de pré-alfabetização de um núcleo infantil da cidade de Iporá. As atividades experimentais aconteceram por meio da realização de oficinas semanais com as crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

O profissional precisa ter a consciência, de que seu trabalho necessita despertar o interesse nas crianças. De acordo com (Parra, 1996, p. 37) “um dos objetivos

essenciais (e ao mesmo tempo uma das dificuldades principais) do ensino da matemática é precisamente que o que se ensine esteja carregado de significado, tenha sentido para o aluno.”

Por esta perspectiva torna-se indispensável ao professor trabalhar com materiais didáticos diversificados. Isto porque "o aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de dar significado em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas." (PARRA, 1996, p. 38).

Em se tratando do ensino de matemática, assim como de outras áreas, diversas situações encontradas pelas crianças podem levar o despertar do conhecimento e da curiosidade de fazer, refazer, criando sua própria opinião, agregando valores no trabalho em equipe, pois o diálogo os leva ao descobrimento de querer saber mais e mais.

[...] Para que as crianças desenvolvam todo seu potencial, precisa encontrar um meio material, um ambiente com um amplo leque de ofertas que abarquem todos os aspectos do seu desenvolvimento-motor, cognitivo, comunicativo, sócio afetivo e que respeite o modo como as crianças pequenas aprendem. (PANIAGUA, 2007, p. 155).

Por esta perspectiva a utilização dos jogos como recursos de aprendizagem podem contribuir na criação de uma concepção para o ensino de matemática baseada não apenas na transmissão de conhecimentos para ouvintes passivos. Mas sim, uma concepção de ensino em que a aprendizagem seja construída na própria ação dos alunos por meio da criação de atividades e ambientes que propiciem a ação investigativa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As aulas experimentais foram base para a coleta de dados e análise desta pesquisa. As atividades se realizaram em uma turma de vinte alunos em fase de pré alfabetização com idade entre três anos de um núcleo infantil da cidade de Iporá.

O jogo tangram foi uma das atividades utilizadas com o objetivo de criar nos alunos as primeiras noções geométricas em relação à quantidade, espessura e tamanho. Nas atividades os jogos eram em tamanho grande e não havia competição, os alunos jogavam em uma única equipe em prol de objetivos comuns. A figura 01 mostra os alunos fazendo a montagem de imagens com a utilização das sete peças do tangram.



Figura 1: construção de imagens com o tangram.

A figura 02 mostra como os alunos interagiram, usando as peças na criação das diversas figuras que foram propostas. Esta atividade estimulou o uso da imaginação, a criatividade, a oralidade, o desenvolvimento espacial e o trabalho em equipe e a cooperação. O lúdico possibilitou o interesse das crianças despertando o interesse e facilitando a compreensão da aprendizagem garantido um ensino com mais qualidade.



Figura 2: o trabalho em equipe na construção de imagens com o tangram.

Em outra aula explorou-se as noções de quantidade e de igualdade, para que as crianças pudessem ter a compreensão em relação ao conceito de igual e diferente em relação às quantidades. Foi trabalhada a relação usando os símbolos, com figuras relacionadas à história contada “A lebre e a tartaruga”, para que pudessem ter melhor entendimento em relação a quantidades dos objetos, assim como mostra a figura 03.



Figura 3: atividade para exploração de noções de quantidade e igualdade.

A figura 03 mostra uma atividade partir da exploração da história contada. O trabalho relacionou a quantidade de lebres com a mesma de tartaruga, para que pudessem ter melhor compreensão em relação à quantidade e igualdade.

Durante a atividade foi estendido o conceito de igual e diferente para outras situações da vida explorando o preconceito das pessoas em relação ao que lhes parece diferente. As figuras e o jogo possibilitaram que as crianças aprendessem o conceito de igual e diferente, de forma descontraída e divertida. Além de explorar o símbolo matemático que expressa igualdade.

Os resultados desta atividade mostram como o professor necessita estabelecer formas diferenciadas para que as crianças compreendam por meio de história, música, ludicidade brincadeiras, a aprendizagem da matemática. Isto porque “é importante e necessário encontrar sentido nos símbolos da ciência matemática e compreender os seus significados para poder raciocinar e expressar-se com linguagem específica da matemática”. (SMOLE, 1996, p. 69).

E foi pensando em criar um modelo diferente de despertar o interesse das crianças e contribuir para o aprendizado das mesmas é que foi criado esse projeto.

E através dessa pesquisa e das atividades propostas foi possível, desenvolver a coordenação motora, através das atividades proporcionando comunicação, por meio das histórias contadas, assim possibilitou a compreensão de quantidade de forma lúdica respeitando a faixa etária das crianças. O aprender da matemática ficou diferenciado e para isso foi necessário adaptar alguns jogos para que fosse de fácil manuseio nessa idade das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução da sociedade não só o ensino sofreu mudanças mas também os docentes sofreram constantes mudanças em sua rotina diária, para que o ensino seja transformado também foi preciso transformar a forma de ensinar. Como a modernização afeta as crianças, se faz necessário que os professores também sejam criativos e trabalhe de forma a atender às necessidades educacionais do mundo moderno.

Os resultados mostram que a educação infantil pode ser trabalhada de forma dinâmica, e diferenciada. Trabalhar com materiais concretos desperta um interesse muito grande das crianças para as aulas que estavam sendo ministradas. E com essa pesquisa foi possível adquirir conhecimentos para trabalhar de forma diferenciada.

Este projeto serviu para aproximar a universidade da comunidade contudo a maior contribuição esteve na construção da formação profissional dos acadêmicos participantes, por permitir a relação entre o ensino, pesquisa e extensão. E por apresentar possibilidades de debate e reflexão sobre as formas diferenciadas de trabalho no ensino e aprendizagem da matemática e sobre as possibilidades pedagógicas, usando jogos, músicas, atividades diferenciadas e materiais concretos como recursos de trabalhar com ludicidade e melhorar o ensino da matemática nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

PANIAGUA, Gema. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARRA, Cecilia, [et. al.]. **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicos. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**. São Paulo: Papirus, 2006.

LIDANDO COM O DESCONHECIDO: A IMPORTÂNCIA DE RECORDAR CONCEITOS BÁSICOS DA MATEMÁTICA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

MALVEIRA, Fabiana Alves

NOGUEIRA, Raiane alecrim

ALMEIDA, Carlos Henrique Paula de

GOMES, Fátima Alves

CRUVINEL, Sara Cristina

SILVA, Adinaira Jesus

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho

LEMES, Núbia Cristina dos Santos

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá

e-mail: fabiana_malveira@hotmail.com

Apoio: Capes

INTRODUÇÃO

Atualmente um dos maiores entraves encontrados no ambiente educativo de Ensino Médio é a dificuldade dos estudantes com a Matemática Básica, aquela estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação dificulta à lida com os conteúdos dada a importância daqueles conhecimentos. Sendo assim, é importante resgatar conhecimentos básicos, porém isso tem se tornado um desafio, principalmente para estudantes que estão em processo de preparação para vestibulares.

Percebe-se muitas vezes a existência da relação entre o desinteresse e a consequente desmotivação dos estudantes com o déficit de aprendizagem, pois o conteúdo que o professor está ensinando, muitas vezes, não é compreendido devido às lacunas conceituais, ou seja, algo que ficou para trás

no decorrer do Ensino Fundamental. Por essa razão, é importante proporcionar momentos para que os estudantes resgatem os conceitos não aprendidos anteriormente, além de oportunizar situações para que eles se percebam no processo de construção do próprio conhecimento. (MARTINEZ; NOVELLO, 2013, p. 1)

A falta de conhecimentos prévios causa desmotivação nos alunos, pois em muitos casos o conteúdo que o professor está ensinando não é totalmente compreendido, porque durante a vida escolar de alguns estudantes, conteúdos importantes não foram assimilados com êxito. Assim, é importante criar situações em que os estudantes possam rever conceitos matemáticos anteriores para auxiliar na compreensão de futuros conceitos.

Essas premissas tornaram-se mais efetivas ao analisar avaliações de estudantes da terceira série do Ensino Médio de um Colégio Estadual da cidade de Iporá-GO. Notou-se que os alunos encontraram dificuldades na resolução de questões que envolviam adição de polinômios, área e perímetro de polígonos e que poderiam ser solucionadas apenas com conceitos da Matemática Básica. Foi percebido por meio de análises das provas, que mais de 50% dos alunos não conseguiram alcançar a nota mediana, alguns inclusive errando todas as questões, o que foi preocupante para a professora regente e os pibidianos que a acompanham.

Diante disso, a professora analisou com os pibidianos e planejaram uma oficina para recordar alguns conteúdos da Matemática Básica, como: perímetro, área, polinômio e porcentagem. Antes de iniciar a oficina houve o consentimento da turma em relação ao desejo de participar da oficina, além disso, foi salientada a importância destes conteúdos não só para o Enem¹ mas o sentido da Matemática em suas vidas.

[...] a instrução ou ensino é um sistema de organização e métodos para assegurar o processo de apropriação da experiência socialmente formada, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento mental. O caminho dessa apropriação é a formação de conceitos científicos pelos quais os alunos podem ter o domínio do modo geral pelo objeto de conhecimento é construído, interiorizando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos e modos de agir vinculados a esses conceitos (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 46-47).

¹Para o ingresso em Universidades públicas é preciso uma boa pontuação nesta avaliação.

Na oficina foram utilizados diferentes instrumentos pedagógicos, pelos quais os alunos passaram a recordar assuntos básicos da matemática através da participação ativa na atividade, construindo e investigando, o que vem ser algo significativo para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

EXECUÇÃO DA OFICINA

A oficina foi executada durante as monitorias do PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência). Desenvolvida em três etapas que envolveram os conteúdos de área, perímetro e porcentagem.

Na primeira etapa, foi entregue aos estudantes um papel milimetrado, onde os mesmos deveriam desenhar um retângulo 10 cm x 10 cm e calcular a área do mesmo. Para isso, houve a mediação da professora, quando foi reforçada a definição de perímetro e área: área é uma superfície plana delimitada e o perímetro é o a medida do contorno de uma figura plana, conforme mostra as figuras 1 e 2.



Figura 1: Perímetro

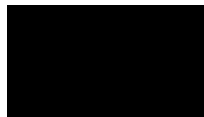


Figura 2: Área

A partir dos conceitos prévios, a professora juntamente com os alunos, notou que para calcular a área do retângulo basta multiplicar a sua base pela sua altura e que o perímetro de um polígono é a soma de todos os lados da mesma.

Por meio das investigações e cálculos anteriores, iniciou-se a segunda etapa, em que foi proposto aos alunos o desenho de um retângulo qualquer no interior do retângulo de 10cm x 10cm construído anteriormente, assim como o cálculo da área e perímetro do novo retângulo formado, como mostra a figura 3.



Figura 3: Os alunos calculando área e perímetro dos retângulos

Cálculos da área e perímetro do retângulo maior e do retângulo menor

Para maior compreensão da atividade professora apresentou o exemplo abaixo:

Cálculo da área e perímetro do retângulo maior:

$$\begin{aligned}
 A_{Maior} &= b \times h & P_{Maior} &= L' + L'' + L''' + L'''' \\
 A_{Maior} &= 10 \times 10 & P_{Maior} &= 10 + 10 + 10 + 10 \\
 A_{Maior} &= 100 \text{ cm}^2 & P_{Maior} &= 40 \text{ cm}
 \end{aligned}$$

Cálculo da área e perímetro do retângulo menor:

$$\begin{aligned}
 A_{Menor} &= b \times h & P_{Menor} &= L' + L'' + L''' + L'''' \\
 A_{Menor} &= 4 \times 8 & P_{Menor} &= 4 + 4 + 8 + 8 \\
 A_{Menor} &= 32 \text{ cm}^2 & P_{Menor} &= 24 \text{ cm}
 \end{aligned}$$

Após os cálculos das áreas e perímetros das figuras construídas a terceira etapa foi iniciada, quando a professora propôs aos alunos que calculassem a porcentagem que o retângulo menor representava em relação ao retângulo maior, ou seja, a área e perímetro da figura menor representam quantos por cento da área e perímetro da figura maior.

Para realização dessa atividade a professora lembrou aos alunos como fazer cálculos utilizando a porcentagem, como pode ser visto na figura 4.



Figura 4: Professora recordando porcentagem com os alunos.

Assim a partir dos resultados anteriores, foi calculada a porcentagem em relação à área do retângulo menor e a área do retângulo maior com a mediação da professora e pibidianos:

$$A_{Menor} = 32 \text{ cm}^2 \text{ e } A_{Maior} = 100 \text{ cm}^2$$

Os estudantes calcularam a porcentagem entre as duas áreas, para isso foi destacado que para escrever a porcentagem utiliza-se a razão $\frac{\text{Parte}}{\text{Todo}}$, o que na situação corresponde a $\frac{32}{100}$, e em porcentagem temos 32 %.

Em relação ao perímetro do retângulo menor e do retângulo maior, $P_{Menor} = 24 \text{ cm}$ e $P_{Maior} = 40 \text{ cm}$, o processo foi o mesmo, os alunos escreveram a razão entre os perímetros das figuras menor e maior é $\frac{24}{40} = \frac{3}{5} = \frac{60}{100}$, em porcentagem a situação equivale a 60 %. Após, o exemplo, cada aluno realizou os seus cálculos, com as medidas dos seus retângulos construídos.

Nessa oficina foi notável o interesse e curiosidade dos estudantes em descobrir a área, o perímetro e a porcentagem das próprias figuras geométricas construídas. Assim é importante dinamizar as aulas de matemática, resgatando conceitos matemáticos essenciais e para isso utilizar uma metodologia que permita o aluno produzir e investigar sobre o assunto, consequentemente, produzindo o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa do grupo, professora supervisora e pibidianos, em criar uma oficina foi importante para o desenvolvimento dos alunos durante as aulas, pois os estudantes perceberam que aquele grupo se preocupava com a aprendizagem deles o que o levou ao maior interesse e participação na oficina e nas aulas diárias.

Durante a oficina foi observado o comportamento dos alunos durante a atividade desenvolvida, foi notável a participação dos estudantes com questionamentos, colaborações e interesse em recordar conceitos esquecidos ou não aprendidos anteriormente.

Dessa forma é fundamental inserir métodos que possibilitem a familiarização de conceitos da matemática anteriores que são fundamentais para a compreensão de futuros conceitos, os quais são necessários não só para vestibulares ou concursos, mas para compreender situações do dia a dia.

REFERÊNCIAS

MARTINEZ, Marcia Lorena Saurin; NOVELLO, Tanise Paula. **Matemática básica: dificuldades encontradas e saberes para a vida.** 2013. Disponível em: http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1972_385_ID.pdf Acesso: 12 out. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

O DIÁLOGO DO PIBID ENTRE OS ACADÊMICOS E O PROFESSOR SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, Maryane Erotina Neves
mary.fest@outlook.com.br

SOUZA, Gêniเฟอร์ Silva
genifersilva_bj@hotmail.com

MENDES, Marta Maria M. R. de Jesus
martha_jmendes@hotmail.com

RIBEIRO, Brunna Furtado
brunnaribeiro773@gmail.com

ALMEIDA, Rayne Maria de Jesus
rayneipo@gmail.com

SILVA, Livia Silveira
liviaccassio@hotmail.com

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho
thalitta.peres@ueg.br

Subprojeto do PIBID de Matemática Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
Apoio Capes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do subprojeto ‘Matemática Integrada: uma ação necessária’, com objetivo principal de fomentar a formação docente dos licenciandos em Matemática, Campus Iporá.

Para potencializar a formação docente dos licenciados do curso de matemática se faz necessário à integração da teoria e prática, o desenvolvimento de atividades mediadoras, e dentre outros fatores, um relacionamento construtivo entre os acadêmicos e o professor supervisor. Nesse sentido surgem as questões que nortearam a presente

pesquisa: como o PIBID tem colaborado na formação docente dos acadêmicos de licenciatura? Qual o papel do professor supervisor nesse contexto?

Com o apoio da escola campo e também do professor supervisor, esse subprojeto tem buscado desenvolver projetos e oficinas para colaborar no conhecimento dos alunos da escola básica e na formação docente dos bolsistas. O objetivo principal deste trabalho é destacar as contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) para a formação docente, como forma de potencializar as experiências e o contato com a rotina escolar, evidenciando o papel do professor supervisor para a realização de um trabalho significativo.

A seguir serão expostas reflexões sobre os desafios e possibilidades no ensino de matemática em nível de Ensino Fundamental e as experiências enquanto bolsistas na escola campo. Ressaltando a importância de um diálogo entre os acadêmicos, professor supervisor e coordenadora de área para uma prática de ensino inovadora e reflexiva, construindo uma “ponte” entre a universidade e a escola campo.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

A importância do PIBID para a formação docente é crucial não somente para o desenvolvimento teórico do acadêmico por meio de seminários, como também na prática escolar por meio de monitorias e oficinas. A satisfação de orientar os alunos da educação básica ao novo saber ocorre em uma via dupla, pois ao ensinar o bolsista também aprende. Assim com destacado por Moura (2003, p. 132) o ensino é uma via de mão dupla, pois o professor ao formar também se forma, ou seja, “o professor que se assume como aprendiz permanente, a atitude de pesquisador é parte do que o qualifica como construtor de sua profissionalidade (entendendo que o profissional faz o seu objeto e ao fazê-lo, se faz)”.

Neste sentido Burchard e Sartori (2001) ressaltam as contribuições das ações do PIBID na formação docente:

Busca oferecer aos educadores em formação o acesso à escola, de forma que possam desenvolver atividades que sejam significativas aos educandos, relacionadas com situações problemas do seu cotidiano,

resultando num aprendizado, tanto ao educador em formação como ao educando da escola básica.

Os autores destacam a importância da relação entre os bolsistas e os alunos da escola campo como forma de potencializar o ensino aprendido, sendo esta relação essencial não somente para enriquecer a formação acadêmica, como também na organização de um ensino significativo aos educandos. Logo, o subprojeto do PIBID proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas na construção dos futuros profissionais enquanto educadores, oferecendo ao professor da escola básica um auxílio nos planejamentos, como também dentro da sala de aula com os alunos da educação básica.

O projeto proporciona o contato direto com a profissão docente, e o desenvolvimento de atividades que estimulam a formação dos conceitos matemáticos, de forma a buscar novas metodologias de ensino que rompam com o ensino mecânico. E ainda reflexões sobre o processo de intervenção e benefícios das ações realizadas, por meio de reuniões com a professora supervisora e com a coordenadora de área no intuito de planejar e analisar atividades de ensino desenvolvidas pelos bolsistas.

O primeiro contato dos pibidianos com a prática docente foi por meio PIBID, no qual alguns acadêmicos do curso de licenciatura em matemática puderam acompanhar de perto as aulas do professor supervisor por meio de monitorias, bem como as atividades que circundam a escola campo. Com a realização das monitorias, percebe-se que é realmente a profissão docente e os desafios que surgem ao longo desta.

Neste sentido destaca-se que a relação com os alunos se tornou possível devido a grande confiança e competência que a professora supervisora proporcionou aos pibidianos. Acreditando na capacidade e harmonizando as inseguranças é que se estabeleceu o diálogo entre professor supervisor e acadêmicos, possibilitando entender essa nobre profissão.

O diálogo entre o professor parceiro e os bolsistas faz com que haja a socialização entre os alunos da escola, estabelecendo uma relação e aproximação da realidade de cada educando. No entanto, vale considerar o fato de que em uma sala de

aula existem várias realidades de vida, tanto do professor quanto dos alunos. Neste sentido sabe-se que em um contexto escolar cada um tem uma bagagem cultural.

A cultura para Vygotsky, diz respeito a toda espécie de criação humana não dada pela natureza. Trata-se da concepção ampla e não distintiva, o que não retira a relevância de suas explicações sobre o papel da cultura na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Em todo o arcabouço teórico-conceitual de Vygotsky, a cultura está envolvida nos processos de mediação, exercendo papel essencial na constituição subjetiva do indivíduo a partir das relações e interações sociais (FREITAS, 2012, p. 129).

Como destacado por Freitas (2012) pode-se perceber o grande valor que possui o meio social no qual vivemos e as interações entre os alunos no contexto escolar. Através destas interações que o indivíduo constrói sua própria história na formação do conhecimento. A sociedade tem grande influência na vida do ser humano, nesse processo considera-se o papel da escola e do professor na formação de pessoas críticas. E as ações do PIBID tem contribuído na escola campo para a formação social dos alunos, por meio de atividades que possibilitam a formação do conceito de forma a motivar os alunos a testar conjecturas, não um modelo pronto e definido de educação ao qual estão subordinados.

Assim, além de preparação e conhecimentos teóricos e metodológicos, o PIBID proporciona aos bolsistas um incentivo à formação docente, deixando-os mais seguro de sua escolha profissional por meio dessa integração entre ensino superior e educação básica.

PROFESSOR SUPERVISOR

O contato com a profissão docente nem sempre é fácil, por conta de diversos fatores, inclusive os socioeconômicos na qual a profissão vem se desvalorizando ao longo do tempo. Ao se ingressar em um curso de licenciatura plena o acadêmico, muitas vezes, é questionado sobre a sua escolha enquanto futuro profissional. Logo, Moreira et. al. (2012) esclarecem alguns fatores que abordam a opção por seguir a carreira docente com aspectos para estabelecer o perfil do egresso no curso de licenciatura, principalmente na área de matemática, traçando o ofício do professor:

O ofício do professor de matemática da escola requer, pelo menos no imaginário teórico, ampla qualificação. Esse profissional tem que lidar com crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento (físico, psicológico, intelectual), tem que lidar com matemática, tem que lidar com ensino e com aprendizagem – tudo isso dentro de um processo de educação básica que é obrigatório e se desenvolve numa instituição social específica, a escola; e sobre o qual agem fortes condicionantes internos e externos à instituição escolar (MOREIRA et. al, 2012, p. 12).

É no contato direto com a escola que o acadêmico de fato irá compreender todos os fatores sociais que se desenvolvem no contexto escolar e com o ofício do professor. Neste sentido, o PIBID tem potencializado esta relação direta com o espaço escolar e com o profissional docente condicionado aos fatores externos e internos.

Destaca-se assim a importância do professor supervisor como referência profissional. Lima (2012) traz a ideia de que todos nós temos recordações de nossos professores, sejam experiências positivas ou negativas na nossa formação. Assim, a partir desta relação é que se constitui o perfil profissional dos bolsistas. Entretanto, nem sempre esse envolvimento se constitui de forma favorável para a formação docente, devido a diversos fatores, como: falta de diálogo entre professor supervisor e bolsistas, desmotivação, conflitos na escola campo, dentre outros.

A falta de receptividade dos bolsistas por parte do professor supervisor dificulta a formação desses futuros profissionais, pois é imprescindível que a teoria e prática estejam juntas nesse processo. Lima (2012) traz a metáfora da árvore para mostrar a estrutura das atividades na escola campo, em que a teoria representa as raízes, a metodologia é o tronco e as atividades são os galhos. Assim, torna-se necessário um trabalho colaborativo para que essa estrutura funcione.

O papel do professor se destaca no âmbito de construir mentes pensantes, no qual faz sentido estabelecer uma relação entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e o novo conteúdo sistematizado. Esse ato se define como mediação, pois ele é o processo em que relaciona o homem com o mundo e com as pessoas. Considerando isso, o professor não se preocupa em criar conflitos, mas construir com os alunos as soluções. A mediação efetivada pelo educador tem objetivo de expandir o conhecimento participando do processo de ensino aprendizagem, desconsiderando que o foco seja

apenas no resultado final (BERNI, s/a). Desse modo, Rego (2007) destaca a importância do professor em sua prática mediadora de ensino.

O referencial analisado sugere a necessidade de redefinição de sua função. Podemos dizer que, nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual. Isto não significa, no entanto que seu papel seja dispensável ou menos importante. Muito pelo contrário, a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento (REGO, 2007, p. 115).

De acordo com a autora, o conhecimento se constitui por meio da interação entre professor e aluno e aluno-aluno. Destaca o papel do professor que media os conteúdos para os seus alunos, e eles, por sua vez, criam o campo de interação entre objeto estudado e conhecimento.

De acordo com Freitas (2012), ao destacar os pressupostos de Vygotsky, a cultura é como uma parte da mediação. O ser humano não age sobre o mundo físico e social de forma direta e imediata, age de forma mediada (FREITAS, 2012). Assim podemos dizer que o ser humano tem capacidade de pensar e refletir sobre o que acontece no mundo para então agir sobre ele.

A mediação explica o surgimento dos processos mentais especificamente humanos, assim como a ligação entre processos sociais históricos e processos individuais, marcando a constituição da consciência. Sendo mediadas, as funções psicológicas humanas situam-se no território social e instrumental da cultura (FREITAS, 2012, p.130).

A autora expressa a importância da mediação para constituir a cultura, fazendo ligação entre os processos sociais e históricos e os processos individuais. Assim, as relações em sala de aula são mediadas pelo professor a todo instante na construção do conceito na formação da mente, que são as funções superiores.

A organização das aulas e atividades a serem ministradas na escola campo contribuiu para estabelecer a relação entre os acadêmicos e a professor supervisor, sendo essencial o papel de orientador para a formação dos bolsistas como futuros profissionais, como colocado por Fichtner (2012), um intelectual exemplar.

CONCLUSÃO

Conclui-se assim que o professor supervisor representa aos bolsistas um modelo de profissional, estabelecendo assim, um elo nessa relação com o objetivo de colaboração na formação docente dos futuros docentes. Essa correspondência aproximando o núcleo escolar, proporcionando novas experiências e potencializando a formação dos pibidianos.

O PIBID tem proporcionado aos bolsistas uma reflexão mais intensa sobre a carreira docente, colaborando com estudos teóricos e práticos dos incontáveis vieses da educação básica. Destaca-se também que o projeto tem incentivado a participação dos pibidianos em inúmeros congressos científicos com apresentação de trabalhos.

REFERÊNCIAS

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Disponível em: <www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

BURCHARD, Camila Pereira; SARTORI, Jerônimo. Formação de professores de ciências: Refletindo sobre as ações do PIBID na escola. Disponível em: <googleweblight.com> Acesso em: 15 out. 2015.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 209 a 226.

FREITAS, Raquel A. M. da M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-151.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. - Brasília: Liber Livro, 2012.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; FERREIRA, Emília Barra; JORDANE, Alex; NÓBRIGA, Jorge Cássio Costa; FISCHER, Maria Cecília Bueno; SILVERIA, Everaldo; BORBA, Marcelo de Carvalho. Quem quer ser professor de matemática? **Zetetiké** – FE/Unicamp – v. 20, n.37 – jan/jun 2012.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O educador matemático na coletividade de formação. In: **Concepções e práticas em formação de professores: deferentes olhares**. TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



ISSN: 2238-8451

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVANTAMENTO DAS PERSPECTIVAS DE FUTURO DE JOVENS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DE GOIÁS

MENDONÇA, Eliane Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Palmeiras de Goiás
elianinha1986@gmail.com

DE-CARVALHO, Plauto Simão
plauto.decarvalho@gmail.com
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Palmeiras de Goiás

DE-MIRANDA, Sabrina do Couto
Sabrina_miranda@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Goiás, Campus Palmeiras de Goiás

INTRODUÇÃO

Segundo Oliveira, Pinto e Souza (2003) os adolescentes que chegam ao ensino médio são desafiados a projetar metas para o futuro. A velocidade das transformações e as tecnologias tornam as escolhas no campo profissional mais difícil para os jovens. Pela complexidade das escolhas esta fase é marcada por dúvidas e incertezas, onde muitos adolescentes se sentem confusos e com dificuldades de estabelecer metas. Espera-se que ao final da escolarização os jovens já tenham criado sua própria identidade e decidido em relação ao seu futuro, projetado suas metas e escolhas profissionais (LOCATELLI; BZUNICK; GUIMARÃES, 2007).

O contexto sociocultural e institucional proporciona a inclusão do jovem no mundo. Em específico a família pode exercer bom impacto em sua vida profissional, conduzindo escolhas na direção de crenças e valores familiares. Fazer escolhas conscientes é um grande problema enfrentado pela maioria dos jovens (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003). Estes dados estão de acordo com as informações encontradas nas pesquisas a respeito de perspectivas de futuro para o jovem brasileiro. Ter emprego parece fazer parte do sonho de muitos jovens, um direito de todos, mas na realidade para poucos; conquistá-lo seria uma possibilidade de abertura no mundo social competitivo (PAREDES; PECORA, 2004).

O processo de transição não ocorre de forma simples, somente a escolarização não é o bastante para se conseguir um bom emprego e ter uma vida mais tranquila no meio social. É preciso que no mínimo se tenha uma qualificação necessária para que uma pessoa tenha maiores chances de ingresso no mercado de trabalho (CAMARANO et al, 2004).

Este trabalho teve por objetivo conhecer as perspectivas de futuro de jovens concluintes do 3º Ano do Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) localizado no município de Palmeiras de Goiás.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado no colégio CPMG, situado no município de Palmeiras de Goiás e teve como público alvo jovem em conclusão do ensino médio. Foi elaborado questionário com 17 perguntas objetivas e discursivas. Este foi aplicado aos 3^{os} anos no quarto bimestre de 2014. No total quatro turmas participaram da pesquisa e os alunos não precisaram se identificar.

Para elaboração do questionário utilizamos informações adquiridas com leituras em livros e artigos científicos durante as reuniões semanais do grupo de estudo do subprojeto Pibid Biologia/UEG Palmeiras de Goiás. O pesquisador não é somente quem acumula dados mensurados, mas especialmente quem não desiste de questionar a realidade, sabendo que o reconhecimento é apenas um recorde (DEMO, 2011). Segundo Vianna (2003), a observação direta como metodologia de levantamentos de dados é mais valiosa que outros métodos de coleta de dados, usando a entrevista ou questionário em um determinado ambiente e momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total 67 alunos responderam o questionário, sendo 42 do sexo feminino e 25 do sexo masculino, com idades entre 16 e 20 anos e renda familiar entre um a quatro salários mínimos. Do total, 29 afirmaram que trabalham no contra turno escolar e 21 chegam à escola cansada, mas apenas 13 relataram ser por conta do trabalho, o restante elencou outros motivos, como exemplo, a distância de casa até a escola. Somente 27

estudantes afirmaram que estudam fora do período escolar e 33 têm outras ocupações, como praticar esportes e dormir.

Acredita-se que a incidência de extensões negativas do trabalho surge pelo fato de estar diretamente relacionado com o compromisso enfrentado pelos adolescentes ao conciliar estudo e trabalho, o que na maioria dos casos, leva os jovens a abandonar a escola, pressionados pelo horário, pela sobrecarga de atividades e pelo estresse (OLIVEIRA et al, 2005).

Com relação ao acesso a internet 51 alunos tem acesso à internet no celular ou em casa, o restante utiliza na escola ou em “Lan house”. Em relação às expectativas de futuro ao finalizar o ensino médio, 52 afirmaram interesse em ingressar no curso superior, o restante tem outras opções como trabalhar ou fazer um curso técnico. Este dado comprova o grande interesse dos jovens em se preparar melhor para um bom futuro profissional.

O estudo serve de fixação para realização no trabalho, sem estudo não há lugar no mercado de trabalho. A ancoragem do futuro parece se vincular nas difíceis condições presentes na vida dos familiares, que estimulam os jovens a estudarem tendo maiores possibilidade de conseguir um emprego (PAREDES; PECORA, 2004).

O questionário foi aplicado quatro meses após a mudança da escola convencional para regime militar. Assim, questionou-se a opinião dos alunos sobre esta mudança, ainda que precoce. A grande maioria aprovou a mudança relatando gostar da disciplina e da rigidez até então imposta.

CONCLUSÕES

O colégio CPMG é o mais bem estruturado da região e a única escola pública que tem piscina e comporta um espaço físico de quase um quarteirão, com jardins entre os pavilhões. Com o regime militar o fardamento é obrigatório, é cobrada uma taxa mensal de cada aluno, os alunos são obrigados a se adequar as normas, como: bater continência ao diretor e coronéis, andar marchando, as meninas não podem usar batons e unhas com cores chamativas, os meninos tem que raspar a cabeça e uma vez por semana os alunos são obrigados a cantar o hino nacional e a ouvir todas as normas e exigências colocadas.

Portanto, os resultados obtidos indicam que a grande maioria dos alunos estão satisfeitos com a mudança do colégio estadual para o militar, este modelo de ensino e normas leva um certo tempo de adaptação por parte dos alunos, pois os mesmos estão acostumados com o modelo tradicional.

Os adolescentes estão cientes e informados da importância e necessidade de prosseguir o futuro, de se qualificar melhor, de adquirir sua independência financeira própria. Este trabalho foi muito importante, pois permitiu conhecermos a realidade de alguns alunos e comprova que os jovens estão mais responsáveis e preocupados com o seu futuro. Acredita-se que hoje os jovens encontram melhores oportunidades de se formarem, pois há muitos programas que oferecem bolsas de estudos e até auxílio financeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; PASINATO, M. T.; KANSO, S. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiro**. Valparaíso: Revista Última Década, nº21, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/scielo.php>>

DEMO, P. **Pesquisa: principio científico e educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro**. In.: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em www.scielo.br/prc

OLIVEIRA, L, S, C, M; PINTO, G, R; SOUZA, S, A. **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta**. In: *Temas psicologia*, vol 11. Ribeirão Preto: jun. 2003.

OLIVEIRA, D. C.; FISCHER, F, M.; AMARAL, M. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SÀ, C. P. **A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes**. In: *Psicologia: Reflexões e critica*, vol 18. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PAREDES, C. E; PECORA, R. A. **Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes**. Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. São Paulo: Revista Pepsic, 2004.

VIANNA, M. H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR²

SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo
Pesquisadora LAGEPOP-IG-UFU
adrianyavila@gmail.com

OLIVEIRA, Terezinha Tomaz DE
Pesquisadora LAGEPOP-IG-UFU
terezinhato@yahoo.com.br

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire
Universidade Federal de Uberlândia
acfsampa@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Projeto “Inclusão Social e Formação Continuada de Professores: Contribuições para a Educação Básica” se insere na perspectiva de um projeto de pesquisa e desenvolvimento de ações inovadoras cujos produtos possam ser aplicados na solução de problemas da educação básica pública mineira em relação ao ensino e à aprendizagem, à formação inicial e continuada de professores; à inclusão social e combate à violência; às tecnologias e modelos para ação inclusiva na educação básica; e à integração escola, família e comunidade.

A formação do Professor de Geografia, assim como as outras Licenciaturas, necessita de um maior conhecimento sobre a questão da Educação Inclusiva. Os Professores que já estão na escola também precisam se atualizar nestas questões, sentindo-se parte das novas propostas colocadas, e mais seguros em relação à sua prática profissional.

Com a abertura da Escola para a inclusão a partir da Lei de Diretrizes da Educação tem-se em sala de aula uma maior heterogeneidade de estudantes e o lema da Inclusão como objetivo geral de todos. No entanto, nem todos os profissionais estão preparados para esta nova função social da escola.

² Projeto com apoio da FAPEMIG

Apesar de a questão da inclusão ser colocada como nova, sempre houve situações de inclusão e exclusão, especialmente se lembrarmos da discriminação que ocorreu e ainda ocorre no espaço escolar. Pois, as pessoas são discriminadas por serem altas ou baixas demais, por serem muito magras ou gordas. Ou seja, tudo que sai do padrão dito “normal”, incomoda e é discriminado. Assim, temos uma sociedade contraditória, em que pessoas estão com fome por motivos, os mais diversos: uns pela beleza de serem magros, ou pela ditadura da “moda magra”, outros por não terem como adquirir sua comida. E mesmo para quem está dentro de um peso dito “normal” ainda pode ser excluído pela cor da pele, pela vestimenta, pela cultura. Muitos estão desnutridos, alguns são amados e protegidos, outros são violentados dentro de casa. Com relação às deficiências, estas não eram excluídas, eram ignoradas.

Com certeza, não é a escola que vai modificar a sociedade excludente em que vivemos, no entanto ela não pode tratar seus alunos de forma a excluí-los. E nenhum desses estereótipos elencados pode servir de justificativa para o fracasso escolar de um aluno.

Segundo Gardner (1995) todas as pessoas são inteligentes. Isso significa que todas podem aprender, mesmo as que têm algum tipo de comprometimento físico-sensorial, como a cegueira, a surdez, a tetraplegia, o autismo ou um traumatismo cerebral. Todas merecem ser respeitadas e incentivadas a mostrar todo seu potencial.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) trazer como uma obrigatoriedade a abertura da Escola para a inclusão, e para salas de aula mais heterogêneas,

(...) no setor acadêmico, a questão da inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais não têm ocupado espaço neste embate. A preocupação central continua sendo com a formação do professor para atuar no ensino regular, ignorando o processo de inclusão escolar. (SILVA et al., 2006, p.04).

Pensando nesta questão é importante que a formação do professor pesquisador passe também pela preocupação com as diversas potencialidades assim como pelas suas limitações:

O dever dos professores é mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, organizando o grupo e priorizando as atividades didáticas que possam ser significativas para a aprendizagem, de acordo com a realidade que trabalham e com o perfil de seus alunos. (GOMES, 2003, p.270).

Todavia, quase sempre

os professores têm dificuldades para compreenderem que seus alunos não compreendem. (...) [Pois alguns destes professores não aprenderam que] a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema. (PERRENOUD, 2000, p. 35; grifos do autor)

Ensinar o futuro professor, e também o professor em exercício a ensinar o aluno de forma a orientá-lo, e não excluí-lo é dever da Universidade. No caso do Projeto: *“INCLUSÃO SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Contribuições para a Educação Básica”* buscaremos colaborar com a Escola Estadual Amador Chaves, na Cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

A Escola Estadual Amador Naves foi Reconhecida pelo decreto lei nº7576 - 29/04/1964. Trata-se de uma escola de Educação Formal, em três períodos alternados do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Conta atualmente com 846 alunos e 87 funcionários: sendo 1 diretora, 2 vices diretoras, 3 supervisores, 56 professores, 6 Auxiliares ATB (Assistentes Técnicos da Educação Básica), 1 secretário, e 18 Auxiliares de Serviços Gerais. Também possui 4 salas em tempo integral para atender alunos em vulnerabilidade social. Em horários diferentes da escola comum, esses alunos são atendidos por profissionais especializados.

A Escola Estadual Amador atende alunos "ditos normais" e alunos com deficiências, entre eles: seis cadeirantes, cinco com baixa visão, um surdo, quatro com hiperatividade, e outros com dificuldades de aprendizagem diversas. Também atende alunos oriundos de outras escolas na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo mantida pelo governo estadual de Minas Gerais.

Como a Escola Amador Naves já pratica a inclusão, a tarefa deste projeto será ajudá-la a melhorar este atendimento educacional, proporcionando momentos de

reflexão da própria prática por meio de atividades de formação continuada. Durante estas atividades os participantes do Projeto orientarão a elaboração de materiais didáticos, e de textos produzidos pelos próprios professores. Estas atividades serão fundamentais para assegurar os professores sobre o cotidiano escolar, melhorar sua autoestima, e consequentemente os processos de ensino e aprendizagem.

A premissa deste Projeto é a de que organizar e dirigir situações de aprendizagem estão entre as competências que o futuro professor deve ter, nas quais seus futuros alunos serão envolvidos em atividades que os levem à aprendizagem, ao conhecimento e à sua formação como pessoa e cidadão do mundo; por isso a importância da parceria entre professores atuantes na sala de aula e estudantes ainda em formação inicial na universidade.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Este Projeto se encaixa em uma pesquisa-ação com procedimento técnico de coleta de dados na Escola. As técnicas para coleta de dados que foram e ainda estão sendo utilizadas são: questionários, entrevistas e vivências do cotidiano da escola.

A pesquisa-ação pode ser definida como:

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é conhecida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

A pesquisa, ainda está em andamento e tem como proposta passar por quatro momentos: *No primeiro momento* foi realizada uma reunião com todos os professores e outros funcionários da escola para discutir a questão da Inclusão Escolar. Nesta reunião todos os funcionários foram convidados a expor anseios, e expectativas em relação ao projeto, e a partir destas colocações foram descritos possíveis cursos de formação continuada. Todos foram convidados a elaborarem Projetos sobre Inclusão em sua Disciplina, e apresentá-los ao final do ano. A reunião também serviu para descobrir possíveis professores ministrantes nos cursos, pois os próprios colegas poderão

contribuir com a formação continuada do outro. E juntos melhorar as condições de inclusão da escola.

No *segundo momento* e em posse dos primeiros dados, a equipe do projeto organizou os primeiros cursos e oficinas, além da atualização em serviço nas áreas de Informática, de Leitura e Escrita, e orientação na organização dos projetos de inclusão nas disciplinas. O *terceiro momento* foi a organização do Curso de Especialização sobre Inclusão Escolar gratuito. Para isso foram buscadas parcerias entre a Universidade Federal de Uberlândia e o Estado de Minas Gerais, de forma a atender os professores da Escola Estadual Amador Naves e outras pessoas interessadas.

O Curso de Especialização tinha a previsão de durar um ano, iniciando ainda no primeiro ano do Projeto, todavia na prática o Curso será de 24 meses no total.

O quarto momento será a apresentação das atividades realizadas pelos professores no final do Projeto, com um Evento Científico.

Durante os três anos do projeto a equipe incentivou os professores e outras pessoas interessadas a participarem do grupo de estudo sobre inclusão e posterior produção de textos sobre o assunto. A organização de Grupo de Estudos permitiu a interação entre os participantes, o que foi muito interessante para o valor interdisciplinar da questão abordada; por sua vez, o grupo de estudo é importante para a troca de ideias, e de análises sobre o referencial teórico. Nele é possível expor e também ouvir ideias e experiências de todos, assim como começar a escrever sobre as mesmas. Este grupo serviu como um Curso de Extensão e contribuiu formalmente para a Formação Continuada dos envolvidos, especialmente os professores.

Nos Cursos e Oficinas foram e ainda serão utilizadas técnicas lúdicas e vivências como incentivo a motivação do professor para registrarem suas experiências e posterior produção de textos a partir das pesquisas e práticas docentes com inclusão em sala de aula. A Avaliação do Projeto ocorrerá com a Defesa das Monografias do Curso de Especialização e também durante o Evento a ser realizado. Pretende-se ainda organizar um livro a partir de todas as contribuições e com as autorias dos próprios participantes do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação continuada garantirá professores mais preparados, mais dinâmicos, com conhecimentos mais amplos e em permanente processo de aprendizagem, os alunos se sentirão mais incluídos em seu ambiente escolar, pois todos os professores envolvidos no projeto terão esse mesmo objetivo. Por sua vez, estes alunos responderão ao estímulo de apoio e confiança com maior atenção às disciplinas, participação colaborativa na escola e fora do ambiente escolar, melhorando inclusive sua convivência no bairro.

A maior relevância do projeto está no incentivo à participação do Professor da Educação Básica na sua própria formação continuada. Isso ocorrerá ao longo do projeto, quando este se envolver nas oficinas e na especialização, em que poderá pesquisar a sua prática, refletir e até mudar. O maior impacto será na melhoria da autoestima do professor, em aulas mais interessantes para os alunos, pois os professores estarão mais seguros e estimulados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º Ciclos-Geografia: Geografia.** Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: Geografia.** Brasília: MEC, 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Especial.** Brasília: MEC, 1997c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



ISSN: 2238-8451

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. 257p.

GOMES, Rejane T. D. Os Recursos didáticos e a mediação entre o aluno e o conhecimento nas aulas de Geografia. In: **Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**, 7º, 2003, UFES. Vitória, 14 a 18 de setembro. p.268-274.. (CDROM)

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 192 p

SAMPAIO, A. A. M. SAMPAIO, A. C. F. (org.). **LER O MUNDO COM OS OLHOS, OUVIR COM AS MÃOS: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão**. Uberaba: Vitória, 2011. p.17-56.

SILVA, Lázara Cristina da et al. CAS - Cursinho Alternativo para aprendizes surdos. **CEPAE online**. [<http://www.prograd.ufu.br/cepae.html>]. Acessado em março de 2006.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da Pesquisa - ação**. Cortez Editora. São Paulo. 1985.

PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DO TRIÂNGULO MINEIRO: primeiros resultados

SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo Sampaio
Universidade Federal de Uberlândia
adrianlyavila@gmail.com

CUNHA, Denáise Esteves de Lima
Universidade Federal de Uberlândia
Bolsista IC – FAPEMIG
denaise123@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão sobre o perfil do professor de Geografia na rede pública foi desenvolvida pelo LAGEPOP (Laboratório de Geografia e Educação Popular) da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, de maio de 2013 a abril de 2015.

A ferramenta utilizada para a pesquisa foram os questionários aplicados aos professores que atuavam em escolas da rede municipal e estadual e que atuava em sala de aula. A Procurou-se conhecer como está o professor de Geografia da rede pública de ensino, como foi sua formação inicial, se teve uma formação continuada, quais recursos utiliza em sala de aula se gosta ou não de atuar na área, se está ou não motivado para continuar, entre outras questões.

Independente de qualquer área da educação que o professor atua, será sempre um grande desafio. No caso da Geografia a situação é ainda mais complicada, pois é uma ciência empenhada em compreender o mundo em todos os seus aspectos socioambientais.

O professor de Geografia tem uma importante função de ensinar os conteúdos presentes no currículo, tais como as famosas categorias geográficas que compreendem o território, o lugar, a paisagem e a região, necessárias para a formação do aluno, ao mesmo tempo em que tem a função de agente transformador construindo uma formação

crítica e possibilitando aos alunos serem sujeitos que refletem e questionem o meio em que vivem.

Segundo Andrada et al. (1989) o ensino de Geografia em Uberlândia-MG apresentava problemas muito sérios tanto de ordem teórico metodológico quanto de conteúdo, seja na rede oficial do magistério ou na particular. Esta pesquisa evidenciou que eram poucos os professores que consideravam a Geografia como fundamental, mais admitiam que a sua disciplina seria respeitada a partir do momento que levassem em consideração a realidade do aluno, e o fizessem entender como sendo um agente transformador do meio em que vive. Outra questão colocada pela pesquisa foram a existência das más condições salariais, a instabilidade de emprego, a carga horária semanal excessiva, a precariedade da infraestrutura como as bibliotecas, a necessidade de trabalhar em outras instituições de ensino. Foi constatado que os professores encontravam dificuldades em utilizar o material didático disponível na sala, e alegavam que tinham pouco material didático em relação ao número de alunos, e a necessidade de um local apropriado.

A pesquisa de Andrada et al. (1989) aponta que sobre o nível de formação do professor: 37,8 % eram professores licenciados em Geografia pela UFU, 24, 3 % licenciados em estudos sociais pela FECLES; 2,7% eram estudantes de história, sendo que 82,1% possuíam licenciatura plena em Geografia ou Estudos Sociais, e se formaram antes de 1980.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA PESQUISA REALIZADA ENTRE 2013 A 2015

A pesquisa sobre o Perfil do Professor de Geografia realizado entre 2013 a 2015 com professores da rede pública do ensino fundamental II de 6º ao 9º ano, com aplicação de questionários para coleta de dados, foi composta por 35 questões divididas em: formação do professor, a prática do professor e perguntas específicas, como por exemplo o ensino compacto/supletivo/EJA.

Algumas das perguntas eram para saber se o professor tinha licenciatura curta ou plena; se tinha o antigo magistério ou o ensino médio comum; se fazia uso da internet

em suas aulas, como o uso do facebook, e-mail, Blogs. Qual era sua opinião a respeito dos livros didáticos; se havia facilidade para utilização de materiais didáticos; sobre a indisciplina; sobre qual conteúdo da Geografia tem facilidade ou dificuldade de se trabalhar em sala de aula. E outras como: qual era a situação funcional do professor na escola, quanto tempo estava trabalhando como professor, sobre quantas escolas trabalhava; se gostava da Geografia, se participou da elaboração do programa escolar, se trabalhava com o EJA e como estava a inclusão na escola.

PRIMEIROS RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação de 72 professores em 47 escolas da rede pública de ensino de 6º ao 9º ano 32 escolas do município de Uberlândia e 10 do município de Uberaba, sendo que 05 não colocaram nome na escola, destes 72 professores, 38 eram do sexo feminino, e 32 do sexo masculino, e 02 não colocaram qual o seu gênero. As idades variavam entre 23 e 62 anos. 48 declararam ter cor branca, 11 cor parda, 02 cor negra, 03 cor morena, 04 cor preta, e 04 não colocaram.

A pesquisa buscou contemplar no questionário perguntas sobre se o docente gosta ou não gosta de lecionar, se fez curso de pós-graduação, quanto tempo leciona de que forma o mesmo maneja as suas aulas, se participa ou não do programa de Geografia da sua escola, se usa tecnologias como computadores, se a escola promove a inclusão de alunos com deficiência quais as dificuldades em se trabalhar com o ensino compacto/supletivo/EJA.

Sobre a formação do professor 29 declaram ter tido formação de ensino médio comum, 09 o antigo magistério, 33 não responderam, 01 docente estudou tanto no ensino médio comum quanto no antigo magistério.

Em relação a formação acadêmica, 55 possuíam licenciatura plena em Geografia, 03 licenciatura curta e plena, 10 licenciatura plena e bacharelado, 02 licenciatura curta em estudos sociais, 01 possui licenciatura curta/plena/bacharelado em Geografia e 01 não colocou. Os mesmos gostaram do curso de Geografia por causa da abrangência de

áreas que o curso permite trabalhar tanto na parte física quanto na humana, e não gostaram no curso da divisão entre Geografia Física e Humana bem como de alguns.

Em relação a curso de pós-graduação 49 declararam ter feito curso de pós-graduação, 20 não fizeram, e 03 não colocaram. Em sua maioria, os professores declararam ter feito mais cursos voltados para a área de especialização, poucos que fizeram mestrado. Os cursos foram feitos por diversos motivos, dentre eles por causa da melhora da qualificação profissional, conhecimento, e os que não fizeram cursos de pós-graduações declararam que os principais motivos foram a falta de tempo e de dinheiro. Em relação aos cursos de pós-graduação feitos via internet, a maioria disse que nunca fez cursos online.

A importância de se fazer outros cursos após a graduação foi para aprimorar os conhecimentos, manter-se sempre atualizado, e crescimento profissional. E o que mudou em a relação a pratica após a realização dos cursos foi a forma de ministrar as aulas tanto na prática quanto no quesito conhecimento.

30 professores são concursados, 21 efetivados e 19 contratado/designado, e 03 declaram estar sem uma situação definida. Em relação ao tempo que lecionam, 18 declaram lecionar de 10 a 15 anos, 15 lecionam entre 06 e 10 anos, 11 de 21 a 30 anos, 06 de 02 a 03 anos, 05 de 04 a 05 anos, 05 a menos de 01 ano, e 02 professores eram aposentados e estavam lecionando e com mais de 31 anos de carreira, 01 não colocou.

Em uma pergunta especifica sobre quem leciona há mais de 15 anos, reponderam que as mudanças que ocorreram ao longo dos tempos foram: o uso de tecnologias, a metodologia, a aprovação ministram aulas para os 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental II.

Os professores declararam que sua forma de trabalho era diferenciada de uma escola para outra, ou devido a ministrar aulas com turmas de fundamental I ou turmas do supletivo/EJA.

A respeito do livro didático adotado na escola, 51 professores participaram do processo de escolha, 19 não participaram e 02 não responderam. Sobre a opinião a respeito do livro didático, 46 declararam que o livro era bom, 12 regular, 07 ótimo, 01

fraco, 05 não colocaram, e 01 colocou bom e ótimo. O livro didático é usado como apoio diariamente, e muitos professores disseram que só tinham o livro didático para dar suporte às suas aulas.

Quanto ao programa de Geografia escolhido na escola, 39 declararam que era bom, 15 regular, 10 ótimo, 04 fraco e 04 não colocaram.

Quanto à elaboração do programa de Geografia da escola, 36 disseram que participaram da escolha, 30 não participaram, 05 não responderam, e 01 não definiu. Quanto ao material didático que a escola possui muitos professores não sabiam a quantidade de materiais, mas disseram que a escola possui: Retroprojektor, Globo, Atlas, Data-Show, TV/DVD, Vídeos, Mapas e aparelho de som. Já em relação à facilidade de usar esse material, 44 declaram que tem um acesso fácil e 23 disseram que não, pois havia poucos recursos para atender toda a escola. Na condição de faltar materiais tais como livro, Data Show e outros na escola para ministrar as aulas, os professores declararam que usariam giz, quadro e fala para substituir a falta de outros recursos.

Além de o professor trabalhar com aula expositiva, estudo dirigido, exercício xerocado, discussões, livro didática, painel, pesquisas e vídeos, eles também usam informática, música, facebook, jornal, teatro, entre outros. As atividades extra classes, as feiras de ciências são as mais escolhidas por fazerem parte de uma tradição escolar. As dificuldades encontradas em sala de aula são: a falta de conhecimento prévio dos alunos, a falta de interesse pela matéria, a falta de material didático, indisciplina, falta de apoio da família, drogas e violência.

O conteúdo de Geografia que o professor tem mais dificuldade de trabalhar foi dividido entre a Geografia Física e a Cartografia. Observa-se a dificuldade do uso da matemática entre os alunos indicando um falha no aprendizado da Geografia, e a área de Geografia Humana, como a Geopolítica que abarca diversos conteúdos e a atualidade exigindo do aluno que os mesmos fiquem atentos e atualizados a todo instante.

Em sua maioria os professores declaram não possuir dificuldades em trabalhar com temas ligados ao meio ambiente por ser atual e fazer parte do nosso cotidiano, e muitos professores gostam dessa área de pesquisa na especialização, mestrado e outros por isso e mais fácil se trabalhar com temas ligados ao meio ambiente.

Sobre se o professor possui assinatura ou não de alguma publicação relativa à assuntos geográficos ou de educação em geral, 26 responderam possuir assinatura de revistas como Nova Escola, National Geographic, Jornais, entre outros. 44 responderam que não pois não tinham verba, e tinham a todo o momento revistas e outros materiais online o que facilitava no conhecimento do professor.

Em relação às tecnologias, os professores usavam regularmente computador de mesa para preparar aulas e fazer pesquisa via internet. Também usavam notebook, facebook, tablet, celular com internet e smartphone.

Segundo os professores, o trabalho é diferenciado no ensino noturno porque existe uma dificuldade imposta pela rotina do aluno, pois muitos trabalham durante o dia e estudam a noite, e também que os mesmos possuem dificuldade em relação aos estudos.

Os professores acreditam que ao ensinar Geografia estarão contribuindo para formar um cidadão que dialoga e desenvolve suas próprias opiniões sobre o meio em que vive. Os professores gostam da Geografia por acreditar ser capaz de olhar o mundo e entendê-lo de forma crítica que amplia os horizontes. A Geografia é importante por contribuir para um maior conhecimento do mundo bem como acreditam que a Geografia é importante para formar pessoas conscientes da realidade e de sua transformação.

Sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, 51 professores disseram que a escola promove a inclusão do aluno com deficiência, e tem disponível na escola salas de AEE e também existem espaços físicos adequados para este aluno como banheiro e portas mais amplas.

Os professores possuem alunos com deficiências variadas desde físicas como baixa visão e de audição até cadeirantes e com problemas de déficit de atenção. Os mesmos declararam que não foram preparados para trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência e que buscaram fazer cursos fora para ensinar os alunos com deficiência, e hoje em dia as escolas possuem professores capacitados para ensinar alunos com deficiência.

A última pergunta sobre a prática do professor e sobre se o professor participa de projetos interdisciplinares na escola os mesmos disseram que participam de projetos tais como Feira Cultural, Workshop, Festival de Música, Dia da Consciência Negra e Trabalho de Campo.

As perguntas específicas sobre o supletivo/compacto/EJA eram compostas por duas questões: a primeira sobre as dificuldades em se trabalhar o conteúdo de Geografia no ensino supletivo/compacto/EJA, os que responderam sim disseram que pela carga horária e pelas aulas serem muito poucas, o conteúdo era muito superficial, os alunos tinham dificuldade em aprender. A segunda pergunta sobre a metodologia de ensino no supletivo/compacto/EJA alguns professores responderam que devido ao tempo, o conteúdo era compacto e corrido, outros disseram que era uma metodologia acolhedora que permitia a esses alunos terem oportunidades de resgatar o tempo perdido e de se inserirem no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda está em fase de análise, e algumas questões devem ser revistas mais detalhadamente.

Para finalizar os professores deixaram recados tais como: O ensino de Geografia e a educação têm sofrido mudanças na escola, pois tem deixado de cumprir suas funções e adquirido outras que são da família e da comunidade. Outro recado fala que o diferente tem que ser tratado diferente a partir do momento que se torna diferente etc. Mas também existem recados cujo objetivo era a melhoria da situação em que o professor se encontra como o oferecimento de cursos de especialização como, por exemplo: que gostaria de fazer um pós na área de licenciatura em Geografia de 6º ao 9º ano e ensino médio.

Nesse sentido para complementar o curso de Geografia UFU deveria oferecer cursos de capacitação e especialização. No que tange à pesquisa, os professores acreditam que a mesma deveria usar essas informações para que realmente implantassem mudanças importantes para o curso de formação de professores de Geografia e para ajudar os professores que já estão em sua prática em sala de aula.

Muitos professores disseram ter gostado de participar da pesquisa bem como esperam poder ter contribuído para acrescentar algo de novo para os futuros professores de Geografia e acreditavam que a pesquisa era um instrumento fundamental no processo de melhoria da educação brasileira, e que esta pesquisa pudesse gerar bons frutos.



ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS

ANDRADA, A.M.B etal. **O Ensino de Geografia na escola de 1º 2º graus: uma contribuição**, Uberlândia, AGB-UDI - Departamento de Geografia - UFU - Laboratório de ensino, 1989. (mimeo)

O ATO DE AVALIAR COMO UMA PROPOSTA REFLEXIVA

COSTA, Jôzi Olimpio
Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá
jozi.pl.olimpio@gmail.com

FERREIRA, Jaciane Martins (Orientadora)
Universidade Estadual de Goiás – Campus Iporá
jacionemferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo que deveria ser uma disciplina da grade curricular na formação de professor dos cursos de licenciatura para que houvesse uma discussão sobre o ato de avaliar, uma vez que a avaliação se faz muito importante no processo ensino-aprendizagem. A avaliação precisa ser apresentada ao discente de uma forma mais clara. Percebemos que, muitas vezes, os docentes não gostam de falar como foi o seu método de avaliar; ou mesmo nem sabem o que estão fazendo e, por isso, não abrem espaço para feedback ou auto-avaliação. Em seu trabalho sobre a prática de avaliação, Felice (2011, p. 09) aponta que os métodos de avaliação como a auto-avaliação, a coavaliação e a avaliação entre pares quase nunca são utilizados, “mesmo assim, e sem ter tido nenhuma aula sobre como avaliar, os professores em formação pré-serviço ou mesmo em-serviço se dizem aptos a avaliar seus alunos.” Durante o período de estágio, essa discussão se faz bastante produtiva.

Acreditamos, colocando-nos como professores pré-serviço, no termos de Felice (2011), que discutir e repensar a forma que a avaliação é (ou não) ensinada no ensino superior é relevante, pois temos a oportunidade de aprender que avaliar não é um método burocrático e opressor da prática educativa, mas sim contribuinte e significativo para o próprio professor e aluno refletir sobre o seu favorável aprendizado educativo e intelectual.

Durante o período de observação do estágio, percebemos que o ato de avaliar passa por despercebido no processo de formação, não discutimos como avaliar e, ao deparar-nos com algumas observações nas escolas campo, pudemos ver que não há uma aplicabilidade de uma avaliação formativa no ensino. Tendo em vista que teremos mais uma etapa do estágio, temos como objetivo geral, depois de fazer um estudo bibliográfico, observar a maneira como a avaliação acontece na escola campo e como a incursão teórica poderia auxiliar o professor diante de sua postura como avaliador. Para que possamos alcançar nossos objetivos, elencamos dois objetivos específicos, quais sejam: analisar de que modo se dá o processo avaliativo e as ferramentas de avaliação da professora regente (provas, testes e trabalhos), na tentativa de ressaltar o quanto a avaliação é formativa ou não; discutir como a reflexão em torno da avaliação pode ser um ponto propulsor na mudança de uma prática.

Vale ressaltar que a pesquisa que ora empreendemos está situada no campo da linguística aplicada. De acordo com Moita Lopes (2006a), muitas teorizações precisam ser incorporadas ao escopo de um trabalho em LA para que se possa ter maior entendimento do sujeito social. Entender e discutir sobre esse sujeito social diante do processo avaliativo é de extrema relevância. Em nossa pesquisa, utilizaremos o pressupostos de Felice (2011), Luckesi (s/p), PCNs de Língua estrangeira, como outros que serão acrescentados à medida que avançarmos nas leituras.

Seguiremos com o referencial teórico.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Luckesi (s/d), o ato de avaliar é atual na vida de todos aqueles que de alguma forma estão ligados à educação escolar; começa com a família e prossegue com os administradores, gestores, docentes, discentes e etc. Todas essas pessoas estão comprometidas em fazer o melhor para a educação e no procedimento de avaliar os alunos. Nas palavras do referido autor,

Avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todo nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas

educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação. (LUCKESI, ano, p.)

Observamos que a avaliação escolar precisa ser coletiva para que se tenha avanços no ensino aprendizagem dos professores e alunos. A maioria dos professores vê a avaliação como um exame vingativo, excludente e ameaçador que provoca medo em quem está sendo avaliado. Nesse sentido, acreditamos que os profissionais da educação escolar precisam conscientizar que a avaliação reflexiva, inclusiva e construtiva pode melhorar o processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Luckesi (s/ano, s/p.)

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

A avaliação escolar precisa ser flexível, como aponta o autor supracitado, para que os alunos não sejam diminuídos, mas sim avaliados de maneira formativa e satisfatória. O ato de tratar a avaliação da aprendizagem como algo vingativo parte, na maioria das vezes, de professores inseguros, sem reflexão e que não expõe o conteúdo de forma clara e dentre tantos outros problemas que ocorrem nas salas de aulas. Com isso, gera pavor nos alunos deste tipo de profissional, podendo culminar em evasão escolar.

A avaliação é parte integrante e essencial ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o ensino, avaliando não só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas.

Torna-se desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (PCN, 1998, p.79)

Como podemos ver, os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram a importância do ato de avaliar para o crescimento positivo educacional, pois permite uma

reflexão do ensino aprendizagem do alunado e oportuniza aos professores refletirem sobre o que não está auxiliando no processo ensino-aprendizagem.

Felice (2011) discute em sua pesquisa as práticas e alternativas de avaliação pesquisadas no Grupo de Estudos sobre Avaliação no curso de Letras da Instituição (UFU-MG) na formação de professores em pré-serviço e em serviço. A pesquisa durou cinco anos com a participação de professores e alunos. Tal pesquisa, teve o intuito de promover reflexão entre docentes e discentes a respeito da prática do *feedback*, auto avaliação e coavaliação. O estudo mostrou “o quanto a avaliação é complexa como tema de debate, e é complexa para colocar em prática as novas atividades de avaliação alternativas” (FELICE, 2011, p.11). A autora demonstra que as discussões provocaram resistência por parte de alguns professores:

a mudança de hábitos tão antigos e enraizados não é algo que se consiga fazer rapidamente. Pelo contrário, encontra resistência daqueles que não querem sair de sua zona de conforto, e arriscar, como dizem, com uma coisa tão séria quanto a avaliação (FELICE, 2011, p. 11)

Ao lançar nosso olhar ao estudo da pesquisadora, observamos que os novos projetos que a escola ou um grupo de pesquisadores propõem para a busca de melhorias na prática de ensinar ou avaliar não tem cem por cento de aceitação e aproveitamento, mas o importante é gerar tais reflexões e tocar alguns profissionais.

Passemos para nossos procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como estudo de um caso como também um estudo bibliográfico que visa explorar ainda mais o método de avaliar da educação escolar; pois vemos que é um processo que necessita de mais atenção e que precisa ser discutido na formação de professores na graduação de licenciatura. O objetivo de uma pesquisa bibliográfica é formular hipóteses para que sirva de ponto de partida a outras pesquisas.

No caso de nosso trabalho, o estudo de caso servirá para analisarmos como essa prática acontece na escola e a importância de discussões teóricas em torno desse tema. O estudo de caso que irei abordar nesta pesquisa no ano de 2016 é o instrumental que “refere-se a estudos de caso particulares que são realizados com o intuito de observar a aplicabilidade determinada teoria” SILVA (2014 p.53) que no caso desta pesquisa o foco é avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esperamos que, ao final de nossa pesquisa, poderemos abrir espaço para discussão entre os discentes e docentes sobre a prática de avaliar; ou seja; que o professor reflita sobre a importância de esclarecer para seus alunos o seu método de avaliar e, como isso, oportunizar um *feedback* entre ambos. É por meio de uma reflexão que educadores e educandos terão a chance de ver os erros e acertos cometidos e tentar melhorar suas falhas, sem prejudicar o aprendizado do alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer esta pesquisa bibliográfica, percebemos que o ato de avaliar é muito complicado e difícil para os professores; pois eles não discutem sobre isso quando estão na graduação; daí quando assumem a sala de aula surgem os problemas com os alunos por não deixarem claro qual o método que está usando para avaliá-los; com isso os professores começam a tratar a avaliação como algo submetido ao medo, exclusão, exames e etc. Os professores precisam refletir de maneira a abandonar esse método tirano de avaliar, pois assim os docentes conseguem ter uma interação com o alunado que irá permitir um *feedback* ou auto avaliação dos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS



ISSN: 2238-8451

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELICE, Maria Inês Vasconcelos. *Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas?*. Anais do SILEL. Vol. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Revista Katál. Florianópolis v.10 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>, consultado em 15/10/2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (org.) **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

SILVA, Márcia Aparecida. Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: Um estudo de caso. PPGEL/ILEEL. Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), 2014).

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM E DE INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

GONÇALVES, Raquel Pereira
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
raquelpg.lettras@gmail.com

MOURA, Angela Maria Leonel Ferreira
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
angela.ipora@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos no campo da Linguística Textual ampliaram muito a visão de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa ao trazer a noção de que o texto, sendo a forma específica de manifestação da linguagem, não se trata de um amontoado de palavras, sequenciamentos puramente linguísticos, mas que é resultado de um complexo processo, que envolve uma série de elementos extralinguísticos, como fatores sociais, psicológicos e culturais. Essa noção contribuiu para que se compreendesse que a construção de sentidos em um texto se dá de forma dinâmica, dependendo do conhecimento linguístico, de mundo e da interação entre os interlocutores numa dada situação comunicativa. Tendo em vista que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de Letras, UEG, Câmpus Iporá enfoca a leitura e a produção textual, acredito que estas noções são essenciais na nossa prática.

De fato, este estudo melhorou significativamente o ensino de língua portuguesa, pois mostrou ao professor que ensinar apenas gramática aos seus alunos é insuficiente para que eles aprendam a interpretar e produzir textos de forma efetiva, já que para isso são necessários conhecimentos que extrapolam o texto. Além disso, mostrou que tanto o processo de interpretação como o de produção de textos se dão a partir da interação autor-leitor e, portanto, a construção de sentidos não ocorre de forma tão simples e

estática como antes se imaginava. No entanto, é preciso lembrar que a construção de sentidos num texto é um processo possível apenas se o leitor ou autor está disposto ou tem a necessidade de realizar esta tarefa. Por essa razão, a noção que trago de “construção de sentidos” nesse trabalho não se limita ao processo de interpretação e produção textual, mas também trata da construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na forma como o aluno atribui sentido a estas atividades, o que determina, de certo modo, o seu interesse ou desinteresse.

Nesse sentido, apresento aqui duas noções de construções de sentido, sendo uma teórica, mais ligada ao sentido que se produz no texto, e outra mais prática ou pedagógica, relacionada à maneira como os alunos encaram o processo de leitura e escrita na sala de aula, que é a realidade que podemos observar como bolsistas do PIBID.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo é realizado por meio das reflexões teóricas sobre a prática pibidiana, da observação e do acompanhamento em sala de aula e das atividades de correção das produções textuais dos alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio na escola campo. Além disso, para melhor visualizar o significado que os alunos atribuem à leitura e à escrita em suas vidas, foi realizado um questionário aberto em uma turma de segundo ano. Considerando que o tempo de aula é muito limitado, não foi possível elaborar um questionário mais detalhado, sendo que este apresentou as seguintes perguntas: 1) Você gosta de ler? Por quê? 2) Você gosta de escrever? Por quê? 3) Você acha que a leitura e a escrita são importantes ou elas não fazem o menor sentido na sua vida? 4) Já leu algum livro que chamou sua atenção ou que te marcou? Se sim, fale sobre ele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das atividades de monitoria e das correções das produções de textos, é possível notar que a maior parte dos alunos possui certa resistência com relação à leitura e à escrita, pois eles apresentam muitos erros ortográficos e/ou vocabulário e elementos coesivos insuficientes, além de dificuldades para estabelecer uma unidade de sentido (coerência). Quanto ao questionário, o mais curioso é que, embora a maior parte dos alunos tenham respondido que a leitura e a escrita são importantes, a grande maioria respondeu que não gostava de ler e nem escrever. A justificativa que predominou foi a de que tais atividades eram cansativas. E talvez KLEIMAN (1995, p.16) tenha uma resposta para isso:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Ainda que este pensamento pareça contraditório com relação às respostas do questionário, uma reflexão mais apurada mostrará que não, afinal, o fato dos alunos terem respondido que consideram as atividades de leitura e escrita importantes, não significa que elas façam sentido para eles. E ao que tudo indica, poucos deles realmente veem sentido em tais atividades e, por isso, consideram esta atividade tão penosa. E o grande problema é que essa ausência de sentido, de certo modo, impede que o aprendizado de interpretação e produção de textos possa ser realizado de maneira efetiva. É nesse ponto que reforço a ideia de que o sentido precisa ser estabelecido também num sentido pedagógico, ou seja, antes de se trabalhar com o aluno a construção de sentidos no texto, é preciso trabalhar a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem, despertando o seu interesse em aprender a aprender. Certamente, este não é um processo fácil, mas é um sentido que só é possível de se estabelecer no ato de sensibilidade que deve estar presente na relação professor-aluno.

Algumas vezes, os textos dos alunos apresentam problemas com relação à coerência, mas geralmente são resultantes de coerências locais, aquelas que segundo KOCH (1995), dizem respeito ao uso inadequado dos elementos coesivos, como foi o caso de um aluno que usou o “entretanto” para reforçar uma mesma ideia, sendo que este elemento coesivo tem a função de se opor a outra ideia. Porém, na maioria dos

casos, o uso inadequado de elementos coesivos ou a ausência deles, não compromete a coerência do texto. Por isso, é importante lembrar que “[...] o cálculo do sentido de um texto, estabelecendo a sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas esta não é uma condição necessária” (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.15). Portanto, o fato de não serem necessários não quer dizer que não sejam importantes, pois a clareza de um texto depende muito de tais elementos, principalmente se estamos nos referindo a textos dissertativos.

Quanto à coerência global, que diz respeito ao sentido do texto propriamente dito, como já introduzido, ela depende de uma série de fatores, tanto linguísticos como extralinguísticos, que são os elementos culturais, sociais e psicológicos, ou seja, o contexto de uma determinada situação comunicativa. E o mais interessante aqui é que, como a coerência tem a ver com o conhecimento de mundo do leitor, um mesmo texto pode fazer sentido para um leitor, mas não fazer para outro. E isso exige que o professor considere a bagagem cultural que cada aluno traz consigo e seja paciente com relação ao seu aprendizado, afinal, muitas vezes o fato do aluno não conseguir interpretar um dado texto, por exemplo, não quer dizer que ele esteja desinteressado ou que possua alguma dificuldade de aprendizagem, mas apenas mostra que aquele conhecimento é novo para ele e, portanto, ele precisa de tempo para assimilá-lo, como reforça Koch e Travaglia (2001) afirmando que

A quantidade de informação nova, se muito alta, pode levar alguém a ver uma sequência linguística como um texto incoerente, porque o mesmo não fará sentido para esta pessoa. Um exemplo disso seria um texto altamente técnico de uma área do conhecimento lido por um leigo que conhece pouco ou nada desta área. (KOCH & TRAVAGLIA, 2001, p.18)

Nesse ponto entra a questão do repertório. O aluno precisa ter repertório linguístico e extralinguístico para conseguir escrever ou para compreender algum texto. Cabe ao professor, assim, descobrir o conhecimento que o aluno já traz e identificar quais são os conhecimentos que estão lhe faltando para que consiga construir o sentido do texto. Assim o ideal é que o professor apresente o conhecimento linguístico de forma contextualizada, para que os alunos possam ver sentido no aprendizado da gramática, a qual não pode ser vista como “um conjunto de regras chatas”, mas como

um conjunto de regras que podem auxiliar a transmitir ou compreender uma mensagem de acordo com as intenções comunicativas do autor. Em outras palavras, é preciso enxergar a gramática como uma espécie de suporte que ajuda a transmitir conhecimentos diversos de forma clara. E, assim como muitos autores teóricos e escritores sustentam, a melhor maneira de obter repertório e aperfeiçoar o vocabulário é a leitura. E é possível notar isso nas respostas do questionário, afinal aqueles alunos que responderam que gostam de ler e falaram sobre algum livro literário que lhes marcaram, apresentaram menor dificuldade ao escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito anteriormente, é importante atentar-se para dois modos de construir sentido, tanto o cognitivo, que tenta responder à pergunta: como se constrói o sentido no texto? Quanto o afetivo ou pedagógico: como fazer com que a leitura e a escrita façam sentido para o aluno? Diante disso, o sentido afetivo, que é relativo ao processo de ensino-aprendizagem, precisa ser construído antes mesmo do cognitivo, já que, não será possível atrair a atenção do aluno para a leitura de um texto, por exemplo, sem antes motivá-lo, atraindo sua atenção para a importância da mensagem que ali será veiculada. Assim, refletindo a partir do contato que tive com os alunos na sala de aula, antes de propor qualquer atividade de produção e interpretação de textos, acredito que é essencial que se prepare o aluno, que seu interesse seja despertado, para que ele seja capaz de enxergar um sentido. Após isso, leva-se o aluno para o texto, auxiliando-o e questionando-o para que ele seja capaz de ir construindo o sentido específico do texto.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed, 1995.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL: PIBID LETRAS

SOARES, Jarlene Ramos
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
jarle.ramossoares@gmail.com

MOURA, Angela Maria Leonel Ferreira
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
angela.ipora@gmail.com

INTRODUÇÃO

Por meio do ensino de língua nas escolas, o estudante aprimora capacidades e adquire habilidades importantes como a leitura, interpretação e produção textual. Levando em consideração essa premissa, o Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Campus Iporá, desenvolvido no Colégio Ariston Gomes da Silva, apresenta-se como incentivo para que os alunos leiam, escrevam e interpretem bem o que estão lendo, isto é, que eles se sintam inseridos no processo de letramento social. Para alcançar esses objetivos, num primeiro momento, foram trabalhados, juntamente com a professora monitora, os gêneros textuais conto e crônica. A partir de certo ponto do processo, outros gêneros foram sendo incorporados ao trabalho.

A educação básica brasileira, tanto a desenvolvida nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas apresentam dificuldades em relação ao ensino da leitura e da escrita, por falta de interesse dos próprios alunos. O aluno, muitas vezes, conclui o ensino médio sem saber ler ou interpretar um texto e, às vezes, sem saber redigir uma produção textual. Para Soares

Durante muito tempo, era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever seu próprio nome. De um tempo para cá, o que define este indivíduo como analfabeto ou alfabetizado é o saber escrever um bilhete simples ou um recado, que são ações da escrita

que a fazem ser uma prática social. Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros (assim como jornais, revistas etc.), saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros. (SOARES, 2011).

Nesse sentido, tendo em vista que todo aluno deve concluir a educação básica sabendo ler, interpretar textos de maneira crítica e escrever um texto com sentido necessário para ser entendido/compreendido, o aluno necessita de um acompanhamento mais próximo a ele, como a presença dos bolsistas pibidianos, além do professor dentro da sala de aula no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o(a) professor(a) regente ofereça esse espaço na sala de aula e/ou fora dela. E, claro que o professor e seus monitores (bolsistas) precisam mostrar a importância da leitura buscando sempre o prazer de ler, uma vez que nem sempre os alunos da educação básica tem pais leitores, o que é um diferencial no incentivo para que nossas crianças e jovens queiram ler e escrever.

Conhecendo a realidade da escola campo, onde o aluno, muitas vezes, conclui o ensino médio sem saber ler criticamente ou interpretar um texto e, ainda, sem saber produzir textos, os bolsistas pibidianos, sob orientação da professora supervisora, propiciaram momentos com a leitura e a escrita para despertar o interesse dos alunos. Nesses momentos foram colocadas a disposição dos alunos formas variadas de escrita dos textos, podendo assim haver várias interpretações dos mesmos. Para Freire (2011), quando um professor entra na sala de aula, deve estar aberto às indagações e curiosidades dos alunos.

Portanto, há que se ter cuidado e zelo com o planejamento das aulas, e atividades que supram as necessidades dos alunos, visando a melhoria da prática de leitura, interpretação de texto e produção textual, mostrando sempre ao aluno a importância tanto do contato com texto quanto com o autor, e trabalhar com o objetivo de despertar o interesse do aluno para a leitura por meio de atividades dinâmicas, interativas e prazerosas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Em primeiro lugar, as atividades foram desenvolvidas a partir do gênero conto, com leitura de alguns contos, foi solicitado aos alunos que cada um construísse um conto de sua preferência, sem sugestão/ limitação de tema. Essa atividade foi preparada para despertar o interesse dos alunos na leitura de textos narrativos e de curta extensão, o que requer do aluno atenção e compreensão, pois sabemos que leitura é uma atividade que participa na maior parte das situações da vida no dia a dia.

Em segundo lugar, a partir do gênero crônica, trabalhamos com um seminário do livro *“O homem que não teimava”* de Bariani Ortêncio, em que, mostramos aos alunos as características formais do gênero textual. Essas atividades induziram os alunos a estudar e refletir sobre esse gênero. A partir dessa reflexão, promovemos também debates sobre a importância do ato de ler para as vidas desses alunos. Durante todo o processo, percebemos o interesse dos alunos e trabalhamos sempre com textos que ajudem os a refletirem sobre a importância da leitura e da escrita em suas vidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, a atuação dos bolsistas do Pibid, em forma de monitoria, planejando e executando eventos, é vista pelos alunos como novidade, pois, temos oferecido aos discentes mais tempos para a reflexão dos textos lidos. Os resultados iniciais do trabalho com os gêneros conto e crônica são bem satisfatórios, pois temos percebido a melhoria desses alunos tanto em interpretação dos textos, como na leitura e escrita. Os alunos se mostram interessados nos textos que levamos para a sala de aula, todos participam das discussões propostas, o que tem gerado uma mudança na prática metodológica das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ainda não foi concluído, porém, desde já, percebemos que aluno pode sim se envolver com um texto, desde que este assunto seja visto pelo estudante como algo relacionado à sua vida. Trazer para a sala de aula textos que refletem a realidade do aluno é uma ótima prática para o professor trabalhar a leitura, interpretação e produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTENTE, Madalena. *A leitura e a escrita: Estratégia de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PIBID

ATAIDES, Ana Paula Gomes;
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
ana_paula004@live.com

MOURA, Angela Maria Leonel Ferreira
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
angela.ipora@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda a importância do planejamento nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tendo em vista que ele é essencial para o sucesso tanto das aulas como de outras atividades. E, assim, pretende-se apresentar uma realidade em que o planejamento pode auxiliar no bom andamento das aulas de língua portuguesa, bem como ponto de partida essencial para o sucesso dos projetos e eventos do PIBID.

Nesse sentido, o sucesso das ações do PIBID do curso de, Letras Campus Iporá Goiás, sem sombra de dúvida, é fruto de um planejamento elaborado conjuntamente pelo grupo de bolsistas de iniciação à docência, juntamente com as professoras supervisoras e a coordenadora de área do Programa. O planejamento das aulas de Língua Portuguesa, bem como das atividades extraclasse e eventos tornou-se uma prática rotineira, de fundamental importância, que se apresenta como um momento de estudos, discussões, análises, reflexões e tomada de decisões didático-metodológicas para a ação educativa da professora supervisora e para a participação dos bolsistas do programa de iniciação à docência do PIBID, no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Portanto, a partir da prática do planejamento é que surgem as decisões para as melhorias das aulas, com propostas didático-metodológicas para

conquistar os alunos para as leituras e produções textuais sugeridas, visando assim, não só a melhoria das aulas de língua portuguesa, mas na educação de forma geral, com vistas à formação de cidadãos críticos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o professor, o plano de aula apresenta-se como elemento norteador de uma prática pedagógica que visa à construção de aprendizagens significativas. A construção do planejamento se traduz em momentos ricos na troca de experiências, refletindo sobre o que foi realizado e o que será planejado. Nesse sentido, Gandin (1983, p.56), assegura que a “experiência não vem de se ter vivido muito, mas de se ter refletido intensamente sobre o que se fez e sobre as coisas que aconteceram”. Portanto, o planejamento surge como um elemento indispensável de contribuição para o ato pedagógico que a partir das discussões e reflexões reafirma as tomadas de decisões. Maximiano (2003) apresenta o planejamento como uma

atividade de se definir um futuro desejado e de se estabelecer os meios pelos quais este futuro será alcançado. Trata-se essencialmente de um processo de tomada de decisões, caracterizado por haver a existência de alternativas (MAXIMIANO, 2003, p. 83)

O planejamento nessa perspectiva não é uma “fórmula da aula perfeita”, ele é usado como um elemento norteador utilizado pelo professor para desenvolver com segurança a aula, não como ferramenta que aprisiona o professor, como afirma Vasconcellos:

Em algumas escolas e redes, ele ainda é um instrumento burocrático e autoritário. Em um sistema autoritário, o planejamento é uma arma que se volta contra o professor porque o que ele disser - ou alguém disser por ele - que vai ser feito tem que ser cumprido. (VASCONCELLOS, 2000, p. 67)

Planejar é verificar e pensar sobre o que será necessário para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a partir das situações reais com vistas a previsão de necessidades futuras. É prever fatos, recursos materiais e humanos disponíveis, metodologias, avaliações, visando alcançar os objetivos pré-determinados. Portanto, o

ato de planejar visa auxiliar o professor no desenvolvimento da sua prática educativa, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, planejamento requer análise e reflexão de seus elaboradores, pois o mesmo será desenvolvido em turmas marcadas por inúmeras diferenças. Luckesi (1992, p.83), assegura que o planejamento é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Sendo assim, é primordial que o planejamento faça parte das ações cotidianas dos professores, direcionando o ato pedagógico para que não se percam no desenvolvimento de sua prática educativa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os bolsistas do Programa de Iniciação à Docência PIBID do Curso de Letras da UEG, Campus Iporá já incorporaram em suas ações semanais a elaboração dos planos de aulas referentes às atividades e eventos propostos, como ações imprescindíveis para o desenvolvimento, com segurança, daquilo que é proposto, com vistas a uma aprendizagem significativa.

Para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a consequente aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, os bolsistas, juntamente com a professora supervisora e coordenadora de área do Programa, reúnem-se, semanalmente, toda quinta-feira, na escola campo para discutir, estudar, analisar e refletir sobre a prática educativa desenvolvida em Língua Portuguesa dos nonos anos do Ensino Fundamental e dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Esses momentos são repletos de estudos e seminários de referenciais teóricos que respaldam o que é proposto.

Os encontros iniciam-se com a realização de um feedback das conquistas e frustrações do que foi realizado de forma geral. Na sequência, analisam-se as produções escritas dos alunos visando detectar suas dificuldades e assim, planejar ações para a melhoria da qualidade das aulas, com a preocupação de motivá-los para a leitura e produção textual. Após essas análises, o grupo busca selecionar textos e/ou livros que possivelmente irão gerar interesse nos alunos em participar das aulas ou dos eventos e,

então, elaboram os respectivos planos. Entre as ações planejadas, as leituras de poemas, encenações de livros, varais de poesias, cantinhos de leituras têm conquistado os alunos da Educação Básica para uma melhor participação e envolvimento dos mesmos, especialmente, nas leituras e produções textuais, durante as aulas de Língua Portuguesa e/ou nos eventos.

Esses encontros semanais vêm mostrando, ao longo do tempo, a importância do planejamento para o sucesso das aulas e projetos, pois são nesses momentos que analisamos e refletimos sobre as ações a serem executadas na prática pedagógica. Às vezes surgem alguns imprevistos, que resultam em desafios para que o grupo defina a melhor proposta a seguir. Para Freire (2001)

Embora haja exceções, o planejamento possui muito que se questionar sobre sua eficácia. Existem casos em que tudo sai fora do planejado, e também existem casos que tudo saiu conforme o planejado. Mas podem ter certeza, na maioria dos casos o planejamento serve apenas como uma bússola ou, em outras palavras, planejamento serve somente para nos orientar. (FREIRE, 2001, p. 45)

Portanto, o professor deve sempre estar preparado para tais eventualidades, daí a importância das reuniões do PIBID, que possibilitam espaço para prever a ministração das aulas, de forma que o professor não fique engessado pelo planejamento, mas que tenha liberdade para pensar inúmeras formas de possibilitar que os alunos construam suas aprendizagens, desenvolvendo uma prática educativa que foi pensada, analisada e refletida.

Dessa forma o PIBID de Letras acompanha constantemente o sucesso ou insucesso do que foi planejado, revelando a importância do ato de planejar as atividades didático-pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, entende-se que o planejamento é de suma importância nas atividades educativas para nortear o professor em suas ações no processo ensino-aprendizagem, pois, a elaboração do planejamento possibilita o desenvolvimento da



ISSN: 2238-8451

ação-reflexão-ação com vistas à melhoria na qualidade do ensino. Os cuidados, zelos e compromissos que os bolsistas do programa têm com o planejamento das atividades didático-pedagógicas apresentam-se como fator importante para o sucesso do que é proposto, bem como na participação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, IPF, Ed. Cortez, 2001.

GANDIN, Planejamento: Como prática educativa, 1ª edição 1983.

LUCKESI, C.C. planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: *O diretor articulador do projeto da escola*. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENEGOLLA, MAXIMILIANO, SANT'ANNA, ILZA MARTINS, 13ª edição, 2003.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SOARES, Kerly Aparecida de Souza Costa

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus de Iporá

kerly.soares@hotmail.com

BRAGA, Cleisa Maria Coelho

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus de Iporá

Cleisa.maria@ueg.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva discutir o ensino de Língua Portuguesa na escola campo que está inserida na rede pública de ensino, falar sobre as dificuldades encontradas pelo professor e as metodologias que são abordadas com o intuito de melhorar esse ensino.

O desejo de trabalhar esse tema surgiu a partir de experiências vivenciadas na observação para o estágio de Língua Portuguesa, quando uma das professoras regentes relatou a dificuldade de se trabalhar aspectos relevantes do ensino de Língua Portuguesa como gramática e literatura, em que isso acontece. Segundo relatos da professora, os alunos mantêm uma resistência ao ensino e muitos são indisciplinados.

Esse trabalho foi norteado por pesquisas que abordam essa temática com o intuito de melhorar as aulas tornando-as agradáveis e eficazes para alunos e professores. Discutiremos sobre a didática do ensino de Língua Portuguesa. A respeito dessa temática Libâneo afirma que

A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de

ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos. (1992.p.25)

E a partir dessa afirmação baseamos essa discussão, pois acreditamos que o sucesso do ensino-aprendizagem não segue uma única regra ou fórmula, é preciso fazer escolhas e aprimorar os métodos de ensino para atingir os objetivos traçados.

Língua Portuguesa: da formalização aos dias atuais

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi formalizado, em 1827, por lei que deixou claro o dever dos professores de ensinar a ler e escrever utilizando a gramática da língua nacional.³ Até então, a gramática ensinada era a latina, sendo as demais, subsidiárias. A partir desse decreto começou-se a ensinar a língua materna no Brasil, mas ainda com forte valorização da língua latina e do português de Portugal.

O ensino de Língua portuguesa se privava ao ensino das palavras isoladas e suas funções, após algum tempo é que começou a trabalhar a palavra sobre duas vertentes; isso após Prisciano, gramático latino, lançar “Institutionum grammaticarum libri o Tomo XVII” de sua obra em que tratará a palavra em dois sentidos: a palavra separada e a palavra em seu conjunto, como construtoras das orações.

No final do século XIX, o Brasil, na busca de afirmar sua independência em relação a Portugal, aproximou-se das ideias filosóficas da França, da Alemanha e de alguns países da Europa. A partir daí, quer-se a gramática descritiva e não filosófica.

No decorrer do tempo percebeu-se que o ensino de Língua Portuguesa não poderia se restringir a escrever e a ler palavras, era necessário um ensino mais eficaz e amplo para tornar os alunos sujeitos capazes de agirem discursivamente em sua língua, diferenciando a língua escrita da língua falada, pois há a possibilidade de pessoas alfabetizadas não conseguirem se adaptar discursivamente a ambientes diferentes ou até mesmo não conseguirem produzir texto.

³ 1 ORLANDI, Eni. p. 23.

Para isso o conceito de alfabetização ampliou-se para letramento que designa práticas de leitura e escrita, como apresenta as pesquisadoras Maria Lucia Mexias Simon e Maria Livia Mexias Siebiger em seu trabalho sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, porque acreditam que “a entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita”. (p.5).

A partir daí, refletimos que para entrar nesse universo do letramento, o aluno precisa apropriar-se do hábito da leitura, buscar textos em jornais, revistas, livros entre outros, para que esse convívio efetivo com a leitura o faça apropriar-se do sistema de escrita.

Há muitos métodos para se trabalhar os conteúdos em sala de aula e o professor deve se “renovar” para manter os alunos motivados e atentos a aula “pois a aprendizagem se dá na relação professor-aluno” como afirmam as autoras Célia A.Oliveira; Stânia N. V. Carneiro e Ana Sandrilá M. Vasconcelos (2012-2013). No entanto, muitas vezes essa variação de métodos didáticos não acontece porque o professor se depara com carência de material nas escolas e com a indisciplina dos alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste trabalho de cunho bibliográfico e estudo de caso seguimos os seguintes passos:

- Observação da estrutura da escola,
- Observação das aulas,
- Questionário realizado com a professora regente,
- Questionário realizado com alunos, a fim de fazer um reconhecimento,
- Análise e leitura de trabalhos desenvolvidos na área, com o propósito de adquirir referencial teórico.

Após fazer os estudos textuais e observação da/na escola foi feita uma reflexão durante os encontros de estágio, juntamente com a professora orientadora, para discutir metodologias que pudessem melhorar o ensino de Língua Portuguesa, priorizando os pontos fracos relatados pela professora regente. E para contextualizar a pesquisa foi apresentada na introdução deste trabalho uma prévia da formalização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Muitas mudanças já aconteceram desde o início da formalização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, porém ainda é necessário que muitas outras aconteçam para podermos dizer que o ensino é satisfatório, pois muitos professores ainda permanecem na mesmice de lecionar todos os dias usando quadro, giz e livros didáticos sem buscar novidades para o ensino. Muitos professores ainda enfatizam apenas o ensino da escrita correta das palavras e a leitura, sem fazer com que os alunos reflitam e compreendam os textos. Oliveira; Mandes e Vasconcelos (2012/2013) inferem que o indivíduo passa por um processo de construção do saber que deve ser mediado pelo professor e ainda elucidam que

Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligente mente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito de nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significados constantemente. (FERREIRO; TEBEROSKY; 1991, p.276 apud OLIVEIRA, MANDES E VASCONCELOS, 2012-2013)

Com o intuito de tornar o ensino mais significativo e os alunos mais críticos, muitas metodologias abordadas pelos professores auxiliam para esse aspecto, das quais destacamos o uso de atividades lúdicas que motivam os alunos e os mantêm atentos ao que está acontecendo em sala e assim se apropriam do conteúdo. Também há metodologias que partem da leitura para ensinar gramática e até mesmo da literatura.

Exemplo do referido acima seria o uso de gêneros textuais variados que dá ao professor a possibilidade de iniciar o conteúdo a partir do próprio texto, apresentando

aos alunos características específicas do gênero em estudo, o uso da pontuação e a função de algumas palavras no texto, além do estudo gramatical o professor poderá usar o texto para questionar o aluno sobre a que classe literária o texto poderia pertencer, Por que, e a partir daí expor os assuntos relacionados àquela classe literária.

Marcuschi (2006) salienta que os gêneros limitam nossa ação na escrita, nos leva a fazer escolhas, de forma que o uso de diversos textos em sala de aula possibilita ao aluno apropriar-se de regras básicas de escrita e garante a eles o vocabulário e o conhecimento necessário para escrever determinados gêneros textuais.

Os textos podem ser selecionados de acordo com o contexto em que o aluno está inserido, isto é, a textos que fazem parte da vida dos alunos para que possa acontecer a familiarização da turma com o texto trabalhado.

Para que aconteçam mudanças significativas no ensino de Língua portuguesa os professores precisam perceber que esse ensino não se restringe à escrita e a leitura, mas sim a construção de sujeitos capazes de atuarem discursivamente em sociedade de maneira adequada a cada situação e que a relação professor aluno interfere de forma direta na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados investigados, as mudanças que aconteceram no ensino de Língua Portuguesa no Brasil são perceptíveis, mas ainda há muito a se fazer, pois alguns alunos ainda saem das escolas sendo “analfabetos funcionais”.

Para superar as dificuldades do ensino toda a rede educacional deve se envolver na busca por melhorias na educação brasileira e os professores precisam se reinventar e aprimorar seus conhecimentos para que cada dia seja melhor no que se propuseram fazer, ensinar.

Portanto, efetivamos que as variações metodológicas contribuem para a eficácia no ensino aprendizagem; e que os desafios farão parte constante dessa trajetória do ensinar sim, mas com estratégias e métodos diversificados, estes desafios serão vencidos e o ensino da Língua Portuguesa se torna mais próximo do aprendiz.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Sandra da Silva Santos. **Teoria e prática no ensino de língua portuguesa: Os pcn e a realidade escolar.** – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.
- BERGAMO, M.ayza. **O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior.** Londrina-PR. 2002
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.**
KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim. Siebeneicher.(Orgs.)
Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro, ed **Lucerna**, 2006. p. 23-36.
- OLIVEIRA, Célia Araújo; CARNEIRO, Stânia N. Vasconcelos; VASCONCELOS, Ana S. Mandes. **O ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas.** In: **Razón y Palabra**, 2012/2013.
- SILVA, Antonio Félix da; OLIVEIRA, Odailde de Souza; SOUZA, Valtey Martins de ; SOUZA, Nilene Ferreira Cardoso. **Novas perspectivas em metodologia de ensino e prática docente.** Publicado em **Educação**, 2009.
Disponível: www.webartigos.com/artigos/novas-perspectivas-em-metodologia-de-ensino-e-pratica-docente/18961.
- SIMON, Maria Lucia Mexias; SIEBIGER, Maria Livia Mexias. **O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil - Mudanças de Abordage.** ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores.** Campinas. Ed. **Pontes**, 1998.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: discussões iniciais

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de
Universidade Federal de Uberlândia
anaflaviaborges97@hotmail.com

SILVA, Aluê Gomes da
Universidade Federal de Uberlândia
aluegomes@yahoo.com.br

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo
Universidade Federal de Uberlândia
adrianyavila@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir das Diretrizes Curriculares, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Questões Indígena, com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para que a escola seja capaz de inserir esse tema nas disciplinas, faz necessária a elaboração de conteúdos com ideias antirracistas e antidiscriminatórias e inserção de projetos pedagógicos no espaço escolar que promovam a pluralidade e obtenha a os direitos à igualdade racial em todos os grupos étnico-raciais.

Para colocar em prática no plano de ensino de todas as disciplinas a História Africana e dos Afrodescendentes será necessário formação continuada para os professores, e formação inicial para os futuros professores, pois somente a obrigatoriedade da Lei não garante sua aplicabilidade. Assim, é importante que ocorra o aperfeiçoamento de professores para preparar pedagogicamente quanto à diversidade racial, sendo capazes de auxiliar alunos a serem cidadãos críticos e com visões de mundo, trabalhando com a interatividade na escola e com a família, formando, assim,

uma cidadania democrática e participativa, combatendo o racismo, a discriminação e a desigualdade étnico-racial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Questões Indígenas, respectivamente, em todos os níveis do ambiente escolar. Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais deve ser introduzida nos sistemas e nas instituições de ensino, propondo ações que superem os preconceitos raciais, auxiliando na formação dos professores e de cidadãos críticos que visam à igualdade racial e respeito pelos diferentes.

a Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como os conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639/03 coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas. (SANTOS, 2014, p.02)

No processo histórico brasileiro, o Movimento Negro, desde o início do século XX, luta para que as questões raciais sejam debatidas e inseridas no sistema educacional abordando as relações étnico-raciais, importantes para a formação da cidadania, e que tendem ao fim do racismo. A educação das relações étnico-raciais também inseridas no documento das:

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. (SILVA, 2007, p. 490)

Neste sentido, a educação das relações étnico-raciais torna possível formar cidadãos e cidadãs que tenham como objetivo o respeito ao diferente. Assim, a educação deve ser conduzida, tendo-se como referências os princípios de “consciência

política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. (SILVA, 2007, p. 490-491)

No Brasil, o racismo é ocultado pela sociedade que exclui todos os diferentes, sendo eles, índios ou afrodescendentes, dando uma ideia de não pertencimento de lugar, a sociedade que se diz integrar e a mesma que exclui. O estado brasileiro tendo a intenção de valorizar a diversidade ao longo dos anos foi implementando leis, sendo uma delas a constituição de 1988 que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, garantindo o respeito à todas as pessoas. Agora a Lei 10639/2003 traz a valorização de forma explícita da cultura dos afrobrasileiros, e o reconhecimento das nações africanas que foram aqui inseridas.

Infelizmente ainda temos uma sociedade racista, mesmo "sem o saber", e que faz a exclusão de grupos sendo eles: ciganos, indígenas e os negros, entre outros. Ainda há preconceito, e práticas discriminatórias presentes no ambiente escolar. A discriminação ainda ocorre nas piadas, nas previsões pessimistas sobre determinadas crianças simplesmente pela cor ou origem étnica. Há ainda piadas, apelidos e outras situações que constroem e humilham grupos sociais.

A interdisciplinaridade das relações étnico- raciais podem ajuda a fortalecer ainda mais o que as leis 10.639/2003 e a 11649/2008 propõem, nas quais seus objetivos são o combate ao racismo contribuindo para a formação de uma sociedade que vivencie e procure produzir relações sociais éticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mostram que a educação das relações étnico-raciais deve apresentar afinidade entre os brancos e os negros com os mesmos conhecimentos e construindo uma sociedade igual com respeito à pluralidade. Mostra-se que o papel da escola e dos professores é importante para que acabem com práticas racistas e de discriminação, mudando pensamentos e formando pessoas críticas e com visões de mundo mais amplas.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DESAFIO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a educação das relações étnico-raciais está inserida no ambiente escolar para que haja o envolvimento do professor e dos alunos tanto para ensinar como aprender sobre o tema. As relações étnico-raciais discutem os distintos grupos étnicos e sociais que abordam ideias e opiniões diferentes em relação à identidade dos indivíduos.

A sociedade sendo a principal propagadora do racismo relaciona a escola como a principal instituição mediadora de conhecimento para a formação de cidadãos livres de preconceitos, visando uma educação plural, pluriétnica e plurirracial, propondo às instituições sociais o respeito e reconhecimento da multiplicidade; a desconstrução de atitudes preconceituosas sobre determinados grupos e a necessidade de projetos pedagógicos e políticos para prover a igualdade.

É indispensável que haja formação continuada dos professores e inserção de materiais pedagógicos dedicados em educar com diálogo antirracista com respeito e igualdade à todos os grupos étnico-raciais. Com isso, as instituições de ensino precisam inserir nos elementos curriculares o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e os docentes precisam mudar os pensamentos e as práticas incluindo o tema em suas aulas.

Os processos educativos tem a finalidade de formação da cidadania, por isso o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é obrigatório em todos os níveis de formação. O estímulo à vivência de práticas sociais livres de discriminação contribui para a compreensão e estímulo para o engajamento de lutas por igualdade social entre os grupos étnicos- raciais e também um favorecimento de uma construção de uma identidade étnico- racial positiva.

A educação das relações étnico-raciais possibilita discutir a sociedade brasileira, que apesar de ser heterogênea em sua gênese acaba valorizando a cor branca, fazendo com que todas as outras etnias sejam vistas como menos importantes. Essa visão é resquício de nossa colonização europeia, que desvalorizava para melhor dominar.

Um grande desafio da educação brasileira é romper com o modelo desigual e, especialmente, alterar o modo como a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no cotidiano escolar nacional. Precisamos analisar a África sem nossos olhares eurocêntricos preconceituosos, pois sabemos que o

eurocentrismo, por meio da ideologia do moderno, exalta os valores ocidentais e desconsidera os demais saberes. (SANTOS, 2014, p.04)

Os negros e os indígenas são um dos grupos sociais mais prejudicados no mercado de trabalho em relação aos outros grupos, e em geral ocupam posições inferiores no trabalho, e contribuindo para o aumento o nível de desigualdade no Brasil. Já época, em que a desigualdade chegava ao ponto de haver salários diferenciados para o mesmo cargo ocupado por um branco e por um negro, sendo o menor salário o do negro. Hoje a legislação não permite isso, mas ainda encontramos poucos negros em cargos de chefia.

Na sociedade em geral e no cotidiano escolar em especial, como no mundo do trabalho, as relações sociais, o acesso às oportunidades e o desempenho de estudantes sofrem influência de preconceitos gerando constrangimentos, discriminações e barreiras extremamente danosas à autoestima daqueles que são identificados negros e indígenas. (NASCIMENTO, 2013, p. 24).

O ambiente escolar, sendo o principal mediador em relação à educação étnico-racial, está associado com a orientação e contribuição do conhecimento ligados à pluralidade e aos valores dos alunos. Este espaço é responsável pelas percepções do mundo, formando cidadãos com ideias críticas capazes de interagir e superar as desigualdades raciais e o racismo, sendo importante a participação da família e de outros grupos capazes de intervir na melhoria dos pensamentos impostos pelas relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais relacionada com várias áreas de ensino apresenta uma diversidade cultural que interage de forma multidisciplinar e interdisciplinar com o mundo e no espaço escolar para que ocorra a extinção do preconceito, racismo e discriminação.

A interdisciplinaridade proposta pela Lei 10639/2003 busca entrelaçar as relações étnico-raciais com programas pedagógicos, trabalhando a multidisciplinaridade no espaço escolar, abordando atividades pedagógicas capazes de construir instrumentos importantes para aprendizagem da sociedade.

Para que ocorra a formação docente é necessário cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada nas instituições de ensino em parceria com faculdades, propondo

um trabalho com os professores para que haja posturas antirracistas e anti-discriminatórias na área da Educação. É importante inserir elementos e materiais sobre a história e cultura dos africanos no país para que sejam críticos e tenham pensamentos próprios em relação ao tema para serem inseridos durante as aulas e façam com os alunos se tornem cidadãos com ideias e pensamentos críticos.

A escola como produtora de conhecimento não pode negar sua importância na formação de cidadão consciente e no seu papel na sociedade, tendo o poder de evitar que o preconceito seja propagado consciente de que a desigualdade racial no Brasil é histórica e precisa ser superada, para uma educação de transformação, é preciso assumir a necessidade de conteúdos e práticas pedagógicas antirracistas e que reconheçam positivamente as diferenças étnico- raciais.

Para a dispersão das informações a respeito da lei 10.639/2003 é fundamental a capacitação dos professores.

O ato de aplicar a lei no ambiente escolar requer dos professores uma atitude de não omitir, admitir que a sociedade brasileira se projeta branca e que os afrodescendentes sofrem todo tipo de preconceito em todos os meios sociais.

Assim, é importante que se produza materiais, atividades e projetos que serão colocados em ação para que haja transformações no espaço escolar, nos docentes e nos alunos, promovendo sempre a igualdade e a pluralidade racial, tendo debates e palestras a respeito do tema em questão para que se permita a inserção de conteúdos no ambiente escolar reconhecendo os diferentes grupos étnico-raciais e que forme uma cidadania de respeito aos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das relações étnico-raciais proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais propõe atitudes que colocam fim ao racismo e à discriminação racial, com a inclusão de cursos para formação docentes com intuito de aprender e ensinar com base nas relações étnico-raciais para a formação de cidadania no ambiente escolar e que os alunos sejam críticos e com visões de mundo mais amplas. Para isso contribuem as das

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e que trazem a obrigatoriedade de sua aplicação nas instituições de ensino e nas diferentes disciplinas.

Desde a libertação dos escravos, os negros são excluídos da sociedade, fazendo com que até os dias atuais existam preconceitos e racismo dando a ideia de inferioridade social, sendo que o mesmo acontece com os índios. Por isso a valorização do universo onde se vive e os dos outros, só é possível por meio do reconhecimento e da valorização da diferença.

Cabe ressaltar que há a necessidade de possuir projetos e atividades nas escolas capazes de promover a igualdade racial e a pluralidade, tornando esse espaço igual e respeitando todos os grupos étnico-raciais.

Assim, é de extrema importância que os professores possuam formação continuada para produção de materiais e debates abordando atividades pedagógicas que combatam o racismo, a desigualdade e a discriminação racial.

Contudo, os estudantes precisam ampliar a visão sobre o conhecimento científico, sendo essencial a formação dos professores construindo relações sociais positivas e o engajamento em lutas que superam a desigualdade social e discriminação.



ISSN: 2238-8451

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NASCIMENTO, Alexandre do. Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos Teóricos e Metodológicos de uma Prática de Formação Docente. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2013

SANTOS, Clézio dos. O Ensino De Geografia E A Cultura Africana E Afro-Brasileira Na Escola. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014. p. 01-15.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA PARA A SOCIEDADE

SOUSA, Adriano

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

adrianosousa_ipo@hotmail.com

OLIVEIRA, Divino José Lemes de

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

professorrzezinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

A cultura para muitas pessoas é um produto que pode ser transmitido como forma de oligopólio. Mas para muitas pessoas e pesquisadores, a cultura jamais pode se resumir a condição de produto. Para boa parte da sociedade, a cultura pode ser o aprendizado obtido pelas vias da construção humana ou criado pelas pessoas. Assim os aspectos que são compartilhados entre as pessoas de uma determinada comunidade ou grupo de convívio específico, podem refletir especificamente na realidade social.

Para realizar essa pesquisa nos respaldamos em diversos referenciais bibliográficos, como: Celeti (2015) em “Indústria Cultural”, em Lins (2007) na discussão referente à “cultura e educação”, em Sousa (2014) “Identidade Cultural”, em Ferreira (2009) Para que serve a cultura, em Rodrigues (20015) na pesquisa “A cultura é parte do que somos”.

A temática desta pesquisa “a importância da cultura para a sociedade” nasce na necessidade de melhor entender os principais conceitos relacionados à cultura, parte também da necessidade de ouvir as pessoas com relação à proximidade com os variados tipos de atividades culturais. Objetivamos assim compreender o que é cultura e sua influência na sociedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Em primeiro momento, foi realizado leituras em textos que contextualizavam o tema em questão, sobre cultura em diversos sentidos. No segundo momento foi elaborado um questionário de entrevistas, que abordou o tema “cultura em sociedade”, e de que forma era o acesso a cultura para que essas pessoas pudessem ter. O terceiro momento é sobre os resultados das entrevistas, ou seja, a discussão e reflexão a partir das entrevistas realizadas in loco.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo, pois busca discutir resultados obtidos a partir de pesquisa campo e do projeto de extensão Cinema na Comunidade. Ela é descritiva e investigativa, pois se busca descrever os conceitos reflexivos, a partir de investigações. É também quantitativa, pois buscar através de pesquisa in loco levantar dados. Sendo assim o público escolhido para ser pesquisado, foi 23 alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola campo no município de Iporá-GO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cultura possui objetos ou símbolos que fazem parte do seu contexto, em ideias que regula o comportamento, em formas de religiosidade entre outras. Os aspectos constroem a realidade social que dividi por aqueles que integram os dando forma a relação e que estabelece valores e normas.

Algumas normas que são dadas como valores, possuem grandes variações sobre as diferentes culturas que pode ser observadas. Em alguns tipos de culturas, como no Japão, o valor da educação é tão importante, que falhar em um exame escolar, é ser visto como tremenda vergonha para a família do estudante (RODRIGUES, 2015). Assim, a cultura sofre constantes mudanças de acordo com os integrantes vividos nos acontecimentos. De modo que, os valores que possuíam força no passado se enfraquecem no novo contexto vivido pelas novas gerações, a depender das novas necessidades que surgem no mundo social.

De acordo com Oliveira (2003) existem alguns tipos de culturas, sendo a primeira cultura de massa, a segunda é a cultura erudita e a terceira e última é a cultura popular. Em se tratando de cultura, é preciso considerar o termo indústria cultural. Esse

é o termo usado para designar um determinado tipo de cultura, a partir da lógica da produção industrial. Com isso passou a produzir arte com a finalidade de obter lucros.

As culturas tradicionais também são muito importantes para expor os costumes às crenças e apresentar para os turistas o tipo de tradição que determinada comunidade tem; é uma forma de se apresentar e mostrar sua história de forma que impressione; o que não pode, é que determinada comunidade se deixe, ser influenciada em outras formas de aprendizagem e acabe esquecendo suas origens e costumes tradicionais.

Através de pesquisa campo constatou se que 100% dos entrevistados consideram a cultura como importante para a sociedade. Mesmo considerando que cerca de 80% dos entrevistados apresentam dificuldades para conceituar ou caracterizar o que é cultura. Quando perguntamos que tipo de acesso, ou quais são os espaços culturais mais acessíveis em seu município? A maioria absoluta disse que são as festas juninas de quadrilha, folia de reis, aulas de danças, eventos religiosos e outros.

Percebemos que boa parte dos entrevistados (Alunos do 7º ano do ensino fundamental) tem a cultura como algo apropriado, porém não conseguem definir bem o seu conceito. Também ficou evidenciado que existe quantidade significativa de manifestações (atividades) culturais, mas que nem todos tem acesso regular.

CONCLUSÕES

A cultura diverge de conceito a partir do público que a caracteriza. Porém, entende-se que cultura é algo criado, mas que deve nascer de forma natural ou planejada, junto da sociedade. A identidade regional representada através de manifestações culturais é também uma forma de valorização cultural de um povo.

Percebemos assim, que quanto mais carente culturalmente, as pessoas tende a se deixar influenciar pelas culturas de dominação e alienação. Concluimos assim, que a cultura tradicional é muito importante para expor os costumes, as crenças, e apresentar para os turistas o tipo de tradição que aquela comunidade tem de se apresentar e mostra sua historia de forma que impressione o espectador, o que não pode é que uma

determinada comunidade deixa ser influenciada em outras formas de aprendizagem e acaba esquecendo suas origens e costumes tradicionais.

Entender o conceito de cultura relacionado à faixa etária de idade e as condições econômicas sociais é importante para compreender com mais detalhes o que é cultura e a sua importância.

REFERÊNCIAS

CELETI, Filipe Rangel. **Indústria Cultural**. Mackenzie – SP, 2015.

FERREIRA, José Luiz. **Para que serve a cultura?** Disponível em <http://legoergosum.blogspot.com.br/2009/07/para-que-serve-cultura.html>. Acessado em 10 de setembro de 2015.

LINS, Marcos André Carvalho, **Cultura e Educação**. Disponível em: <http://vbemtempo.blogspot.com.br/2007/10/cultura-e-educacao.html>, acessado em 10 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Pêrsio Santo. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Ática, 2003.

SOUSA, Ranier Gonçalves. **Identidade Cultural**. Disponível em, Mundo Educação, 2014.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **A cultura é parte do que somos nela está o que regula nossa convivência e nossa comunicação em sociedade**. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com/sociologia/conceito-cultura.htm>. Ano de 2015.

ENSINO DE RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS FUNDAMENTADA NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL

NOGUEIRA, Raiane Alecrim
raianeanogueira@hotmail.com
UEG Câmpus Iporá

PERES, Thalitta F. de Carvalho
thalitta.peres@ueg.br
UEG Câmpus Iporá

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido durante o Estágio Curricular Supervisionado II sobre o conteúdo de Razões Trigonométricas no Triângulo Retângulo, relacionando a Teoria do Ensino Desenvolvidor para maior fundamentação e compreensão do assunto. As Razões Trigonométricas no Triângulo Retângulo foi o objeto de estudo em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. O trabalho tem o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento para aplicar em situações problemas as relações métricas e as razões trigonométricas (seno, cosseno, tangente) nos triângulos retângulos. O trabalho foi desenvolvido em três momentos: no primeiro momento foi feita a pesquisa bibliográfica sobre a Teoria do Ensino Desenvolvidor e Razões Trigonométricas. No segundo momento foi executado o plano de ensino como forma de pesquisa participante, em que foi desenvolvida ações de aprendizagem com o professor titular. No terceiro momento houve a análise de todos os dados da pesquisa para a verificação da problemática inicial. A questão que norteou o presente trabalho foi: como potencializar a formação do pensamento teórico em razões trigonométricas no triângulo retângulo? Conclui-se com a presente pesquisa que o ensino de matemática se torna mais significativo ao apresentar o percurso lógico-histórico dos conteúdos e suas aplicações em situações problemas.

Palavras-chave: Razões Trigonométricas. Teoria do Ensino Desenvolvidor. Estágio Curricular Supervisionado II.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma experiência desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado II, em uma escola pública na cidade de Iporá-GO, com alunos do 3ª série do Ensino Médio.

O ensino da trigonometria tem que ser estudado de forma que possibilite ao aluno a compreensão de sua essência. O professor deve abordar o conteúdo de forma que o aluno seja colocado em atividade. É necessário que o professor utilize

metodologias que reforcem sua forma de ensinar, fazendo com que o aluno participe e passe a produzir seus conhecimentos.

O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2010, p. 31).

O aluno não deve ser tratado como um consumidor ou objeto a ser trabalhado pelo professor, e sim como o principal sujeito envolvido no processo de aprendizagem. As pessoas só aprendem se estiver participando intensamente do processo educativo, por esse motivo não se deve esquecer que os alunos são seres que tem suas próprias vontades.

Para Libâneo e Alves (2012) de acordo com Davydov:

[...] a instrução ou ensino é um sistema de organização e métodos para assegurar o processo de apropriação da experiência socialmente formada, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento mental. O caminho dessa apropriação é a formação de conceitos científicos pelos quais os alunos podem ter o domínio do modo geral pelo objeto de conhecimento é construído, interiorizando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos e modos de agir vinculados a esses conceitos. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 46 e 47)

Ao ensinar o professor deve buscar novos métodos para proporcionar a formação do aluno com base em seu contexto social favorecendo o desenvolvimento mental. Nesse sentido, para que ocorra a formação dos conceitos científicos nos alunos é necessário ter domínio sobre o objeto de conhecimento.

A problemática do presente trabalho foi: como potencializar a formação do pensamento teórico em razões trigonométricas no triângulo retângulo? O trabalho teve a finalidade de mostrar a importância da contextualização nas aulas, apresentar novos recursos para aprimorar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E revelar as contribuições do teodolito para o aprendizado da trigonometria.

O uso de materiais concretos pode facilitar os alunos a perceber a aplicação da trigonometria no seu cotidiano. O teodolito foi utilizado como esse mediador.

O teodolito é um aparelho muito eficaz e moderno, podendo ser encontrado de diversas formas desde o mais tecnológico ao mais simples. Os teodolitos caseiros

podem ser feitos de modo fácil e acessível permitindo a medida de ângulos e em consequência cálculo de dimensões.

Como tentativa de amenizar esses problemas encontrados na sala de aula, foi desenvolvido um plano de ensino, onde os alunos participam ativamente das aulas construindo e desenvolvendo seu conhecimento e aprendizado.

RELATO DA EXECUÇÃO DO TRABALHO

A atividade proposta foi desenvolvida em quatro momentos. No primeiro momento, para introduzir o assunto foi passado um texto sobre a história da trigonometria, em que através do texto os alunos puderam perceber a sua importância, origem e alguns nomes ilustres dos estudos antigos da trigonometria.

As ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber. (D'AMBROSIO *apud* GASPERI; PACHECO, s/a, p. 3)

Os alunos puderam compreender que a ideia da trigonometria está presente em toda evolução humana e que foram estratégias criadas para trabalhar com situações problemas encontrados no ambiente. Essas ideias matemáticas estão presentes em toda evolução, em várias formas e conhecimento.

[...] o ensino da matemática trata a construção do conhecimento matemático sob uma visão histórica, de modo que os conceitos são apresentados, discutidos, construídos e reconstruídos e também influenciam na formação do pensamento humano e na produção de sua existência por meio das ideias e tecnologias. (DCE *apud* GASPERIL; PACHECO, s/a, p. 5)

Através da visão histórica do ensino da matemática foram apresentados os conceitos através do texto “História da Trigonometria” e foi feita uma discussão. Com o texto os alunos puderam perceber que a trigonometria vem desde os tempos antigos, e sempre foi muito importante desde a sua descoberta.

No segundo momento foi feito uma breve revisão sobre o Teorema de Pitágoras, em que foi passado aos alunos um triângulo de lados três, quatro e cinco. Depois foi pedido que construíssem um quadrado em cada lado do triângulo. Então os

alunos foram questionados sobre qual a relação que pode ser observada com os quadrados dos lados do triângulo, como mostra a figura 1.



Figura 1: Alunos deduzindo o Teorema de Pitágoras

Fonte: as autoras

Depois de certo tempo os alunos perceberam que a soma dos quadrados dos lados menores era igual ao quadrado do lado maior. Pôde ser notado pelos alunos o teorema de Pitágoras, ou seja, a relação a seguir:

$$a^2 = b^2 + c^2$$

Ao colocar o aluno para participar da construção do conhecimento, possibilita uma melhor compreensão do que está sendo estudado. Pois dessa forma o aluno estará construindo o próprio conhecimento, e não apenas pegando conceitos prontos passados pelo professor.

A formação dos conceitos e do pensamento teórico-científico ocorre por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Para isso, trata-se inicialmente de ir ao cerne dos conceitos, buscando a determinação primeira de relações por meio da análise do conteúdo trabalhado, o que corresponde ao percurso do método da reflexão dialética. Em seguida, os alunos vão verificando como esta relação geral se manifesta em outras relações particulares do material estudado, seguindo o caminho da abstração à generalização. Esse modo de estruturação das disciplinas escolares contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico, condição para o desenvolvimento mental. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 47 e 48)

Quando o aluno trabalha elevando o concreto ao abstrato, está formando conceitos e pensamentos científicos. Desse modo, primeiramente trabalha-se com a origem do conteúdo estudado, depois os alunos verificam quais as relações que podem ser observadas no instrumento estudado. Esse modo de ensino as disciplinas e

conteúdos, contribui para uma formação nos alunos do pensamento teórico-científico, proporcionando o desenvolvimento mental nos estudantes.

Depois da construção do Teorema de Pitágoras foram passados aos alunos alguns exercícios contextualizados, para que fosse feita a aplicação do conceito estudado em problemas que possam encontrar em seu cotidiano.

A contextualização possibilita que o aluno desenvolva as relações entre o objeto de aprendizado e a sua vivência real. Contextualizar é levar em conta a realidade do aluno, o contexto no qual ele está inserido, para que o aluno possa realmente se apropriar do conhecimento para que este lhe seja útil em sua vida cotidiana. (MIRANDA, 2012, p. 108)

Ao propor exercícios contextualizados, permite que os alunos percebam a relação entre o objeto estudado e seu cotidiano. Considerando a realidade do aluno, o ambiente em que convive, o aluno tem maior facilidade para adquirir o conhecimento, percebendo assim sua utilidade em sua vida frequentemente.

O terceiro momento enfatizou a compreensão da relação do triângulo retângulo e a trigonometria. Para isso foi passado no quadro um triângulo equilátero, e nesse mesmo triângulo foi traçada a altura, e um quadrado que foi traçada sua diagonal. Em seguida foi pedido que os alunos anotassem todas as razões entre os lados do triângulo retângulo formada com a altura que foi traçada, e que fizessem o mesmo com o triângulo formado com a diagonal do quadrado. Como mostra a figura 2.

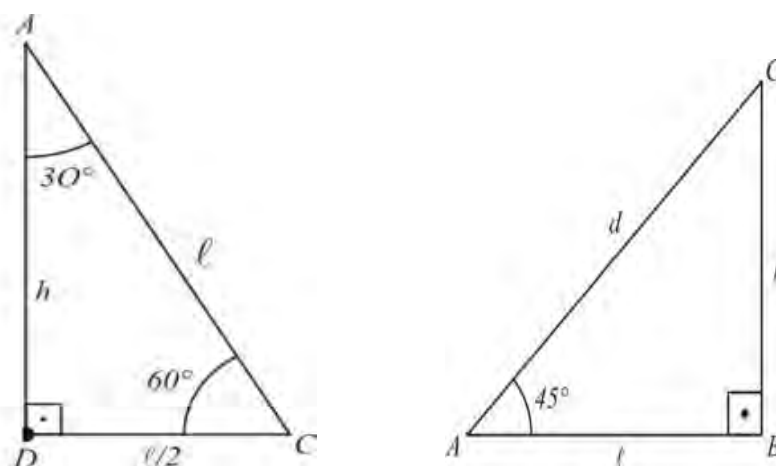


Figura 2: Triângulo retângulo observado pelo aluno

Fonte: as autoras

Ao encontrarem as razões o professor pede para que os alunos substituam a altura do triângulo equilátero nessas razões. Como os alunos não recordavam esse conceito recebeu uma dica de que com o Teorema de Pitágoras poderiam encontrar essa altura.

Depois de refletir e aplicar o Teorema de Pitágoras, os alunos encontraram a altura e substituíram nas razões anteriores encontradas. Então tiveram que resolver as divisões, e sendo conduzidos a seguir a detectar as razões do triângulo retângulo, que são seno, cosseno e tangente, como mostro abaixo:

- $\text{Sen } \theta = \frac{\text{cateto oposto}}{\text{hipotenusa}}$
- $\text{Cos } \theta = \frac{\text{cateto adjacente}}{\text{hipotenusa}}$
- $\text{Tag } \theta = \frac{\text{cateto oposto}}{\text{hipotenusa}}$

O conhecimento, para ser significativo, parte da relação que se estabelece entre o aluno que aprende e o objeto (conteúdo/atividade) de aprendizagem. O aluno busca suas referências para desenvolver esta relação. Estas referências são provenientes de suas experiências de vida e dos saberes já sedimentado. (MIRANDA, 2012, p. 107)

Para que o conhecimento do aluno seja mais significativo, a relação entre aluno e o objeto que está sendo estudado é muito importante. Para o desenvolvimento dessa relação o aluno tem suas próprias alusões. Alusões essas resultantes de experiências de suas vidas e de conhecimentos que já possuem.

Com as razões do triângulo retângulo encontradas foi feito pelos alunos a demonstração dos ângulos notáveis, através dos triângulos que foram observados. Após a demonstração foi montada a tabela dos ângulos notáveis. Para facilitar a aprendizagem foi usada uma música referente à tabela como recurso didático. E feito alguns exercícios para aplicação das razões em situações problemas.

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 desses 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, OLIVEIRA, 2003, p. 29)

A tarefa de investigação é proposta para que os alunos possam de uma forma mais concreta utilizar vários métodos que definem uma atividade de investigação Matemática. Alguns desses processos são as explorações e formulações de questões, formulação de especulações e também de testes e reformulações dessas especulações, e ainda a justificativa e avaliação do trabalho.

No quarto momento foi utilizado um material concreto para melhor compreensão e assimilação do conteúdo, o objeto pedagógico utilizado foi o teodolito. Com o auxílio do material concreto o aluno pode ser levado a pensar e expressar suas próprias ideias, passando a construir seus próprios conhecimentos.

O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental para o ensino experimental e é excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos (TURRIONI, PEREZ *apud* SANTOS; SILVA; NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2012, p.2)

O uso de material concreto tem um importante papel no aprendizado do aluno, pois torna mais fácil a observação e a análise, desenvolvendo o raciocínio lógico, crítico e científico no aluno. Essa atividade teve como objetivo proporcionar ao aluno uma aprendizagem contextualizada, despertando seu interesse tornando o aluno um sujeito ativo na sala de aula.

O teodolito é um instrumento óptico composto por uma mira móvel e dois circuitos graduados (de 0° a 360°), localizados em planos perpendiculares. Teodolitos modernos incorporam tecnologia digital, mira com orientação por feixe de luz e microprocessadores que fazem cálculos auxiliares com os dados angulares obtidos, mas o princípio que rege a concepção desses aparelhos é o mesmo do teodolito mecânico analógico. (GRANJA; PASTORE, 2012, p. 47)

O teodolito é um instrumento óptico utilizado por topógrafos e agrimensores na medição de ângulos planos na horizontal e vertical, podendo encontrar a medida de determinado objeto através do ângulo encontrado. Esse é um aparelho bem eficiente e moderno, podendo ser encontrados desde os mais tecnológicos aos mais simples, que é o caso dos teodolitos caseiros.

Para a construção do Teodolito caseiro são necessários os seguintes materiais:

- Um transferidor impresso (que indicará o ângulo a ser calculado);
- Um retângulo feito de papelão (para fixar o transferidor);
- Um canudo (para mirar os pontos de medida);
- Tachinha (para fixar o canudo no transferidor).

A atividade apresentada foi feita em algumas etapas. Inicialmente foi feita uma breve explicação aos alunos sobre o teodolito através dos seguintes questionamentos: quem utiliza esse aparelho? Para que serve o teodolito? Quais são os tipos de teodolito? Como construir um teodolito? Nesse sentido, apresentou-se um pouco da história da trigonometria aos alunos.

A apropriação desse patrimônio cultural, por parte de cada sujeito, permite que ele possa contar com complexos mediadores culturais em sua relação com o mundo, ampliando sensivelmente as capacidades que lhe são asseguradas pela herança genética. Ao se apropriar dos sistemas simbólicos produzidos por seus antecessores, o homem não só adquire conhecimento, mas também se apodera do nível de pensamento já alcançado pela humanidade, o qual está objetivado nesses conhecimentos. Isso explica a natureza social e histórica do psiquismo humano. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 472)

Para a apropriação do patrimônio cultural, ou seja, para que os alunos se desenvolvam psiquicamente, os professores que tem o papel de mediador deve ter domínio cultural sobre o assunto tratado, estendendo as capacidades que cada um tem pela sua herança genética. Se o aluno tiver conhecimento sobre o que foi produzido pelos seus antecessores, não estará apenas adquirindo conhecimento, mas também dominando o que já foi feito pela humanidade.

Depois da explicação os alunos foram auxiliados, para que cada um construísse seu próprio instrumento. Assim cada um participou ativamente da construção do aparelho e da aprendizagem (figura 3).



Figura 3: Teodolito construído pelos alunos

Fonte: as autoras

Enquanto o sujeito realiza algo, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento, não tem domínio sobre ele. Daí porque colocar os alunos em ação na resolução de tarefas escolares não é suficiente, no aspecto aqui abordado, significa que a atividade do sujeito está voltada para a própria atividade psíquica, e, estando consciente, pode atuar sobre ela de forma deliberada, enfim pode ter domínio sobre ela. (SFORNI, 2004, p. 82)

Quando a aluno é colocado para realizar algo, mas não sabe o motivo da ação, não consegue dominar o objeto estudado. Colocando o aluno para participar ativamente das atividades propostas, ele terá consciência sobre o que está fazendo. Desta forma pode atuar de uma maneira determinante na atividade, afinal terá domínio sobre a mesma.

Após a construção do Teodolito, os alunos puderam aplicar o aparelho em situações do seu cotidiano, identificando o ângulo para calcular alturas e medidas de alguns objetos. Para isso os alunos foram para o pátio da escola e cada um escolheu um objeto para encontrarmos suas medidas desconhecidas como mostra a figura 4.



Figura 4: Teodolito sendo utilizado pelo aluno.

Como cita Davydov (1988) *apud* Libâneo; Freitas (2006, p. 05):

[...] a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental.

A atividade realizada incentivou o aluno no processo de aprendizagem da disciplina de Matemática, com principal foco o conteúdo de trigonometria com o uso do teodolito, instrumento de medição de ângulos. Dessa maneira o aluno foi levado a pensar, por meio de um ensino que impulse sua mente à formação do pensamento teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou a importância de organizar aulas contextualizadas de forma que envolva o aluno. Apresentou ainda a necessidade de um ensino pautado em um suporte teórico, nesse caso a Teoria do Ensino Desenvolvimental, em que o aluno pode formar conceitos de forma efetiva, proporcionando assim o desenvolvimento mental e sociocultural dos mesmos.

Dessa forma, a metodologia utilizada proporcionou aos alunos um melhor entendimento sobre a trigonometria, mostrando sua importância e sua aplicação em situações do cotidiano, perceberam ainda que a matemática é uma ciência que abrange vários aspectos da sociedade, proporcionando aos alunos mais interesse pela construção do seu conhecimento.

Além disso, o uso de materiais concretos, no caso o teodolito, possibilitou aos alunos pensar, criar e expressar suas ideias, indicando problemas para serem resolvidos com o auxílio do instrumento. Com a construção do Teodolito os alunos aprenderam a aplicar os conceitos estudados em situações do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GASPERIL, Wlasta N. H. De; PACHECO, Edilson Roberto. **A história da matemática como instrumento para a interdisciplinaridade na educação básica**, <



ISSN: 2238-8451

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/701-4.pdf> >. Acesso em: 9 de jun. 2015

GRANJA, Carlos Eduardo; PASTORE, José Luiz. **Atividades experimentais de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para didática**. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm> >. Acesso em: 25 ago 2015.

MIRANDA, Guacira Quirino. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012 p. 103-126.

PERES, Thalitta de Carvalho; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **P o i é s i s** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. Volume Especial, p. 10 - 28, Jan/Jun. 2014.

PONTE, João Pedro; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Minas Gerais: Autêntica Editora, 2003.

RIGON, Algacir Jose; ASBABR, Flavia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2010. p. 07-35.

SANTOS, Eunice Moreira dos; SILVA, Alessandra Querino da; NASCIMENTO, Maria Aparecida Cabral da Silva do; OLIVEIRA, Luciano Antonio de. **O uso do teodolito como metodologia de ensino-aprendizagem de razões trigonométricas**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/PO/PO_Santos_Eunice_Moreira.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: Contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

O USO DE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE IDOSOS

RIBEIRO, Brunna Furtado

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

brunnaribeiro773@gmail.com

MALVEIRA, Fabiana Alves Malveira

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

fabiana_malveira@hotmail.com

RAMOS, Geraldo Pereira

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

geraldopereiraramos987@gmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

clau.moreira@ueg.br

RESUMO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência do projeto de extensão matemática para pequenos e grandes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Trata-se de uma proposta didática com a proposta para utilização de materiais lúdicos em atividades de aprendizagem dos idosos que participam da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas dependências físicas de um câmpus da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Na experimentação o objetivo foi analisar a utilização de jogos pedagógicos matemáticos como instrumentos para verificar a potencialidade destes recursos na promoção da interação, coletividade, cooperação, criatividade e o raciocínio-lógico dos participantes durante o projeto. Traz uma análise qualitativa com embasamento teórico em Alves (2007), Kishimoto (2002) e Oliveira (2015). Os jogos utilizados nas aulas experimentais foram o pega-varetas e o dominó que neste trabalho, apesar de possuírem suas estratégias e regras específicas, os dois tiveram a mesma finalidade de promover interação no trabalho em grupo. Os resultados mostram que o desenvolvimento dos jogos proporcionou aos idosos a oportunidade de conhecerem alguns conceitos matemáticos como o da adição e igualdade, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, pode se dizer que a ludicidade oferece a oportunidade para o ser humano despertar sua criatividade, sua imaginação e seu relacionamento com as pessoas ao seu redor. Por

meio deste projeto percebe-se que é possível aproximar a universidade da comunidade, apresentando possibilidades diferenciadas de trabalho que possam proporcionar momentos de discussão e reflexão a respeito do ensino e da aprendizagem de Matemática.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos. Idosos.

INTRODUÇÃO

Na universidade o Ensino, Pesquisa e Extensão são inseparáveis e devem ser tratados como fundamentais em toda ação do acadêmico e devem ser trabalhadas em uma perspectiva que contribua para provocar as mudanças necessárias no processo de formação pedagógica e na produção de conhecimentos.

Nesta perspectiva o presente trabalho trata-se de um relato de experiência das atividades do projeto de extensão Matemática para pequenos e grandes, desenvolvido com os alunos da (EJA) Educação de Jovens e Adultos, mantido pela prefeitura e que se desenvolve no espaço físico de um campus da (UEG) Universidade Estadual de Goiás. O objetivo foi analisar a utilização de jogos pedagógicos matemáticos como instrumentos para verificar a potencialidade destes recursos na promoção da interação, coletividade, cooperação, criatividade e o raciocínio-lógico dos participantes durante o projeto.

Assim a proposta foi que se realizasse para uma turma de alfabetizandos da terceira idade da EJA, por meio das atividades com jogos, o desenvolvimento do diálogo, do companheirismo e de compartilhamentos de saberes.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades desenvolvidas com uso de jogos permite trabalhar o raciocínio lógico, estabelecendo uma interligação deste com a disciplina de Matemática e com outras áreas do conhecimento. Como bem é esclarecido por Lima; Penteado (2013) os jogos na terceira idade permitem a interação e incentivam os idosos, pois muitos deles se sentem abandonados e procuram a EJA (Educação de Jovens e Adultos) em busca de aprendizagem, acolhimento social e atenção.

Muitas pesquisas da área de Educação Matemática mostram que as atividades como jogos pedagógicos contribuem para a formação de conhecimento das pessoas em especial dos idosos que necessitam de um amparo que permitam desenvolver suas formações educativas. Conforme destaca Carvalho et al. (2004) "O trabalho com atividades lúdicas na EJA devem ser alicerces para a aprendizagem do alunos" permitindo o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões e fazendo com os mesmos se preparem para novos desafios que surgem." Nesta perspectiva o objetivo então foi analisar a importância de se desenvolver atividades lúdicas com jogos pedagógicos em um grupo de idosos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Essa pesquisa traz uma abordagem com embasamento teórico em Alves (2007), Kishimoto (2002) e Oliveira (2015). Para estes pesquisadores os jogos possibilitam ao grupo o discernimento sobre a socialização e os compartilhamentos de saberes contribuindo assim para a construção de novos conhecimentos. Os sujeitos da pesquisa são dezoito alunos com idade acima de cinquenta anos, alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Durante as atividades experimentais, as informações foram recolhidas por meio de registros dos acontecimentos em um diário de campo e por meio de filmagens e fotos com o consentimento dos participantes da turma. Esse trabalho permite a reflexão sobre as contribuições dos jogos para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos sujeitos.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES EXECUTADAS

As atividades experimentais aconteceram em uma turma com dezoito idosos que estão em fase de pré-alfabetização do projeto Educação de Jovens e Adultos. O dominó foi o primeiro jogo desenvolvido com os participantes do projeto, com o intuito de desenvolver o raciocínio lógico e o trabalho coletivo entre a turma.

Optamos por esse jogo de dominó, pois por meio da sua montagem (encaixe das peças) busca-se, segundo Kishimoto (2002), desenvolver nos alunos a atenção, percepção e habilidades intelectuais e motoras, já que nessa faixa etária eles têm dificuldade de manusear os objetos com precisão.

Inicialmente contou-se um pouco sobre história do jogo apontando como surgiu o material e quantidade de peças que eram construídas. Em seguida, foi apresentado o jogo de dominó e suas regras.

Divididos em duplas de trabalho, com participação inclusive da professora regente da sala, iniciou-se o jogo com a explicação individualmente realizada pelos monitores nas carteiras. Nesse momento de aprendizagem aqueles que não sabiam jogar buscavam estratégias para entender o jogo da sua própria forma e vencer o adversário. Era ressaltado pelos professores monitores que teriam que unir as peças de acordo com a quantidade e cor das bolinhas de cada peça do dominó. Nessa perspectiva lúdica Silva¹ e Silva² (2011, p.144), ressaltam os jogos como sendo cooperativos em que pôde:

[...] explorar sem medo nem receio de ser excluído e desenvolver junto com todas suas habilidades pessoas e interpessoais. É através dos jogos também que enxergamos a nossa capacidade de conviver, e assim incentivamos a participação, a criatividade e a expressão pessoal de cada participante. Nesses, jogos competimos com os nossos próprios limites e habilidades e não mais contra os outros.

Visando esse trabalho em equipe dos idosos, vimos o quão é importante a atividade colaborativa. De acordo com Oliveira (2015, p. 33) “como o ser humano é um ser social, o mesmo apropria-se de significados de objetos e atribui sentido através de relações interpessoais.” Ou seja, o pensamento vai do individual ao coletivo. Esse pensamento individual.

O jogo permitiu que os idosos dialogassem com outros integrantes da turma, mostrando suas habilidades e criatividade, pois conforme surgia o vencedor da dupla, havia o revezamento com outra. Na rodada final, as duas duplas que vencessem primeiro ganhavam brindes, uma maneira de gratificação para que pudessem ficar mais entusiasmados para os próximos jogos. Durante o jogo do dominó foi notável o interesse dos participantes, pois quando algum integrante do grupo estava com

dificuldade em encaixarem as peças, porque não tinham compreendido as regras da comparação entre as peças e as cores, aquele que possuía maior facilidade ajudava os outros de maneira que todos participassem coletivamente cada um expressando as suas habilidades.

Percebeu-se que este jogo contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico e a integração entre os idosos. De acordo com Comparin e Meneghetti (2015, p. 4):

é através do jogo que se vivenciam as alegrias, habilidades, coordenação, agilidade, destreza entre tantas outras vantagens que o jogo pode proporcionar. No entanto, quanto mais se joga cooperativamente mais se aprende a dividir, compartilhar, saber ser solidário com os demais. Com o jogo cooperativo e sistema emocional, afetivo e cognitivo só tende a crescer, pois é ali que o indivíduo, a criança, irá aprender a dar o valor para os outros e também sentir-se valorizada.

Os jogos influenciaram os idosos na cooperação em conjunto, nas trocas de informações, e principalmente na criatividade. Pois, nas observações feitas durante a coleta de dados no projeto, percebe-se que muitas vezes, aconteceu de esquecerem as regras, então utilizaram o imaginário para dar continuidade ao jogo inventando outras regras e até manipulando o adversário sobre as regras para que pudessem terminar o jogo. Isto confirma que quando os membros desenvolvem o jogo juntos é importante dar oportunidade, para que cada membro participe e mostre a sua competência e o resultado disso é que assim "não há um ganhador, e sim uma equipe ganhadora, motivadora e colaborativa." (SILVA¹ e SILVA², 2012, p.138).

A Figura 1 mostra a execução do jogo de dominó com os idosos.



Figura 1: Os idosos jogando o Dominó.

Então a finalidade dos jogos é permitir que os jogadores se divirtam, participem e aprendam ao mesmo tempo. O uso da ludicidade em sala de aula com os idosos é importante, porque impulsionam o gosto e o prazer para o estudo, proporciona mais alegria, condicionam a busca de novas técnicas para resolver os problemas ao qual o jogo se insere (ALVES, 2007).

O segundo jogo proporcionado foi pega-varetas. A primeira instrução antes de iniciar o jogo foi por meio de um texto histórico. Após a leitura iniciou-se um momento para discussão e reflexão. Incentivar os idosos a conversar não foi difícil, pois são pessoas que têm experiência de vida e gostam muito de compartilhar seus saberes. De acordo com Sforzi (2012, p.480) a reflexão:

é um mecanismo com o qual o sujeito estabelece a relação entre as ações que realiza e as exigidas pela atividade/ problema em que está inserido, ou seja, é uma tomada de consciência da própria ação. Trata-se, portanto, de um elemento que inexiste na ação mecânica ou instintiva. Como ação mental, reflexão é subjetiva, mas manifesta-se na explicitação das razões ou dos critérios utilizados estudante para resolver as tarefas propostas.

O que desencadeou a discussão para contarem sobre suas experiências foi a interação social entre o grupo. Como destaca Chateau (1987), o jogo é introdutório ao trabalho em grupo, pois para os idosos, jogar é cumprir uma função e garantir um lugar na equipe até porque ele é social. Ele afirma que por meio do jogo as pessoas entram em contato uma com as outras, se habitua a analisar o ponto de vista do outro, desviando do seu próprio egoísmo.

A interação permitiu relembrar fatos de infância dos idosos, até porque alguns comentaram que era muito bom jogar o pega-varetas, principalmente quando se reuniam com primos e amigos. Alguns afirmaram que na atualidade as crianças e jovens não simpatizam com esses jogos antigos.

Durante a conversa sugeriu-se aos idosos que fossem para fora da sala de aula, em um espaço ao ar livre (espaço de convivência). Quando estavam saindo da sala de aula foi possível notar alegria deles por se deslocar daquele espaço para outro, pois o fato de fugir um pouco das aulas rotineiras também produz inspiração e vontade de aprender coisas novas.

Já no local da atividade, foi apresentada para a turma a regra do jogo pega-varetas em que as cores tinham as seguintes pontuações: o vermelho 10; azul 20; amarelo 15; verde 5 e o preto 50. E a partir disso os idosos usariam os números para fazerem as operações de adição, para somarem os pontos.

Então, foi solicitado que fizessem grupos de dois integrantes para execução do jogo e após a formação das equipes receberam um papel com os nomes das cores e suas respectivas pontuações para que realizassem o cálculo. Conforme o término de cada rodada, os idosos em sua folha de papel faziam o registro das pontuações das varetas que cada um obteve durante o desenvolvimento do jogo. Para isso, os monitores os auxiliavam na realização dos cálculos, contudo a estratégia de cálculo deveria ser descoberta pelos próprios jogadores. As respostas poderiam ser por meio de imagens, textos ou algoritmos. A figura 2 mostra uma participante fazendo a contagem dos pontos utilizando os dedos da mão.



Figura 2: A realização dos cálculos por uma idosa participante com auxílio da monitora.

O objetivo dessa oficina foi proporcionar o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático por meio da adição e da coordenação motora com estratégias para não mover as varetas. Com bem é esclarecido por Ascoli e Brancher (2003, p. 8):

através dos jogos é possível estimular os educandos à potencialização de seus interesses pela investigação e pela solução de problemas. Mais especificamente, os jogos propõem desafios a serem superados e, na superação dos mesmos, torna-se necessária a utilização de raciocínio lógico, indispensável na articulação do conhecimento matemático, possibilitando uma construção de saberes de forma agradável num ambiente voltado à estimulação do aluno.

Durante o desenvolvimento da soma dos pontos das varetas, percebeu-se certa dificuldade dos idosos, alguns porque não sabiam escrever os números por que estão em fase de alfabetização. Diante disso, as monitoras tiveram que auxiliar segurando a mão de alguns idosos, com intuito de incentivá-los na escrita para prosseguir com o jogo.

Nos cálculos matemáticos os idosos também tiveram dificuldade, pois no momento da montagem e resolução da soma, alguns alunos não souberam associar os algoritmos ao seu valor. Contudo, com o auxílio dos monitores todos os idosos participaram da oficina, e conseguiram fazer os cálculos da pontuação. A figura 3 mostra o auxílio das monitoras no registro dos resultados.



Figura 3: Auxílio das monitoras no registro dos resultados.

Durante o desenvolvimento do jogo foi evidente o interesse dos idosos em vencer o adversário e a motivação dos integrantes para pegar as varetas sem mover as outras. Sendo assim, no término de cada rodada foram realizados os cálculos da pontuação e anunciado o vencedor. Alguns dos participantes conseguiram registrar o resultado utilizando o algoritmo da adição como mostra figura 4:

Amanela 15 pontos

Verde	05
Azul	20
Vermelhos	10
Preto	50

$$\begin{array}{r}
 10 \\
 20 \\
 + 30 \\
 20 \\
 \hline
 80
 \end{array}$$

2ª

$$\begin{array}{r}
 50 \\
 20 \\
 30 \\
 40 \\
 + 15 \\
 \hline
 150
 \end{array}$$

1ª

$$\begin{array}{r}
 5 \\
 60 \\
 + 15 \\
 10 \\
 \hline
 90
 \end{array}$$

2ª

Figura 4: Cálculos feitos pelos idosos.

Quando terminava o cálculo das pontuações e chegavam ao resultado ficavam muito satisfeitos por terem conseguido encontrar o resultado da operação. Afinal, era uma aprendizagem nova para eles naquele momento, então se sentiam privilegiados por conseguir compreender a regra do jogo e por estar aprendendo ao mesmo tempo. Considera-se que os jogos constituem como instrumento que permite a “aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas vigentes na sociedade, contribuindo, de forma significativa, com a formação de um cidadão mais atuante e feliz”. (ASCOLI e BRANCHER, 2003, p.8). Portanto, é importante trabalhar com métodos diferentes com os idosos para que possam se sentir motivados e consigam aprender de modo espontâneo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das atividades desenvolvidas pode-se afirmar que o trabalho realizado com a utilização dos jogos desenvolveu a interação e a troca de saberes, o que favoreceu o ensino-aprendizagem e a coletividade entre os idosos. Os jogos pedagógicos serviram como instrumentos de ensino que proporcionou o trabalho coletivo e o desenvolvimento de habilidades criativas que permitiram a participação ativa e a reflexão.

Assim pode se dizer que a ludicidade oportuniza para o despertar da criatividade, da imaginação e o relacionamento com as pessoas que estão próximas.

Essas atividades também serviram para incentivar permanência dos idosos no EJA. Eles sabiam da importância do aprender coisas novas para poder expor suas ações, com pessoas conhecidas, como filhos, irmãos, pais e amigos. Por meio das oficinas puderam compartilhar o conhecimento apreendido com outras pessoas além de se sentirem mais motivados para as aulas.

Por meio deste projeto percebe-se que é possível aproximar a universidade da comunidade, apresentando possibilidades diferenciadas de trabalho que possam proporcionar momentos de discussão e reflexão a respeito do ensino e da aprendizagem de Matemática. O debate sobre as possibilidades pedagógicas do uso do jogo como

recursos de aprendizagem serviram como estratégia de formação pedagógica e de produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática:** uma prática possível. 4ª edição. Campinas- SP: Papirus, 2007.

ASCOLI, Cleonice Claudete Brancher; BRANCHER, Vantoir Roberto. Jogos matemáticos: algumas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. 2006. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/matem%C3%A1tica/JOGOS%20MATEM%C3%81TICOS.pdf>. Acesso: 30 out 2015.

CARVALHO, Jacqueline Liedja Araújo Silva; COSTA, KeudmaRichelleTiburtino; OLIVEIRA, Amélia Maria Rodrigues; SILVA, Teresinha Teixeira da. Ensino lúdico na EJA: em busca de uma aprendizagem significativa e prazerosa. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/FABIANA/Downloads/carvalho-artigo-ENALIC%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FABIANA/Downloads/carvalho-artigo-ENALIC%20(1).pdf) Acesso: 23 out 2015.

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

COMPARIN, Elaine; MENEGHETTI, Adriana. Jogos Cooperativos como fator de Motivação e Socialização. 2015 Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2015/02/Artigo-Elaine-Comparin.pdf>. Acesso: 30 out 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2002. p. 1-37.

LIMA, Luciano Feliciano de; PENTEADO, Miriam Godoy. Conversas sobre Matemática com pessoas na Terceira Idade. 2013. Disponível em: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/168.pdf>. Acesso: 22 out. 2015.

OLIVEIRA, Daniela Cristina de. CLUBE DE MATEMÁTICA: a valorização do trabalho colaborativo no espaço de aprendizagem. In: CEDRO, Wellington Lima. **Clube de Matemática: vivências, experiências e reflexões.** Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 33-41.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.



ISSN: 2238-8451

SILVA, Danielle Sarti da; SILVA, Tarcísio Torres. Jogos cooperativos como ferramenta de desenvolvimento em equipes. **Revista de ciências gerenciais**. Vol. 15, n. 21, ano 2011, pp. 137-152, 2012.

BULA DE MEDICAMENTOS: UMATRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MALVEIRA, Fabiana Alves
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá
fabiana_malveira@hotmail.com

LEMES, Núbia Cristina dos Santos
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá
ncslemes@yahoo.com.br

PERES, Thalitta F. de Carvalho
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Iporá
thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta de transposição didática do conteúdo de Razão e Proporção, no ambiente educativo, durante o Estágio Supervisionado II, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do município de Iporá-GO. A experimentação utilizou-se de bulas de medicamentos como recurso metodológico para a execução da proposta com o objetivo de apresentar aos estudantes a importância do auto cuidado em relação ao uso consciente de medicamentos e mostrar a presença da Matemática no dia a dia. Nesse sentido, o presente trabalho buscou responder a seguinte questão: Como transpor os conteúdos de razão e proporção para fazer cálculos de dosagem de medicamentos no ambiente educativo? As análises das atividades desenvolvidas na sala de aula forneceram estratégias sobre como gerar hábitos saudáveis na rotina dos alunos. Eles interagiram, colaboram uns com outros durante as aulas, perceberam a importância do hábito da leitura de bulas e a aplicação dos conceitos matemáticos em situações reais. Assim, esta experiência mostra que a aprendizagem promove o exercício da cidadania. Afinal, o ambiente educativo é um espaço de formação de cidadãos preparando-os para exercer alguma função na sociedade.

Palavras-chave: Transposição didática. Estágio Supervisionado. Bulas de Medicamentos. Cálculo e dosagens de Medicamentos.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma disciplina que possui vários conteúdos que podem ser utilizados para solucionar situações-problema do cotidiano. Nesse sentido, às vezes, é interessante que o ambiente educativo seja percebido como um espaço favorável para o desenvolvimento de atividades de ensino que possibilitem aos estudantes a observação da aplicabilidade desses conteúdos no meio social. Assim, os discentes poderão ser estimulados a atuarem de forma mais participativa e crítica, bem como a desenvolverem o raciocínio-lógico durante as aulas e na rotina diária.

Nesse sentido, o presente trabalho procurou dar sentido ao conteúdo científico que, como é colocado por Almeida (2010), é preciso passar por transformações para ser explorado no ambiente educativo, de modo que seja mais significativo à medida que permita ao estudante observar em sala de aula a finalidade do conteúdo para o meio social. Além disso, como aponta Moura (1996), as atividades orientadoras de ensino (AOE) oferecem aos professores a possibilidade de ensinar aos estudantes problemas sociais no espaço de ensino-aprendizagem, permitindo a troca de ideias e compartilhamento de saberes.

A experiência na disciplina de Estágio Supervisionado I já apontava para o papel fundamental desempenhado pela escola na formação de estudantes, estimulando-os a se tornarem cidadãos críticos, participativos e construtores dos seus próprios conhecimentos. O ambiente educativo se revela como o espaço oportuno para os educadores trabalharem com atividades orientadoras de ensino (AOE), para que os sujeitos possam absorver o conhecimento e, com a consolidação do aprendizado, passarem a colocar em prática os saberes nos ambientes de vivência social e familiar.

[...] a escola cumpre um papel destacado na formação dos cidadãos para a construção de hábitos saudáveis, na medida em que o grau de escolaridade e de desenvolvimento cognitivo contribuem para o nível de saúde da população, proporcionando a valorização da saúde, o discernimento e a participação de decisões relativas à saúde individual e coletiva. (SILVA, 2007, p. 26)

O ambiente educativo é um espaço que contribui para formação dos estudantes, ensinando-os a serem pessoas mais conscientes da necessidade de se cultivar hábitos saudáveis, que devem ser praticados diariamente, a fim de que se alcance uma

qualidade de vida melhor. Portanto, é importante desenvolver métodos de ensino em sala de aula, através dos quais os alunos possam observar a aplicabilidade dos conceitos matemáticos no meio social.

Ademais, temas desencadeadores como ‘saúde’ podem “contribuir para a construção de uma sociedade mais preparada para enfrentar criticamente as informações veiculadas sobre medicamentos” (SILVA, 2007, p. 8). Nessa perspectiva, Almeida (2010) aponta a importância de dar sentido ao conteúdo científico de maneira que passe por transformações para ser ensinado na escola.

Assim, a experiência relatada neste artigo partiu da seguinte problemática: Como transpor os conteúdos de razão e proporção para fazer cálculos de dosagem de medicamentos no ambiente educativo? Partindo dessa questão a presente pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 6º ano em uma escola pública com o objetivo de apresentar aos estudantes a importância do auto cuidado em relação ao uso consciente de medicamentos e mostrar a presença da Matemática no dia a dia.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa. Com embasamento teórico em Almeida (2011), Moura (1996) e Silva (2007) que expressam a importância de desenvolver atividades de ensino em sala de aula, que permita aos estudantes refletir sobre a influência dos conteúdos científicos no cotidiano, como na saúde. Os sujeitos da pesquisa foram trinta dois alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Iporá-GO.

As atividades de ensino foram desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II, e os instrumentos utilizados foi um texto e bulas de medicamentos encontrados em farmácias. As informações foram recolhidas por meio de registros no caderno dos estudantes, observações da estagiária, questionários e fotos com o consentimento dos pais. Esse trabalho permite conscientizar os alunos sobre hábitos saudáveis e a valor do conteúdo na sua vivência como cidadão.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A transposição didática diz respeito ao saber científico que deverá passar por certas transformações para ser ensinado nos ambientes educativos. Chevallard (1998 *apud* ALMEIDA, 2011, p.10) esclarece que a transposição didática se dá por três partes distintas e interligadas como:

os avoirsavant (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas; *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada à didática e à prática de condução da sala de aula; e por último o *savoirenseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores.

A transposição didática é composta por estes três saberes que são importantes para o ensino-aprendizagem nas escolas. O *saber do sábio* gera como resultado um conhecimento científico, um objeto de saber produzido pelo sábio, que será um instrumento a ser usado no ensino escolar. A partir da análise desse objeto, os educadores trabalharão formas e métodos que aproximem seus alunos do conhecimento científico gerado pelo *saber do sábio*, assim, caberá aos professores o *saber ensinar*, que envolve relacionamento com a turma, diálogo e levantamento de questões a fim de permitir a transmissão do conhecimento para os sujeitos. Como resultado desse processo, espera-se que haja o *saber ensinado*, que seria a confirmação de que o conteúdo científico trabalhado pelos mediadores fora de fato absorvido pelos receptores.

Há que se considerar, contudo, que esse movimento não percebe os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como seres estáticos ou passivos. Ao contrário, admite-se que os sujeitos são heterogêneos, cada um com seu contexto histórico-cultural e é essa diversidade que contribui para o enriquecimento das trocas de informações tão caras para a aprendizagem tanto do aluno (o receptor), como do professor, enquanto mediador do ensino.

A transposição didática aqui pode e deve ser entendida como a capacidade de construir-se diariamente. Ela se dá quando o professor passa a ter coragem de abandonar moldes antigos e ultrapassados e aceitar o novo. E o aceita porque tem critérios lógicos para transformá-lo. (ALMEIDA, 2011, p.33)

A transposição didática ocorre quando interligamos os conteúdos de determinada disciplina com o meio social. Na disciplina de Matemática, por exemplo, existem vários conteúdos, como Razão e Proporção, que possuem diversos significados ligados ao cotidiano, à nossa sociedade e principalmente à realidade de vida que experimentamos em nosso meio histórico. Quando trabalhados dessa forma objetiva, em sala de aula, esses conteúdos passam a fazer mais sentido para os alunos, que se sentem motivados a participar das aulas e a absorver o saber científico. Sem a mediação do professor, os alunos dificilmente conseguiriam identificar a relação entre conhecimento científico e realidade vivida, como muitas vezes acontece. Mas quando tais conhecimentos são aprendidos no ambiente educativo, os alunos já conseguem ter uma ideia sobre o objeto de estudo em questão e, dessa forma, poderão expor suas ideias, estabelecer julgamentos e elaborar o conhecimento absorvido da sua maneira, o que torna muito mais concreto o processo ensino-aprendizagem. Almeida (2011, p. 30) aponta:

Ver o óbvio o aluno já vê diariamente. No entanto, ele consegue ver e perceber apenas o espaço. Transposição didática vai além, ela irá aclarar o ambiente, que é composto pelas junções das estruturas, das pessoas, dos atos e dos objetivos que permeiam tudo. O ambiente é o espaço humanizado, exaltado e passível de toda exploração.

A disciplina de Matemática não está distante da realidade do aluno, às vezes, os métodos trabalhados dentro do ambiente educativo distanciam conteúdos científicos dos contextos sociais e ensinam de forma passiva, sem nenhum questionamento. É, portanto, importante trabalhar em sala de aula com a transposição didática que sugere o ir além do conhecimento científico e rejeita o conhecimento pronto e acabado. Sendo assim, o professor precisa saber ensinar o porquê de estudar determinado conteúdo, bem como mostrar os benefícios desse aprendizado para vida do aluno. Ao fazer isso, valoriza-se o ambiente educativo como sendo essencial para poder intervir nas rotinas diárias vivenciadas na sociedade. Civiero e Sant' Ana (2013, p. 864) apontam que:

A Transposição Didática é o trabalho que transforma um objeto do saber em um objeto de ensino. Assim, todo projeto social de ensino e de aprendizagem

se constitui dialeticamente com a identificação da designação dos conteúdos dos saberes com os conteúdos a serem ensinados. No processo de sucessivas adaptações, muitas vezes tais conteúdos são verdadeiras criações didáticas, que se fazem necessárias pelas exigências do funcionamento didático, suprimindo uma necessidade do ensino. Recebe esse nome, justamente, por não existir quando da produção do saber científico original. São estabelecidas como artifícios para favorecer a apropriação, pelos alunos, do conhecimento em questão.

Para que o conteúdo possa ser um objeto de estudo é preciso promover o conhecimento sobre objeto de estudo, para depois transformá-lo em um objeto de ensino. Assim, é bom lembrar que todo objeto de estudo possui suas características específicas e é necessário conhecê-las para poder ensinar em sala de aula. Tais características, quando envolvem o meio social, tornam o ensino dialético – aquele capaz de permitir uma aprendizagem perto da realidade dos alunos. Essas identificações fazem com que a didática sofra transformações capazes de tornar mais interessante e mais rico o ensino-aprendizagem não apenas dos alunos e como também do professor, que estará fazendo o estudo do objeto dentro de um contexto histórico-cultural.

O USO CONSCIENTE DE MEDICAMENTO

As aulas com as bulas foram executadas durante o Estágio Supervisionado II e desenvolvidas em três aulas em que foram trabalhados: um texto, leituras de bulas e formulações de questões.

Na primeira aula, a turma foi dividida em grupos de cinco estudantes e os alunos receberam um texto impresso de uma lauda com título *Uso consciente de medicamentos*. O texto foi trabalhado no ambiente educativo como um objeto de estudo que fornecia vários significados importantes sobre como deve ser feito o uso de fármacos.

As inquietações geradas pelo objeto se concentravam em consequências do uso inadequado de remédios e da automedicação. A escolha desse objeto de estudo tinha por objetivo proporcionar a familiarização dos alunos com o problema em questão e permitir que fizessem a interligação com os fatos reais que acontecem no dia a dia sobre

o uso de medicamentos – já que muitas vezes são utilizados de maneira inadequada, o que acaba provocando reações adversas no corpo das pessoas. O texto também apresentava detalhes sobre o que caracteriza esse uso consciente, tais como: averiguar a validade, posologia, indicação e contra indicação; evitar automedicação de vizinhos, amigos e parentes; além de procurar o médico ou farmacêutico em caso de dor de cabeça ou outros sintomas adversos.

Durante a discussão, foi notável o interesse dos estudantes, pois a maioria participou da aula espontaneamente. E, neste momento de reflexão e diálogo, foram comentados fatos reais do dia a dia com situações-problema. Alguns estudantes até falaram como os pais utilizam os medicamentos em suas casas, contaram realidades sobre familiares que sofreram reações alérgicas de medicamentos e sobre automedicação. “A troca de experiências por meio do diálogo permite o fluir de informações que podem contribuir significativamente na formação de cidadãos conscientes e aptos a promover atitudes saudáveis” (SILVA et al., 2007, p. 28).

Foi entregue para os estudantes um questionário em que os entrevistados para a pesquisa foram os pais, e por meio da análise constatou-se que 80% praticam automedicação com frequência. Então, a fim de mudar este quadro, a pesquisadora explicou sobre a importância de procurar o médico, que é um profissional cuja formação lhe permite estar preparado para atender os pacientes.

Na segunda aula, com o objetivo de disponibilizar mais fontes de conhecimento sobre uso consciente de fármacos e incentivar a turma sobre a importância de hábitos saudáveis em suas vidas, foi entregue para cada estudante uma caixa de remédio juntamente com a bula. Em seguida, foi estabelecido um tempo para poderem fazer a leitura. Como mostra a figura 1:



Figura 1: os alunos fazem a leitura das bulas

No desenvolvimento dessa atividade de ensino, o uso das caixas e bulas serviu como material concreto, portador de significados importantes, sobre o gênero textual dos medicamentos. Esse material selecionado foi essencial para ampliar o conhecimento dos alunos.

Trazer este objeto para o ambiente educativo foi uma maneira de trabalhar a conscientização sobre hábitos saudáveis. Iniciativas como essa contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, já que, através do que foi apreendido no contexto escolar, poderão atuar – colocando em prática o que apreenderam na sua rotina diária – como cidadãos conscientes.

Moura (1996) expressa que a sala de aula é um espaço de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de atividades de ensino a partir de situações-problema da realidade. Este método pode ser trabalhado de forma dinâmica, através de orientações por parte do professor, para que os alunos possam expressar as suas ideias como fontes de conhecimento, de modo individual, adquiridas nas suas realidades específicas. Tais conhecimentos, discutidos coletivamente no ambiente educativo, permitirão que os alunos percebam que os problemas da realidade são um bem comum, vivenciados por vários cidadãos da sociedade. Portanto, após a conscientização, o problema deve ser tratado coletivamente pelos alunos, para que possam intervir em seu meio social, a fim de mudar a sua realidade de vida.

Portanto, a disciplina de Matemática não constitui apenas em memorização de fórmulas e cálculos matemáticos. Antes, estabelece vínculos com outras áreas de conhecimento, como a da saúde, que utiliza os conceitos matemáticos para cálculo e dosagens de medicamentos. Assim, a transposição didática permite desenvolver atividades orientadoras de ensino com diversos objetos de estudos, como mostrado pela bula de medicamentos.

Na terceira aula, foi desenvolvida uma atividade de ensino que dava continuação às leituras, através da aprendizagem dos estudantes sobre a bula. Pediu-se que por meio da prescrição da posologia, formassem uma questão sobre cálculo e dosagem de medicamentos que tivesse aplicabilidade em situações-problema do cotidiano. Cada grupo criou o seu problema em relação ao medicamento sobre o qual haviam feito a leitura.

Questão formulada por meio da leitura da bula, com prescrição da posologia:

João estava com a garganta inflamada e resolveu procurar o médico. Na prescrição médica foi recomendado um anti-inflamatório. João ficou com dúvida sobre quantas gotas deveria tomar, então recorreu à bula para verificar e na posologia estava a seguinte dosagem: 5 gotas para cada 20 kg do peso da pessoa. Se João tem 80 kg, qual será a dosagem correta?

Os estudantes buscaram relações de conceitos matemáticos para resolver a questão da situação-problema. Verificaram a quantidade prescrita de gota para cada quilo de pessoa. Como estabelecido na questão acima, e a proporção foi a seguinte:

$$5 \text{ gotas} \rightarrow 30 \text{ kg}$$

Para resolução dessa questão, os estudantes identificaram duas grandezas proporcionais (gts – kg), a quantidade de gotas e o peso (medido em quilogramas) que é a massa corporal de João. Ao identificar que se tratava de uma grandeza diretamente proporcional, os estudantes fizeram aplicabilidade da regra de três, como mostra abaixo:

$$\frac{5}{x} = \frac{20}{80}$$

$$20x = 400$$

$$x = \frac{400}{20}$$

$$x = 20 \text{ gotas}$$

Portanto, diante do problema formulado pelos estudantes, João terá que tomar 20 gotas de anti-inflamatório.

Esta proposta de ensino no ambiente educativo foi uma tentativa de mostrar aos estudantes que os conteúdos científicos trabalhados na sala de aula também podem ser usados no dia a dia para resolver situações-problema. Foi notável que, com a leitura da bula, os estudantes ampliaram seus conhecimentos, o que serviu tanto para formular as questões, como também para reconhecer a importância de se recorrer à bula em caso de dúvida ainda que em suas casas. Essa intervenção dentro da sala de aula pôde contribuir para fomentar o hábito de leitura no dia a dia, tanto da bula como de outros materiais textuais.

Essa atividade de ensino também permitiu que os estudantes percebessem a presença dos conceitos matemáticos para cálculo e dosagens de medicamentos, que são situações-problema encontradas em nosso meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que se chega após a realização da presente pesquisa é que os alunos se tornam participativos na sala de aula quando percebem a aplicabilidade dos conteúdos de Matemática no cotidiano. O fato de aprender sobre um assunto que faz parte de sua vida social torna-se um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento cognitivo do estudante, seja no ambiente educativo ou na sua vivência pessoal.

Os conteúdos escolares correspondem a uma forma de consciência social – as atividades de ensino devem revelar o processo de produção do conceito, considerando seu aspecto lógico-histórico. No caso do ensino de Matemática, o trabalho nessa perspectiva possibilitará ao professor e ao estudante compreenderem essa ciência como uma produção humana. (CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p.148)

A partir do momento quando os estudantes observam que os conteúdos escolares podem ser utilizados no meio social e estão presentes em várias áreas de conhecimento, como na saúde, e reconheceram o valor dos conteúdos ensinados no ambiente educativo. Neste caso, o resultado do trabalho com a bula não foi diferente. Os estudantes se valeram do conhecimento sobre o conteúdo de Razão e Proporção para fazerem cálculo de dosagem de medicamentos conforme informações indicadas na bula.

Conclui-se assim, que a transposição didática impulsiona a formação de conceitos matemáticos de forma motivadora, situando os conteúdos para a resolução de diversas situações-problema encontradas no cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição Didática: por onde começar?** 2. ed. SP: Cortez, 2011.
- CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; SANT'ANA, Marilaine de Fraga. Roteiros de Aprendizagem a partir da Transposição Didática Reflexiva. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 681-696, ago. 2013.
- MOURA, M. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, São Paulo, ano II, n.12, pp. 29-43, 1996.
- ROSA, Josélia Euzébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. A formação do Pensamento Teórico em uma Atividade de Ensino Matemática. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.
- SILVA, Alessandro de Oliveira et. al. **Projeto educação e promoção da saúde no contexto escolar: o contributo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária para o uso racional de medicamentos**. Caderno do professor/Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília: Anvisa, 2007.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

RIBEIRO, Brunna Furtado

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

brunnaribeiro773@gmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

clau.moreira@ueg.br

RESUMO

Esse trabalho traz como título contextualização de conteúdos como instrumento de aprendizagem e busca responder a pergunta: O que significa e como se dá a contextualização dos conteúdos de matemática na sala de aula? O objetivo é evidenciar, a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado de Matemática, na escola campo, indícios de práticas docentes que possam favorecer a formação de futuros professores do Curso de Licenciatura em Matemática. Durante a pesquisa, por meio da observação direta da metodologia de ensino utilizada pelos professores parceiros da escola campo buscou-se identificar nas atividades de sala de aula aquelas que pudessem caracterizar-se como contextualizadas e diagnosticar como isso ocorre. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico em D'Ambrosio (1996), Miranda (2012), Lorenzato (2009), Biembengut e Hein (2007) dentre outros e em documentos como o (PPC) Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Campus Iporá (2014) e (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de bordo do estagiário no qual se registrou os acontecimentos e análises de atividades desenvolvidas na sala de aula. Os resultados mostram que por meio da contextualização o aprendizado dos alunos é maior quando comparado à utilização somente do livro didático, no qual os exercícios são na maioria mecanizados e sem aplicação. A pesquisa foi relevante para o ensino de matemática, visto que a contextualização de conteúdos pode ser uma saída para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos dessa disciplina.

Palavras-chave: Escola campo. Contextualização. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com base em pesquisas da área da Educação Matemática, sabemos que o ensino das disciplinas dessa área tem sido deficiente, as dificuldades de aprendizagens e

as questões metodológicas têm sido alvo de estudos e debates. Algumas metodologias de ensino permanecem no modo tradicional e o que se ensina na escola em geral não tem significância na vida dos alunos.

Diante destas preocupações, esse trabalho desenvolveu-se no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Iporá sob a orientação da professora Claudimary Moreira, com a intenção de responder as seguintes perguntas: O que significa contextualizar conteúdos de matemática? Como se dá a contextualização matemática na sala de aula? Teve objetivo evidenciar a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado na escola campo, indícios de práticas docentes que possam favorecer a formação dos futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática.

Além de definir o significado de contextualização e identificar como se dá a contextualização matemática na sala de aula pelo professor, a pesquisa visa ainda objetivos como identificar atividades contextualizadas nas aulas do professor parceiro e diagnosticar como se dá a contextualização na sala de aula do professor regente.

Durante a pesquisa, por meio da observação direta da metodologia de ensino utilizada pelo professor regente buscou-se identificar nas atividades de sala de aula do professor parceiro aquelas que pudessem caracterizar-se como contextualizadas e diagnosticar isso ocorre.

REFERENCIAL TEÓRICO

É consenso entre vários pesquisadores da área da Educação Matemática que o ensino dessa disciplina não tem dado conta das necessidades educacionais advindas do desenvolvimento tecnológico do mundo moderno. As metodologias utilizadas permanecem de forma tradicionalista, ainda se utiliza pouco a transposição de conteúdos para o cotidiano e os conteúdos ensinados na escola parecem não fazer parte da vida do aluno.

Isso ocorre porque a escola está muito distante da realidade do aluno, conforme destaca D'Ambrósio (2009). Por esses e outros motivos o papel do professor na

atualidade e os modos de ensinar tornaram-se alvo de estudos de vários pesquisadores e instituições de formação de professores.

Nessas instituições de ensino são formadas as primeiras competências do professor. A unidade de ensino superior formadora de professores busca fazer com que os futuros profissionais sejam críticos e reflexivos de sua prática, para que consigam promover o conhecimento para si mesmo e para seus alunos (UEG, 2014). O fato é como acontecem mudanças no meio social, a qualidade de ensino também deveria acompanhar tais avanços na medida em que fossem explorados novos métodos de ensino aprendizagem.

O educador que atua com responsabilidade, almeja o sucesso do aluno, acredita que ele atinja mais um nível de conhecimento, aperfeiçoando suas capacidades cognitivas em busca da boa atuação no mercado de trabalho (BRASIL, 1998) e formação para a autonomia (FREIRE, 2007). Nesse ponto, ambos concordam com o ensino dinamizado, buscando a melhoria na qualidade da educação e da colaboração do professor para o avanço dos conhecimentos e reflexão de suas ações. É importante, então, que o educador realize sua prática com responsabilidade, consciente que dali sairá mentes pensantes capazes de, posteriormente, mudar esse quadro em que a educação brasileira está inserida.

O Estágio Supervisionado e a formação inicial do professor

O estágio supervisionado no curso de licenciatura tem a função de colocar em prática a fundamentação teórica analisada durante a metodologia científica. Proporciona aos acadêmicos a experiência de estar presente no local de onde partirá os estudos mais aprofundados sobre algum tema, investigando na escola os problemas que a circundam, buscando saná-los. O fato é que teoria e prática andam juntas, é um conjunto indispensável para o ensino de qualidade. Conforme afirma D'Ambrósio (2009, p. 79) "entre teoria e prática persiste uma relação que leva o indivíduo a partir para a prática equipado com uma teoria e a praticar de acordo com essa teoria até atingir os resultados desejados." Destacando ainda que "toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem

ser identificados apenas teoricamente. Isto é, a partir para a prática é como um mergulho no desconhecido. (Ibid).

Segundo o autor, a indissociabilidade entre teoria e prática na educação faz com que haja uma educação de qualidade, pois a teoria presente nos objetos de estudo aparece de forma abstrata, apesar de já serem cientificamente testadas. Já a prática se embasa a partir da teoria, ou até mesmo a própria ação faz surgir uma nova teoria, ou seja, é esse ciclo que renova os nossos saberes, com descobertas que se aprimoram e concretizam por meio de outras já pré estabelecidas.

O estágio supervisionado na escola campo proporciona ao acadêmico a oportunidade para a iniciação à docência. A participação por meio de monitorias faz com que tenha mais proximidade com a realidade escolar. A observação dos fatos que circundam a escola é importante para a compreensão do processo de educação brasileira.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação que orienta os cursos de licenciatura, nos cursos superiores de formação docente há dois polos que caracterizam esse processo e que nem sempre são trabalhados com um mesmo objetivo: sala de aula e estágio.

O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001, p. 22, 23).

Conforme o autor, esses dois polos valorizam a fase da obtenção de conhecimento por meio das teorias embarcadas à prática na fase do estágio. Nessa perspectiva, o Parecer 009/2001 ressalta a importância do estágio para a formação docente, pois por meio dele colocam-se em prática os conhecimentos adquiridos durante as leituras teóricas.

Em estudos comprovados cientificamente pode-se ainda encontrar várias metodologias que afetam o ensino atual, como o aprendizado de forma mecanicista. Em contrapartida, pode-se por meio do estágio supervisionado formar a sua própria

concepção a respeito dessas teorias, elaborando e testando tais métodos comprovados para nossa própria conclusão enquanto futuro profissional. Um dos métodos que se destaca, é a contextualização de conteúdos como instrumento da atividade pedagógica.

A contextualização no ensino de Matemática

A contextualização é a interface que liga o abstrato com o real, a partir dela o aluno estabelece uma relação entre os conteúdos sistematizados com situações do dia a dia. De acordo com Miranda (2012, p.108) “a contextualização possibilita que o aluno desenvolva as relações entre o objeto de aprendizado e a sua vivência real.” Para os alunos, seria conveniente que os professores abordassem os conteúdos de forma mais dinâmica e utilizável, principalmente na disciplina de matemática.

Dentre as formas de contextualização, alguns autores como Biembengut e Hein (2007) abordam uma importante metodologia para o ensino de matemática nas escolas: a Modelagem Matemática. Segundo esses pesquisadores, ao moldar algo, criam novos conhecimentos, enfatizando o que era intencionalmente previsto, e a interação de um conjunto de conhecimentos teóricos matemáticos são relacionados com a realidade em busca do encaixe entre o abstrato e o dia a dia. Nesta ideia “a modelagem matemática é, assim, uma arte, ao formular, resolver e elaborar expressões que valham não apenas para uma solução particular, mas que também sirvam, posteriormente, como suporte para outras aplicações e teorias.” (BIEMBENGUT e HEIN, 2007, p. 13). Destacando que “genericamente, pode-se dizer que matemática e realidade são dois conjuntos disjuntos e a modelagem é um meio de fazê-los interagir.” (Ibid).

Assim, de acordo com os autores, a modelagem no ensino de matemática auxilia na resolução e elaboração de novos conhecimentos, podendo servir de base para outras aplicações. Por isso a importância de um modelo presente na realidade para fazer a interação entre matemática e a realidade.

Dessa forma, pode se dizer que em meio às formas de contextualização a modelagem é uma boa opção, pois permite que o professor utilize materiais concretos para o ensino de matemática, tornando ainda mais utilizável a disciplina na vida real de

cada aluno. O objeto apresentado pelo professor como modelo torna-se referência para a assimilação quando os conteúdos são incorporados e estudados com base nele.

A interdisciplinaridade representa também uma possibilidade para contextualizar os conteúdos de Matemática. Às vezes na comparação de um conteúdo de outra disciplina os alunos têm mais facilidade com o conteúdo de matemática quando o professor integra os dois conceitos, ou seja, busca numa teoria o complemento da outra, isso é o que chamamos de interdisciplinaridade. O uso da interdisciplinaridade, vinculada com a contextualização, permite que os conhecimentos sejam mais significativos.

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. (BRASIL, 1998, p. 44).

De acordo com o (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino das disciplinas em geral, é importante que haja a interação entre elas para a integração dos conhecimentos. A interdisciplinaridade permite a associação de uma matéria com a outra, buscando os conhecimentos de fora para dentro. Ao ensinar, o professor pode propiciar aos alunos maior significância para os temas abordados através da interação entre as disciplinas. Assim, "o professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada." (BRASIL, 1998, p. 44).

Outra possibilidade interessante para o ensino inovador na disciplina de matemática é a construção de um Laboratório de ensino de matemática (LEM). Lorenzato (2012, p.7) diz que o LEM "é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como o professor [...]" Esse ambiente, que deveria haver em todas as escolas, facilita a aprendizagem do aluno, pois através dos materiais concretos existentes dentro dele, os alunos teriam uma visão real da essência matemática presente neles.

Enfim, pode se dizer que a contextualização se efetiva por meio de várias ações, depende do professor ter interesse e responsabilidade em saber usar a transposição e recursos didáticos para a melhoria da qualidade de ensino. Portanto, a prática docente deve ser revista pelos educadores e aprimorada para o ensino eficiente e de qualidade. O desafio não se estima, mas basta usar o senso ético de um cidadão que luta por um mundo melhor.

Com base nessas ideias aconteceu a pesquisa durante as atividades do Estágio Supervisionado, buscando definir o significado de contextualização e identificar como se dá a contextualização matemática na sala de aula pelo professor, identificando as atividades contextualizadas nas aulas do professor parceiro, foi possível diagnosticar como ela se dá na sala de aula do professor regente e diferenciar contextualização e aplicação de problemas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Como a pesquisa deu-se pela utilização das experiências de estágio como objetos de pesquisa e análise, caracteriza-se como qualitativa visto que, nesse tipo de investigação, a teoria só se faz concreta quando a colocamos em prática e é a pesquisa que permite que as duas se complementem, ou seja, teoria e prática são indissociáveis no campo do conhecimento. A pesquisadora se empenha de interferências do pesquisador, visto que, é resultado de interpretações que ainda que inconscientes sejam premissas de ideias e convicções do pesquisador (D'AMBROSIO, 1996).

Há embasamento teórico em D'Ambrosio (1996) sobre teoria e prática em Miranda (2012) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) que sugerem a interdisciplinaridade e contextualização como estratégia de ensino e em Biembengut e Hein (2007) que pesquisam sobre a Modelagem Matemática. Ambos defendem a ideia de que a contextualização é importante para a produção de conhecimento do aluno e para a sua formação.

Embasa-se também nos documentos (PPC) Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática da UEG, Campus Iporá (2009) e no projeto de Estágio

Supervisionado do curso no que se refere às reflexões sobre a formação do professor para atuar na realidade atual.

A pesquisa baseou-se, em parte, na observação de situações da escola campo, como por exemplo, a exposição dos conteúdos, as avaliações e as atividades de sala de aula em que se selecionou um conjunto de acontecimentos relacionados e que foram registrados em um diário de campo, que nesse projeto, trata-se de um caderno utilizado para registros de acontecimentos e para análises de situações pedagógicas voltadas para o tema da pesquisa.

As atividades de pesquisa do projeto foram a leitura de obras referentes ao tema, elaboração de resenhas de livros e artigos, a produção do referencial teórico, a coleta de dados durante observação participativa e a semirregência na escola campo, a análise dos dados e a produção do trabalho final com os resultados. O campo de realização da pesquisa foram duas escolas públicas da cidade de Iporá tendo como sujeitos os professores da disciplina de Matemática do Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino e vespertino.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os acontecimentos na sala de aula fizeram com que os acadêmicos do estágio supervisionado presenciassem a prática didática de forma a contribuir com a contemplação dos objetivos da pesquisa. A convivência com o professor regente na escola campo proporcionou a proximidade das metodologias e práticas de ensino por ele desenvolvidas, resultando em uma fonte de pesquisa viável para a criação e/ou aprimoramento de uma futura prática pedagógica.

Por meio da observação das atitudes dos profissionais na sala de aula pode-se compreender em suas práticas de ensino alguns critérios essenciais para a educação. A partir da análise das experiências de estágio como objetos de investigação esta pesquisa buscou responder as perguntas: O que significa contextualizar conteúdos de matemática? Como se dá a contextualização matemática na sala de aula? O significado da contextualização de conteúdos deu-se por meio das análises bibliográficas acima apresentadas. Como se dá essa prática foi respondida através da observação e

monitoramento das turmas responsabilizadas pelos professores supervisores das escolas campo, pela análise das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

Além das monitorias em sala de aula, foram anotados no diário do estagiário os conteúdos passados com observações e percepções de sinais da contextualização presentes nas atividades propostas e durante a explicação do professor regente. Por meio da investigação foi possível identificar que na primeira fase do estágio (primeira escola campo no Ensino Médio) houve uma melhor abordagem cotidiana dos conteúdos em relação à segunda fase (segunda escola campo no Ensino Fundamental).

As atividades propostas pelo professor regente da primeira escola eram exercícios elaborados relacionados com situações do dia a dia, proporcionando aos alunos maior proximidade e anseio em resolvê-los, resultando em uma obtenção relevante de conhecimento. Dentre as atividades que foram relacionadas à lei dos senos e lei dos cossenos, cita-se:

9. (UFPB) A prefeitura de uma certa cidade vai construir, sobre um rio que corta essa cidade, uma ponte que deve ser reta e ligará dois pontos, A e B , localizados nas margens opostas do rio. Para medir a distância entre esses pontos, um topógrafo localizou um terceiro ponto, C , distante 200 m do ponto A e na mesma margem do rio onde se encontra o ponto A . Usando um teodolito (instrumento de precisão para medir ângulos horizontais e ângulos verticais, muito empregado em trabalhos topográficos), o topógrafo observou que os ângulos \widehat{ACB} e \widehat{BAC} mediam, respectivamente, 30° e 105° , conforme ilustrado na figura a seguir.

Com base nessas informações, é correto afirmar que a distância, em metros, do ponto A ao ponto B é de:

- a) $200\sqrt{2}$
- b) $180\sqrt{2}$
- c) $150\sqrt{2}$
- d) $100\sqrt{2}$
- e) $50\sqrt{2}$




Figura 1: um exemplo de problema contextualizado.

A figura 1 mostra parte da lista de exercícios dada pelo professor regente do Ensino Médio. O professor ressalta o estudo de questões que exigem dos alunos raciocínio e interpretação desse tipo para avaliações, pois exames como Enem e vestibulares cobram bastante.

Na segunda escola, eram apenas exercícios do livro didático, que maior parte das vezes vem de forma tradicional, seguindo os padrões de resolução de problemas. As aplicações de problemas matemáticos se distanciam do cotidiano do educando e leva-os a acreditar que a aprendizagem da matemática acontece pela memorização de um

conjunto de fórmulas e algoritmos transmitidos pelo professor. Dentre as atividades dessa fase, citam-se: “Use a propriedade distributiva e escreva expressões algébricas equivalentes a...”. “Invente uma expressão algébrica que, simplificada, seja igual a $2x$.” (DANTE, 2012, p. 47).

Já observando as atividades contextualizadas do mesmo livro didático, tem-se "em uma determinada indústria, o custo operacional de um celular é composto de um custo fixo de R\$ 300,00 mais um custo variável de R\$ 0,50 por unidade fabricada. Sabendo que C representa o custo operacional e x representa o número de unidades fabricadas, escreva uma fórmula relacionando-os.” (DANTE, 2012, p. 59)

Como esses tipos de exercícios vêm em minoria não seria conveniente utilizar apenas este livro como recurso didático para obter os resultados que a contextualização proporciona.

Por meio das observações das aulas dos professores regentes durante o Estágio Supervisionado foi possível identificar que a contextualização matemática ainda acontece de forma muito tímida em sala de aula. Quando há, esta em geral se dá-se pela busca de ligação entre os conteúdos sistematizados e suas relações com a realidade. Um exemplo comum é o fato de o professor relacionar os sólidos geométricos de Platão com formas encontradas no dia a dia, ou então, ao invés de calcular a distância entre dois pontos dum triângulo, encontrar a distância entre duas cidades. Isto porque muitos professores seguem orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais segundo os quais este tipo de atividade faz o aluno se sentir dentro do contexto estabelecido pelo professor criando condições para a interpretação, análise e descobertas para verificação de estratégias (BRASIL, 1998).

Por meio das análises destas e outras atividades propostas pelos professores regentes foi possível identificar que o ensino tem melhor desempenho quando colocado em situações do cotidiano do aluno, até porque os alunos apresentaram mais interesse e questionavam mais quando conseguiam relacionar as atividades de sala de aula com situações reais. Portanto cabe ao futuro professor absorver tais maneiras de lidar com as situações docentes para que mais tarde tenha facilidade em fazer com que os alunos aprendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática tem se deparado com algumas barreiras que impedem uma prática de ensino consideravelmente relevante. Logo surgem algumas opções que possam aprimorar a educação, tornando-a mais dinâmica e acessível ao nível de conhecimento dos alunos, facilitando também as práticas de ensino adquiridas pelo professor. Neste aspecto a contextualização significa colocar situações do dia a dia no contexto atual de forma a torná-lo menos abstrato.

No decorrer dessa pesquisa, foi notório que os conteúdos matemáticos contextualizados oferecem mais conhecimento e melhor compreensão por parte dos alunos. Quando o professor elabora os exercícios com fatos que ocorrem no dia a dia, o nível de conhecimento dos educandos vai além da aplicação de problemas, pois eles interpretam-nos pensando em qual ocasião poderão utilizar aquele raciocínio lógico ou até mesmo os cálculos da questão para resolver outros problemas, pois quando colocados nessas situações, levam-nos a pensar na importância daqueles conteúdos.

Os alunos quando formulam seu pensamento matemático criam uma ponte para o conhecimento. Logo, as observações realizadas no estágio supervisionado permitiram que se percebesse a interação com o objeto estudado, analisando e formulando conclusões sobre a contextualização, de forma a compreender seus benefícios para a educação.

O estágio supervisionado permite a interação entre a teoria abstrata dos conteúdos científicos e a prática do dia a dia nas escolas campo. O estágio supervisionado tem como objetivo envolver os estagiários numa perspectiva prática e em alguns assuntos interdisciplinares dos quais faz parte a contextualização de conteúdos. Ela dá-se pelo professor em sua prática de ensino, observar e refletir de forma contextualizada, analisando e formulando situações problema dos conteúdos de matemática (BRASIL, 2001). Já a aplicação de problemas envolvendo os conteúdos de matemática se difere dos ideais de contextualização.

Assim pode-se dizer que o estágio pode contribuir para que a contextualização efetive-se, pois é a partir das observações aprofundadas da comunidade escolar,



ISSN: 2238-8451

professor regente e alunos que esse meio torna-se necessário aos estudos na disciplina de matemática.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, Mária Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino**. 4. ed. São Paulo; Contexto, (2007).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental, MEC, Brasília, 1998.

_____, Conselho Nacional de Educação, **Parecer 009/2001**. Brasília, 2001, MEC/SEF, 2001. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso: 14 de jun. 2015.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. São Paulo: Papirus, 2009.

DANTE, Luiz Roberto. Projeto Teláris- Matemática- 8º ano. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2007. 148 p.

LORENZATO, Sérgio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP, autores Associados; 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

MIRANDA, Guacira Quirino. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 103 a 126.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus Iporá. 2014.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

MARQUES, Daniela Cristina de Sousa

Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá

danielacristina1825@hotmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Prof^a. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá

clau.moreira@ueg.br

RESUMO

Esse trabalho que tem como tema a educação matemática e a formação para a cidadania buscou responder a seguinte pergunta: qual é a função do ensino de matemática na formação para a cidadania? O objetivo foi identificar da disciplina de matemática na formação para a cidadania. Foi uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico bibliográfico em Skovsmose (2008). Teve embasamento ainda em documentos como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o PPC (Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Iporá (2009) e o projeto de Estágio Supervisionado do Curso e PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola campo. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo do pesquisador/estagiário no qual foram registrados os dados coletados durante a observação e semirregência no estágio. Na observação verificou-se como a aplicação da matemática crítica em sala muda o comportamento dos alunos e a forma de sua aprendizagem também. Pode-se registrar que o trabalho feito em sala com mais participação dos alunos aumenta o conhecimento destes e o interesse pelo conteúdo. A pesquisa foi relevante porque estudou um modo de ensinar em que o papel do professor vai além do ensinar conteúdos, pois o docente em suas tarefas cotidianas pode formar os alunos para tomarem decisões sobre o certo e o errado, em uma época de tantas mudanças sociais em que os valores estão sendo modificados.

Palavras chave: Matemática Crítica. Cidadania. Pesquisador.

INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania e para toda uma vida, não se pode limitar a leis e regras que impõem sobre os professores, é necessário buscar um conhecimento mais amplo, que tenha como base a ação do próprio aluno na construção de suas aprendizagens, formando pessoas que participam de uma sociedade de forma ativa, com capacidade para aplicar na vida os conhecimentos adquiridos em sala. Portanto é necessário que a educação esteja voltada para a construção de valores educativos, que busquem de maneira consciente, a felicidade e o bem-estar social.

A pesquisa buscou responder ao questionamento sobre qual é a função do ensino de matemática na formação para a cidadania. O objetivo foi identificar da disciplina de matemática na formação para a cidadania.

Sendo assim ela foi relevante porque estudou um modo de ensinar em que o papel do professor vai além do ensinar conteúdos, uma vez que em suas tarefas cotidianas ele pode formar os alunos para tomarem decisões sobre o certo e o errado, em uma época de tantas mudanças sociais em que os valores estão sendo modificados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Matemática é vista por muitos como uma ciência difícil e acessível poucas pessoas. Esse pensamento tem perdurado historicamente.

Com a instituição da Educação Matemática na transição do século XIX para o século XX, algumas concepções acerca da Matemática tornaram-se objetos de estudos e pesquisas. O que nem sempre acontecia antes, visto que, nessa época, segundo Lorenzato (2006) a matemática era vista como uma disciplina privilegiada para poucos sendo tratada com muito rigor.

Os estudos e pesquisas da Educação Matemática colocam em discussão os processos de ensino e aprendizagem e os métodos que possam contribuir para facilitar o ensino dos conteúdos desta área. Métodos novos que fazem com que as escolas mudem sua rotina na forma de ensinar os alunos e que modifiquem o aprendizado, respeitando os conhecimentos adquiridos e proporcionando uma nova forma de aprender.

O ensino de matemática tem relevância na vida do aluno, pois está ligado a muitos meios de seu convívio, assim ensinar e respeitar seu conhecimento adquirido em

sala faz com que mude completamente a rotina que as escolas adotam há vários anos, quebrando um contrato de tradição.

Em geral, melhorias na educação matemática estão intimamente ligadas à quebra de contrato didático. Quando inicialmente sugeri desafiar o Paradigma do Exercício, isso pode ser visto também como uma sugestão de quebrar o contrato da tradição da matemática escolar. (SKOVSMOSE, 2000, p. 63).

Dessa forma, fazer investigações nos conteúdos com a participação dos alunos leva o professor à quebra de um contrato didático que vem sendo implantado há anos nas escolas, inovando na forma de ensinar a matemática e buscando mais concretização no conteúdo trabalhado em sala.

Mudanças vêm sendo feitas para que se tenha uma melhoria na forma de ensinar a matemática. Nesta perspectiva o professor tem o papel de modificar prática docente para que se tenha uma educação mais crítica e significativa.

Assim a educação com formação de cidadãos críticos não pode ser deixada de lado, visto que, esse pensamento matemático reflexivo é essencial para uma cidadania atualizada e crítica. É necessário formar cidadãos que possam defender suas opiniões e contribuir na construção de um mundo melhor. Segundo Skovsmose (2008, p. 68) "alguns pontos são primordiais para guiar as discussões acerca das reflexões que devem permear a prática de uma educação matemática crítica e reflexiva".

Para que a matemática seja trabalhada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos que estejam preparados para enfrentar os problemas sociais, políticos e econômicos do seu cotidiano a escola precisa trabalhar em prol de uma educação científica e crítica.

Fatores importantes interferem na formação oferecida pelas escolas visto que:

[...] o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (UEG/PPC, 2009, p.26).

Assim se torna necessário formar uma nova geração preparada para atuarem como cidadãos pensantes, ativos e capazes de interferirem positivamente na sociedade em que vivem.

Papel do professor de Matemática

Em sua formação, o professor de matemática precisa de um conhecimento amplo e sempre atualizado. No ensino da matemática ele tem papel importante para o entendimento do aluno sobre o conteúdo, precisa ser mediador de informações, apresentar argumentos que os alunos construam conhecimentos, por meio de suas próprias reflexões.

As palavras podem mudar completamente a forma de o aluno ver um acontecimento, buscando suas convicções próprias e acreditando nelas. Conforme afirma Freire, (1998, p. 96) "a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas idéias e concepções." Destacando que "a dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos." (Ibid).

O professor é chamado a aprender a organizar e despertar curiosidades para certos assuntos e acontecimentos conforme sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] além de organizador, o professor também é consultor nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explicações, oferece materiais, textos, etc. (BRASIL, 1997, p.30).

Assim o professor tem um papel importante não somente de ensinar o conteúdo em sala, mas precisa proporcionar um ensino de forma que os alunos formem suas próprias opiniões e que possam buscar sempre novos conceitos sobre o conteúdo que estão aprendendo. É necessário que aprendam a questionar sobre o assunto e não concordar sempre com as respostas já impostas para eles. Afinal, "ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.”(FREIRE, 1998, p. 52).

Os ensinamentos serão refletidos nos alunos em todas as disciplinas escolares e também em suas vidas. Portanto, na formação docente é preciso debater sobre as diferentes formas de se trabalhar em sala de aula.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa teve embasamento teórico bibliográfico em Lorenzato (2009) e Skovsmose (2008) que defendem a ideia de que o estudo da matemática crítica se faz necessário para se formar novos cidadãos conscientes, críticos. Embasou-se também nos documentos PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de licenciatura em Matemática da UEG, Campus Iporá (2009) que também tem relatos importantes sobre a preparação de professores qualificados para atingir as necessidades de uma sociedade exigente; no Projeto de Estágio Supervisionado do curso no que se refere às reflexões sobre a função do ensino de matemática na formação para a cidadania e para as exigências do mercado de trabalho.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo porque mostra aspectos subjetivo na busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para outras interpretações (GIL, 2007). Os dados coletados foram analisados qualitativamente interpretando-os segundo a perspectiva do pesquisador que busca por meio do uso de instrumentos como o diário de estágio com a observação das aulas e o registro dos acontecimentos mais importantes segundo a visão também do investigador responder a pergunta investigativa.

Outras atividades de pesquisa foram leitura de obras referente ao assunto e produção de resenhas e resumos e a realização de oficinas com os alunos em atividade experimental.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante Estágio Supervisionado verificou-se que a aplicação da matemática crítica em sala muda o comportamento dos alunos e a forma de sua aprendizagem também. Podendo registrar que o trabalho feito em sala com mais participação dos alunos aumenta o conhecimento sobre o conteúdo.

Identifica-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ainda são apresentados pela maioria dos professores como sendo sua principal referência para os professores na busca de novas abordagens metodológicas quando questionados sobre as metodologias de ensino utilizadas em suas aulas. Argumentam que os utilizam como parâmetros porque trazem propostas para o ensino de Matemática voltado para desenvolver nos alunos, dentre outras competência e habilidades, a capacidade para compreender a cidadania como participação social e política.

Afirmam saber a importância de se ensinar matemática com o objetivo de preparar os alunos para se posicionarem de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Descrevem como aula ideal aquela que instiga o aluno a questionar a realidade, formular problemas e resolvê-los, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica.

Na prática verificou-se que em turmas de alguns dos professores já está sendo implementado o estudo mais crítico da matemática e os alunos estão respondendo positivamente a esse novo trabalho na escola. Contudo a maioria dos docentes não estão trabalhando a matemática crítica apesar de a defenderem como forma ideal de ensino.

O ensino ainda é mecanizado e pouco reflexivo sendo que as atividades investigativas ainda acontecem com pouca frequência. Os problemas propostos, em sua maioria têm apenas o objetivo de aplicação mecânica de fórmulas e algoritmos memorizados com antecedência. (LORENZATO, 2010).

Tendo como base que a modificação na forma de trabalhar em sala é relevante para o conhecimento dos alunos, respeitar sua cultura faz com que haja mais participação no conteúdo e a aprendizagem seja sólida. Elaborar um conteúdo e aplicá-lo em sala trazendo os interesses dos alunos para a aula mostra que o aprendizado é mais aproveitável. Conforme afirma D'Ambrosio (2004, p. 51) o ensino de matemática

deve explorar a “capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas”.

Foram elaborada oficinas de conteúdos e aplicada em duas turmas do ensino médio. O conteúdo de funções foi explorado de forma investigativa em que os alunos tiveram oportunidade de fazer questionamentos, levantar hipóteses, investigar e construir suas próprias aprendizagem trilhando seus próprios caminhos para a resolução dos problemas.

A utilização da história da matemática, de material concreto e das questões problemas contextualizadas contribuíram para a efetivação de momentos de construção de aprendizagens por meio da ação dos próprios alunos que na ação reflexiva buscaram resposta para os problemas.

Assim, no ato de procurar respostas diferentes para um mesmo problema, ou encontrar novos caminhos para se chegar a uma mesma resposta os alunos adquiriram confiança nos seus próprios trabalhos e ampliaram as suas capacidades para resolver problemas, não só em Matemática, como também em outras situações da vida.

Como afirma Lorenzato (2010, p. 43) "Por meio de experiências pessoais bem sucedidas, o aluno desenvolve o gosto pela descoberta, a coragem para enfrentar desafios e vencê-los, desenvolvendo conhecimentos na direção de uma ação autônoma". Nesta perspectiva a investigação se tornou um exercício para a imaginação fazendo da Matemática um fértil campo para descoberta.

Assim, por meio da utilização das atividades de Estágio Supervisionado como objetos de pesquisa foi possível identificar que na formação docente há muitos aspectos importantes e um deles é a formação qualificada que os estagiários de um curso de licenciatura devem receber. Nesse sentido a importância do Estágio Supervisionado na formação docente é incontestável, contudo há várias dificuldades em sua realização.

Não há como questionar a extrema importância dos estágios é indiscutível, bem como as dificuldades em executá-lo de forma que atinjam plenamente suas funções nos programas de formação de professores. (BURIOLLA 1999 apud PIMENTA e LIMA, 2008). O estágio proporciona qualificação e experiência para a formação de novos professores que podem, por meio dele, conhecer melhor o funcionamento de uma escola

e reconhecer o papel fundamental do professor na formação dos alunos e de seus ideais de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do ensino de matemática pode se proporcionar ao aluno o acesso ao desenvolvimento de técnicas intelectuais, que formam para a vida e para a cidadania. Que o capacitam para enfrentar situações e problemas novos, para modelar adequadamente uma situação real para assim chegar a uma solução.

No entanto, educação oferecida nas escolas nem sempre se preocupa com a formação de cidadãos aptos a exercerem a cidadania reconhecendo seus direitos e deveres, privilegiando apenas problemas casuais na sociedade. A preocupação maior, em muitos casos, é voltada para suprir as necessidades do sistema capitalista e não para a formação de cidadãos críticos.

A matemática crítica hoje ainda é pouco trabalhada na escola. O foco do ensino ainda é o estudo da matemática pela própria matemática ou com o argumento da formação para o mercado de trabalho. O estudo ainda é mecanizado e pouco reflexivo. As atividades investigativas ainda acontecem com muito pouca frequência.

Conforme destaca Skovsmosse (2008) para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente. Os resultados desta pesquisa mostram que nesta ideia o ensino de Matemática pode contribuir à medida que se utilizar nas práticas docentes, metodologias que dê prioridade aos processos de argumentação, ao desenvolvimento do espírito crítico, favorecendo o trabalho coletivo e a iniciativa individual, estimulando a curiosidade no enfrentamento de problemas e desafios.

O professor é chamado à responsabilidade para ensinar os alunos a se tornarem seres humanos que possam desempenhar papéis em diversas áreas. É preciso planejar um ensino voltado para a educação social e formação da cidadania que vise preparar para a vida e não apenas para provas de vestibulares e avaliações externas.

As observações e experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, proporcionaram uma nova forma de compreender o ensino atual e como modificar essa

didática, adaptando-a a realidade de cada aluno, que coma participação ativa nas aulas, têm mais prazer em trabalhar e aprender. Essa experiência proporcionou crescimento profissional tendo como base a ação-reflexão-ação.

No decorrer das atividades de formação, os futuros professores tiveram a oportunidade de aprender e refletir sobre suas práxis e sobre a profissão docente, preparando-se para os desafios da profissão, além de se obter novos conhecimentos com os alunos em sala e também com os outros profissionais já formados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC /SEF, 1998.

D'AMBRÓSIO. **Da realidade a ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LORENZATO, Sérgio. **Laboratório Do Ensino De Matemática: Na formação de professores**. Local de publicação: 2010.

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva, PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. O Estágio como pesquisa: formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Unidade de Iporá/GO, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/.../artigoprof_Claudimary...>. Acesso: 16 de jun. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papirus, 2008.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**, Campus Iporá. 2009.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ATIVIDADE EXTENSIONISTA

SANTOS, Fabiana Cavalcante
Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá
fabiana.rild@hotmail.com

SOUZA, Gênisfer Silva
Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá
genifersilva_bj@hotmail.com

CHAGAS, Rodrigo de Novaes
Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá
rodrigonovaescfc@gmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva
Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá
clau.moreira@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados do projeto intitulado o lúdico na educação infantil se desenvolveu no ano de 2015 como atividade do projeto de extensão “matemática para pequenos e grandes” para responder a seguinte pergunta: quais os benefícios no uso de jogos na educação infantil? Trata-se de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico principal Moura (1997) e Muniz (2010) e Alves (2012) que consideram o lúdico como a forma mais eficaz de envolver alunos em uma atividade, em que aprendem brincando. Se realizou em uma turminha da pré-alfabetização com idade entre cinco e seis anos de um núcleo infantil municipal da cidade de Iporá/GO. A metodologia da pesquisa se constituiu na aplicação de oficinas com a utilização de jogos como o tangram e o dominó de números inteiros com o intuito de promover a prática cooperativa como destaca Imbernón (2012). Os resultados mostram que por meio das atividades com uso dos jogos os alunos compreenderam com facilidade alguns conceitos básicos de matemática como a associação de pequenas quantidades à escrita do algarismo numérico. A atividade com os jogos também estimulou a colaboração e integração entre os alunos, além de estimular a expressão oral e a capacidade de defenderem suas próprias ideias. Como trabalho de extensão o projeto representou uma possibilidade de trabalho que aproximou a universidade da comunidade e estimulou a

discussão e a reflexão a respeito do ensino de matemática por meio do compartilhamento de aprendizagens que se basearam na ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Extensão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se desenvolveu no ano de 2015 como atividade do projeto de extensão “matemática para pequenos e grandes”. Realizou-se em núcleo infantil municipal da cidade de Iporá-GO. Por meio das atividades analisou-se o uso da ludicidade no desenvolvimento do raciocínio lógico e na aprendizagem de conceitos básicos de matemática.

Buscou respostas para a seguinte problemática: quais os benefícios no uso de jogos para a educação infantil? O objetivo refletir sobre as contribuições do uso de jogos no ensino-aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que parte do pressuposto de que o lúdico permite aos alunos aprender ao mesmo tempo em que brincam o que traria benefícios para a aprendizagem conforme defendem Moura (1997), Muniz (2010) e Alves (2012).

Realizou-se em uma turma da pré-alfabetização com idade entre cinco e seis anos de um núcleo infantil municipal da cidade de Iporá/GO.

A coleta de dados se deu durante realização de oficinas usando o jogos como o Tangram e o dominó com números buscando despertar o espírito cooperativo dos alunos e o desenvolvimento de conceitos básicos de matemática. Durante a realização das atividades foram selecionadas algumas falas dos alunos, fotografias e atividades realizadas que foram registradas juntamente com as percepções dos pesquisadores em um diário de campo que serviu como instrumento para coleta de informações que posteriormente foram analisadas pelo grupo de acadêmicos pesquisadores.

CONSTRUÇÃO DE FIGURAS COM O TANGRAM

A princípio o grupo de trabalho realizou uma encenação teatral sobre a lenda do Tangram por meio da qual contou-se a lenda do surgimento deste jogo. A seguir fez-se perguntas sobre o material pedagógico como: quem sabe o que é o Tangram? Como se joga? com o objetivo de fazer os alunos expressarem sobre o assunto estimulando a comunicação oral. Esta atividade serviu também para aproximar o grupo dos monitores e as crianças e para estimular a criação de um sentimento de confiança nas crianças que estavam recebendo entre elas pessoas desconhecidas.

Por meio do teatro contou-se que o Tangram é um quebra cabeça milenar chinês no qual pode-se montar diversas imagens e apresentando algumas regras do jogo. Para Kishimoto (2002) uma das características do jogo são as regras, e é preciso que estas sejam explícitas e claras para que se possa conduzir a brincadeira.

A atividade seguinte foi uma seção de identificação em que os alunos precisavam identificar as imagens diversas que surgiam da organização das peças do Tangram. Esta atividade se realizou para que alunos compreendessem o princípio do jogo e se familiarizassem com as formas das sete peças do Tangram.

Neste instante eles puderam estabelecer as relações entre as construções com o Tangram e as imagens de animais, paisagens e objetos encontrados no seu cotidiano. Ao passo que iam identificando as imagens tinham que falar sobre elas sendo estimulados a contarem histórias, falarem de si mesmos, das suas famílias e de situações já vivenciadas anteriormente.

Também eram estimulados a identificares as formas geométricas das peças que formam o jogo identificando algumas de suas propriedades. Desta forma, o que se buscou foi estimular a criatividade e a organização do pensamento e instigar o espírito de reflexão crítica entre eles. Sobre isto Moura (1997, p. 80) destaca que “a criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente.”

A figura 1 ilustra a interação entre os alunos e os monitores no desenvolvimento das atividades.



Figura1: interação entre alunos e monitores.

Na atividade seguinte os próprios alunos montaram as imagens utilizando as sete peças do Tangram. Dentre as imagens construídas estavam a figura de coelho, tartaruga, árvore, peixe, homem, uma menina, barco dentre outras. O grupo escolhia a imagem que queriam construir e depois a construíam por meio do trabalho em equipe e depois de construída eram estimulados a falarem e se expressarem sobre o que sabiam sobre ela.

Com o desenvolvimento desta atividade buscou-se uma participação cooperativa entre os alunos em que uns iam ajudando os outros na montagem das peças do quebra cabeça. Ressaltando os benefícios da prática cooperativa para a aprendizagem dos alunos tanto individual como a grupal na realização de atividades de ensino. Neste aspecto, segundo (IMBERNÓN, 2012, p. 220) “a aprendizagem cooperativa, em grupos pequenos, é um enfoque interativo de organização do trabalho em sala de aula, segundo o qual os alunos apreendem uns com os outros, com o seu professor e com o seu entorno”.

Logo a cooperação dos alunos no grupo foi fundamental para o fluir da proposta educativa em que se estimulou não o espírito competitivo e sim o cooperativo considerando que “a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas nos alunos, tais como: maior satisfação no trabalho escolar que realizam, são mais solidários e altruístas e, logicamente, são menos competitivos e egoístas” (MUNIZ, 2010).

Durante as construções foram explorados alguns conceitos de polígonos e suas propriedades matemáticas estimulando os alunos a identificarem as figuras geométricas

encontradas no Tangram por meio de perguntas como: que figura geométrica é essa? No espaço em que estamos há outras imagens semelhantes a estas? Como conseguem identificá-la?

Uma atividade que vale ser destacada foi a construção de um quadrado com as sete peças do Tangram que possibilitou a identificação e a exploração das propriedades deste polígono. A figura 2 mostra respectivamente a participação dos alunos na formação do quadrado com as peças do Tangram e a classificação das figuras geométricas.



Figura 2: montagem do quadrado.

Destacando a relevância da reflexão do professor sobre a aplicação do material pedagógico para a aprendizagem do aluno Nerici (1983, p. 103) ressalta que “o professor deve ter cuidado de certificar se a mensagem, contida no material didático está

sendo adequadamente apreendida pelos educandos. Esta verificação não só auxilia no aperfeiçoamento como no uso do mesmo.”

Com o desenvolvimento das atividades realizadas com o Tangram os alunos puderam identificar os conceitos matemáticos de forma lúdica, evidenciando a utilização de materiais pedagógicos com crianças em fase de alfabetização como forma de potencializar o ensino e aprendizagem. Logo as experiências proporcionadas ao longo destas atividades além de estimular a formação inicial dos conceitos matemáticos propiciou a prática colaborativa, rompendo com o espírito de competição ao qual as pessoas estão condicionadas.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO POR MEIO DO LÚDICO

A proposta dessa atividade foi desenvolver a memória e o pensamento lógico dos alunos por meio da figura de animais. A partir de uma estratégia bem simples e divertida explorou-se a fala e o pensamento crítico na identificação de imagens e na relação desta imagem com situações do cotidiano. Outro objetivo foi fazer com que os alunos compreendessem e distinguíssem quais animais podem viver em casa conosco e quais devem viver livremente na natureza.

Para isto foi confeccionado pelos monitores dois cartazes com desenhos de paisagens feitos a mão a base de pincel e tinta. Também foram selecionadas, impressas e recortadas antecipadamente figuras de animais figuras de animais domésticos e animais selvagens.

Iniciou-se a aula com a apresentação de um vídeo sobre o que são animais domésticos e animais selvagens. Em seguida fez-se uma roda de conversa para falar sobre os animais que estão em extinção, quais não correm perigo de desaparecer e as suas principais características. Assim que compreenderam alguns animais e sobre os motivos porque alguns são considerados animais domésticos e outros são considerados animais selvagens.

A seguir os alunos receberam cada um a imagem de um animal. Na parede da sala foram fixados dois cartazes. Um representava a imagem de uma fazenda com uma

casa, quintal e um pomar. O outro representava a imagem de uma selva. A tarefa do aluno era identificar o animal como selvagem ou doméstico e colá-lo no cartaz



Figura 3: aluno colando figura no cartaz.

A figura 3 mostra as crianças ao identificar e colar as figuras nos cartazes correspondentes. Para os alunos tudo foi bem divertido e simples. O pensamento crítico foi estimulado quando os alunos foram incentivados a entenderem quais animais podem viver em casa e quais devem viver livremente na natureza. Ao final todos souberam diferenciar os animais e explicar o motivo de serem considerados silvestres e de estimação.

JOGANDO DOMINÓ E APRENDENDO OS NUMERAIS

Considera-se a infância a idade das brincadeiras, acredita-se que através delas as crianças atendem grande parte das suas necessidades e alguns desejos particulares. Assim, o ato de brincar se torna um meio de inserção na realidade em que por meio das

brincadeiras a criança reflete, ordena, destrói e reconstrói o mundo. Sendo assim o lúdico é uma das formas mais eficazes de envolver os alunos em uma atividade, já que é uma forma onde a criança descobre o mundo que a cerca. (DALLABONA, s/a).

Com base nessa ideia foi elaborado um dominó com números e figuras para trabalhar com alunos da educação infantil. O dominó era composto por trinta peças com os números de um a dez. Cada peça tinha de um lado um numeral e do outro figuras representativas de quantidades como mostra a figura 4.



Figura 4: peças do dominó de numerais.

No início perguntou-se aos alunos se conheciam o jogo do dominó tradicional. Percebeu-se que os alunos sabiam identificar o que era o dominó mas não sabia como jogar. Assim o primeiro passo foi ensinar as regras do jogo.

Sentados em roda cada aluno recebeu uma peça aleatória e começou-se o jogo. Durante as jogadas perguntava-se quem tinha o número ou a peça com a quantidade de figuras. O aluno que estava com a peça correspondente ia e encaixava com a anterior. Quando se tinha o número de figuras o aluno levantava mostrava a peça para os outros e faziam a contagem juntamente com os demais alunos.

O uso de jogos matemáticos é uma estratégia que atualmente é muito usada, pois serve para motivar os alunos a envolverem com um conteúdo que é trabalhado nas aulas de uma forma motivadora. É uma forma de abordar o estudo da matemática de uma forma que não é tão distante do mundo dos alunos. (ALVES, 2012).

Nesta atividade os alunos demonstram bastante interesse pelo dominó e conseguiram identificar os numerais os relacionando com as quantidades que

representavam. Aprenderam brincando. Ao final, com o jogo fechado os alunos sentaram em roda e fizeram a contagem de um a dez como mostra a figura 5.



Figura 8: a contagem no jogo de dominó concluído.

No jogo as crianças demonstraram alegria e prazer em brincar. Quando apresentam essa reação eles tem a oportunidade de lidar com a energia que possuem em busca de seus desejos e a curiosidade que surge é o que motiva a participarem da brincadeira, assim conciliar a aprendizagem com a brincadeira, é uma forma saudável para os alunos adquirirem conhecimento Moura (1997).

Assim com a atividade realizada com o dominó com números os alunos da pré-alfabetização puderam reforçar os numerais através de uma brincadeira, usando o lúdico. Com isso se destaca a importância de usar materiais concretos com esses alunos, pois possibilita o conhecimento de uma forma mais divertida e leve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a preparação dos materiais até a aplicação e análise foi possível perceber a relevância de usar o lúdico em sala de aula. Pode se considerar os jogos como uma atividade social privilegiada onde o aluno interage de forma específica e fundamental, assim garantindo a interação e construção do conhecimento da realidade que se vive.

Os jogos e brincadeiras são elementos indispensáveis para que tenha uma aprendizagem com diversão, que proporciona prazer na hora que estão brincando, assim facilitando as práticas pedagógicas na sala de aula.

Portanto com o desenvolvimento destas atividades nota-se nos alunos uma motivação para aprender matemática de forma lúdica, mostrando que os conceitos matemáticos desde a educação básica podem ser ensinados de forma lúdica e contextualizada rompendo com o paradigma de uma educação mecânica.

Como atividade de extensão este trabalho possibilitou uma prática reflexiva, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática quanto futuros profissionais e um contato com a educação infantil que muitas vezes não é possível durante o curso de licenciatura. Logo o projeto de extensão proporcionou uma ampliação e um contato direto com a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática**: Uma prática possível. Coleção Papirus Educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DALLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na Educação Infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI121.pdf>. Acesso em out. de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 205-228.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de, 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.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e Jogar**: Enlaces Teóricos e Metodológicos no Campo da Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 17-77.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Thomson Pioneira. 2002.

NERICI, I. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983. p. 99-140.

CARACTERÍSTICAS COMUNS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Fabiana Cavalcante
Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Iporá
fabiana.rild@hotmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira
Universidade Estadual de Goiás. Câmpus Iporá
clau.moreira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho intitulado as características mais comuns da prática pedagógica foi desenvolvido durante o ano de 2015, como atividade do estágio Supervisionado do terceiro ano, buscando responder a seguinte pergunta: Quais são as características mais comuns das práticas docentes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental da segunda fase? O objetivo foi caracterizar as práticas docentes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental da escola campo. Foi uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico bibliográfico em Lorenzato (2010), D'Ambrosio (1998), que mostram meios de melhorar o ensino da matemática, e nos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta como o diário de bordo do pesquisador/estagiário, no qual foram registradas as observações das aulas de matemática do Ensino Fundamental. A relevância da pesquisa está buscar identificar como os professores da atualidade estão ministrando suas aulas, pois com os diversos recursos metodológicos existentes, como jogos, softwares, etc, será que ainda existem profissionais seguem uma educação tradicionalista?

Palavras-chave: Prática de Ensino. Características da Prática. Aplicação matemática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se desenvolveu no ano de 2015 como atividade do Estágio Supervisionado do terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática. Nele são apresentadas as características mais comuns da prática pedagógica do ensino fundamental, visando responder a seguinte pergunta: quais são as características mais comuns das práticas docentes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental da

segunda fase? O objetivo foi caracterizar as práticas docentes dos professores de matemática do Ensino fundamental da escola campo entre outros como, identificar quais são as características mais comuns da prática pedagógica, verificar se o professor utiliza aplicações matemática e analisar se os alunos têm mais interesse quando a aula é diferente.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi uma pesquisa qualitativa que segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, pag.70) é uma metodologia onde o pesquisador “procura explicitar as causas dos problemas ou fenômenos, isto é, busca o porque das coisas.” E isto acontece ao utilizar as experiências de estágio como objetos de análise.

Tem embasamento teórico bibliográfico em Lorenzato (2010), D’Ambrosio (1998), que mostram meios de melhorar o ensino da matemática, e nos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta como o diário de bordo do pesquisador/estagiário, no qual foram registradas as observações das aulas de matemática do Ensino Fundamental observadas na escola campo de estágio.

As atividades de pesquisa do projeto, foram a leitura de obras referentes ao tema, resenha de livros e artigos, elaboração do referencial teórico, observação participativa na escola campo, semi-regência na escola campo, análise de documentos, monitorias, realização de oficinas, aplicação e análise de entrevista, análise das avaliações dos professores e elaboração do trabalho final com os resultados.

O ENSINO DE MATEMÁTICA

A matemática se faz presente desde o início na vida do homem. Desde os tempos antigos o homem já usava mesmo que sem saber, a contagem, a geometria, as medidas, etc. A matemática foi criada para atender às necessidades humanas e atualmente se desenvolve com a mesma função de ajudar o homem a sobreviver na sociedade.

Segundo D’Ambrósio (1998, p. 55) no período colonial e no Império no Brasil “O ensino era tradicional, modelado no sistema português, e a pesquisa incipiente.” Sendo assim a origem da educação no Brasil foi pautada nos moldes portugueses de

educação onde o aluno é passivo e professor opressor detentor de todo o conhecimento, tornando o ensino, em especial o de matemática, difícil e cansativo.

Atualmente sociedade brasileira vem passando por transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. E essas transformações exigem um professor capaz de exercer sua profissão que corresponda às novas realidades dessa sociedade, como destaca Libâneo (2008). Logo a concepção de ensino tradicional não atende mais as necessidades educacionais, sociais, econômicos e políticos da atualidade.

Além desta forte concepção que liga educação matemática a forma tradicional de ensino, há ainda outras concepções que dificultam a docência desta disciplina. Uma delas é o fato de que a sociedade em geral trata a matemática como uma ciência apenas para algumas pessoas e não consideram todos capazes de dominá-la. De certa forma isso traz uma influência sobre os alunos, pois, eles já vão para a sala de aula com a concepção de que aprender Matemática é difícil.

O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/ fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber / fazer que orienta nossa prática. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 80).

Levando em consideração que a prática docente é mutável e no decorrer do tempo vem se voltando para a necessidade de formar cidadãos o professor precisa buscar meios para que seja possível ensinar uma matemática mais contextualizada, ou seja, que o ensino aconteça de forma que o aluno aprenda aplicar o que se aprende na sala de aula na sua vivência e saiba reconhecer o que se aprende na escola em situações cotidianas.

Diante da complexidade que envolve os processos educacionais atualmente, os professores nem sempre conseguem exercer bem o seu papel de educador e isso pode ser por vários motivos. Um dos mais comuns é a deficiência na sua formação profissional devido à baixa qualidade do ensino oferecido por alguns cursos de formação de professores, o que compromete a aprendizagem dos alunos. Outro motivo

são as condições de trabalho que o professor enfrenta devido à falta de estrutura didática, devido ao baixo salário e a falta de motivação alguns professores acabam perdendo a vontade de ensinar.

Para que o docente desempenhe bem o seu papel e aconteça uma boa aprendizagem é necessário que o professor não seja só matemático. Para promover uma educação matemática ele precisa ser um educador matemático.

Isto porque apesar de ser comum chamar o professor de matemática de matemático há diferenças entre o professor e o matemático.

O matemático, por exemplo, tende a conceber a matemática como um fim em si mesma, e, quando requerido a atuar na formação de professores de matemática, tende a promover uma educação para a matemática, priorizando os conteúdos formais e uma prática voltada à formação de novos pesquisadores em matemática. (FIORENTINI, 2012, p. 3).

Assim, na graduação o matemático precisa aprender uma matemática sólida onde vai usá-la com um fim em si mesma, já o professor/educador matemático precisa compreender criticamente a matemática.

Portanto quando o aluno entra em um curso de licenciatura em matemática é preciso que passe a conhecer bem a educação matemática, pois isso contribuirá para que se tenha prática pedagógica adequada.

A prática pedagógica do professor de matemática

A maioria das pessoas têm uma ideia de que a matemática é uma ciência muito difícil e que não é para qualquer um. Isto acaba prejudicando o ensino da matemática quando se leva em conta que:

Embora equivocadas, essas ideias geram preconceitos e discriminações, no âmbito mais geral da sociedade, e também se refletem fortemente no convívio da escola, fazendo com que a Matemática acabe atuando como filtro social: de um modo direto porque é uma das áreas com maiores índices de reprovação no ensino fundamental e, indiretamente, porque seleciona os alunos que vão concluir esse segmento do ensino e de certa forma indica aqueles que terão oportunidade de exercer determinadas profissões (BRASIL, 1998, p. 29).

Com tantas dificuldades que o professor encontra para ensinar a matemática, muitos acabam por não investir em suas aulas, não fazem aulas diferentes, não ensinam uma matemática que o aluno vá usar no seu cotidiano, ou seja, não exerce o seu papel de educador.

O professor/educador precisa que procurar a melhor forma de ensinar o conteúdo, buscar novos métodos, saber solucionar os problemas que surgem. “A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.” (BRASIL, 2001, p. 63). Logo é preciso senso crítico profissional para modificar prática pedagógica quando vê que a que está sendo usada não produz a aprendizagem por parte dos alunos.

Quando o professor sai da faculdade, acredita se que saiu um profissional capaz de formar cidadão. O que se espera de um bom professor é que ele saiba usar a maneira melhor de ensinar e inovar quando for preciso e possível mudando sua prática pedagógica, não ficando apenas no modo tradicional sempre.

O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, campus de Iporá, em vigência, tem como uns dos objetivos formar profissionais capazes de relacionar conteúdos com os processos investigativos das disciplinas em que é especialista e conectá-los aos dilemas e problemas do mundo prático e assumir-se prática da cidadania como um docente crítico, capaz de gerar e disseminar conhecimentos. (UEG, 2009).

Contudo sabemos que atualmente a prática mais comum que persiste entre os professores de matemática é o método tradicional, em que o professor é o dono do conhecimento e o aluno passivo. Não há muita inovação no ensino da matemática pela maioria dos professores, o mais comum ainda é “quadro e giz”. Essa metodologia tradicionalista segue a concepção de uma educação bancária que Freire (1978) traz como uma forma de ensinar em que o professor é o narrador e os alunos os ouvintes.

O método tradicional às vezes é usado como uma forma de castigar os alunos pelo mau comportamento. Se os alunos não colaboram para uma aula diferente, se não estão interessados, então como forma de castigá-los as aulas seriam só quadro e giz.

Portanto podemos observar que há vários motivos pelos quais os professores, que com tantos recursos que se tem para ministrar aulas diferentes ainda preferem continuar ensinando como antigamente, sendo apenas o transferidor do conhecimento e não o mediador como deve ser. Dentre eles destacam-se a falta de motivação, a desvalorização da profissão e também a falta de tempo, já que a maioria cumprem uma carga horária de sessenta horas.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O estágio no curso de licenciatura é obrigatório para todos os alunos. Serve para que o aluno conheça um pouco o meio em que vai atuar e é onde pode aplicar o que aprende nas aulas, ou seja, faz a relação entre a teoria e a prática por meio da ação-reflexão-ação. Propõe-se que através dele o aluno construa seus próprios princípios sobre a prática pedagógica e que a desenvolva de forma criativa e coerente, mas que tenha ação e reflexão, que saiba em que conteúdos pode ser usada, assim enfatizando a pesquisa em Educação Matemática. (OLIVEIRA; PERES, 2013).

O estágio também pode ser usado como pesquisa, onde o aluno vai para a escola buscando responder as problemáticas referentes à profissão e às formas de ensinar e aprender.

O estágio com pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz de profissão. (LIMA, 2012, p. 31).

Nesta perspectiva, tomando como base os dados coletados durante a observação no Estágio Supervisionado pode se observar que o ensino que ainda predomina nas escolas é o tradicional (quadro e giz), em que o professor é “o responsável por transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar. É ele quem avalia e dá a última palavra. Ocupando lugar central, na sala de aula, assume, na maioria das vezes, uma postura autoritária em relação aos educandos. Este é o perfil do educador “que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o

que sabe, enquanto os educando serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca." (FREIRE, 2005, p. 67).

Contudo por meio das aulas observadas de alguns professores do Ensino Fundamental de uma Escola pública de Iporá, pôde se notar que apesar desses professores adotarem a prática tradicional como metodologia predominante estão abertos a novas metodologias. Isso observou se pelo interesse nas propostas de atividades contextualizadas apresentadas pelos estagiários.

Uma dessas atividades foi a realização de uma oficina de sólidos geométricos que aconteceu com a parceria do professor regente do Ensino Fundamental. O objetivo foi explorar algumas propriedades dos sólidos, como vértices, arestas, relação de Euler e cálculo da área com a utilização de materiais concretos.

Oficina dos sólidos geométricos: uma proposta de prática contextualizada

A oficina de sólidos geométricos teve como objetivo explorar as propriedades dos poliedros platônicos, que são poliedros regulares, ou seja, possuem todos os lados congruentes. Foram construídos com palitos e bolas de isopor para trabalhar o conceito de vértices e arestas, depois com moldes para explorar o conceito de faces e cálculo da área.

- *A construção de alguns poliedros platônicos com bolas de isopor e palito:* Nesta primeira fase, inicialmente foi exposto aos alunos uma breve história dos sólidos platônicos e falando quem foi Platão. A seguir foi proposto que os alunos se dividissem em grupos para fazer a construção de alguns dos sólidos platônicos, o cubo ou o tetraedro, com a utilização de palitos e bolas de isopor. Os alunos tinham o poder de escolher qual construirá, tendo como objetivo trabalhar o conceito de vértices e arestas, e também o trabalho em equipe. A figura 1 mostra a participação dos alunos na construção do cubo observando o trabalho em equipe.



Figura 1: Construção do cubo com bolas de isopor e palitos.

Depois dos sólidos construídos acompanhado dos alunos contou se a quantidade de vértices e arestas. Pode se perceber que muitos alunos confundiam vértices com arestas, por isso foi importante eles terem o sólido nas mãos, pois com a visualização a aprendizagem ocorre melhor. As pessoas precisam “pegar” nas coisas para ter uma compreensão maior, começar pelo concreto possibilita o primeiro conhecimento, como afirma Lorenzato (2010).

Outro ponto relevante na construção foi que os alunos conseguiram entender e visualizar que, como os poliedros construídos eram regulares, as arestas deviam ser congruentes para que esses sólidos ficassem firmes e bonitos.

- *A construção de alguns sólidos geométricos com molde:* Nesta etapa a proposta foi que os alunos construíssem os mesmos poliedros que haviam sido feitos utilizando palitos e bolas de isopor, só que dessa vez com moldes, para poder trabalhar o conceito de faces. Isto por que a construção com moldes permite que os alunos vejam com mais clareza de detalhes as faces dos poliedros.

Durante o recorte dos moldes dos sólidos, trabalhou se o conceito de faces, já que com a figura aberta eles tinham uma visão melhor desta parte do poliedro. Depois eles construíram os outros poliedros platônicos, sendo eles o octaedro, dodecaedro e icosaedro. A figura 2 ilustra a aluna na construção do dodecaedro com o molde.



Figura 2: Construção do dodecaedro.

A cada construção que faziam contava se as faces, vértices e arestas. Quando já tinham compreendido o conteúdo, falamos sobre a relação de Euler que diz que somando o número de faces com o número de vértices resulta no número de arestas somado com dois, ou seja ($F+V=A+2$).

Pode se perceber nesta fase que muitos alunos não conseguiam usar a relação de Euler, pois tinham uma grande dificuldade nos cálculos básicos, como por exemplo, realizar operações inversas que é preciso saber para usar essa relação. E quando isso era explicado na linguagem matemática eles ficavam confusos, então foi um pouco difícil explicar os cálculos básicos, como fala Lorenzato (2010) as vezes na sala de aula tanto o professor como os alunos enfrentam dificuldades na hora de entender e explicar a linguagem matemática. Talvez a explicação para isso seja a falta de experiência dos estagiários que atuavam na docência pela primeira vez.

Contudo apesar das dificuldades tanto de quem ensinava como de quem aprendia, ao fim de toda atividade notou-se que eles conseguiram compreender os conceitos da relação de Euler de acordo com a linguagem matemática.

Após isso foi ensinado como calcular área da base, área lateral e área total de todos os poliedros que eles haviam construído. Com o decorrer das aulas pode se perceber que os alunos estavam conseguiram entender as propriedades dos poliedros de Platão. Até mesmo aqueles que tinham um certo receio com a matemática participaram das aulas e demonstraram interesse em aprender.

- *A etapa final com a produção de texto:* Ao fim da última aula os alunos produziram textos expressando suas opiniões em relação a oficina.

Por meio deste texto produzido por um aluno percebe-se como uma aula contextualizada desperta o interesse dos alunos, facilita a aprendizagem por meio das comparações e conjecturas elaboradas e analisadas pelos próprios alunos.

As características mais comuns das práticas docentes de Matemática

Durante o Estágio Supervisionado do terceiro ano foi possível identificar algumas características mais comuns entre os professores de matemática do Ensino Fundamental, dentre elas pode-se destacar o uso apenas do livro didático, em que o professor não traz exercícios de outras fontes, ou seja, explica o conteúdo do livro e passa exercícios do mesmo para os alunos resolverem.

Outra prática comum foi a forma de dar aula, o professor explica o conteúdo usando o método tradicional, depois passa alguns exercícios do livro, quando todos já responderam faz a correção, de forma que não há uma discussão da aplicabilidade do conteúdo trabalhado no cotidiano desses alunos.

Contudo não se pode culpar apenas os professores, pois sabe-se eles têm que cumprir um cronograma, tem que passar os conteúdos e também a maioria tem uma carga horária muito grande, assim não sobrando tempo para elaborar uma aula com mais recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências vivenciadas no estágio e analisadas como objetos de pesquisa pôde-se observar que a prática pedagógica mais comum entre os professores do Ensino Fundamental é ainda a prática tradicional (quadro e giz), em que o professor é ativo e o aluno passivo.

De acordo com as aulas observadas e entrevistas com os professores foi possível identificar que não há muita inovação. O que predomina são aulas expositivas e resolução de listas de exercícios que se baseiam na atividade mecânica dos alunos.

Muitas vezes esse condicionamento da educação matemática se justifica a sistematização e mecanização a qual os professores estão subordinados conforme

destaca um deles “trabalho com sessenta horas semanais, tenho pouco tempo para planejar as aulas e elaborar material então, fica mais fácil seguir o livro didático”.

Neste sentido nota-se a dificuldade que muitos possuem em utilizar novas metodologias de ensino, se dá em parte pela carga horária excessiva, pelo fato de ter que cumprir com um cronograma e por ser mais fácil seguir apenas os conteúdos do livro didático. Outro fator destacado pela maioria dos professores foi a falta de motivação diante da desvalorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**, Parecer 009/2001. Brasília, 2001, MEC/SEF, 2001, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso 16 de jun. 2015.

_____, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

D’AMBROSIO, Ubiratan, **Educação Matemática: Da teoria à prática**. SP, Papirus, 1998.121p.

FIORENTINI, Dário, LORENZATO Sergio. **Investigações em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. – 3. ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3 à 13.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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**, Brasília, Liber livro, 2012. 163p.

LORENZATO, Sérgio, **Laboratório de Ensino de Matemática**. SP: Autores associados, 2006. 178p.

_____, Sérgio, **Para aprender Matemática**. SP: Autores associados, 2010.141p.

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva, PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. **O Estágio como pesquisa: formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Unidade de Iporá/GO**, 2013.p.1-14. Disponível em <http://www.ceped.ueg.br/.../artigoprof_Claudimary...>. Acesso 17 jun. 2015.



ISSN: 2238-8451

RODRIGUES, Leude Pereira, MOURA, Lucilene Silva, TESTA, Edimárcio. **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior.** Disponível em<<http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>>Acesso 20 set. 2015.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**, Campus Iporá. 2014.

AValiação: INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

RAMOS, Geraldo Pereira

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

geraldopereiramos987@gmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva

Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá

clau.moreira@ueg.br

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de pesquisa desenvolvida durante o Estágio Supervisionado de Matemática que buscou responder a seguinte pergunta: Quais os instrumentos e tipos de avaliação utilizados pelo professor de matemática da segunda fase do Ensino Fundamental das escolas campo? O objetivo era identificar os tipos de avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula pelos professores. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo com embasamento teórico em Luckesi (2008), D'Ambrosio (1996), Gramsci (1979), em documentos como o Projeto de Estágio Supervisionado do curso e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Foram coletados dados por meio dos instrumentos como o diário de campo do estagiário no qual foram registradas as situações ocorridas durante as aulas de matemática observadas, uma entrevista e análise de documentos da escola campo e as avaliações utilizadas pelos professores parceiros. Os resultados mostram que urge mudanças na forma de avaliar no atual sistema de ensino que ainda conserva a ideia da avaliação como fonte de castigo e de repressão aos alunos. É preciso modificar a forma de avaliar para que a avaliação cumpra o seu papel de servir como caminho de formação para os alunos e reflexo da prática educativa do professor. Para que sirva ao seu objetivo de entender que os alunos possuem ritmos diferentes de aprender e níveis diferentes de aprendizagem. A pesquisa foi relevante porque abordou a avaliação escolar contribuindo para que esta se torne mais efetiva e humana. Contribuiu ainda no processo de formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UEG/Iporá.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tipos de avaliação. Instrumentos avaliativos.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho traz como título avaliação: instrumento de aprendizagem? E trata-se de uma pesquisa que se desenvolveu durante o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás do Campus

de Iporá, em 2015, quando buscou-se responder a seguinte pergunta: quais são os instrumentos e tipos de avaliação utilizados pelo professor de matemática da segunda fase do ensino fundamental das escolas campo de estágio supervisionado?

Assim o objetivo foi identificar os instrumentos e tipos de avaliação utilizados pelos professores de matemática do Ensino Fundamental das escolas campo, usando como objetos de análise as avaliações utilizadas pelos professores, os instrumentos avaliativos e as atividades de estágio realizadas em parceria com os docentes da escola campo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de matemática da segunda fase do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá Go.

A pesquisa foi relevante por abordar a avaliação escolar em comparação com os estudos teóricos realizados no decorrer do curso, contribuindo para que esse processo torne-se cada vez mais dinâmico melhorando o caráter da avaliação enquanto instrumento que leve os alunos a socialização e resolução dos problemas que enfrentarão no dia a dia. O trabalho pode ainda contribuir para tornar a avaliação de matemática uma ferramenta que possa auxiliar no ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do próprio professor enquanto profissional.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo baseada em teses de teóricos em comparação com a prática diária escolar, ficando assim sujeita a interpretações do pesquisador (FIORENTINI E LORENZATO, 2012).

Teve embasamento teórico em Luckesi (2008), D'Ambrosio (1996), Gramsci (1979), em documentos como o Projeto de Estágio Supervisionado do curso e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Foram coletados dados por meio dos instrumentos como o diário de campo do estagiário no qual foram registradas as situações ocorridas durante as aulas de matemática observadas, uma entrevista e análise de documentos da escola campo e as avaliações utilizadas pelos professores parceiros.

Também se utilizou um instrumento de coleta de dados importante que consistiu no Diário do Estagiário, criado no decorrer da observação, da semi-regência. Trata-se de um caderno utilizado para registros das falas das pessoas, comentários,

análises de situações pedagógicas ocorridas na escola campo de estágio supervisionado, durante a permanência na instituição.

As informações contidas no diário basearam-se em parte, na observação de situações da escola campo, nas atividades realizadas em parceria com os professores regentes e na análise das avaliações propostas por eles, buscando identificar as características dessas avaliações e caracterizar a visão dos professores em relação à avaliação escolar de Matemática.

As atividades de pesquisa do projeto, foram a leitura de obras referentes ao tema, resenha de livros e artigos, elaboração do referencial teórico, observação participativa na escola campo, semi-regência na escola campo, análise de documentos, monitorias, realização de oficinas, aplicação e análise de entrevista, análise das avaliações dos professores e elaboração do trabalho final com os resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se iniciou o processo de educação no Brasil, a avaliação surgiu com o intuito de qualificar as pessoas que eram da alta burguesia. Assim, historicamente, a avaliação de matemática mais utilizada no Brasil tem sido a quantitativa em que se visa, de forma geral, apenas quantificar o aluno, tendo por objetivo cumprir as metas pré-estabelecidas pelo governo brasileiro, pela escola ou pelo próprio professor, deixando de lado as avaliações qualitativas, que levam o aluno aprender efetivamente. (LUCKESI, 2008).

Com o passar do tempo, apenas os métodos de avaliar alteraram, mas continuam a ter por base as mesmas características que levam em conta o quantificar. Como deixa claro Luckesi (2008) a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Nas escolas a avaliação tem mudado muito seu caráter deixando de ensinar para buscar números.

A avaliação até hoje é usada, por parte de alguns professores, como forma de castigo ou como forma de disciplinar os alunos. Quando se fala em avaliação, o termo avaliar em geral remete às provas com muitas questões para serem respondidas pelos

alunos, que têm como objetivo obter uma nota alta. Isso porque na educação brasileira o aluno ao ser avaliado, precisa obter uma nota alta, pois uma nota ruim significaria para muitos, que é incapaz, visto que não é avaliado de forma qualitativa.

Segundo Luckesi (2008, p. 88) "usualmente, na prática escolar, os acertos nos testes, provas ou outros meios de coleta dos resultados da aprendizagem são transformados em pontos o que não modifica o caráter de medida uma vez que os acertos adquiram a forma de pontos". Ainda é muito comum o ato de avaliar ser considerado como fazer provas, muitos exames e outros tipos de avaliações quantitativas.

Avaliação qualitativa

A avaliação qualitativa que tem como objetivo identificar a situação da aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos programados, mas infelizmente nem sempre é utilizada.

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação, sejam provas, trabalhos, postura em sala, constituem indícios de competências e como tal devem ser considerados. A tarefa do avaliador constitui um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta juízos de valor que lhe permitem reorganizar a atividade pedagógica. (BRASIL, 1998, p. 41).

Dessa forma fica claro que se os resultados obtidos nas avaliações não são os esperados pelo professor ou corpo docente da instituição escolar, o mesmo deve rever seus princípios em relação às avaliações e aplicá-las novamente. O professor deve ter a avaliação como um instrumento de qualidade para rever as metodologias de ensino e para interagir com o aluno, pois, um professor que está em harmonia com o aluno pode ter maior flexibilidade para mediar seus conhecimentos.

Isso porque de acordo com o PCN de Matemática (1998, p. 55) "ao procurar identificar, mediante a observação e o diálogo com o aluno, o professor obtém as pistas que o leva direto ao ponto em que alunos não estão compreendendo e podendo então auxiliá-lo". Por meio das várias buscas que o professor faz para solucionar

dúvidas de assuntos que os alunos não estão compreendendo, ele sempre tem diferentes soluções para resolver os problemas encontrados na sala de aula.

É importante que o professor tenha uma visão de que todo aluno é capaz de aprender bastando apenas que se tenha uma maneira adequada de ensiná-lo e que haja as adaptações necessárias nos instrumentos de avaliação e nas metodologias de ensino. Visto que conforme Luckesi (2008) o aluno aprende melhor quando os instrumentos e metodologias estiverem voltados para seu cotidiano de forma a possibilitar que ele possa reconhecer em situações da vida o conteúdo que o professor está ministrando em sala de aula. Assim é importante que haja aproximação entre o que se aprende em sala de aula e o que se vive fora dela.

A formação de professores e a avaliação como fonte da aprendizagem

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, que rege o curso, "o egresso do curso de Licenciatura em Matemática deve possuir um perfil profissional, crítico, reflexivo, investigador, capaz de articular teoria e prática na busca de um fazer educacional que atenda ao momento cultural de constantes inovações e saberes." (UEG/IPORÁ, 2009, p. 42). Isso sugere que um bom professor deve pelo menos estar munido dessas qualidades que o definem como um bom profissional.

No mesmo sentido o Parecer 0009 (2001, p. 04) do Conselho Nacional de Educação, que rege os cursos de licenciatura, destaca como características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, a capacidade para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, para comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos, para assumir e saber lidar com a diversidade existente entre eles. Para incentivar atividades de enriquecimento cultural, para desenvolver práticas investigativas elaborar e executar projetos, utilizar novas metodologias, para desenvolver estratégias e materiais de apoio, para desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe e para desenvolver conteúdos curriculares dentre outras habilidades.

Os professores em formação podem encontrar no Estágio Supervisionado a base que os leve a desejar a atuação em sala de aula enquanto aprendem a criar suas

próprias metodologias e estratégias de ensinar e avaliar de maneira que a avaliação possa ser fonte de aprendizagem.

A avaliação como fonte de aprendizagem é vista de diversas maneiras, contudo em todas as formas o aprender nesta perspectiva estão relacionadas ao ato dos professores e alunos de refletirem sobre suas ações e suas aprendizagens. No entanto, ainda é muito comum o ato de avaliar ser considerado como fazer provas, muitos exames e outros tipos de avaliações sugeridas pelos professores.

O ato de avaliar não raramente é visto como uma maneira de se classificar e promover um aluno para a série seguinte ou reprová-lo. Poucos professores pensam na avaliação como uma forma de refletir sobre suas ações e metodologias de ensino e aprendizagem de crianças. De acordo com autor D'Ambrósio (2009, p.63) “claramente, as avaliações como vem sendo conduzidas utilizando exames e testes, tanto de indivíduos como de sistemas pouca resposta tem dado á deplorável situação dos nossos sistemas escolares”, referindo-se às formas que vem sendo conduzida a avaliação no atual sistema de ensino, em qualquer área da docência.

A avaliação, de modo geral, tem por finalidade verificar os pontos que ficam fora do conhecimento dos alunos, rever metodologias aplicadas durante as aulas. Ligada ao planejamento, a avaliação tem o objetivo de diagnosticar os assuntos sobre os quais os alunos não apresentam relevante compreensão. Nesse contexto Luckesi (2008, p. 58) diz: “De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura”.

A avaliação auxilia para que haja um bom planejamento, quando cada professor deveria refletir sobre suas avaliações passadas, para, a partir de aí fazer um novo planejamento pós avaliação. Luckesi (2008) aborda a relação entre avaliação planejamento.

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas dimensões. Como "crítica de percurso de ação", a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, [...]. (LUCKESI, 2008, p.116).

Assim é necessária uma compreensão crítica sobre o ato de avaliar, pois o professor está sujeito a avaliar seus princípios e ações, sabendo diferenciar o ato de planejar e o ato de avaliar, tendo o planejamento como um instrumento de descrever o que se vai criar durante as aulas, da mesma forma usar o ato de se planejar para construir seus métodos avaliativos.

Cabe assim a cada professor adotar seus instrumentos de avaliação de acordo com sua necessidade e realidade da turma em que está trabalhando. Um docente deve ter, no mínimo, três formas de avaliar sejam elas quais forem como afirma Luckesi (2008).

O Estágio Supervisionado como espaço de formação docente

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato direto do aluno com seu futuro ambiente de trabalho e vai além de um simples cumprimento de exigências da universidade. Por meio do Estágio Supervisionado tem-se uma contribuição favorável à formação docente, possibilitando ao aluno fazer a inter-relação entre teoria e prática por meio da ação-reflexão-ação. Assim deixa claro Oliveira e Peres, (2013, p. 02) que o “estágio é o local onde a identidade profissional é criada, retorna-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica”. Dessa forma a ação reflexiva gera uma nova ação no ambiente profissional.

Os processos de avaliação fazem parte da formação docente no estágio, uma vez que o estagiário está sendo avaliado durante todo o período em que se encontra em sala de aula realizando as atividades de estágio, fazendo com que o aluno possa refletir sobre qual é o verdadeiro processo de avaliar durante o processo de ensino de matemática.

Portanto, além de ser uma porta para que o aluno mostre sua capacidade de criar e de resolver conflitos em sala de aula, o estágio tem, sobretudo, o papel de levar o aluno ao crescimento profissional e pessoal, pois é o período em que os alunos adquirem suas primeiras práticas profissionais.

Além disso, é a oportunidade de formação profissional e um importante instrumento de relação entre a universidade e a escola campo. Portanto, o aluno precisa

passar pelo estágio e não o estágio por ele. Como destaca Oliveira e Peres, (2013, p. 06):

O estágio deverá oferecer condições e subsídios para que o futuro professor tenha instrumentos necessários para exercer a profissão, tanto ao adquirir embasamento teórico metodológico, quanto ao adquirir condições de compreender a realidade em que se desenvolve o estágio enquanto escola campo. E, principalmente, compreender a realidade da educação no país sendo capaz de se sentir responsável e cooperador para as mudanças necessárias para que se alcance melhor qualidade educacional e social. (Oliveira e Peres, 2013, p. 06)

De fato, o estágio proporciona ao aluno estagiários várias fermentas que o instiga a se interessar pela carreira docente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa desenvolveu-se de forma significativa abordando o objetivo geral ao procurar identificar os tipos de avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula pelos professores. Outro objetivo foi identificar como os professores vê em a avaliação de matemática em sala de aula.

A pesquisa desdobrou-se em análise de avaliações e de um breve questionário que abordou as seguintes questões: como você tem feito a avaliação de matemática em sala de aula, de que forma a avaliação de matemática contribui para a aprendizagem dos alunos? Você vê a avaliação como fonte de castigo? Por quê?

Por meio do diário de bordo, as anotações foram realizadas durante cada aula em que foram registradas, passo a passo, as formas que os professores avaliavam seus alunos e os instrumentos de avaliação utilizados. Foram identificados três tipos de instrumentos avaliativos mais utilizados: a prova, os chamados trabalhos para casa que consistiam em listas de exercícios para serem resolvidos e atividades realizadas em sala de aula. Isso está de acordo com que diz Luckesi (2008) quando afirma que o professor deve utilizar pelo menos três tipos de avaliação durante o bimestre.

Contudo, como o objetivo final de tais avaliações tem o foco voltado para a somatória da média bimestral do aluno, a avaliação tem caráter predominantemente quantitativo. E sobre isso Luckesi (2008, p. 66) afirma que não deve ser assim, deve ser

para garantir a aprendizagem do aluno. Esse deve sim ser o real papel da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem.

Verificou-se que os tipos de instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores de matemática durante a pesquisa no Estágio Supervisionado, foram os trabalhos que se caracterizavam como listas de exercícios para serem resolvidos pelos alunos em casa e atividades realizadas em sala de aula, testes e provas individuais. E Luckesi (2008, p. 23) deixa claro que os instrumentos de avaliação como provas entre outros são usados conforme o professor tem necessidade assim como o sistema de ensino.

Ao analisar as entrevistas respondidas pelos professores se que dizem respeito à avaliação de matemática, nota-se que é preocupação de todos que o aluno compreenda o conteúdo e o use no dia-a-dia na sociedade. Os professores concordam que, nessa perspectiva, a avaliação formativa seria a ideal. O que pensam está de acordo com Luckesi, (2008, p. 58) diz que a avaliação deve ser utilizada como meio de averiguar as deficiências que seu aluno tem do conteúdo e assim o professor procurar meios e procedimentos para que o educando possa melhor compreender o conteúdo ensinado transformando-se em um ser pensante e social.

Entretanto, todos afirmam que não há como não se preocupar com a nota do aluno, uma vez que todo o sistema de aprovação e reprovação se baseia na média aritmética das notas bimestrais. E há ainda as avaliações externas que são feitas basicamente por meio da realização de uma prova.

Os professores afirmam estar cientes de que vivem uma situação de conflitos entre a forma como deveriam avaliar e o sistema de avaliação vigente. Concordam também que o foco da avaliação, não raramente, deixa de ser a aprendizagem do aluno sendo feita para medir a aprendizagem.

O Estágio Supervisionado contribuiu muito na realização desse trabalho, por meio dele teve-se o campo de pesquisa e o mais importante foi que ele proporcionou a interação social entre o aluno estagiário e os alunos e professores da escola campo. O Estágio Supervisionado proporciona o primeiro contato do estagiário com o seu futuro campo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa realizada no Estágio Supervisionado do Curso de licenciatura em Matemática mostram que a avaliação utilizada pelos professores do Ensino Fundamental não é a ideal. Ao invés de ter função formativa, em grande parte dos casos as atividades avaliativas têm o papel de classificar o aluno. Desta forma, o recurso da avaliação, que deveria servir como instrumento de ensino e aprendizagem e de aperfeiçoamento no ensino, caracteriza-se ainda como fonte de castigo por parte de alguns professores que a utilizam com a função estritamente de classificar os alunos em bons ou ruins.

Assim, urge mudanças na forma de avaliar no atual sistema de ensino, que ainda conserva a ideia da avaliação como fonte de castigo e de repressão aos alunos. É preciso modificar a forma de avaliar para que a avaliação cumpra o seu papel de servir como caminho de formação para os alunos e reflexo da prática educativa do professor. Para que sirva ao seu objetivo de entender que os alunos possuem ritmos diferentes de aprender e níveis diferentes de aprendizagem.

O Estágio Supervisionado, realizado como pesquisa, foi importante para a formação do estagiário enquanto futuro profissional, visto que além de proporcionar reflexão sobre a realidade escolar pela inter-relação entre teoria e prática, estimulou o estagiário ao gosto e desejo de mudar a realidade das escolas, formando assim professores que poderão atuar como agentes sociais e pensantes que possam fazer a diferença na construção de um mundo melhor.

Assim, dentre as atribuições do Estágio Supervisionado está a de promover meios para que o futuro professor seja capaz de formar futuros seres pensantes e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____, Conselho Nacional de Educação, **Parecer 009/2001**. Brasília, 2001, MEC/SEF, 2001. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso: 14 de ago. 2014.



ISSN: 2238-8451

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria a pratica. São Paulo: 4. ed. Papirus 2009.

FIorentini, Dário, LOrenzato Sergio. **Investigações em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. – 3. ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3 à 13.

LUCKESI, Cipriano C; **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva, PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. O Estágio como pesquisa: formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Unidade de Iporá/GO, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt05/co%20grafica/artigoprof_Claudimary_Thalitta_UEGIpora.pdf>. Acesso: 13 de out. 2014.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**, Campus Iporá. 2009.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IPORÁ

CHAGAS, Rodrigo de Novaes
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
rodrigonovaescfc@gmail.com

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
clau.moreira@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho intitulado a utilização das tecnologias no ensino de Matemática em uma escola pública de Iporá representa o trabalho final do Estágio Supervisionado do ano de 2015 e buscou responder à seguinte pergunta: Como e com que frequência os professores utilizam os recursos de informática nas aulas de Matemática? O objetivo foi caracterizar o uso dos recursos tecnológicos pelos professores de Matemática de uma escola de Ensino Médio público da cidade de Iporá. Esta se trata de uma pesquisa qualitativa com embasamento teórico e bibliográfico em Valente (1999), Lorenzato (2006), Gravina e Santarosa (1998) e nos documentos PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Câmpus Iporá (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000) que defendem o uso da informática educativa como recursos de aprendizagem. A análise se deu a partir de dados coletados por meio de instrumentos, como o diário de campo do estagiário, entrevistas realizadas com alguns dos professores de matemática e os documentos da escola campo como o plano de aula de alguns professores o Projeto Político Pedagógico. Os resultados mostram a realidade vivenciada pelo professor de matemática que tem as suas aulas na maioria dos casos, restritas apenas ao uso de lousa e giz, métodos tradicionais para uma sociedade contemporânea. Mostram também o quão escasso é o uso das tecnologias em sala de aula e como o professor enfrenta dificuldades ao utilizar os recursos tecnológicos como recursos de aprendizagem. Logo pode-se perceber a necessidade de cursos tecnológicos nas escolas, cursos estes que preparem os professores de matemática para o uso de recursos midiáticos que contribuirão na aprendizagem dos alunos durante as aulas.

Palavras-chave: Informática Educativa. Formação docente. Aprendizagem. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado a utilização das tecnologias no ensino de Matemática em uma pública de Iporá representa o trabalho final do Estágio

Supervisionado do ano de 2015 e buscou responder às seguintes perguntas: Como e com que frequência os professores utilizam os recursos de informática nas aulas de Matemática?

O objetivo principal foi caracterizar o uso dos recursos tecnológicos pelos professores de Matemática desta escola. Por conseguinte, os objetivos específicos foram identificar os obstáculos que dificultam o uso dos recursos tecnológicos por parte dos professores, nas aulas de Matemática, verificar se os professores possuem formação sobre o uso educacional de recursos tecnológicos, além de caracterizar o tipo de uso metodológico mais comum dos softwares como recursos de aprendizagem.

O presente trabalho se desenvolveu sob a orientação da professora supervisora de estágio, como exigência para conclusão do Estágio Supervisionado I se propôs a verificar como, com que frequência e para que os professores de um Ensino Médio público da cidade de Iporá utilizam os recursos informática nas aulas de Matemática.

O trabalho constituiu de pesquisa qualitativa com embasamento teórico e bibliográfico em Valente (1999), Lorenzato (2006), Gravina e Santarosa (1998) que tratam das tecnologias aplicadas ao laboratório de informática. Além desses, foram usados como embasamento teórico os seguintes documentos: PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Câmpus Iporá (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000) que defendem o uso da informática educativa como recursos de aprendizagem.

Os dados foram coletados por meio do diário de campo do estagiário no qual contém os registros de todas as atividades, planejamento, ações e os resultados da pesquisa que foi elaborada, além da análise de entrevistas realizadas com três professores de matemática da escola em questão.

A relevância da pesquisa está no fato de que hoje se percebe que cada aluno tem uma maneira individualizada e diferenciada de aprender, uma grande parcela dos alunos não consegue aprender apenas com giz, lousa e livro didático, esses precisam de tecnologia, exemplos contextualizados e oportunidade para participar da construção do seu próprio conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos um desenfreado desenvolvimento tecnológico mundial, em que a sociedade tem contato constante com diferentes tecnologias. Na verdade, todos os segmentos da sociedade já sofrem as consequências e os benefícios dessas tecnologias, e apesar disso, muitas escolas ainda utilizam como recursos de aprendizagem apenas a lousa, livros didáticos desatualizados, listas de exercícios, a boa e velha régua de madeira e o compasso, enfim, tecnologia do começo do século passado. Pouca atenção se dá às novas tecnologias como o computador como internet e softwares educacionais.

Inevitavelmente os meios tecnológicos chegam à escola e causam um impacto muito forte no processo educacional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas inovações também trazem desafios e descobertas, oportunidades e responsabilidades para todos envolvidos neste processo. Enquanto alguns professores desenvolvem suas aulas munidos dessas “ferramentas” citadas acima, os alunos enviam mensagens de texto através de celulares ultramodernos, acessam vários sites de seus Ipods e consequentemente as aulas deixam de ser atraentes. Por isso, é imprescindível pensar e discutir sobre as formas com que as tecnologias são introduzidas e utilizadas em sala de aula e como estas contribuem para o a aprendizagem.

A Tecnologia nas salas de aula

Não é raro, ver alguns professores acreditarem inovar suas aulas ao usar um projetor. Bem, se este equipamento está sendo utilizado apenas como “apoio” ao professor, pode ser que o que esteja ocorrendo signifique apenas uma simples substituição da lousa. Ora, qual a diferença entre projetar textos num Data Show e escrever num quadro?

Cada vez mais, percebe-se que as atitudes, as maneiras de pensar e os valores, dentro e fora da escola, estão condicionados pelas tecnologias da informação e comunicação. Diante disso, deve-se esperar uma educação voltada para a formação de cidadãos dotados de capacidade crítica, totalmente conscientes de seus direitos e deveres, participantes ativos na construção de uma sociedade justa e democrática.

As inovações tecnológicas como os recursos de informática não vieram para excluir ou assumir o papel do professor, mas, sim para auxiliar na educação. A forma

como a informática será incluída na escola deve ser essencialmente feita pelo educador. Contudo esta inclusão precisa ser discutida em encontros pedagógicos, tais como, jornadas pedagógicas, encontros para planejamentos e reuniões da escola.

Uma das maneiras de efetivamente incorporar o uso do computador na escola pode ser, encarando a informática como uma ferramenta para auxiliar um professor ou um grupo de professores para desenvolver um tema gerador em comum. Outra alternativa para a inclusão da informática no cotidiano da comunidade escolar pode ser sua inclusão na matriz curricular como uma atividade extracurricular.

De qualquer maneira, o modo como a informática vai ser usada na escola, determina, em grande parte, o desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na escola. Isso, porém não é um fenômeno estático, pois à medida que o tempo passa vários softwares são lançados no mercado e o uso do computador vai sendo ampliado, modificado, tornando assim um fenômeno dinâmico, que sofrerá e receberá transformações ao longo dos anos. Para Valente (1999, p. 09),

a introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.

Não basta apenas o professor achar que sabe manusear o computador e não ter a formação ou a didática adequada. É preciso preparo e bastante estudo, pois na informática está em constante evolução. Não basta domínio no conteúdo, é preciso saber manusear o recurso tecnológico e dominar a metodologia de ensino que se propuser a utilizar.

A formação para o uso das tecnologias em sala de aula

A inclusão das tecnologias no ensino de matemática é importante para os professores quanto para os alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares

Nacionais – Matemática,

o computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e a aprender junto com seus colegas, trocando suas produções e comparando-as. (BRASIL, 1997, p. 35).

Se for bem explorado, o computador auxilia o ensino. Contudo depende da estrutura da escola, da quantidade dos alunos e outros fatores.

Atualmente a situação do ensino–aprendizagem da Matemática necessita recorrer à capacidade e ao empenho de todos, alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, de forma a melhorar o padrão de ensinar e aprender Matemática. Nesse sentido, políticas públicas educacionais são criadas, as escolas, os professores, os alunos e a comunidade devem se preocupar em conhecer o ambiente em que se encontram para procurarem superar o modelo tradicional de ensino que, em vez de promover o desenvolvimento dos cidadãos, contribui para sua decadência e para o descaso com a sociedade (REZENDE e MESQUITA, 2013). Para isso o Estágio Supervisionado tem sua parcela de importância na formação do professor. De acordo com Oliveira e Peres (2013, p. 3):

a formação de professores deve visar à formação não de treinadores nem repassadores de informações e conhecimentos, mas educadores que propiciem o despertar de conhecimentos dos alunos. E a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, fundamentado na ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Os professores não podem se preocupar apenas em passar informação, mas sim em gerar alunos críticos que pensem de forma própria e inteligente.

Os professores precisam não apenas ensinar os alunos, mas fazer com que pensem de maneira mais crítica e inteligente. Não devem sair da escola ou da faculdade pensando apenas que conseguirem o diploma e sim que necessitam agir de maneira correta no mundo e seu dia a dia. Os professores, no entanto, devem estar preparados para as possíveis indagações e ter completo domínio do material a ser utilizado (FELINTO, 2012, p.1)

As tecnologias também são citadas no PPC 2014 de matemática. Nele destaca-

se a seguinte citação sobre o LEMIP (Laboratório de Educação Matemática de Iporá):

o uso do LEMIP para outras instituições ou pessoas físicas é feito, conforme disponibilidade, mediante solicitação por meio de ofício e aprovação do colegiado de Curso, conforme normatiza de utilização em anexo. Embora com o pequeno espaço que dispomos, o LEMIP tem sido frequentemente utilizado, mas para ampliação de seu uso, um espaço melhor estruturado seria mais adequado. Para tanto foi solicitado à equipe gestora desta Universidade um Bloco de Laboratórios com divisórias. (PPC, 2014, p. 110)

Assim vale destacar que o laboratório de Matemática na UEG, Câmpus Iporá tem vital importância para a formação inicial dos acadêmicos. O lado negativo é o espaço que é reduzido. Contudo ainda que não possuindo características ideais é bastante útil para a realização de pesquisas e estudo de objetos educacionais.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Iporá.

O embasamento teórico foi realizado a partir das obras de Lorenzato (2006), Gravina e Santarosa (1998), e nos documentos PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UEG, Câmpus Iporá (2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000) que defendem o uso da informática educativa como recursos de aprendizagem. Embasando-se também na obra de Lorenzato (2006) que passa a ideia de que o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) deve ser imprescindível para alunos e educadores, possibilitando novas formas de aprender saindo da rotina que são as aulas.

Se embasou ainda na obra de Valente (1999, p. 9) que afirma que:

a introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.

A pesquisa também se baseou em parte na observação de situações da escola campo, como por exemplo, observação direta do Laboratório de Informática em que serão selecionados um conjunto de acontecimentos relacionados ao uso dos equipamentos de informática como recursos de ensino. As análises também se utilizaram de informações obtidas em entrevistas realizadas com três professores da escola campo de estágio.

Outro instrumento foi o diário de campo do estagiário criado no decorrer das atividades coletivas de elaboração, aplicação e análises das atividades desenvolvidas na escola. O diário de campo do pesquisador que se trata de um caderno utilizado para registros de falas das pessoas, comentários, análises de situações pedagógicas, relacionados ao tema de pesquisa.

As atividades de pesquisa do projeto foram a leitura de obras referentes ao tema, construção de resenhas e resumos das obras, elaboração do referencial teórico, observação participativa e semiregência na escola campo, realização de oficinas, elaboração, realização e análise de entrevistas e elaboração do trabalho final com os resultados

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em todas as observações feitas durante o período do Estágio Supervisionado I pode-se perceber o quão escasso é o uso das tecnologias em sala de aula, e como o professor enfrenta dificuldades ao utilizar os recursos tecnológicos perante os alunos. É desafiadora a realidade vivenciada pelo professor de matemática que na maioria dos casos, ainda se restringe apenas ao uso de lousa e giz, métodos tradicionais para uma sociedade contemporânea.

As rotinas de sala de aula devem incorporar, cada vez mais, as mídias e demais tecnologias, pois elas influem nas nossas formas de pensar, de aprender, de produzir. O “giz e quadro-negro” é uma tecnologia que teve o seu momento de impacto no processo educativo, no século XX (BONA *et. al.*, 2007).

Em grande parte das aulas observadas pode-se perceber que os professores ainda se mantêm tradicionais, não fazem uso de recursos tecnológicos e poucos ou

quase nenhum tipo de recurso didático diferenciado. O que muitas vezes torna o conhecimento restrito e obsoleto.

Nas últimas décadas o ensino da Matemática sofreu muitas mudanças significativas. Nas décadas de 40 e 50 do século passado, o ensino da Matemática caracterizou-se pela memorização e mecanização, também conhecido como “ensino tradicional”. Com isso, se exigia do aluno que decorasse demonstrações de teoremas (memorização) e praticasse listas com enorme quantidade de exercícios (mecanização). Todavia, os resultados de aprendizagem desta metodologia de ensino não foram significantes (SILVA, 2005 *apud* PONTE, 2004).

Percebe-se que escola campo de estágio em que se deu a pesquisa conta com poucos recursos tecnológicos, como data shows, televisões e principalmente computadores (em funcionamento). Assim, as verbas da educação deveriam ser melhores aplicadas na aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos. Já que eles são fundamentais no auxílio da apreensão do conhecimento pelo aluno.

Apesar de muitas escolas já terem laboratórios, como é o caso da instituição em questão, os professores infelizmente não têm nenhum treinamento que os preparem para o uso dessas tecnologias (COSTA & LOPES, 2012).

Através das entrevistas foi possível identificar que os professores ainda possuem resistência quanto aos meios tecnológicos, jogos, softwares, slides, projetores, entre outros, logo não utilizam dos mesmos. Atualmente já se sabe da importância do uso de softwares no ensino matemático, alguns desses softwares podem ser: Cabri, X-Home, Shapari, Flash, Legocad e Imagine, softwares que permitem trabalhar com os conceitos de geometria plana e espacial, aritmética, transformações geométricas, assim como, raciocínio lógico e abstrato, o que engrandece muito o ensino e os conteúdos matemáticos (LUCCHESI & SEIDEL, 2004).

Alguns dos entrevistados alegaram que quando tentaram inovar suas aulas com o uso dos computadores da escola os mesmos não tiveram sucesso, já que grande parte dos computadores não funcionam de forma correta. Em função de muitos fatores, sabemos que as escolas públicas ainda estão distantes de serem auto-suficientes em seus recursos midiáticos para cumprir seu papel de ensinar (TOLEDO *et. al.*, 2012).

Uma das observações realizadas pelos professores de matemática da escola mediante a entrevista foi a necessidade de cursos preparatórios para os mesmos, cursos básicos que os ensinem a se comportar perante as novas tecnologias, além da necessidade de investimento financeiro em recursos midiáticos, já que muito se investe em jogos e materiais didáticos matemáticos a nível infantil, os quais perdem a eficiência perante alunos do ensino médio. Na tentativa de atender à demanda educacional, o Estado vem investindo na formação inicial e continuada de professores, ofertando vagas na área das TICs, porém a mesma ainda se apresenta tímida diante do contingente de educadores que almejam se qualificar no quesito tecnológico (GOMES, 2012).

A partir das observações, conversas com professores da escola e anotações realizadas no diário de campo, pode-se verificar o despreparo dos mesmos em sala de aula no que diz respeito ao uso tecnológico. Assim, em alguns casos o professor se priva da tecnologia principalmente por não saber utilizá-la de forma correta.

No que diz respeito à Matemática, a aprendizagem depende de ações que caracterizam o ‘fazer matemática’, tais como: experimentar, interpretar, visualizar, induzir, 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. Numa tal apresentação formal e discursiva, os alunos não se engajam em ações que desafiem suas capacidades cognitivas, sendo-lhes exigido no máximo memorização e repetição, e consequentemente não são autores das construções que dão sentido ao conhecimento matemático (GRAVINA & SANTAROSA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da utilização das atividades de Estágio Supervisionado como objetos de análises nesta pesquisa foi possível identificar como a inserção de tecnologias em sala de aula deve evoluir e que esta é uma dificuldade que não se restringe apenas ao professor de matemática, mas a toda a escola que não possui recursos tecnológicos suficientes ou em bom funcionamento para atender as dificuldades dos alunos.

Percebe-se então, que na escola raramente há algum tipo de tecnologia ou recurso midiático utilizado durante as aulas de matemática, grande parte não utiliza por

falta de formação adequada para o uso correto destas tecnologias ou devido à falta de manutenção dos recursos midiáticos que são disponibilizados pela escola. Perante os dados e as entrevistas realizadas pode-se perceber a necessidade de uma preparação de qualidade para os professores, não só de matemática, mas das demais áreas de conhecimento.

Contudo os resultados confirmam o que já disse (Macêdo, 2013 *apud* Araújo, 2010) que atualmente pode-se apontar entre outras razões, alguns motivos que levam o professor a não utilizar recursos tecnológicos na escola: o fato do professor não se atualizar na mesma velocidade com que mudam os recursos tecnológicos; o medo “de se arriscar” perante os alunos; a falta de conhecimento das potencialidades em utilizar os recursos; recursos escassos, sucateados ou com difícil acesso à internet; ausência de projetos de formação continuada; a formação precária; e a ausência de técnico para suporte.

REFERÊNCIAS

BONA, Aline Silva de, HOFFMANN, Daniela Stevanin, BÚRIGO. Elizabete Zardo, FRONZA, Juliana, ROSSATO, L, NOTARE. Marcia Rodrigues, RODRIGUES, Marcio Alexandre Rodriguez de, BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo, GRAVINA, Maria Alice, VARRIALE, Maria Cristina, DIAS, Mariângela Torres, BARRETO. Marina Menna, MEIER, Melissa, BELLO, Samuel Edmundo Lopez, STROSCHEIN, Sandra Denise, MULLER, Thaísa Jacintho; GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto, TREVISAN, Vilmar. **Matemática, mídias digitais e didática – tripé para formação de professores de matemática**. Rio Grande do Sul. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 14 jun 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Pareceres CNE/CP nº 9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 23 abr 2015.

COSTA, Fabíola da Cruz, LOPES, O dimógenes Soares. **O uso do computador como recurso didático nas aulas de matemática**. Palmas, 2012.

FELINTO, Isabella. (Resenha). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em http://sites.google.com/a/catolica.edu.br/trabalhos_matematica/homepage/PPEM-I/Resenha. Acesso em 07 abr 2015.

GRAVINA, Maria Alice, Santarosa, Lucila Maria Costi. **A Aprendizagem da Matemática em Ambientes Informatizados**. In: Informática na Educação: Teoria e Prática, vol. 1, n. 1. Porto Alegre: UFRGS – Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, 1998.

GOMES, Maria Rosilene Maués, **A formação continuada de professores e as tecnologias midiáticas na escola**, Rio de Janeiro, 2012.

LORENZATO, Sergio. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006, v.1.

LUCCHESI, Eduardo Melloni, SEIDEL, SUSANA. **Uso de software no ensino-aprendizagem de matemática**. Rio Grande do Sul. 2004.

MACÊDO, Andréa Brito, BASTOS, Charles Lourenço, AUGUSTO, Sandra Alves dos Santos. **Resistência em utilizar recursos tecnológicos na escola**. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais. 2013.

OLIVEIRA, Claudimary Moreira Silva; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. **O estágio como pesquisa: formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Matemática da Ueg Unidade de Iporá**. Iporá: UEG/Iporá, pp. 1-14, 2013. Disponível em http://www.cepel.ueg.br/anais/vedipefinal/pdf/gt09/artigoprof_Claudimary_Thalitta_UEGIporá.pdf Acesso em 12 jun 2015.

SILVA. José Augusto Florentino da. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática: algumas considerações**. Brasília. 2005.

TOLEDO, Edilaine Gonçalves Ferreira de, MONTICELI, André Rodrigues, SILVA, Letícia Lage Caldeira. **O uso de recursos tecnológicos como metodologia de ensino em língua portuguesa e matemática nas escolas públicas de ensino médio em varginha**. Minas Gerais. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Iporá: UEG/Iporá, 2014.

VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nied, 1999. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento>. Acesso em 07 abr 2015.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO USO DE MATERIAIS CONCRETOS

PERES, Luana Martins
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
aninha-520@hotmail.com

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado II do curso de Licenciatura Plena em Matemática em uma escola e um colégio na cidade de Iporá-GO, sendo uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e outra de 2º ano do Ensino Médio. A presente pesquisa descreve um trabalho de cunho qualitativo, utilizando da regência nas duas unidades de ensino para responder a seguinte problemática: o estágio supervisionado tem possibilitado a formação docente do acadêmico? E o uso de materiais concretos potencializa essa formação? Durante o estágio supervisionado I os acadêmicos têm a oportunidade de compreender tudo o que diz respeito à unidade ensino, como: seu ambiente físico, documento, corpo administrativo, corpo docente, dentre outros aspectos. E no estágio supervisionado II é o momento de colocar em prática durante a regência a teoria adquirida na universidade. Assim, a regência é a etapa em que o acadêmico passa a ter mais contato com a proposta pedagógica da escola básica, visto que é esperado que ele além de observador do âmbito escolar passe para regente da sala de aula. Conclui-se assim que o acadêmico constrói sua trajetória docente pelos estudos teóricos e reflexões na universidade e pelas experiências que teve durante sua permanência na escola campo. E que a utilização do material concreto torna as aulas atrativas para os alunos, além de ser um ótimo método de ensino se usados corretamente pelo professor.

Palavras Chaves: Estágio Supervisionado. Teoria e Prática. Material Concreto.

INTRODUÇÃO

O estágio é o momento onde o acadêmico passa a conhecer seu campo de atuação seja qual for sua área, e essa compreensão permite, segundo Lima (2012, p.92)

“que o estágio seja visto como um espaço de mediação entre a universidade, a escola e a sociedade”.

De acordo com Lima (2012, p. 93):

A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo.

No interior da sala de aula recordamos algumas coisas que nos marcaram e aprendemos outras com aqueles que já são experientes nessa profissão. Dessa forma criamos um vínculo que faz com que as experiências se misturem, assim como é na relação teoria e prática que se unem para capacitar melhor o futuro profissional dessa área (CUNHA, 1989).

Para Mello; Lindner, (2012) o estágio se constitui em uma atividade na qual os acadêmicos podem vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo sobre a prática do professor regente.

Na universidade temos a formação teórica sobre a realidade da profissão do professor e na escola temos a complementação dessa formação com a prática e reflexão. A escola se torna então um agente transformador sobre o estagiário lhe proporcionando os meios necessários para que ele prossiga em sua pesquisa.

De acordo com Lima (2012, p. 56):

Segundo Lima (2007) é no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente. Esse caráter transitório pode ser o espaço onde professores e alunos aprendem lições sobre a realidade, sobre o local onde desenvolverão o seu trabalho. É o espaço, por excelência, onde os alunos podem questionar e refletir sobre a sua futura profissão de professor, a sua *práxis*, a identidade docente.

Nesse sentido, além da formação teórica e prática, a escolha da metodologia empregada durante o processo de ensino e aprendizagem é primordial. Os conteúdos ensinados com a utilização de recursos concretos são mais proveitosos já que os alunos participam mais da aula.

De acordo com Passos (2012, p. 78):

Reys (*apud* Matos & Serrazina, 1996) define materiais manipuláveis como “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que tem aplicação no dia a dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia”. Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa.

Os materiais concretos vêm a somar na relação entre professor/aluno/conhecimento já que há um saber sendo construído no momento da sua utilização, e este é um grande diferencial das aulas realizadas com o uso desses recursos. Os alunos se atentam mais para o que está sendo desenvolvido e assimilam melhor o conteúdo, já que o professor consegue transmiti-lo com mais facilidade.

E a geometria é uma matéria que abre bastante espaço para o uso de materiais concretos no momento de seu ensino, melhorando a compreensão de seus conceitos básicos. Geralmente os alunos possuem maior dificuldade nos conteúdos que exigem visualização das figuras tridimensionais, tornando a geometria uma disciplina chata e que causa desmotivação. Um dos fatores dessas dificuldades está na não utilização do material concreto pelos professores no momento de ensinar.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado II, desde a elaboração do plano de ensino para a realização da regência a fim de responder as seguintes questões: o estágio supervisionado tem possibilitado a formação docente do acadêmico? E o uso de materiais concretos potencializa essa formação? Nesse enfoque o desenvolvimento das atividades de ensino será exposto a seguir.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa buscou-se desenvolver as regências nas unidades de ensino onde foi realizado o estágio de observação. A metodologia utilizada foi baseada em aulas teóricas explorando a participação dos alunos e aulas práticas utilizando materiais concretos, como: sólidos em acrílico, jogos educativos, construções geométricas, dentre outros com o objetivo de motivar os alunos à aprendizagem dos conteúdos.

Durante a regência foi trabalhado o conteúdo de geometria espacial, em que foram explorados os conceitos de áreas, volume, desenho geométrico e o Princípio de Cavalieri. A dificuldade encontrada pelos alunos foi grande, mas com a utilização do material concreto um pouco dessa dificuldade foi sanada. O trabalho desenvolvido baseou-se em concluir o plano de ensino com 10 aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um local que permite a articulação entre a teoria e a prática, em que ambas devem caminhar juntas para melhor formação docente. Assim a teoria ilumina a prática e está por sua vez dá os subsídios necessários para que a teoria possa ser aplicada.

Lima (2012, p. 101) concorda ao citar as ideias de Agostini e de Pontuschka sobre o estágio em sala de aula.

Agostini (2008) expressa a ideia de que o Estágio de sala de aula proporciona ao aluno estagiário uma experiência única, durante sua formação inicial, sobre como exercer sua futura profissão em situações reais de ensino. Citando Pontuschka (1991), a autora fala da importância da oportunidade que o estagiário tem de verificar as possibilidades e limites de sua escolha profissional, uma vez que é no campo da docência em sala de aula que a situação ensino-aprendizagem se realiza.

Nesse sentido, no primeiro semestre desse ano, foi feito o plano de ensino experimental cujo conteúdo foi geometria espacial e teve como objetivo a formação de conceitos de sólidos geométricos, explorando e reconhecendo a relação existente entre área e altura para o cálculo do volume. Alguns dos objetivos específicos giram em torno de conhecer a história da geometria espacial, lembrar áreas de figuras planas, entender o que são figuras tridimensionais, apreender e utilizar fórmulas de volume de formas simples como o cubo, o paralelepípedo e o cilindro, e compreender o Princípio de Cavalieri.

No segundo semestre deu-se então início a regência, primeiramente no colégio de Ensino Médio com a turma do 2º ano matutino, e logo após, na escola de Ensino Fundamental com a turma do 9º ano matutino.

A turma do 2º ano se mostrou uma turma fácil de trabalhar já que prestavam atenção no que era dito, e participavam ativamente do que era proposto pelo professor regente. Já o trabalho na turma do 9º ano foi mais difícil, devido à indisciplina e as constantes conversas paralelas, pois mesmo com o empenho do professor em pedir silêncio para a participação da aula, os alunos não atendiam.

O objetivo principal da regência era desenvolver o plano de ensino utilizando uma metodologia mais atraente que pudesse fazer com que os alunos participassem mais das aulas, buscando fazer reflexões e discussões daquilo que estava sendo ministrado pelo professor regente.

De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2006, p.71):

A geometria é particularmente propícia, desde os primeiros anos de escolaridade, a um ensino fortemente baseado na exploração de situações de natureza exploratória e investigativa. É possível conceber tarefas adequadas a diferentes níveis de desenvolvimento e que requerem um número reduzido de pré-requisitos. No entanto, a sua exploração pode contribuir para uma compreensão de fatos e relações geométricas que vai muito além da simples memorização e utilização de técnicas para resolver exercícios-tipo.

Na primeira e segunda aula na turma do 9º ano foi realizada a leitura e discussão do texto organizado pelo professor estagiário sobre a história da geometria, em que relatava como surgiu na antiguidade até os dias atuais, passando pelos filósofos e suas contribuições mais significativas para o seu surgimento. Logo após, os alunos fizeram a construção do cubo utilizando palitos de bambu e goma de garrote. A figura 1 mostra as construções dos sólidos realizadas pelos alunos.

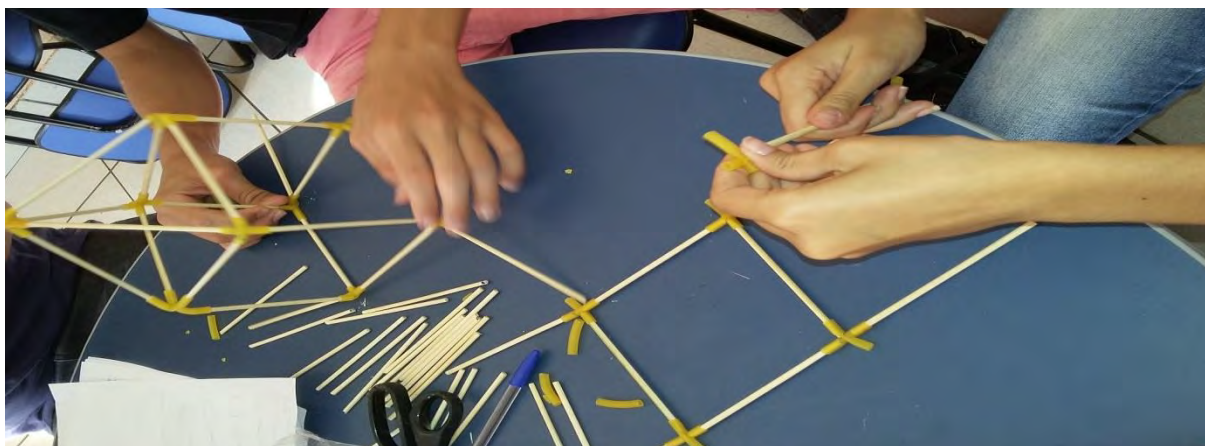


Figura 2: Construção de sólidos geométricos pelos alunos
Fonte: Os autores

Já a figura 2 apresenta os sólidos geométricos já edificados pelos alunos nesse momento do projeto.

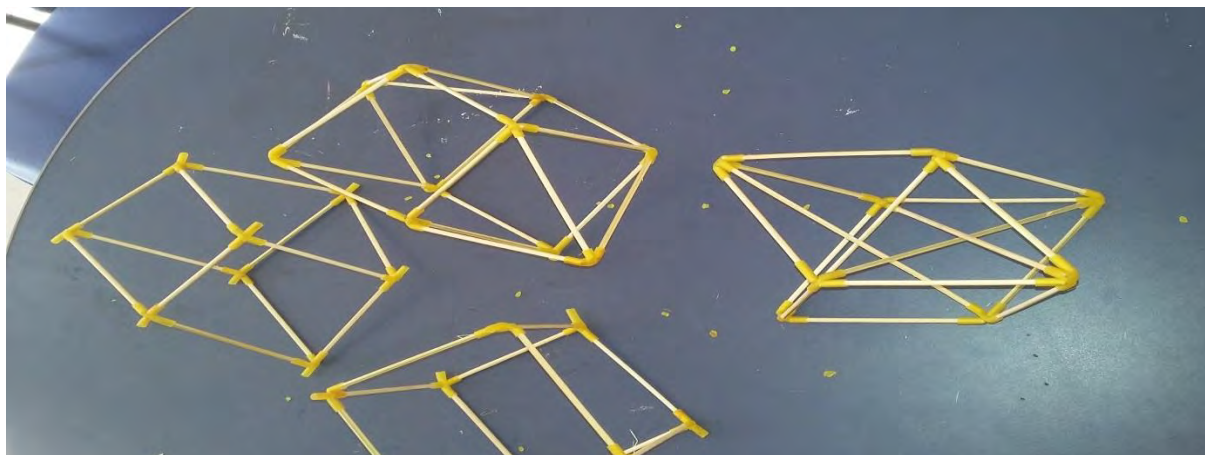


Figura 2: Sólidos geométricos construídos com garrotes e palitos
Fonte: Os autores

Na terceira aula foi proposta uma atividade investigativa para os alunos onde o estagiário mostrou para os alunos o material dourado, desenvolvido pela educadora Maria Montessori e que tem como finalidade o ensino da matemática.

De acordo com Passos (2012, p.87):

Quando um material apresenta aplicabilidade para modelar um grande número de ideias matemáticas, ele pode ser considerado um bom material didático [...]. Um exemplo de um bom material é o material dourado, que pode ser utilizado para trabalhar muitos conceitos, como introdução ao sistema de numeração decimal, operações aritméticas, frações e decimais, podendo também ser utilizado para representação de expressões algébricas. Essa diversidade de aplicações permite que os alunos estabeleçam conexões entre os diversos conceitos intrínsecos à manipulação do material.

Utilizando o material dourado os alunos puderam compreender os conceitos de volume de cubo e paralelepípedo. Considerando um cubinho com unidade de medida de 1 cm de aresta, os alunos tiveram que construir cubos de 2 cm e de 3 cm de aresta. Logo após foi pedido a eles que calculassem o volume de ambos os cubos. Num primeiro momento os alunos do Ensino Médio pararam, pois não faziam ideia de como encontrar o volume dos cubos sem utilizar fórmulas. Mas com a mediação do professor estagiário conseguiram montar e calcular o volume do cubo usando o material dourado, como aparece na figura 3.

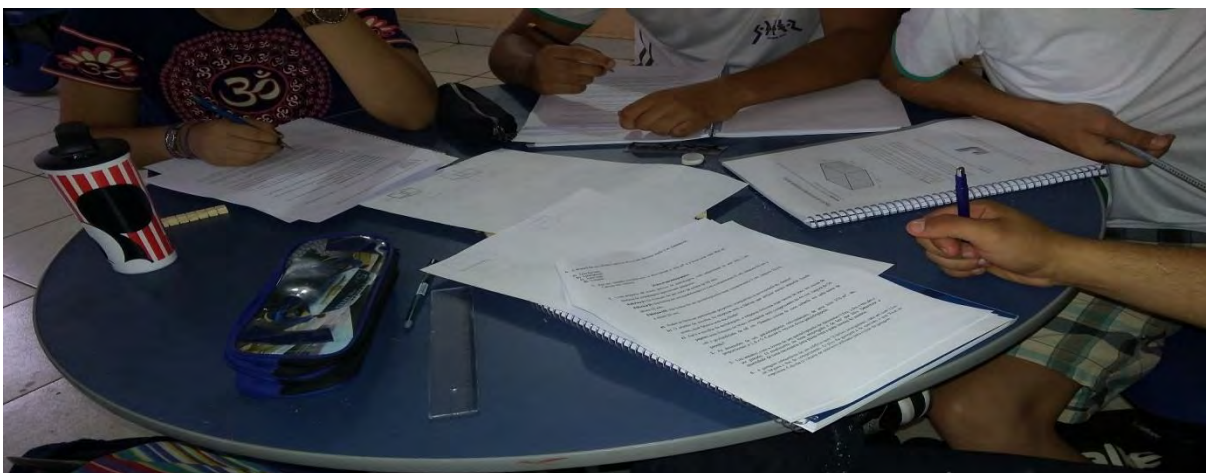


Figura 3: Cálculo de volume com o material dourado

Fonte: Os autores

Essa experiência mostrou que os alunos estão cada vez mais apegados a fórmulas matemáticas, não sabendo como se sair diante de uma situação como essa em que foi exigido deles o raciocínio lógico-dedutivo. Já com os alunos do Ensino Fundamental esse fato não aconteceu, visto que ao ser questionado qual era o volume dos cubos boa parte da turma respondeu que bastava somar todos os cubinhos para se encontrar o volume do cubo maior.

Após esses momentos os alunos passaram a resolução de exercícios sobre os conteúdos ensinados até aquele momento. Nas resoluções dos exercícios ambas as turmas mostraram dificuldades, mas a turma do 2º ano se destacou já que resolveram todos os exercícios propostos (figura 4). A turma do 9º ano mostrou-se desinteressada, pois poucos alunos fizeram o que foi proposto, e ficaram bastante nervosos.





ISSN: 2238-8451

Figura 4: Resolução de exercícios pelos anos do Ensino Médio

Fonte: Os autores

Em outro momento foi ensinado através do uso de sólidos em acrílico o volume do cilindro e do cone. Assim foi proposto aos alunos que a partir dos conhecimentos obtidos sobre o volume de sólidos como o cubo e paralelepípedo, fizessem a comparação entre os sólidos e buscassem o que eles possuem em comum a fim de descobrir a fórmula para o cálculo do volume, instigando eles a perceber que o volume dos prismas e cilindro é o produto da base pela altura.

Para a compreensão de volume se faz necessário à compreensão do Princípio de Cavalieri, o que levou a estagiária usar duas pilhas com a mesma quantidade de moedas de mesmo valor, em que as moedas representam as seções planas desses sólidos. Numa figura tridimensional quando fazemos um corte paralelo à base obtém uma seção plana, então se dois sólidos de mesma altura possuem em cada nível seções planas de mesma área, seus volumes serão iguais, e essa conclusão é conhecida como Princípio de Cavalieri. Durante a atividade a professora estagiária foi instigando os alunos, perguntando a eles se as figuras possuíam a mesma área, a mesma altura, para que eles pudessem chegar ao Princípio.

Os alunos do Ensino Médio assimilaram mais rapidamente o conteúdo ensinado enquanto que os alunos do Ensino Fundamental tiveram algumas dúvidas ainda. Assim, foi necessária uma aula em que foram utilizadas duas figuras planas de mesma altura e área e palitos de churrasco para os alunos descobrirem o que essas figuras possuíam em comum utilizando os palitos quando achassem necessário. Logo no início, uma aluna observou que ambas possuíam a mesma altura, mas levou algum tempo para eles concluírem que deveriam utilizar os palitos para cobrir as figuras e determinar suas áreas. No decorrer da atividade foi sendo perguntado como aquilo poderia estar relacionado ao Princípio de Cavalieri. Os alunos tiveram dificuldades em sintetizar o conceito de volume, visto que estão acostumados a receber as fórmulas prontas.

Infelizmente, não foi possível atingir a participação total dos alunos, mas com base nas observações realizadas antes da regência, foi notório o maior envolvimento dos alunos com a utilização de materiais concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio se constitui como um importante subsídio para a os acadêmicos já que estes não possuem o conhecimento do que é ser professor. Durante as atividades realizadas no interior da escola é possível analisar a rotina dos professores e dos alunos e ponderar sobre as obrigações e os deveres de cada um nesse contexto.

A experiência de estar em uma sala de aula complementa a formação do estagiário, já que lhe proporciona um momento de reflexão como um profissional da área da educação. Assim, vivenciar as atividades e poder participar ativamente das atividades que cabem ao professor, foi um aprendizado gratificante e revelador, pois com isso foi possível compreender melhor essa profissão tão exigente e transformadora. Essa experiência também possibilitou entender que são inúmeros os fatores que tem deixado os professores contrariados com sua profissão, como o salário, as condições de trabalho, a falta de disciplina dos alunos, entre outros.

Com essas concepções, o estágio se tornou um momento de formação e um importante fator para querer ou não seguir essa profissão, as experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula ditam o tipo de professor que queremos ser. Concordando com Lima (2012), para os estagiários, a escola campo é uma oportunidade para o contato com a relação teoria/prática, com experiências dos professores, com a escola e com os alunos.

Assim, o estágio supervisionado possibilita a formação docente dos acadêmicos, incentivando e auxiliando na utilização de materiais concretos em aulas mais dinâmicas que além de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de matemática aos alunos também os motivam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A Contribuição dos Estágios na Formação Docente: Observações de Alunos e Professores,



ISSN: 2238-8451

Pdf. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>>. Acesso em: 08 de outubro, 2015.

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.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sergio (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 1.ed., 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: FORMAÇÃO DO CONCEITO DE ÁREA E PERÍMETRO

SOUZA, Gênisfer Silva

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

genifersilva_bj@hotmail.com

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

thalitta.peres@ueg.br

RESUMO

Este artigo tem por finalidade relatar atividades orientadoras de ensino pautadas nos pressupostos da Teoria Desenvolvimental realizadas no ano de 2015 com alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio público estadual da cidade de Iporá-GO. O presente trabalho apresenta os resultados da efetivação de um plano de trabalho do projeto de pesquisa com título “Davydov e Ensino Médio: possibilidades e desafios na formação do pensamento teórico em matemática”, em conjunto com o Estágio Supervisionado II. O objetivo central deste trabalho foi o de desenvolver atividades orientadoras de ensino de maneira a elaborar o pensamento teórico rompendo com o ensino empírico presentes nas escolas, como forma de potencializar os conceitos de geometria plana em situações do dia a dia. Neste aspecto a questão que norteou o trabalho foi: como desenvolver atividades orientadoras de ensino para a formação do pensamento teórico de conceitos matemáticos com a utilização do Tangram? As atividades foram efetivadas através de construções com o Tangram contextualizando o ensino de áreas e perímetro de figuras geométricas. Ao analisar as vicissitudes da educação matemática percebe-se que o ensino está condicionado ao modelo tradicional, em que alunos são estimulados a decorar conteúdos sem aplicação no seu cotidiano, principalmente no Ensino Médio em que os alunos começam a se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares e não se atentam para a essência do conteúdo. Conclui-se com a realização desta pesquisa que os conceitos matemáticos podem ser ensinados de forma lúdica e contextualizada mesmo no Ensino Médio e que os aportes da Teoria Desenvolvimental contribuem no processo de internalização dos conceitos matemáticos.

Palavras-Chave: Teoria Desenvolvimental. Atividades Orientadoras de Ensino. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II é desenvolvido pelos acadêmicos da quarta série dos cursos de Licenciatura do Câmpus Iporá, sendo imprescindível para o contato com a profissão docente de forma a contribuir para uma prática reflexiva dos futuros profissionais.

Muito se tem discutido acerca da educação no Brasil, um exemplo desses debates é a mecanização no ensino das diversas áreas do saber. Neste aspecto as experiências proporcionadas pelo Estágio ocasionam em uma ponderação por parte dos acadêmicos ao conteúdo que irá ser desenvolvido durante suas aulas.

Neste sentido destaca-se a importância da organização de um ensino, principalmente de geometria plana, pautada nos princípios de Davydov para tentar mudar a perspectiva da educação matemática atual. Surge então a problemática: como desenvolver atividades orientadoras de ensino para a formação do pensamento teórico de conceitos matemáticos com a utilização do Tangram?

Buscou-se em autores como Passos (2012) e Miranda (2012) aspectos que destaquem a utilização de materiais manipuláveis em sala de aula e a conexão entre os conceitos matemáticos ao cotidiano dos alunos. A proposta Desenvolvidamental apoia-se em autores como Peres (2010) e Sforni (2012) que abordam de forma clara os pressupostos de Davydov na formação do conceito e das funções superiores da mente.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa concretizada durante o ano de 2015 em um colégio público da cidade de Iporá. Realizou-se uma oficina no contra turno com alunos do 1º ano do Ensino Médio para aplicação do plano de trabalho do projeto de pesquisa, configurando também na regência do Estágio Supervisionado II. Assim, realizou-se um plano de ensino pautado nos pressupostos da Teoria Desenvolvidamental na construção do conceito de áreas e perímetro com a utilização do Tangram como forma de despertar a atenção dos alunos. Utilizou-se também o livro do programa entre jovens para a realização de um ensino de matemática de forma a estimular os alunos a testarem conjecturas na formação do conceito.

O plano de ensino abordou atividades orientadoras de ensino com o Tangram para a construção do conceito de perímetro e áreas de figuras planas de forma lúdica e contextualizada, como forma de estabelecer a essência do objeto de estudo.

INTERNALIZAÇÃO: FORMAÇÃO DO CONCEITO

O ensino pautado na Teoria Desenvolvidamental faz com que os alunos tornem-se capazes de testar conjecturas no processo de generalização do conceito. Estabelecendo a relação com o processo e não apenas com o produto, assim como estão sujeitos atualmente. Destacando o papel mediador que o professor exerce em sala de aula na junção entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos teóricos. Freitas (2012) destaca que a atividade mediadora no desenvolvimento do homem resulta na formação da cultura, neste aspecto argumenta: “A mediação explica o surgimento dos processos mentais especificamente humanos, assim como a ligação entre processos sociais históricos e processos individuais, marcando a constituição da consciência” (FREITAS, 2012, p. 130).

Na questão da internalização do conceito, Vygotsky (2007) considera que exista uma transformação de atividades internas em atividades externas durante o desenvolvimento das ações mentais para a compreensão do mesmo. A reconstrução interna de uma operação externa é chamada de internalização. De acordo com Davydov (1988) o conhecimento passa do abstrato para o concreto, considerando o conceito abstrato como o conhecimento de um objeto em que o aluno não conheça as propriedades por ele apresentado, o conceito concreto possibilita o conhecimento das propriedades do objeto na formação da mente.

Davydov (1988) considera que na ascensão do abstrato ao concreto o investigador deve examinar e incluir no concreto mental as conexões dedutíveis em sua essência. Neste aspecto destaco o conceito na construção do pensamento.

Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se os fenômenos ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem

universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais”. (DAVYDOV, 1988, p. 86 e 87)

Neste sentido nota-se que o conceito concreto é o resultado de um estudo detalhado do objeto, uma análise do processo de resolução de tarefas cognitivas motivando aos alunos a construção do pensamento teórico.

Sousa, Panosian e Cedro (2014) ao citarem Davydov consideram que ascensão entre o abstrato e o concreto na atividade de aprendizagem permite não somente a apropriação do conhecimento teórico, mas o desenvolvimento da consciência, pensamento teórico e ações psíquicas, vinculado com a reflexão, análise e o planejamento. De acordo com Vygotsky (2007) a internalização consiste na reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos de duas formas de culturas e comportamento. Considerando a atividade mediadora como uma forma da criança se relacionar com os demais indivíduos em uma determinada cultura, justifica-se a utilização do Tangram para o processo de internalização do conceito de áreas e perímetro pelos alunos.

A UTILIZAÇÃO DO TANGRAM NO ENSINO MÉDIO COMO RECURSO DIDÁTICO

Para a obtenção de bons resultados durante a pesquisa é necessário o planejamento das atividades, sendo de suma importância que o profissional tenha domínio do conteúdo e da metodologia a ser utilizada. Neste aspecto Imbernón (2012) ressalta a importância de uma preparação da metodologia, para que se torne uma aula leve e interessante para os alunos. “A metodologia utilizada em aula será fundamental e ela não pode ser fruto da improvisação nem da casualidade. Trata-se de um conjunto de regras que regulam as relações no referido espaço, sendo chamado de gestão da escola”. (IMBERNÓN, 2012, p. 211)

Imbernón (2012) destaca também a importância dessa metodologia tornar a sala de aula um ambiente agradável. Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas no Ensino Médio tiveram como objetivo despertar nos alunos uma nova forma de se pensar a matemática descritas em quatro momentos.

1º E 2º MOMENTOS – CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO TANGRAM NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A princípio foi proposto aos alunos o texto “Lenda do Tangram”, existem várias outras lendas, a sua escolha se deu pelo fato de ser uma história dinâmica e que chama a atenção dos alunos. Destacando o papel da leitura durante as aulas e a utilização de materiais tecnológicos, neste sentido foram expostos aos alunos slides que fazem a relação entre a utilização do Tangram e imagens referentes à evolução do homem de acordo com Darwin.

Zabala (1998) destaca a importância dos materiais pedagógicos de acordo com a tipologia dos conteúdos, ressaltando que esses materiais devem ser utilizados com responsabilidade e reflexão aos benefícios que os alunos terão ao longo do processo de ensino.

Nesse sentido, o Tangram é um quebra cabeça milenar chinês composto por sete peças, um quadrado, dois triângulos pequenos, dois triângulos grandes, um paralelogramo e um triângulo médio. As regras do jogo são: para montar uma figura é necessário todas as sete peças e as peças não podem ser sobrepostas. A construção do Tangram foi uma forma de levar os alunos à atividade da aula, percebendo o potencial do material não apenas nas aulas de matemática, mas também a outras aplicações em diferentes disciplinas.

A figura 1 mostra os alunos na construção do Tangram. A participação e interesse na execução da atividade foi um fator preocupante por se tratar de alunos de Ensino Médio. O grau de interesse por atividades de desenho e construção poderia ser menor, mas ao contrário, os alunos gostaram da proposta e não se dispersaram na execução da atividade.





ISSN: 2238-8451

Figura 1: os alunos na construção do Tangram

Fonte: as autoras

Ao fim da construção do Tangram os alunos iniciaram atividades práticas na qual eles teriam que construir um quadrado com as seguintes instruções: Com duas, três, quatro, cinco, seis e sete peças do Tangram. Dentre as tentativas dos alunos, podemos destacar o empenho do desenvolvimento da proposta, os aspectos e métodos que cada um adotou.

Com as quatro peças do Tangram o número de tentativas foram maiores, o que gerou mais participação, pois os alunos colaboravam uns com os outros na busca de solução para o problema e interagiam com a professora para ajudá-los nas tentativas malsucedidas. Lidar com os erros dos alunos levando-os a refletir, se torna difícil na medida em que os erros os desestimulam a continuar tentando. Brousseau (1983, p.173-174) *apud* Cury (2007, p. 34) afirma que,

Um obstáculo se manifesta, pois, por erros, mas estes não devidos ao acaso. [...] Além disso, esses erros, em um mesmo sujeito, são ligados entre si por uma fonte comum: uma maneira de conhecer, uma concepção característica, coerente ainda que não seja correta, um “conhecimento” antigo e que é bem sucedido em todo um conjunto de ações.

Os erros muitas vezes se transformam em barreiras para que os alunos continuem interessados pela atividade, é necessário que o professor os faça refletir. Os alunos precisam de estímulos para que não desistam na metade do caminho, cabendo ao professor motivá-los para continuar tentando até o sucesso da proposta.

A figura 2 mostra as tentativas dos alunos na construção do quadrado com as sete peças. A interação foi um fator de estímulo para que eles conseguissem montar o quebra cabeça, percebendo que apesar de tantas tentativas não poderiam desistir na metade do caminho.



Figura 2: quadrado formado pelas sete peças do Tangram
Fonte: as autoras

Com o desenvolvimento desta atividade o aprendizado do conteúdo se deu de forma lúdica, não uma brincadeira sem propósito, mas planejada, mediatizada e direcionada a formação do pensamento teórico. Moura (1997) ressalta o caráter do jogo como material de ensino e que vem ganhando força, fazendo com que o aluno desenvolva o espírito lógico dedutivo para a atividade lúdica nas aulas de matemática.

3º MOMENTO – ATIVIDADE DE ENSINO

Neste momento foi proposto a leitura de um texto com os conceitos de áreas e perímetros à partir da necessidade dos egípcios de calcular o quanto eles podiam plantar para não perder as plantações durante as cheias do Rio Nilo. Após a leitura do texto os alunos foram questionados pela professora: onde são utilizados os conceitos de áreas atualmente no seu cotidiano? Nesse momento percebeu-se a necessidade de aprender matemática na vivência em sociedade. Como destaca Miranda (2012, p.108),

a contextualização possibilita que o aluno desenvolva as relações entre o objeto de aprendizado e a sua vivência real. Contextualizar é levar em conta a realidade do aluno, o contexto no qual ele está inserido, para que o aluno possa realmente se apropriar do conhecimento para que este lhe seja útil em sua vida cotidiana.

Ao fim do terceiro momento foi realizada uma atividade com o objetivo de despertar nos alunos um senso crítico. A mesma consistiu na realização de uma questão em que os alunos teriam que calcular as áreas das peças do Tangram e analisar os

resultados destacando, por exemplo, qual é a figura de maior área e de maior perímetro, e qual de menor área e de menor perímetro.

Durante a realização da atividade os alunos testavam hipóteses de como poderiam calcular a área e o perímetro dessas figuras geométricas, percebendo, por exemplo, que as áreas de algumas figuras são equivalentes, como a junção de dois triângulos formando um quadrado. Para calcular o perímetro, os alunos tiveram mais dificuldades, pois não sabiam como calcular os valores dos lados do quadrado. Depois de algumas tentativas eles perceberam que seria necessário utilizar o conceito de diagonal para encontrar as medidas dos lados.

Com a análise de todos os questionamentos, os alunos logo perceberam que poderiam utilizar o Teorema de Pitágoras para a resolução da atividade e encontrar a medida da diagonal do quadrado. Assim calcularam as medidas dos perímetros das demais figuras do Tangram.

4º MOMENTO – A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO DE ÁREA E PERÍMETRO

A dedução das fórmulas, a princípio foi um desafio, pois os alunos não estavam acostumados a serem estimulados a construírem suas conjecturas através das deduções das fórmulas, como destacado por Davydov. É preciso motivar os alunos na formação do pensamento teórico, “cuja a importância decorre do fato de que, por meio dele, o homem cria modelos mentais dos objetos e atua com eles, planejando os caminhos para solucionar diferentes problemas” (SFORNI, 2012, p.477).

A figura 3 mostra que os alunos entenderam o conceito da construção da fórmula do triângulo com facilidade, já que em momentos anteriores eles já tinham visto que com dois triângulos se constrói um quadrado.

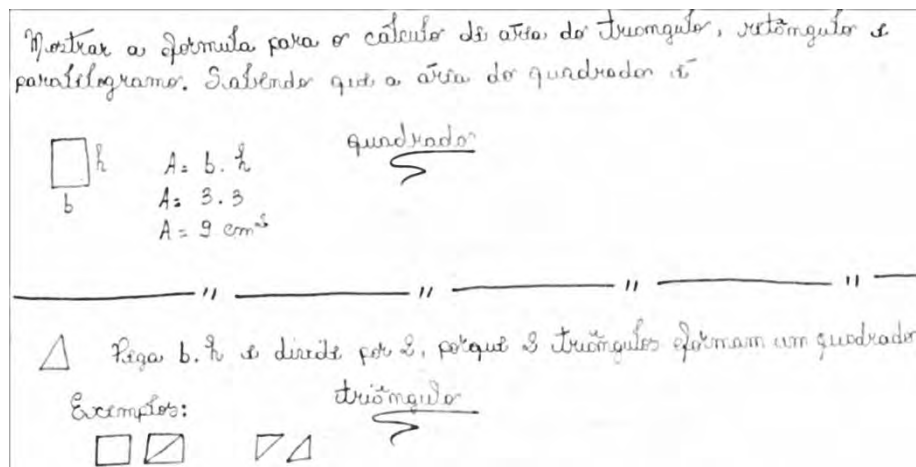


Figura 3: conjecturas dos alunos sobre a área do triângulo

Fonte: as autoras

A figura 4 mostra as hipóteses formuladas pelos alunos a respeito da área do retângulo, percebendo que mesmo com toda dificuldade os alunos conseguiram testar suas conjecturas. O diálogo existente entre professor-estudante, estudante-estudante foi imprescindível para o desenvolvimento da proposta.

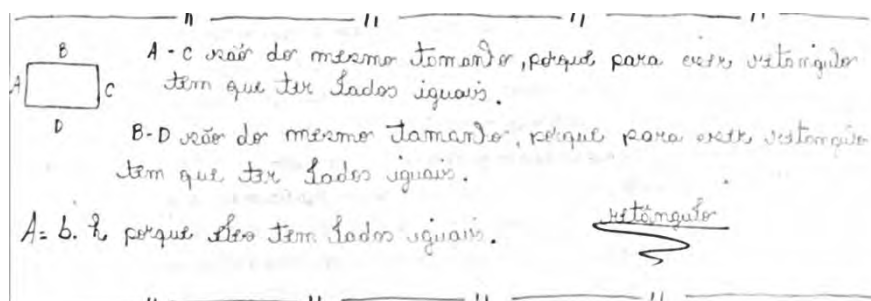


Figura 4: hipóteses formuladas pelos alunos sobre a área do retângulo

Fonte: as autoras

A figura 5 mostra o conceito formado pelos alunos para a fórmula do cálculo de área do paralelogramo. Com as construções feitas os alunos puderam ter estímulos visuais e perceber melhor que através do paralelogramo formariam um retângulo com apenas o encaixe de uma peça. Concluindo assim que as áreas das duas figuras, mesmo tendo formas diferentes, as fórmulas para o seu cálculo seriam iguais, compreendendo suas equivalências.

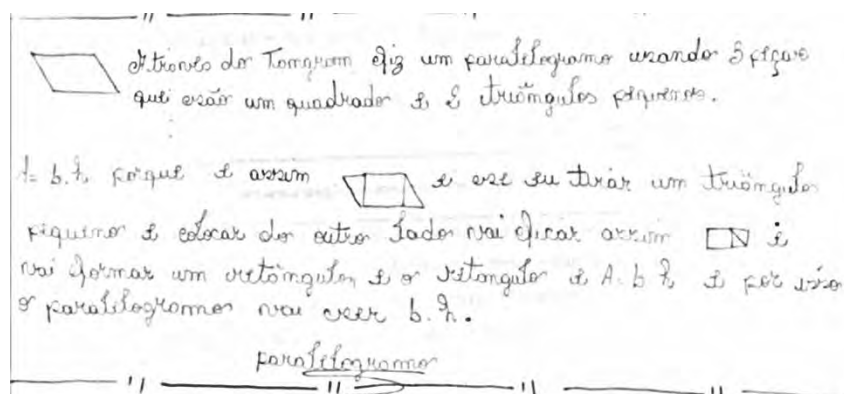


Figura 5: conceitos formulados pelos alunos sobre a área do paralelogramo
Fonte: as autoras

O processo de abstração, segundo Davydov (1988), consiste em separar uma qualidade específica das outras qualidades, permitindo ao sujeito a transformação destas qualidades geral em invariantes do objeto. Destaco ainda que “a concretização dos conhecimentos teóricos consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal” (DAVYDOV, 1988, p. 89).

Davydov (1988, p.88) considera que o conceito teórico surge “com reflexo dos processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular, da essência e os fenômenos; por sua forma aparece como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”. Neste aspecto notou-se que com a realização deste momento os alunos conseguiram estabelecer as relações existentes entre todas as áreas das figuras planas, partindo do geral para a essência do objeto na construção do pensamento teórico.

CONCLUSÃO

Com as experiências proporcionadas pelo Estágio supervisionado II foi possível estabelecer uma relação estreita com a profissão docente, de forma a potencializar a formação de uma prática com reflexão. Trabalhar com alunos do Ensino Médio foi um desafio, pois a aceitação deles para com o estagiário nem sempre é fácil.

Tronou-se evidente a importância de um embasamento teórico proporcionado durante as discussões em sala de aula na Universidade com o professor de estágio e nas

orientações do projeto de pesquisa, possibilitando que o trabalho desenvolvido fosse gratificante e que de fato ocorresse a formação do pensamento teórico nos alunos.

Durante a realização das oficinas percebeu-se nos alunos um empenho em realizar todas as atividades, notando um comprometimento maior por se tratar de oficinas no contra turno. Com as discussões iniciadas a cada etapa da proposta, houve uma troca de experiências entre estudante-professor, professor-estudante e estudante-estudante como forma de romper com a visão tradicionalista de que o professor de matemática é carrasco e opressor. E como forma de buscar novas metodologias de ensino a utilização do Tangram beneficiou o ensino aprendizado dos conceitos de áreas e perímetro de forma lúdica, estimulando o raciocínio e o teste de conjecturas no processo de internalização do conceito.

Enfim, após todo a realização desta pesquisa, destaca-se a importância da organização de um ensino pautada nos princípios da Teoria Desenvolvimental para melhorar a perspectiva da educação matemática atual, com o intuito de estimular nos alunos a formação dos conceitos teóricos.

REFERÊNCIAS

- CURY, Helena Noronha. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 116 p.
- DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.
- FREITAS, Raquel A. M. da M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-151.
- IMBERNÓN, Francisco. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino Médio:** estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 205-228.
- MIRANDA, Guacira Quirino. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio:** processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 103 à 126.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de, 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.



ISSN: 2238-8451

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Materiais manipuláveis como recursos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. -3 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 77 a 92.

PERES, Thalitta Fernandes Carvalho. Volume de sólidos Geométricos: Um experimento baseado na teoria desenvolvimental. 2010. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.469-151.

SOUSA, Maria do Carmo; PANOSSIAN, Maria Lucia; CEDRO, Wellington Lima. **Do movimento lógico histórico à organização do ensino: o percurso dos conceitos algébricos**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, Michael... [et al.] (Orgs.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ermani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 167-194.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS UTILIZADOS, CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IPORÁ-GO

OLIVEIRA, Raissi Julliet Alves de
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Iporá
rayssi-alves17@hotmail.com

SOUSA, Priscila Batista
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia
pri-ipo@hotmail.com

SILVA, Flávia Damacena Silva
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Iporá
flaviabioliyahoo.com.br

RESUMO

Ao longo do tempo as ações de aferir o aproveitamento escolar passaram a ser designadas como avaliação, mas a concepção equivocada de avaliação tem provocado grandes distorções entre as ações de avaliar e examinar. Nesse sentido o objetivo desse trabalho foi conhecer as concepções, que os professores de Ciências têm sobre avaliação da aprendizagem, a maneira como a mesma é trabalhada nas escolas e verificar quais instrumentos avaliativos os mesmos utilizam. Inicialmente foi realizado uma ampla pesquisa bibliográfica tendo em vista levantar conhecimentos a respeito do tema, posteriormente, foi realizada uma pesquisa nas escolas com oito professores de Ciências de Escolas da Rede Pública de Ensino e também da Rede Privada, no ano de 2014, na cidade de Iporá-Go. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, que foi aplicado individualmente a cada professor. De acordo com as respostas pode-se perceber que em geral os professores acreditam que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, dessa forma ela tem caráter formativo. Todos os professores acreditam que a avaliação deve ocorrer sempre, cotidianamente de forma que a mesma possa considerar tudo o que o aluno conseguiu assimilar. Percebeu-se que todos os professores abordados acreditam ser necessário avaliar para verificar como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e assim adotar medidas que visem à melhoria deste processo. Com base nos dados obtidos conclui-se que os professores abordados, perfazem uma avaliação de caráter formativo, e não se utilizam somente de exames para classificar seus alunos.

Palavras Chaves: Avaliação. Instrumentos avaliativos. Avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

Os primeiros pensamentos advindos ao ato de avaliar a aprendizagem estavam relacionados à ideia de medir, julgar, comparar grandezas. O modo pelo qual passamos a determinar se ocorreu ou não a aprendizagem e em que proporção ela foi alcançada, foi designada como avaliação da aprendizagem. O tempo passou e em um mundo de constantes mudanças, na maioria das vezes, o ato de avaliar a aprendizagem ainda consiste em medir, ou seja, atribuir um dado valor, quantificar. No caso da avaliação da aprendizagem, atribui-se nota, ao conhecimento adquirido ou às vezes não, pelo aluno.

Silva e Rosa (2011), afirmam que a visão de muitos professores sobre a avaliação refere-se à mensuração e classificação dos alunos e que, além disso, exigem-se muitas vezes respostas decoradas, com a finalidade de obtenção de nota ou média, compreendendo que isso por si só já é capaz de apontar se houve ou não aprendizagem (SILVA e ROSA, 2011).

A dificuldade em avaliar é tão grande que, houve uma inversão na lógica de avaliar os alunos e essa inversão, pode trazer sérias complicações para a educação. Conforme afirma Vasconcellos (2008, p, 32), “a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso estudar para passar”. Nessa perspectiva a avaliação que deveria se dar de forma constante e gradual no processo de aprendizagem, acabou se tornando o objetivo único desse processo, assim os alunos estudam e decoram respostas prontas com o objetivo de alcançar a média e ser aprovado.

Para Luckesi (1999, p. 33), “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Dessa forma, avaliar está além do exame, que visa resultados e notas com finalidade em si mesmos (Luckesi, 1999), consistindo em ações docentes direcionadas como observação, análise crítica e construtiva da realidade da aprendizagem demonstrada ao longo do processo de ensino, e realimentar a prática pedagógica, a postura do professor e sua relação com os alunos, com base nos resultados dessas ações.

Avaliar a aprendizagem deve ser um processo onde não somente o resultado final importa, mas sim todo o caminho percorrido até se chegar ao resultado, pois o caminho é passível de mudanças, onde se podem mudar os métodos para alcançar o

resultado esperado. A avaliação como processo integrante do âmbito do ensino e aprendizagem, tem valor imprescindível tanto para alunos, professores e instituições escolares, pois deixa de ser um momento final fragmentado e passa a ocorrer de forma natural e contínua, podendo contribuir muito mais para a prática do professor e para a aprendizagem do aluno, tendo maiores possibilidades de ser formativa.

No Ensino Fundamental (E.F.), há que se considerar que o professor precisa encontrar meios de avaliar a aprendizagem dos alunos em conformidade com o desenvolvimento cognitivo e a maturidade destes. Entretanto, como já foi abordada, a avaliação da aprendizagem carrega em si, velhos conceitos arraigados e tantas vezes tradicionais, que quase sempre, impedem os professores de mudar ou rever suas práticas com poucas alterações.

Considerando os desafios e perspectivas deste tema, este trabalho teve como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental de escolas Estaduais, Municipais e 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 Ensino Fundamental. Além disso, visou fazer uma análise crítica das práticas avaliativas excludentes e classificatórias, que se baseiam em médias finais.

MATERIAIS E MÉTODOS

É perceptível que a avaliação não acontece num vazio conceitual, mas dimensionada por um paradigma de mundo e de educação que tem por objetivo a obtenção de resultados cada vez mais satisfatórios. Segundo José Filho et al. (2012), “o verdadeiro papel da avaliação é o de auxiliar na construção da aprendizagem pela superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando”.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que teve como objetivo apreender as concepções e práticas em avaliação da aprendizagem, de docentes do Ensino Fundamental. Em uma pesquisa com abordagem qualitativa, permite-se ao pesquisador aprofundar-se na compreensão do fenômeno que está sendo estudado, em seu real contexto. Como afirma Oliveira (2007.p. 37), a abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de

métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo”. Nesse tipo de abordagem o pesquisador trabalha com o sujeito e não com dados estatísticos ou variáveis numéricas.

Inicialmente foi realizado uma ampla pesquisa bibliográfica tendo em vista levantar conhecimentos a respeito do tema. Posteriormente, foi feita uma pesquisa campo, realizada no ano de 2014 em escolas da Rede Pública de Ensino e também da Rede Privada de Ensino, as escolas foram escolhidas aleatoriamente dentro do universo escolar da cidade. Na Rede Pública de Ensino, fizeram parte do universo de estudo, duas escolas Estaduais e duas Municipais, da Rede Privada de Ensino, foram três escolas. Todas as escolas estudadas localizam-se na cidade de Iporá-Goiás e não serão identificadas nesse trabalho.

Os sujeitos pesquisados foram oito professores que ministram aula de Ciências no Ensino Fundamental, nas respectivas escolas citadas acima. Em somente uma escola havia mais de um professor de Ciências no nível fundamental. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, que foi aplicado individualmente a cada professor, sujeitos da pesquisa que serão tratados como professor (P) 1,2,3 e assim consecutivamente.

Os questionários “são instrumentos para coleta de dados que contém uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 203). O mesmo foi aplicado para os professores em suas respectivas escolas, em dias letivos do mês de junho do ano de 2014. O questionário era composto por nove questões (Q), sendo três questões abertas, onde o respondente tem liberdade para responder com suas próprias palavras. As outras seis questões eram de múltipla escolha. Nas questões de múltiplas escolhas o respondente está limitado a escolher uma das alternativas, ou um determinado número permitido por questão, entretanto, estas permitem uma análise mais rápida e concisa dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas na compreensão e descrição de como se caracteriza e como está sendo realizada a avaliação da aprendizagem, nas escolas de nível fundamental, segue-

se um relato conciso, elaborado a partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos respectivos professores.

As questões 1 a 3 referiam-se a dados de formação inicial (Q 1) e características docentes como formação e tempo de trabalho (Q 2 e Q 3). Observou-se que todos os docentes são licenciados em Ciências Biológicas. Dos oito professores, sete trabalham em somente uma escola e apenas um trabalha em duas escolas. Três professores atuam na docência num período entre um e cinco anos, outros três estão entre seis e dez anos e um está entre 11-20 anos.

Analizando essas informações, vemos pontos positivos por alguns fatores. O primeiro é a formação inicial ser a necessária por lei para o exercício da docência nas disciplinas de Ciências e Biologia (BRASIL, 1996). O segundo é o fato de a maioria atuar somente em uma instituição de ensino (I.E.), o que permite, de certa forma, que exista uma maior dedicação e concentração de esforços na I.E., o que possibilita que o professor conheça mais seus alunos, sua I.E. e possa aperfeiçoar sua prática pedagógica, conforme a filosofia da escola, presente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Por último, ressalta-se o tempo de trabalho dos docentes. Quatro afirmaram estar há mais de cinco anos exercendo a profissão, o que permite que tenham mais experiência, mais prática e conhecimento da realidade escolar e de seus alunos.

A partir da quarta questão, as indagações referem-se à avaliação segundo as concepções e práticas pedagógicas dos docentes. Nesta pergunta quatro, questionamos aos docentes seu entendimento sobre o tema avaliação. As respostas indicaram que estes enxergam a avaliação como um processo contínuo, que diagnostica problemas de aprendizagem, bem como serve para orientar o trabalho do professor. Representando as respostas dos docentes, seguem duas, dos professores P-3 e P-5.

“É um processo necessário e contínuo que deve acontecer para conhecer os avanços obtidos pelos alunos”. P-3

“Formas de determinar o desenvolvimento e evolução escolar do aluno, assim como diagnosticar e melhorar o processo de ensino aprendizagem”. P-5

De acordo com as respostas, podemos perceber os que os professores conceituam a avaliação como sendo processual, contribuindo não só para compreender os avanços e/ou dificuldades dos alunos, mas como forma do docente rever problemas

no ensino e melhorar sua prática pedagógica. Dentro desse conceito se enquadra a avaliação formativa.

A finalidade da avaliação formativa é de possibilitar a orientação e reorientação, permitindo assim promover alterações no decorrer do processo de ensino de acordo com a necessidade dos alunos. A avaliação assim compreendida, na maioria das vezes está relacionada à avaliação contínua, dessa forma as duas avaliações caminham juntas e segundo Castillo e Diago (2009, p.63), “permite obter informações de todos os elementos que configuram o processo educacional de cada aluno ao longo do curso e permite reorientar, modificar, regular, reforçar, comprovar a aprendizagem, dependendo de cada caso particular”.

A avaliação formativa deve ser desenvolvida com a finalidade de informar o aluno e o professor sobre o resultado da aprendizagem, a fim de perceber se realmente o aluno conseguiu aprender com as atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula, com vistas a ajudar o aluno em suas dificuldades.

A questão cinco questionava os professores sobre a opinião dos mesmos a respeito de quando deve ocorrer a avaliação da aprendizagem escolar. Tratava-se de uma questão de múltipla escolha, com quatro alternativas. Obtivemos, de todos os docentes, a alternativa B como resposta:

“Sempre, pois a avaliação deve considerar toda produção do aluno”.

Todos os professores acreditam que a avaliação deve ocorrer sempre, todos os dias de forma que a mesma possa considerar tudo o que o aluno conseguiu assimilar. Dessa forma, o professor também cria mais oportunidades para os alunos conseguirem atingir o objetivo de aprender o conteúdo e também alcançar o desempenho esperado que ainda é a nota.

Com base nas respostas dos professores sujeitos da pesquisa pode-se perceber que para eles a avaliação não tem caráter meramente somativo, onde o que importa são somente os resultados finais, ou seja, o produto alcançado ao final do bimestre ou semestre, de forma que o professor certifica se aluno aprendeu e atribui-se nota a esse conhecimento (CAMARGO, 2010). As avaliações contínuas geram informações necessárias sobre o aprendizado do aluno e também “permite aos professores avaliar sua própria forma de ensino e redirecionar seus objetivos e formas de apresentar os

conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário” (GATTI, p.108, 2003).

Partindo para a questão seis do questionário, perguntamos o porquê de avaliar a aprendizagem escolar, sendo essa questão de múltipla escolha. Os professores deveriam escolher dentre as quatro alternativas, a que mais se enquadravam no porque de se avaliar, segundo suas concepções sobre o processo avaliativo.

Nessa questão, todos os professores demonstraram que para eles a necessidade de avaliar a aprendizagem escolar se enquadra na concepção da 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”.

Ainda discorrendo sobre pergunta seis, somente o professor P-5 marcou mais de uma alternativa, o mesmo também marcou a alternativa B.

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

Percebemos que todos os professores entrevistados acreditam ser necessário avaliar seus alunos para verificar como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e assim adotar medidas que visem à melhoria deste processo. Indiscutivelmente a avaliação é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem e de fato avaliar é uma tarefa complexa, a qual requer compromisso e competência.

O aluno constantemente passa por um processo avaliativo e ainda hoje, em diversas situações, educadores consideram o momento de avaliar como sendo apenas o modelo tradicional de avaliação, a antiga e temida prova (JOSÉ FILHO et al. 2012). Assim, a avaliação se reduz ao simples exame, cujo objetivo se baseia na atribuição de notas e classificação dos alunos, objetivo esse que não faz, ou deveria fazer parte da real avaliação escolar. A avaliação quando aplicada no seu contexto adequado não prioriza notas e resultados, mas a prática de investigação, buscando identificar tantos os conhecimentos construídos quanto às dificuldades apresentadas no decorrer do processo educativo (ANDRADE, 2010).

Na questão sete, objetivou-se saber se a avaliação caminha junto ao planejamento de ensino e tipos de conteúdos ministrados. Também se tratava de uma questão objetiva, com várias alternativas. Todos os professores assinalaram a alternativa A, com exceção dos professores P-1 e P-5 que assinalaram a alternativa B.

a) “*Sim, sempre*”

b) “*Quase sempre*”

Nessa perspectiva podemos perceber através das respostas, que a maioria dos professores afirmam planejar e diversificar seus métodos avaliativos de acordo com os objetivos de cada conteúdo, sobre isso Klosouski e Reali, (2008, p.6) ressaltam que “se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno”. De acordo com a fala das autoras podemos dizer que a avaliação deve sempre ser planejada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e deve-se planejar visto que cada conteúdo tem suas especificidades, objetivos e formas de aprendizagem diferentes.

Seguindo com os questionamentos, os professores foram indagados na questão oito sobre quais dificuldades eles encontravam em avaliar seus alunos. Em relação às principais dificuldades encontradas no momento de avaliar seus alunos, os professores demonstraram encontrar barreiras associadas à falta de responsabilidade e compromisso dos alunos, os quais não demonstram interesse no processo de ensino. Fazer uso de metodologias diferenciadas e que envolvam o cotidiano do aluno faz com os mesmos tenham mais interesse e compreendam melhor o conteúdo ensinado. Entretanto, sabemos que no processo de ensinar e aprender, tanto professor, quanto aluno tem responsabilidades e que muitos fatores podem influenciar positivamente ou negativamente nesse processo.

Outras dificuldades apresentadas pelos professores é o fato de que em algumas escolas predominam formas de avaliação padrão, dificultando o planejamento de avaliações diversificadas e também de identificar o tipo de avaliação que atinja as diferentes habilidades dos alunos. Outro aspecto relevante é a heterogeneidade existente em sala de aula, reforçando mais uma vez a ideia do uso de instrumentos diversificados, analisando cada aluno para diagnosticar o seu nível de aprendizado adequando metodologias de acordo com suas potencialidades e dificuldades (DONADON, 2012).

Na última pergunta do questionário (nove), indagamos aos docentes quais instrumentos eram mais utilizados para avaliar os alunos. Tratava-se de uma questão objetiva com várias alternativas, onde mais de uma alternativa poderia ser marcada. Observamos que em todos os casos, ou seja, 100% dos professores se utilizam de

questionários e outros exercícios escritos para avaliar seus alunos; a opção prova e testes como instrumento avaliativo foi marcado também por todos os professores. Outros instrumentos muito utilizados são pesquisas, participação e assiduidade, seminários e auto avaliação, sendo os mesmos utilizados por 50% dos professores como forma de avaliar seus alunos.

Pode-se perceber que os professores diversificam seus instrumentos avaliativos, mas também nota-se que todos os professores utilizam a prova como forma de avaliar os alunos. A prova, muitas vezes é usada como forma de manter o controle dos alunos e quase sempre tem valor superior a outros instrumentos de avaliação, com relação a notas atribuídas. Sobre isso Biazzi (2006) destaca que utilizar questionários e provas como instrumentos avaliativos são validos, os questionários, provas e testes de certa forma são importantes, pois geram informações relevantes a respeito da aprendizagem do aluno, porém o professor deve estar atento que provas e testes por si só não são capazes de contribuir com uma avaliação construtiva.

Avaliar a aprendizagem deve ser um processo de coleta e análise dos dados. Avaliar com qualidade exige-se que o professor utilize todos os recursos de instrumentos avaliativos, ou o máximo deles, visto que os instrumentos devem ser selecionados de acordo com os objetivos propostos, a fim de obter informações sobre o desenvolvimento de seus alunos quanto à aprendizagem, e ao professor cabe a tarefa de analisar as informações colhidas através dos instrumentos de avaliação (CAMARGO, 2010). É importante considerar que para atender aos diversos níveis cognitivos, é preciso também recorrer a instrumentos variados de forma que se possa atingir uma maior e melhor aprendizagem.

A avaliação então se configura parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, não podendo ser colocada a parte deste, nem somente ao final. Além disso, entende-se que a mesma vista como processual, carece de instrumentos diversos e adaptados a cada realidade, a cada conteúdo ministrado, possibilitando então, atingir os objetivos principais: a aprendizagem do aluno e a orientação do trabalho docente visando atender necessidades e demandas do ensino.

CONCLUSÃO

Com a construção do presente trabalho foi possível ampliar conhecimentos a respeito do tema abordado. A avaliação da aprendizagem para a maioria dos professores ainda é vista como uma obrigação burocrática, mas para os professores questionados nesse trabalho, a avaliação é de grande importância para o processo educacional e a mesma deve ser realizada como forma de orientar tanto professores quanto alunos na busca de melhoras no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos perceber também, que os professores de nível Fundamental das Escolas da Rede Pública de ensino e Rede Privada, em geral conceituam a “Avaliação da Aprendizagem” como sendo de caráter formativo, ou seja, os professores acreditam que avaliação deve estar inerente ao processo de ensino, e a mesma deve orientar tanto professor quanto o aluno para uma melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, dificuldades também foram manifestadas com relação à avaliação e as principais são a falta de tempo disponível pelos docentes, que muitas vezes trabalham em mais de uma instituição de ensino ou tem carga horária excessiva; e o grande número de alunos por turma. Sabemos que essas dificuldades existem, e estão ligadas a uma questão maior, a da profissão docente e sua valorização salarial e devem ser pensadas, tanto por professores, quanto pelas instituições, buscando a valorização profissional e o ensino de qualidade.

Através das respostas obtidas, foi notável a descoberta de que os professores fazem uma avaliação contínua, com vários instrumentos avaliativos e que os mesmos planejam suas avaliações, rompendo com uma avaliação pontual, única, que dá margem para exames e constatações, que geralmente não contribuem para a aprendizagem nem para o processo de ensinar.

Ressaltamos o resultado como satisfatório, pois foi possível com esse trabalho conhecer e descrever como está sendo realizadas as avaliações nas escolas já mencionadas e também constatar que os professores sabem da importância de avaliar seus alunos e de fazê-lo como forma de ajudar o aluno na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ISSN: 2238-8451

ANDRADE, Pedro Ferreira. **Avaliação da Aprendizagem**. Portal Domínio Público. Biblioteca Digital (2010). Disponível em : <
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=34116 < Acesso: 14 de outubro de 2014.

BLAZZI, 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.

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

CAMARGO, Aline Cristina Veiga Corrêa. **Avaliação: Concepções e Reflexão**. v. 2. nº 1. São Roque: Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2010.

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.

FILHO, José Amadeu da Silva et al. **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: 30 setembro de 2014.

GATTI, Bernardete A. **O Professor e a Avaliação em sala de aula**. Departamento de Pesquisas Educacionais da fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, nº 27, São Paulo 2003. Disponível em: <



ISSN: 2238-8451

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> < Acesso: 30 de setembro de 2014.

KLOSOUSKI, S. S. REALI, K.M. Planejamento de Ensino como ferramenta básica do processo de Ensino- Aprendizagem. UNICENTRO- Revista Eletrônica Latus Sensus. Ed.5. 2008. Disponível em: < http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/planejamento/7-Ed5_CH-Plane.pdf < Acesso: 07 de outubro de 2014.

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

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

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007. 182 p.

SILVA, Flávia Damacena Sousa; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **A avaliação da aprendizagem segundo a ótica de acadêmicos de duas séries de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Anais do IV EDIPE-Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anápolis: 2011. 17p. Disponível em: http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/biologia_ciencias_fisica_quimica/co/83-113-1-SM.pdf Acesso em 15 de junho de 2014.

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

I SESSABE: SEMINÁRIO SOBRE SAÚDE, SABERES E BEM ESTAR DO IDOSO DE IPORÁ

SILVA, Paulo Fernandes Roges Souza¹

ALVES, Natalia Lopes²

MENDES, Franciely Moura³

CARVALHO, Márcia Pamela de Paula⁴

SILVA, Amanda Pereira;

CAETANO, Gabriela Tayrine Pereira⁵

SILVA, Camila Rodrigues da⁶

¹⁻⁶Licenciandos em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Goiás, Campus

Iporá, e-mail: paulofernandes.rss@gmail.com1

BATISTA, Iara Maria

Coordenadora Adjunta de Extensão, UEG Câmpus Iporá – e-mail: iara.maria@ueg.br

SILVA, Paula Junqueira da

Coordenadora Pedagógica, UEG Câmpus Iporá – e-mail: paula.junqueira@ueg.br

RESUMO

Os idosos ocupam, ano após ano, um espaço maior no cenário da sociedade contemporânea, seja ela local, regional, nacional ou global. De acordo com os dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014 o Brasil apresentou o quantitativo de 20,6 milhões de idosos, ou seja, 10, 8% da população brasileira. Mudanças nos hábitos de vida, de alimentação, o avanço na medicina, a tecnologia no trabalho favorecendo menor exaustão física das pessoas, saneamento básico entre outros fatores tem contribuído para o aumento da expectativa de vida da população. Nesse contexto, o Seminário Sobre Saúde, Saberes e Bem Estar do Idoso – SESSABE constitui um evento que busca aproximar a Universidade da comunidade local, em especial dos idosos do extremo oeste goiano. O presente trabalho objetivou descrever as atividades do SESSABE, através da análise das fichas (questionários) entregues aos participantes do evento, sendo as informações coletadas por bolsitas de várias modalidades, da UEG-Campus Iporá. As informações quantitativas foram usadas na produção de gráficos no programa Excel 2007, as demais informações qualitativas foram usadas na contextualização. O evento SESSABE constituiu uma ótima ferramenta extensionista, que forneceu inúmeros benefícios para população idosa de Iporá e região: benefícios de cunho cultural, educacional e ponto de vista de saúde pública o evento e interessante por desempenhar papel de lazer (danças, confraternizações e entretenimento). Do ponto de vista estatístico a população idosa é caracterizada por indivíduos de 60-65 anos, principalmente de Iporá, pertencente ao enquadramento do

Ensino Fundamental concluído, praticantes de caminhadas, danças e hidroginástica, e a maioria não apresenta problemas de saúde, mas pressão alta foi o mais relatado, e muitos já ouviram falar das atividades desenvolvidas pela UEG-Campus Iporá, ressaltando projetos e até a presença de familiares de acadêmicos do Campus.

Palavras Chaves: Idosos. SESSABE. Ferramenta extensionista.

INTRODUÇÃO

Os idosos ocupam, ano após ano, um espaço maior no cenário da sociedade contemporânea, seja em escala local, regional, nacional ou global. No caso do Brasil, os idosos representam número cada vez maior de brasileiros que merecem atenção nas políticas públicas de saúde, assistencialistas e previdenciárias. De acordo com os dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014 o Brasil apresentou o quantitativo de 20,6 milhões de idosos, ou seja, 10,8% da população brasileira. Para os próximos 45 anos a estimativa é que esse percentual atinja a casa de 26,7% em um total de cerca de 58,4 milhões de pessoas idosas (PORTAL BRASIL, 2014).

Mudanças nos hábitos de vida, de alimentação, o avanço na medicina, a tecnologia no trabalho favorecendo menor exaustão física das pessoas, saneamento básico entre outros fatores tem contribuído para o aumento da expectativa de vida da população e, logo, há de se pensar em estratégias para atender com mais qualidade às necessidades desse grupo de população que cresce.

De acordo com os dados do IBGE o número de idosos no município de Iporá multiplicou nos últimos 30 anos. Em 1980 representavam 4,8% do total de 27.248 habitantes e em 2010 esta representação passou para 14,5 % em relação ao número de habitantes no período, 31.274 (IBGE, 2015 E INSTITUTO MÁRIO BORGES, 2015).

Nesse contexto, o SEMINÁRIO SOBRE SAÚDE, SABERES E BEM ESTAR DO IDOSO – SESSABE constitui um evento que busca aproximar a Universidade da comunidade local, em especial dos idosos do extremo oeste goiano, com o objetivo de integrar no ambiente interno e externo da academia, diferentes gerações através de atividades que promovam a reflexão sobre o papel histórico desse universo da população na organização regional, a produção de conhecimentos e de metodologias de



ISSN: 2238-8451

ensino sobre a especificidade da saúde e bem estar dos homens e mulheres da terceira idade.

O evento também objetivou oferecer aos acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática e Pós Graduação Lato Senso “Letramento e Produção dos Sentidos” a oportunidade de discutir e contextualizar aspectos da diversidade e dos direitos humanos como eixos da educação básica, reconhecendo idosos como educandos, entusiasmados pela oportunidade do aprender e do ensinar.

Assim, tais experiências visam também repensar os espaços de Estágio Supervisionado para formação de professores da Educação Básica (EB). Almejam também estimular a elaboração de propostas de ensino e de outras ações extensionistas que atendam o universo da Educação de Jovens e Adultos e fazer com que o jovem professor iniciante da UEG de Iporá amplie seu conceito de EB e se reconheça como futuro representante da população idosa regional.

Nesse sentido, o texto aqui apresentado visa descrever as atividades do SESSABE, de modo a indicar os benefícios proporcionados pelo evento à sociedade idosa de Iporá e região, analisar o caráter socioeconômico, educacional e saúde da população de Idosos de Iporá e região e também avaliar as contribuições proporcionadas pela UEG para realização do SESSABE. As informações estatísticas foram obtidas com idosos durante a realização de uma das atividades previstas no evento.

MATERIAL E MÉTODOS

Para caracterização do evento SESSABE foram aplicados aleatoriamente 100 fichas (questionários) aos participantes do evento, sendo as informações coletadas por bolsistas da UEG- Campus Iporá, das modalidades Desenvolvimento Institucional, Permanência e Pró-licenciatura, PIBID além de acadêmicos voluntários.

As fichas forneceram informações de caráter socioeconômico, educacional, saúde, além de identificar possíveis vínculos dos participantes com a UEG-Campus Iporá. Informações adicionais como fotos, dados de doações e esforços foram utilizadas



ISSN: 2238-8451

na descrição das demais atividades (apoio, palestras, exposições, lanches etc.) fornecidas pela UEG para realização do evento.

RESULTADOS

O evento aconteceu durante três dias de atividades: 29, 30 e 01 de abril de 2015, com atividades centrais: Palestras (29/04), Grupos de Trabalhos e (30/04) a XXXIII Festa do Idoso de Iporá do Clube de Leões de Iporá e oficinas oferecidas pela UEG (Universidade Estadual de Goiás), IF (Instituto Federal) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), entre outros (01/05).

As Palestras foram realizadas no Salão de Eventos Clube de Leões (**Fig.1 e 2**) contando com a participação de 250 participantes de todas as idades (UEG, 2015) (**Fig.4**), pelo Ms. Rafael Pires Moreira (USP), Farmacêutico, Docente da UEG de Iporá com o tema: **Saúde e Bem Estar do Idoso**, como temas específicos: autodosagem, uso abusivo de medicamentos farmacológicos, plantas medicinais (riscos e benefícios), Prof. Ms. Divino José Lemes de Oliveira; Profa. Esp. Marlúcia Marques e Profa. Ms. Silvaci Rodrigues Santiano, Tema: **aspectos sócio econômicos da população de idosos**, Profa. Ms. Maria Piedade Feliciano Cardoso Fonseca; Profa. Cleisa Maria Coelho Braga e Profa. Angela Maria Leonel Ferreira Moura **Saberes da terceira idade: prosas, versos e poesias**, sendo realizadas durante as palestras divulgações sobre os vestibulares da UEG (**Fig.3**).

Os Grupos de Trabalho foram realizados na UEG-Campus Iporá no período matutino, com as temáticas: **Aspectos sócio econômicos da população de idosos, Saberes da terceira idade: prosas, versos e poesias e Imagens e cultura: a memória como patrimônio.**

A XXXIII Festa do Idoso foi realizada na Feira Coberta Municipal de Iporá com a participação de 1400 idosos aproximadamente de Iporá e região, com várias atividades de lazer e de cunho educacional: café da manhã (**Fig.5**), apresentação do batalhão do Corpo de Bombeiros de Iporá (**Fig. 6**), oficinas de maquiagem (**Fig.7**), campanhas de vacinação (gripe) (**Fig.8**), campanhas de divulgação (DST, dengue, hanseníase),



ISSN: 2238-8451

exposição de material histórico e cultural (**Fig.9**), músicas e danças (**Fig.10**) e o término do evento com almoço.



Figura 1. Palestra (Clube dos Leões).



Figura 2. Palestra (Clube dos Leões).



Figura 3. Divulgações (Clube dos Leões).



Figura 4. Participante (Clube dos Leões).



Figura 5. Café da manhã (Feira)



Figura 6. Banda militar de Iporá.



Figura 7. Oficina de maquiagem.



Figura 8. Vacinação.



Figura 9. Circo da matemática.



Figura 10. Danças.

A temática sobre saúde, saberes e bem estar da terceira idade é aqui entendida como um campo do saber que deve ser explorado. Portanto, o evento ampliou não apenas o alcance social da UEG de Iporá, mas ampliou o campo de pesquisa, de ensino e extensão da universidade.

Análise dos questionários

A **Fig. 11** descreve a faixa etária dos participantes do SESSABE, a maioria deles se enquadra entre 60-65 anos com 32%, seguida por 70-75 (20%), e 75-80 (16%), ressaltando que a faixa etária de 85-90 teve 5% de representatividade. Esses resultados descrevem a Terceira idade de Iporá e região com elevada expectativa de vida, de acordo com os dados etários da população brasileira (IBGE, 2015).

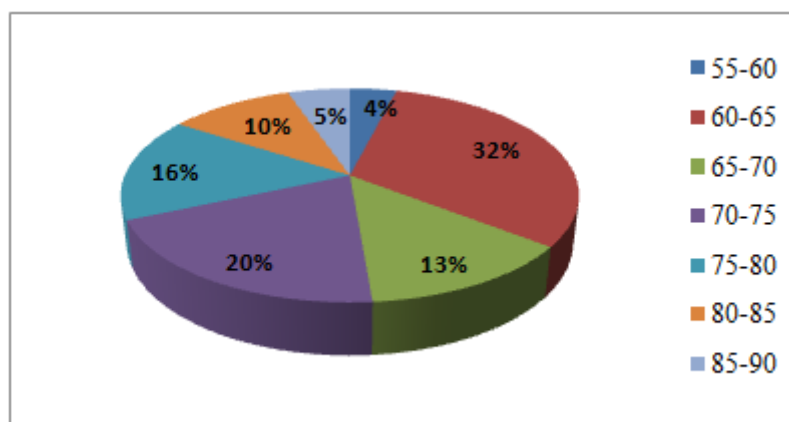


Figura 11. Faixa etária dos participantes do evento SESSABE.

A **Fig. 12** indica as cidades que apresentaram maior frequência de participantes, onde a cidade Iporá teve 77% dos participantes analisados, tal valor pode ser justificado pela maior conveniência uma vez que o evento ocorreu na cidade de Iporá, mas também pode-se observar uma participação significativa de outras cidades (23%).

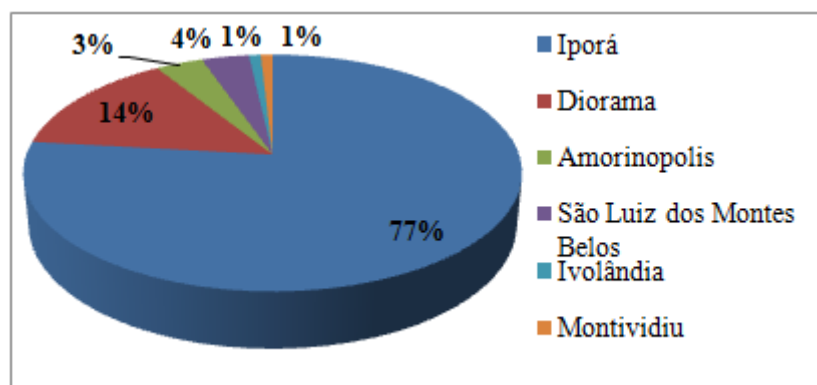


Figura 12. Porcentagem de participantes quanto às cidades que residem.

A **Fig.13** descreve o nível de escolaridade dos participantes do evento, sendo que ensino fundamental foi a formação mais representativa 52%, porém 26% não apresentaram ensino nenhum, valores condizentes com aumento do número de inscritos no ensino escolar que só ocorreu nos últimos 20 anos (VELOSO, 2011). Valores baixos foram observados no ensino médio, superior e educação de jovens e adultos.

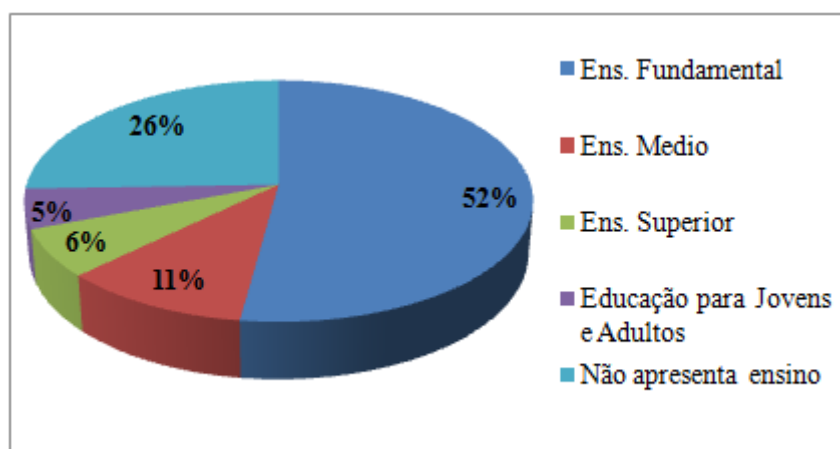


Figura 13. Porcentagem dos participantes quanto ao grau de escolaridade.

A **Fig.14** mostra o cenário de atividades de lazer que os participantes disseram praticar. Todos praticam certo tipo de atividade, a grande maioria pratica atividade física. A atividade que mais se destaca (29%) é a caminhada, seguida pela dança (19%). A atividade física aparece como uma forma de permitir que os indivíduos mais velhos tenham mais saúde e se tornem mais independentes (KOPILER, 1997). A prática de atividade física é uma grande aliada para o aumento dos interesses do idoso, já que promove inúmeros benefícios entre eles a melhora do seu bem-estar. O estilo de vida e o modo de encarar a velhice, que são decorrentes dos acontecimentos vividos, são os que podem determinar os interesses e preocupações dos idosos (MAZO, LOPES E BENEDETTI 2004).

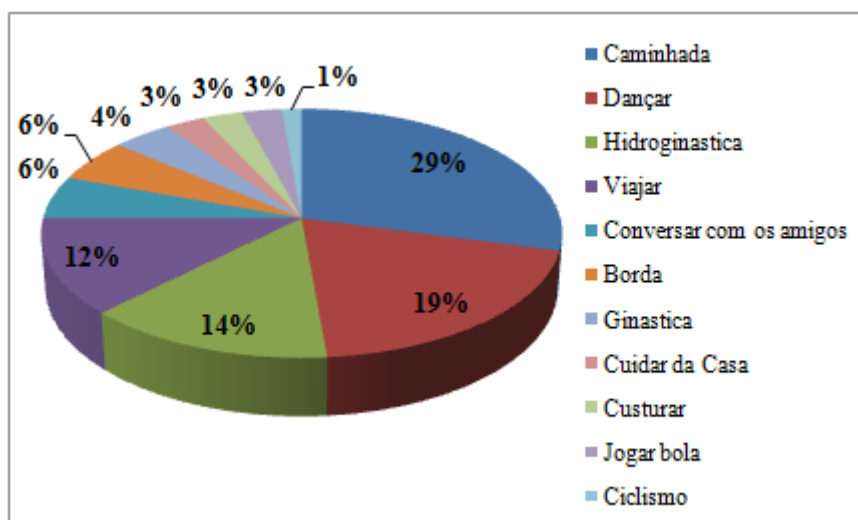


Figura 14. Atividades de lazer realizadas pelos participantes pesquisados.

A **Fig. 15** representa o cenário de patologias que alguns participantes listaram apresentar. Cerca de 40% dos idosos que participaram da enquete não apresentam nenhum problema de saúde. Dos que listaram ter algum problema as patologias mais frequentes foram hipertensão (23%) e diabetes (14%). Hoje já se sabe que a incidência dessas doenças aumenta com a idade. Mais ou menos 50% dos homens e mulheres acima dos 50 anos apresentam hipertensão. Aos 60 anos, essa porcentagem sobe para 60%, logo, esse número é crescente. São tão comuns os casos de hipertensão e de diabetes em idosos que não seria exagero dizer que, depois de certa idade, é quase normal ter pressão alta e o tal problema com a glicose (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

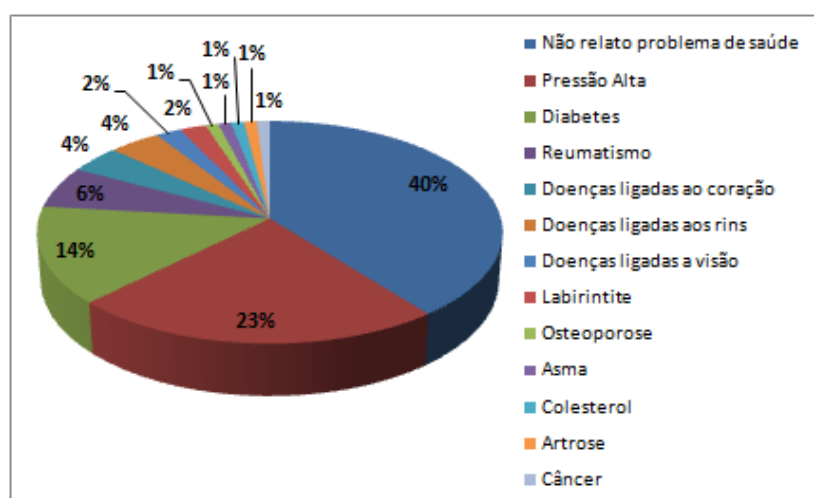


Figura 15. Porcentagem das patologias apresentadas pelos participantes.

A **Fig. 16** representa a posição do idoso quanto a UEG, se conhecem, se já tiveram alguma relação com a Universidade, etc. Oitenta e três por cento dos entrevistados disseram conhecer o câmpus, já participaram de alguma atividade dentro da UEG, já visitaram ou têm algum familiar que está relacionado a UEG. Os outros 17% afirmaram não saber nada sobre a UEG. Pelo resultado podemos concluir que a UEG alcança seu espaço na comunidade regional independente de faixa etária, seja qual for o envolvimento do câmpus com a sociedade.

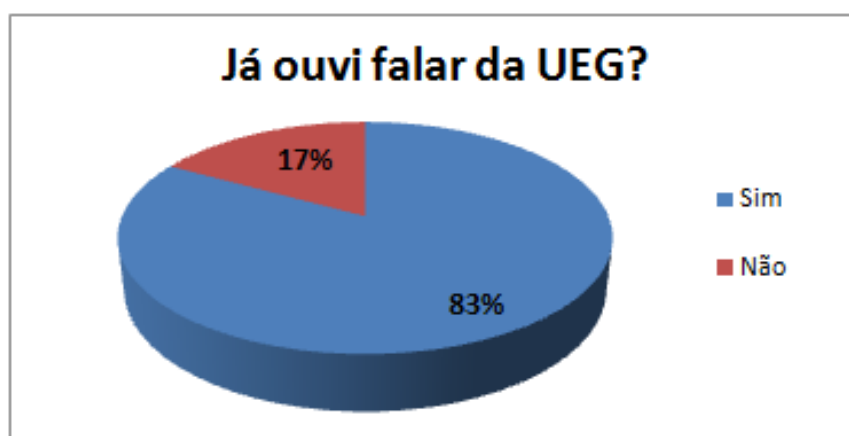


Figura 16. Porcentagem dos participantes quanto o conhecimento referente a UEG-Campus Iporá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SESSABE forneceu benefícios de cunho cultural, educacional e de saúde pública, além de desempenhar papel de lazer (danças, confraternizações e entretenimento) para população idosa de Iporá e região.

Do ponto de vista estatístico a população idosa de Iporá e região é caracterizada por indivíduos de 60-65 anos, principalmente de Iporá, pertencente ao enquadramento do ensino fundamental concluído, praticantes de caminhadas, danças e hidroginástica, e uma grande maioria não apresenta problemas de saúde. Contudo a pressão alta se destacou como o problema de saúde mais relatado, e muitos já ouviram falar das atividades desenvolvidas pela UEG-Campus Iporá, ressaltando projetos e até a presença de familiares cursando cursos do Campus.

Como citado na introdução deste trabalho, o número de idosos no município de Iporá cresceu volumosamente nas últimas três décadas. Numa progressão aritmética é provável que a população de idosos no município represente um percentual superior à 20% no início do ano 2020. A proposta do SESSABE, a partir deste contexto, justifica-se pela dimensão extensionista da universidade em discutir questões da diversidade e promover ações inclusivas para a população que historicamente ficou à margem ao acesso do conhecimento científico, do reconhecimento e valorização dos seus saberes culturais. O evento estimulou a prática da transversalidade e da interdisciplinaridade através do intercâmbio entre os saberes científico, pragmático dos profissionais

especializados e popular da geração de idosos. Assim, contribuiu para a valorização da diversidade, dos direitos humanos e da identidade regional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOLINA A. G.; ADAMI F.; SANTOS J. L. F.; LEBRÃO M. L. **A transição de saúde e as mudanças na expectativa de vida saudável da população idosa: possíveis impactos da prevenção de doenças crônicas.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(6):1217-1229, jun, 2013.

IBGE, 2015. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

KOPIER D. A.; **Atividade física na terceira idade.** Rev Bras Med Esporte. Vol. 3. Nº 4. 1997.

MAZO G. A.; LOPES M. A.; BENEDETTI T. B. **Atividade física e o idoso: concepção gerontológica.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MENDES M. R.S.S. B.; GUSMÃO J. L. DE.; FARO A. C. M. E , LEITE R. DE C. B. DE O. **A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração*.** Acta Paul Enferm. 18(4):422-6, 2005.

Ministério da Saúde. **Relatório técnico da campanha nacional de detecção de suspeitos de diabetes mellitus.** Brasília: Secretaria de Políticas da Saúde, Ministério da Saúde; 2001.

Portal Brasil, 2014. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/saude/2014/01/brasil-e-reconhecido-por-politicas-publicas-em-favor-de-idosos>>.

UEG, **I SESSABE: CÂMPUS DE IPORÁ PARTICIPA DA FESTA DOS IDOSOS.** Acessado em: <http://www.ipora.ueg.br/noticia/20441__i_sessabe_campus_de_ipora_participa_da_festa_dos_idosos_>.

VELOSO F. **A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil.** Brasil: A Nova Agenda Social, 2011.

WHITAKER, D. C. A., **O IDOSO NA CONTEMPORANEIDADE: A NECESSIDADE DE SE EDUCAR A SOCIEDADE PARA AS EXIGÊNCIAS DESSE “NOVO” ATOR SOCIAL, TITULAR DE DIREITOS.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 179-188, mai.-ago.

O OLHAR DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO ACERCA DA INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

MIRANDA, Bárbara Mayewa

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá

barbaramayewa2012@hotmail.com

BARBOSA, Daiane Lima

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá

daianelima1888@gmail.com

SILVA, Flávia Damacena Sousa

Prof.^a: Orientadora de Estágio Supervisionado da UEG Campus Iporá

flavia.damacena@ueg.br

RESUMO

Ao longo do tempo a inclusão vem sendo discutida e sofrendo mudanças constantes, para proporcionar uma educação de qualidade para alunos com necessidades especiais. Sabemos, porém, que ainda há muito para avançar, pois a escola de hoje ainda não é um bom exemplo de escola para todos. Pensando na inclusão como essencial forma de exercício de direito e cidadania e considerando seu aspecto de crescimento gradativo, o presente trabalho teve como objetivos pontuar os avanços e dificuldades enfrentados por professores de Ciências da Rede Pública de Ensino na área de inclusão, e verificar se a escola dispõe de materiais didáticos, bem como de professor de apoio para auxílio do professor regente. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica em livros e periódicos eletrônicos. A presente pesquisa é de caráter qualitativo, cujos dados foram coletados a partir da aplicação de questionários, contendo oito questões sendo sete de múltipla escolha e uma dissertativa, levando em consideração que os professores tinham total liberdade para fazer qualquer observação e marcar mais de uma alternativa. Pode-se observar que todos os docentes notaram avanços diferentes na área de inclusão, e que apesar destes, ainda encontram algumas dificuldades, sendo indispensável à utilização de metodologias diferenciadas no ensino. Com a presente pesquisa pode-se concluir que os professores ainda enfrentam dificuldades em educar alunos com necessidades especiais por diversos fatores, porém, grandes avanços vêm sendo alcançados, sendo que a escola é um dos principais responsáveis pelas conquistas obtidas até hoje. Enfatizando ainda a importância de uma formação continuada para melhor aprendizado de seus alunos.

INTRODUÇÃO

Até meados do século XVI alunos com necessidades especiais eram considerados incapazes de aprender e muitos deles não frequentavam escolas, por escolhas dos pais e muitas vezes falta de apoio do grupo gestor. A partir desse século médicos e professores começaram a rever seus conceitos desafiando teorias impostas pela sociedade de que tais alunos eram ineducáveis (MENDES, 2006). Em questão entrava “o que”, “para que” e “onde” esses discentes poderiam aprender (MENDES, 2006, p.388, grifo do autor).

Segundo Facion (2005, p. 57) “A escola para todos não é a escola de todos”, isso se deve a problemas políticos, econômicos e sociais que afetam a sociedade com o passar dos anos. “Colocar um aluno com necessidades especiais na escola não significa que ele ficará longe de desigualdades, pois a escola de hoje ainda não é um ambiente propício para ser exemplo de cidadania e igualdade” (FACION, 2005, p. 57, grifo do autor) apesar de não faltar tentativas para que haja conscientização de todos que rodeiam esses alunos. Cabe ao grupo gestor desenvolver métodos didáticos para a melhor interação dos alunos, sendo isso uma tarefa não muito fácil, porém não impossível, desde que haja mobilização e colaboração de todos os que convivem no ambiente escolar.

Por ser um assunto que afeta todos do ambiente escolar, uma das principais preocupações dos docentes são as mudanças que terão de ser realizadas dentro de sala de aula, para que não haja discriminação ou um certo favoritismo, visando a interação de todos os alunos, ressaltando que essas atividades devem ser adequadas de acordo com a necessidade do aluno (SILVA, 2015).

São várias as preocupações dos professores enfatizando a falta de cursos na área, muitas vezes a falta de tempo e material didático, o que atrapalha a ministração de aulas mais dinâmicas e diversificadas. O cuidado para que não tenha a exclusão de alunos com necessidades especiais do meio social é de muita relevância, pois apesar de vivermos em um mundo moderno a realidade ainda é de muitas vezes rejeição (AGUIAR & DUARTE, 2005).

Com o passar dos anos a educação especial deixou de ser um problema sócio-político para se tornar um assunto fundamental a ser discutido entre a sociedade (BRAGA, 2012), pois o número de crianças com necessidades especiais vem crescendo

consideravelmente. Com esse crescimento a escola teve que se adequar as necessidades das mesmas inovando suas metodologias, segundo Mantoan (2000, p.2) “inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado”, podendo ocorrer de maneira simples com os recursos que a escola disponibiliza.

Quando se tem uma criança com algum tipo de necessidade especial a preocupação de como será seu futuro é quase inevitável, sendo a escola uma dessas preocupações. Porém não se deve privar esse aluno do convívio social visando que o contato com outras crianças fará com que ela aprenda que ser diferente é normal (CAMARGO & BOSA 2009).

A inclusão na escola está relacionada diretamente com todos os funcionários que nela trabalham, para que a criança possa se sentir parte de um meio. A educação inclusiva deve ser trabalhada tanto com o grupo gestor quanto com os alunos que frequentam a escola visando ensinar a diversidade que existe na sociedade. Muitas mudanças estão relacionadas com a vontade de fazer acontecer, desde atos simples até coisas mais complexas, sendo que cada um tem o seu papel e todos podem e tem o dever de ajudar a concretizar pequenas grandes ideias (MANTOAN, 2000).

O ensino especial é uma luta constante de quebra de paradigmas, tentando romper barreiras que existiram num passado não muito distante. O principal paradigma a ser quebrado deve ser o que crianças especiais não tem capacidade de desenvolver atividades que são propostas a seus colegas, lembrando que essas atividades podem ser aplicadas de maneira diversificada (BRAGA, 2012).

Para haver um ensino-aprendizagem de qualidade, criativo e inovador, o professor juntamente com a escola deve procurar conhecimentos além do que a escola oferece através da formação continuada de qualidade, buscando melhorar a qualidade de ensino de alunos especiais, sempre lembrando que a família deve participar desse ensino contínuo (BRAGA, 2012), procurando sempre estar presente e estar disposto realizar mudanças.

“A educação continuada e uma reforma na estrutura no sistema educacional brasileiro” (FACION, 2005, p.180) são fundamentais para alcançarmos avanços satisfatórios, pois apenas o esforço do docente não será o suficiente para melhorar a qualidade de ensino dos alunos, sendo indispensável a participação e a realização de

projetos pelo governo. A formação continuada como citada anteriormente é de extrema importância, visando auxiliar o professor a desenvolver metodologias diversificadas e como lidar com problemas do dia a dia.

Para a inclusão escolar se tornar possível “é indispensável a preocupação, interesse e participação de todos na sociedade, começando dentro de casa e alcançando o governo”, (FACION, 2005, p.180). Não é possível fazer da inclusão uma realidade efetiva, sem o envolvimento de todos que são ligados aos alunos com necessidades especiais, pois cada qual tem um papel a desempenhar.

Ao escolher o tema inclusão levou-se em conta o fato de se tratar de uma questão social que afeta diretamente a todos. O professor de ciências pode encontrar dificuldades em realizar atividades e criar materiais didáticos, devido à falta de verbas, formação continuada adequada, apoio dos familiares ou até mesmo apoio do grupo gestor.

Assim, o presente trabalho possui como objetivo pontuar algumas dificuldades e os avanços ainda enfrentados por professores de ciências da Rede Pública de Ensino da cidade de Iporá/GO, abordando brevemente os recursos que a escola dispõe para auxiliar os professores, se os mesmos possuem formação continuada ou já fizeram algum curso na área de inclusão e quais as principais dificuldades para melhor aprendizado das crianças com necessidades especiais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica em livros e periódicos eletrônicos, visando obter dados a respeito de pesquisas na área de inclusão. Para a realização desse trabalho foi utilizada uma pesquisa de caráter qualitativo, sendo essa melhor abordagem para se obter os resultados esperados. Esse tipo de pesquisa foi utilizado para se observar a visão dos participantes de diferentes perspectivas, assim possibilitando ao pesquisador novas compreensões (NEVES, 1996).

A pesquisa foi realizada em três Escolas da Rede Pública de Ensino, ambas localizadas no município de Iporá, as quais não serão identificadas, por questões éticas. Para a coleta de dados foram aplicados questionários individualmente a quatro docentes de Ciências, sendo três professores do Ensino Fundamental (E. F.) e um professor do

Ensino Médio (E. M.). Segundo Marconi e Lakatos (2009), o questionário pode ser respondido sem a presença do pesquisador e é composto por perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado. O questionário foi composto por oito questões sendo sete de múltiplas escolhas e uma dissertativa, posteriormente os dados foram analisados e tabulados. Os respondentes tinham total liberdade para marcar mais de uma opção e fazer observações por escrito/oralmente. Os participantes foram informados antecipadamente sobre os objetivos da pesquisa e que não seriam identificados, sendo chamados respectivamente de P1, P2, P3 e P4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a obtenção e análise dos resultados do questionário, segue um relato conciso sobre o assunto.

A questão número um tratava da formação inicial dos professores. Foi observado que apenas dois deles possuíam formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo essa uma questão preocupante devido ao fato de não possuírem formação adequada para sua atuação docente, podendo ou não prejudicar o bom aprendizado do aluno, influenciando o seu futuro como estudante e profissional.

A Q 2 sendo de múltipla escola, questionava sobre a disponibilidade de recursos didáticos para auxílio em sala de aula, 100% dos professores responderam que sim, enquanto a Q3 está relacionada ao tempo de contato com alunos com necessidades especiais. Três trabalham com inclusão a mais de cinco anos, e um de três a quatro anos.

. A utilização de recursos midiáticos é indispensável não só para alunos com deficiência, mas também para aqueles que não possuem. Esse material pode ajudar ou não ao aluno obter melhor compreensão sobre determinado assunto (VAZ et al. 2012), tornando a aula mais dinâmica, despertando o interesse de todos. Como exemplo pode ser citado à produção de materiais em relevo para alunos cegos, sendo que esse material deve ser adequado a necessidade do aluno podendo ser planejado anteriormente com o professor de apoio (VAZ et al 2012). Ressalta-se que esses materiais podem ser voltados para todos os alunos da sala. No decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 enfatiza a importância e a obrigatoriedade do uso de recursos midiáticos dentro de sala,

sendo que alguns discentes só aprenderão com a ajuda dos mesmos sendo indispensável sua utilização:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011, p. 26).

A Q4 também de múltipla escolha interrogava sobre as dificuldades encontradas em ensinar os alunos, sendo elas mostradas abaixo (Tabela 1):

Tabela 1- Dificuldades encontradas por docentes na construção de uma aula inclusiva.

ALTERNATIVAS	DIFICULDADES ENCONTRADAS POR DOCENTES PARA O ENSINO ESPECIAL
B-FALTA DE MATERIAL DIDÁTICO	50%
F-RESISTÊNCIA DO ALUNO	25%
G-POUCA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	25%

Com a análise das respostas, pode-se observar as seguintes alternativas marcadas: Os professores P1 e P3 marcaram a alternativa B, a qual se referia a falta de material didático. A falta desses materiais é um grande empecilho para o docente, pois sem a falta dos mesmos dificulta a aprendizagem de todos os alunos, sendo que cada aluno necessita de uma forma diversificada de aprendizagem. A P4 ainda adicionou uma observação dizendo:

“Justificando: Trabalho com Ensino Médio e tenho encontrado dificuldade em flexibilizar todos ou grande parte dos conteúdos. Entro no site da inclusão e a oferta encontrada é grande, só que do ensino fundamental”.

O único professor a marcar mais de uma alternativa foi o P4 optando pelas alternativas D e E. Uma das maiores dificuldades encontradas por docentes é a falta de

tempo e não formação continuada adequada, ambos necessários para que possam construir aulas de qualidade. Sem formação na área de inclusão é quase impossível preparar essas aulas, pois os cursos ensinam a preparar aulas diversificadas e como lidar com cada diferença. Horas de trabalho excessivo, aulas estressantes e saber conciliar vida pessoal com vida profissional fazem com que os professores não tenham tempo para a preparação de aulas elaboradas para atender as necessidades do aluno, o que os prejudica de maneira irreparável, assim como a falta de formação continuada. É importante ressaltar que todas as escolas possuem Núcleo de Atendimento Especializado (AEE).

Uma observação importante foi que a docente P2 não marcou nenhuma das alternativas, escrevendo a seguinte observação: *“Não tenho nenhuma destas preocupações”*. Essa afirmação mostra que os avanços alcançados com o passar dos anos, e os alunos com necessidades vem conquistando o seu espaço.

A Q5 sendo dissertativa se referia aos avanços alcançados em relação ao ensino especial, segue abaixo as respostas:

“O profissional de Apoio para o Acompanhamento do mesmo”. P1

“Acredito que o maior avanço seja o processo de socialização dos alunos especiais”.

P2

“De pais e educadores respeitarem as leis. Pode parecer insignificante, mais foi um grande avanço. Tenho conhecimento de escolas que permaneceriam fora do processo. A mídia tem dado espaço e pais mais esclarecidos correm atrás dos direitos. A sensibilização vem caminhando. Precisamos valorizar as diferenças”. P3

“A aceitação dos alunos (tidos normais) eles receberam muito bem seus colegas incluso”. P4

Visões diferentes sobre os avanços na inclusão foram observados, o que de certa maneira é considerado um aspecto interessante, pois avanços que aconteceram em uma escola pode não ter ocorrido em outra. O P1 enfatizou a importância do professor de apoio, o que não poderia ter sido deixado de fora nesse trabalho, observando que a Q7 questionava o docente se dentro de sala de aula havia professor de apoio, todos responderam que sim. O professor de apoio é responsável em ajudar o aluno a desenvolver as atividades propostas e pela produção de um plano de trabalho junto ao

professor regente que deverá ser desenvolvido durante todo o ano letivo (MOURA & NETO 2015).

Os docentes P2 e P4 se referem ao que podemos dizer um dos maiores avanços alcançados, sendo este a aceitação no meio social, garantindo oportunidades e exercendo seu direito de ser diferente (BATISTA e ENUMO 2004). A P3 ressaltou um aspecto importante, sendo esse o cumprimento de leis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) artigo 58 parágrafos 1 e 2 diz que:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (LDB, 2011, p.34).

Dessa forma, percebe-se que o acompanhamento especializado é um direito já previsto em lei, mas que muitas vezes não é cumprido de maneira adequada, necessitando de maior atenção e investimento por parte dos governos e secretarias de educação.

Um fator importante na inclusão, é a socialização do educando com necessidades especiais, o que proporciona ao mesmo aproximação e convivência com os colegas o que pode contribuir para seu aprendizado e evolução escolar, sendo muito importante para o desenvolvimento e interesse da criança a participação de outros alunos em suas atividades e convívio social (BATISTA & ENUMO 2004).

É importante ressaltar a importância da formação continuada e especialização na área inclusiva o que foi abordada na Q6, três dos quatro respondentes alegam já ter realizado algum curso na área. Tendo um curso na área de inclusão o professor saberá lidar com alunos que tenham diferentes necessidades, produzindo material didático especializado e diversificando as metodologias, sendo muitas as possibilidades, proporcionando melhor interação com os outros alunos e aprendizado do aluno (GATTI, 2008), porém esses cursos devem ser de qualidade aliando teoria e prática para que realmente possam contribuir para a formação do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do presente trabalho, pode-se observar a importância dos avanços na Educação Especial, permitindo um olhar mais crítico sobre o tema, proporcionando melhor conhecimento sobre o mesmo. Assim compreendendo melhor a importância da participação e busca de conhecimento para melhorar o ensino desses alunos, enfatizando a importância da educação continuada através de cursos especializados.

Os resultados foram satisfatórios e indicam que mesmo com avanços ainda modestos na educação especial e as dificuldades enfrentadas por professores em sala de aula, esses alunos vêm conquistando seu espaço. É importante lembrar que a escola realiza um papel fundamental nesse progresso disponibilizando de toda ajuda que o docente necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 101-111.

BRAGA, S. M. R. *Educação Especial: As Dificuldades Encontradas no Ambiente Escolar para a inclusão*. 2012. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/asdificuldaesdainclusao/index.php?pagina=2>. Acesso em: 08 de outubro de 2015.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei N° 9394/96*. Brasília: 1996.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA C. C.; Competência social, Inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura *Revista Psicologia & Sociedade* v.21 p.: 65-74, 2009

FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 20ed. Curitiba: IBPEX, 2005. p.250.



ISSN: 2238-8451

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

MANTOAN, M. T. E.; Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP*, v.1, n.3, jun. 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, G. E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características usos e possibilidades. Tese (Mestrado) - FEA-USP. Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre/1996.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B.J.; Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 22 n.1, p. 79-88 2006.

VAZ, J. M. C. et al. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* Vol. 12, N. 3, 2012.

O USO DE TECNOLOGIAS POR DOCENTES NO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

¹SOUSA, Loana Francielle Alves
loana.fas@gmail.com

¹RODRIGUES, Steffany Santos
steffany.s.rodrigues@hotmail.com

¹SILVA, Flávia Damacena Sousa
flavia.damacena@ueg.br

1.Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá, Curso de Ciências Biológicas

RESUMO

Ao longo dos anos as escolas inclusivas têm passado por grandes transformações e conscientizações dos docentes que as integram, porém não é o suficiente e há grandes preocupações na educação e preparo para o meio social desses alunos com necessidades educacionais, como despreparo estrutural da escola e falta de formação dos docentes, sendo prejudicial na formação dos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido o objetivo deste trabalho foi avaliar se o uso das tecnologias é frequente no ensino aprendizagem de alunos surdos, e quais as problemáticas enfrentadas pelos docentes verificando quais as tecnologias são utilizadas pelos mesmos. Inicialmente foi realizado uma ampla pesquisa bibliográfica, tendo em vista levantar conhecimentos a respeito do tema, posteriormente, foi realizada uma pesquisa com quatro professores de Ciências e Biologia da Rede Pública de Ensino, municipal e estadual, no ano de 2015. O critério de escolha das escolas foi terem alunos surdos matriculados e frequentando as aulas. Todas as escolas estão localizadas na cidade de Iporá, e não serão identificadas no presente trabalho. Como instrumento da coleta de dados utilizou-se de um questionário, aplicado individualmente para cada professor, identificados por (P)1,2,3,4 . Com base nas respostas obtidas pode-se perceber que faltam profissionais especializados na área e inovação em suas aulas, e que os docentes precisam usar dos recursos tecnológicos disponíveis para despertar o interesse de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Tecnologias. Ensino-aprendizagem. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos nota-se uma clara e crescente preocupação no movimento educacional sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) ou com deficiências na escola regular. Para que ocorra realmente essa inclusão há a dependência de muitas transformações não só em questões pedagógicas,

mas na sociedade, com profundas repercussões éticas e culturais que as suportarão (MANTOAN, 1998). A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi considerada a primeira língua oficial no oferecimento do ensino aos surdos, graças à persistência e a luta sistemática das pessoas com deficiência auditiva. A conquista desses direitos trouxe junto, a interação nas escolas inclusivas, o que ocasionou diversos estudos voltados para esse tema, configurando assim, pesquisadores do campo da Educação Especial (CARVALHO, 2008; GLAT, 2007). Diversos pesquisadores têm se debruçado em estudos que centram essa temática - educação inclusiva - pois a mesma se coloca como um grande desafio para a área. O grande número de alunos com NEE que ingressam nas escolas trouxe consigo a preocupação de não somente garantir o acesso dos alunos surdos nas escolas, mas oferecer um ensino de qualidade que ofereça oportunidades iguais e atenda as necessidades dos alunos.

Muitos professores trabalham somente com o livro didático e quadro negro como principal recurso, porém é nítido que alunos com deficiência não possuem grande percepção como aqueles alunos ditos “normais”, e a precariedade no uso das tecnologias geram desmotivação (RAMOS, 2011). Ao longo da história em um mundo totalmente globalizado, as grandes transformações que ocorreram no contexto educacional estão associadas com o surgimento e difusão de novas tecnologias, porém o discurso pedagógico se mantém alheio ao tecnológico (SANTOS, 2010). O uso de tecnologias é uma alternativa que pode ser eficiente, colaborando para a aprendizagem, aplicação de recursos e procedimentos didáticos em favor dos objetivos pedagógicos e na aplicação de conhecimentos científicos para a solução de problemas e dificuldades encontrados por alunos surdos. De certa forma, os recursos tecnológicos tornam-se um veículo facilitador de aproximação, interação e participação de todos, com ou sem necessidades especiais.

No ensino de alunos surdos o uso do computador e da internet, somente oferecem melhorias sendo uma ferramenta acessível encontrada na maioria das escolas públicas, a qual tem muito que contribuir no ensino aprendizagem (VAZ, 2008). As tecnologias não são capazes de, por si só, promoverem a comunicação e transmitir informações, é necessário o apoio do professor que atuará como mediador, apresentando

ao aluno os recursos disponíveis e qual a melhor forma de atuação com uma linguagem (LIBRAS) clara e concisa.

Nesse sentido o papel do professor regente é de mediador para o desenvolvimento das funções cognitivas dos indivíduos, para que possam buscar na aprendizagem sua autonomia e construção do conhecimento. Além disso, são responsáveis por criar um ambiente capaz de estimular a aprendizagem do aluno na dinamização das aulas, tornando-as mais atrativas. Segundo Beck (2007):

Na Educação Especial, o uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais tem causado importantes avanços no âmbito educacional. O papel do professor também muda nesse contexto, passando de transmissor do conhecimento e dono da verdade absoluta para mediador, que motiva e incentiva os alunos a participarem do processo educativo (p.182).

Assim sendo, os docentes devem ter em mente que nenhum aluno desenvolve igual ao outro, demonstrando dificuldades e que cada um aprende em níveis diferentes, o importante é que se possa motivar despertando os devidos interesses com o intuito de facilitar aprendizagem. Considerando os desafios e principais perspectivas deste tema, o presente trabalho tem como objetivo compreender como é praticado o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de alunos surdos, no ensino fundamental da Rede Estadual e Municipal da cidade de Iporá-Go, buscando levantar conhecimentos sobre o processo, percepções e tecnologias por professores regentes de Ciências, refletindo o papel do professor como mediador, e em uma formação continuada de aprimoramento voltado aos recursos tecnológicos disponíveis na aprendizagem de alunos surdos.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi qualitativa, sendo que em primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e periódicos eletrônicos, com o intuito de reconhecer quais as problemáticas enfrentadas por escolas públicas estaduais e municipais ao lidar com alunos surdos e analisar quais as tecnologias disponíveis e seu uso, necessidades e opiniões, para entender como os alunos surdos estão lidando com tecnologias em seu favor. A pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de

reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEM, 1979). Para a coleta de dados foram aplicados questionários para professores regentes de escolas de nível fundamental (E.F), onde o questionário, conforme (GIL, 1999), pode ser interpretado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de Setembro, no ano de 2015, em três escolas localizadas na cidade de Iporá-Goiás, sendo duas da Rede Pública Estadual de Ensino e uma da Rede Pública Municipal de Ensino. O questionário foi direcionado para professores regentes de alunos surdos, totalizando quatro professores, os quais não serão identificados, portanto serão denominados P1, P2, P3 e P4. O questionário era composto de nove questões (Q), sendo as seis primeiras de múltipla escolha, onde apenas na Q6 poderia ser escolhida mais de uma alternativa, e as outras três abertas, dando aos respondentes total liberdade para responder com suas próprias palavras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como base as respostas em relação à formação e ao uso de tecnologias no ensino de alunos surdos, obtidas através dos questionários aplicados aos professores regentes do E.F, segue um relato conciso sobre as mesmas:

Sobre a formação e ao tempo de trabalho como professor regente no E.F, as questões 1 e 4 obtiveram respostas diferenciadas demonstradas nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Cursos de graduação realizados pelos docentes.

Graduação	Porcentagem (%)
Licenciatura em Ciências Biológicas, concluída	50%
Licenciatura em Ciências Biológicas, em curso	0%
Outra Licenciatura, concluída	25%
Outra Licenciatura, em curso	25%

Outro curso de nível superior	0%
--------------------------------------	-----------

Tabela 2: Tempo de trabalho como professor regente no Ensino Fundamental.

Tempo	Porcentagem (%)
Menos de 1 ano	50%
1-5 anos	0%
6-10 anos	25%
11-20 anos	25%
Mais de 20 anos	0%

Percebe-se que dois professores (P1 e P2) são graduados em Licenciatura plena em Ciências Biológicas, um (P4) é graduado em outro curso de Licenciatura, e o último (P3) ainda está se graduando em outro curso de Licenciatura. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê que somente licenciados em áreas definidas do conhecimento, podem ministrar aulas na Educação Básica. Entretanto, nas Redes Públicas de ensino, é comum professores ministrarem disciplinas diferentes daquelas para qual fizeram licenciatura. Essa é uma problemática a ser superada ainda pelos governos. Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado das autoras deste trabalho, foi perceptível este tipo de situação e outras que fogem à LDB, como por exemplo, pessoas que ainda não concluíram suas licenciaturas ministrando aula.

Apenas dois professores, (P2 e P4) trabalham a mais de um ano como professor regente, sendo estes mais experientes e como será visto a seguir, mais adeptos às tecnologias para o aprendizado de alunos surdos.

As perguntas 2 e 3 questionam se há a formação em algum curso voltado para a inclusão de alunos surdos, qual é o curso (Q2) e se há vontade de fazer algum outro curso (Q3) na área. Das respostas obtidas, 50% (P1 e P2) não fizeram nenhum curso e os outros 50% (P3 e P4) já fizeram, sendo que todos eles responderam que gostariam de fazer algum outro curso. Quanto aos que já fizeram o P3 fez um curso de Libras disponibilizado pela subsecretaria, e o P4 graduou-se em Letras, tendo na grade

curricular uma disciplina de Libras, fez Pós-graduação em Libras, especializou no Sistema Educacional Chaplin em Goiânia, além de realizar cursos disponível na Internet. Segundo Brasil (1996), “os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos”. Porém a Lei não está sendo seguida a risca, já que a metade dos professores avaliados não realizaram um curso de inclusão, e de acordo com Mantoan (2006) os conhecimentos em relação ao ensino de alunos com necessidades especiais não devem ser restritos apenas a alguns professores, mas sim para o maior número de profissionais, preferencialmente para todos.

As perguntas 5 e 6 questionam se os professores utilizam tecnologias como método de aprendizagem de seus alunos surdos (Q5) e o que os levam a utilizar ou não (Q6), sendo que a Q6 alguns marcaram mais de uma opção. As respostas são demonstradas na tabela 4 e 5.

Tabela 4: Uso de tecnologias como método de aprendizagem de alunos surdos.

Utilização	Porcentagem (%)
Sim	25%
Não	0%
As vezes	25%
Não tenho hábito	50%

Tabela 5: O que leva os professores a usar ou não as tecnologias.

Motivo	Porcentagem (%)
Não uso, porque desconheço quais tecnologias podem auxiliar no ensino aprendizagem dos surdos.	33,3%
Não uso, pois não tenho tempo para me dedicar, pois minha carga horária é alta.	33,3%
Não uso, pois acho desnecessário.	0%
Uso, conheço as possibilidades das tecnologias, pois fiz cursos	

voltados para o ensino aprendizagem de surdos e as tecnologias auxiliam o ensino aprendizagem.	16,6%
Uso, pois tento aprender sozinho (a) para melhorar meu trabalho e a aprendizagem dos alunos surdos.	16,6%

Percebe-se que a tecnologia é pouco utilizada, pois os professores P1 e P3 disseram que não tem o hábito de utilizar, o P2 disse que utiliza algumas vezes, e apenas o P4 afirmou que utiliza sempre. Quanto ao motivo, apenas P4 disse que utiliza e conhece as possibilidades, devido o fato de ser o professor com maior execução de cursos voltados a inclusão de alunos surdos, sendo então o mais conhecedor das tecnologias. Segundo Vaz (2012) com o uso da tecnologia os alunos ganham maior autonomia, se tornam mais criativos e interagem mais com o mundo ao redor, tudo isso graças à grande disponibilidade de ferramentas.

A questão 7 solicita que os respondentes citem algumas tecnologias que podem ser utilizadas no ensino aprendizagem de surdos. As seguintes respostas foram obtidas:

P1 – *“Tecnologias visuais”*.

P2 – *“Aulas com imagens (slides) e atividades práticas no laboratório como microscopia e experimentos”*.

P3 – *“Não sei quais são as tecnologias, desconheço materiais na escola e não há orientação”*.

P4 – *“Pro deaf, dicionário de libras virtual, CDs e DVDs do INES, Arara Azul e Internet em sala de aula”*.

De acordo com Vaz (2012) há muito projetos que incluem a informática na Educação Especial, porém ainda encontram-se dificuldades na compreensão dos professores quanto à importância e a diversidade da tecnologia na inclusão de todos os alunos. Com base nos dados coletados, embora haja um professor que não sabe quais tecnologias podem ser utilizadas, a maioria tem conhecimento. O P2 apesar de ter feito um curso de Libras, não utiliza tecnologia por falta de conhecimento, enquanto que o P4 demonstrou ser o mais adepto as tecnologias, destacando-se que é o professor que contém maior execução de cursos voltados a inclusão de alunos surdos.

A questão 8 solicita que os respondentes descrevam como veem a inclusão nas escolas de ensino regular. As respostas obtidas foram:

P1 – *“Vejo a inclusão como algo muito bom e importante, que deve crescer cada vez mais, tanto com o preparo de profissionais que trabalha diretamente com os alunos, quanto em material didático”.*

P2 – *“Ainda é muito falha, pois, por mais que nos dedicamos ainda há muito a ser feito”.*

P3 – *“A inclusão nas escolas está em desenvolvimento, e acredito que alguns alunos precisam de um professor somente para ele, mas isso não acontece”.*

P4 – *“Muitos professores ainda não concordam com a inclusão em rede regular, porém ela tem caminhado para melhor, aos poucos tem desenvolvido. Falta proficiência na Libras de alguns interpretes e mais acompanhamento de famílias”.*

Carvalho (2003) comenta que “ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiências, em suas salas, há os que temem, outros que a toleram e muitos que a rejeitam”. Através das respostas obtidas é visível que os professores questionados são receptivos, porém notam problemas que ainda devem ser enfrentados para que a inclusão seja adequada.

Por fim, a questão 10 pergunta qual a maior dificuldade para a inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas regulares. As respostas obtidas foram:

P1 – *“Materiais adequados e especialização dos professores que trabalham diretamente com esses alunos”.*

P2 – *“Conseguir atender simultaneamente 40 alunos com suas dificuldades e necessidades emocionais e físicas”.*

P3 – *“Professores capacitados e orientados nessa área”.*

P4 – *“Falta de preparo dos profissionais de modo geral na escola que não sabem se comunicar com os surdos”.*

Guenther (2003) cita que a política de inclusão não é somente a permanência física desses alunos na escola juntamente com os demais, mas “representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas,

respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”. A escola deve se adaptar aos alunos, nesse caso os que apresentam necessidades especiais, e não o contrário.

Infelizmente ainda se tem uma visão simplista da educação de alunos surdos, apesar de ser um processo amplo e rigoroso de reforma do sistema escolar, exigindo que a formação dos professores inclua conhecimentos no mínimo básicos, relativos ao ensino-aprendizagem desses alunos. Para Glat, Magalhães e Carneiro (1998) a escola inclusiva apenas poderá se concretizar a partir de condições muito especiais de recursos humanos e pedagógicos. Para esses autores, o despreparo dos professores para receber o aluno com deficiência em sua sala de aula constitui um dos principais problemas para a efetiva inserção desse aluno no sistema regular de ensino. Docentes parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente, investirem mais na educação e concordarem com a inclusão na rede regular de ensino, é um dos requisitos indispensáveis. A pesquisa deixa claro que apenas 2 professores possuem mais cursos direcionados a educação inclusiva, posteriormente são os que conseguem lidar e desenvolver projetos promissores de ensino, aliados as tecnologias com seus respectivos alunos.

Os resultados mostraram que os professores estão cientes das inúmeras tecnologias para auxílio de aulas para alunos surdos, mas não estão preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam de apoio de cursos, oferecidos pela rede de ensino voltada para as tecnologias e manuseio das mesmas. E quando os cursos de formação docente são oferecidos, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos, novamente confirmado por (GLAT, MAGALHÃES & CARNEIRO, 1998). Portanto as necessidades enfrentadas indicam falta de tempo e interesse voltado para a inclusão de alunos surdos, e cargas extremamente excessivas uma vez que nem todos os alunos com necessidades têm professores exclusivos para melhor atendê-los, e de modo geral há falta de preparo dos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, a partir dos dados coletados e das pesquisas realizadas, chega-se a conclusão de que as escolas de Rede Pública estão despreparadas para receber alunos que apresentam deficiência auditiva. Essa conclusão se baseia em que muitos professores não apresentam ao mínimo um curso de formação continuada voltado à inclusão de alunos surdos, e não apresentam conhecimento ou tempo para utilizar a tecnologia como um método de aprendizagem de seus alunos, apesar de grande parte dessas escolas disponibilizarem de computadores e outros instrumentos, sendo tecnologias acessíveis visualmente introduzindo os alunos no mundo digital e despertando o interesse dos mesmos na resolução das atividades.

Quanto à tecnologia, percebe-se que os professores sabem da importância da utilização de recursos tecnológicos para complementar o ensino-aprendizagem de alunos surdos, porém não recebem devidas orientações e não disponibilizam de tempo, já que a carga horária é alta, para se dedicar a aprender e preparar aulas para esses alunos. Havendo certa dificuldade para inserir os alunos com necessidades especiais nas escolas públicas regulares, reconhecendo da precariedade dos materiais didáticos disponíveis e falta de criatividade perante os docentes, além da falta de profissionais especializados na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, F. L. **A informática na educação especial: interatividade e representações sociais**. In: Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFP, n.º28, janeiro/junho. p.175-196, 2007.
- BRASIL. Decreto Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. ***Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.
- CARVALHO, R. E. ***Temas em educação especial***. Rio de Janeiro : WVA, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLAT, R., Magalhães, E. & Carneiro, R. ***Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva***. Em M. Marquenzine (Org.), Perspectivas multidisciplinares em educação especial (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL, 1998.



ISSN: 2238-8451

GUENTHER, Z. C. *O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças*. En: Revista Escritos sobre Educação, Ibitité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan- jun, 2003.

MAANEM, Jhon, Van. *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*, In *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, no. 4 December 1979.

MANTOAN, M. T. E. *Iguardade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Ana Cristina Costa. *Ensino de Ciências e Educação de Surdos: Um estudo em Escolas Públicas*. 119f. Dissertação de Mestrado Profissional em (Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico Rio de Janeiro, Nilópolis, 2011.

SANTOS, Sostenes, Vieira. *Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas*. Revista Espaço Acadêmico. Setembro, 2015.

VAZ, Vagner, M. *O Uso da Tecnologia na Educação do Surdo na Escola Regular*. 68f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Tecnólogo em Processamento de Dados, Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2012.

CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E PRIVADAS A RESPEITO DO ENSINO DE TRANSGÊNICOS EM IPORÁ, GOIÁS

NASCIMENTO, Taís Bastos
taisbastos2012@hotmail.com.br

MOREIRA, Nathália Melo
nathaliammoreira@hotmail.com

SILVA, Flávia Damascena Sousa
flavia.damacena@ueg.br
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

RESUMO

Dentro do eixo Ciência, Tecnologia e Sociedade/Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) é trabalhado diversos temas com finalidades específicas para o melhor conhecimento das ciências, tecnologias, sustentabilidade e meio ambiente, sendo assim, é primordial o trabalho de diversos assuntos interligados. Neste sentido, o presente trabalho aborda o conhecimento e as concepções dos alunos do E.M sobre organismos geneticamente modificados, em especial os alimentos transgênicos. A pesquisa foi realizada no ano de 2015 com alunos do 3º ano do Ensino Médio em três colégios da cidade de Iporá-GO. A escolha de três instituições de ensino ocorreu tendo em vista a obtenção de melhores resultados, uma vez que as escolas lidam com públicos distintos. Realizou-se então uma abordagem qualitativa e quantitativa usando o questionário como instrumento de pesquisa. A partir dos resultados pode-se observar que existe conhecimento por parte dos alunos na compreensão do tema transgênicos, onde a grande maioria possui um conhecimento prévio vasto sobre o mesmo, isso é relevante já que uma das problemáticas é justamente a falta de se trabalhar esses conteúdos profundamente. Conclui-se então é de suma importância a abordagem desse tema dentro da sala de aula, já que é abordado algo que está presente no cotidiano de toda sociedade.

Palavra-chave: Ensino Médio. Transgênicos, CTSA.

INTRODUÇÃO

O avanço da sociedade em tecnologia e conhecimento gera a necessidade da ampliação do que se sabe sobre as implicações destes avanços para o cotidiano. (FAGUNDES, et al., 2009).

O crescimento social, industrial e tecnológico, tem gerado preocupações e perspectivas, possibilitando pesquisas e interesse pela área, no intuito de estudar onde, como e se a humanidade poderá de alguma forma ser afetada negativamente por isso. O movimento CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia e Sociedade/Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) tem acontecido e estudado o fenômeno atual da humanidade, no que diz respeito ao crescimento tecnológico e suas implicações na humanidade e meio ambiente (RICARDO, 2007). Esse movimento também estabelece ligação entre o desenvolvimento da ciência e tecnologia inseridos em contextos mais amplos e são trabalhados nas escolas. De acordo com Ricardo (2007) a educação CTSA permite subsídios à educação formal, ou seja, aquela que se trabalha em uma relação didática, através de um espaço e tempo que é definido pela escola.

A Ciência está em constante desenvolvimento sendo aliada das tecnologias para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, disponibilizando meios modernos de informações sobre os acontecimentos e melhoramento agro econômico (LOURENÇO & REIS, 2013). Como faz parte da vida de todos, deve ser trabalhada com alunos no decorrer de sua formação acadêmica, mesmo que enquanto cursam o Ensino Médio, adquirindo informações a respeito de tudo que é desenvolvido pela ciência e está presente em suas vidas.

Existe uma corrente dentro do ensino de ciências denominada alfabetização científica que prevê o ensino de ciências de maneira mais diversificada, enfatizando objetivos educacionais que formem os alunos para conhecer e opinar sobre a ciência e produtos tecnológicos presentes em seu cotidiano, promovendo assim, cidadãos mais críticos e participativos na sociedade e em suas próprias vidas. Para Cachapuz e Gil-Perez (2005) a alfabetização científica deve constituir a educação formal na escola.

Os alimentos transgênicos são produtos do desenvolvimento científico e estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. Estes são organismos geneticamente modificados (OGMs), que receberam um ou mais gene em seu código genético devido a técnica de DNA recombinante. Essa técnica é utilizada para melhorar a produtividade

agrícola, proporcionando ao agricultor (seja ele de pequena ou grande escala) alimentos mais resistentes, diminuindo gastos evitando a perda de plantações contribuindo tanto para a vida dos agricultores quanto dos consumidores (ALMEIDA & LAMOUNIER, 2005).

O tema alimentos transgênicos é bastante discutido na sociedade atual, e as pessoas formam opiniões através de textos jornalísticos, científicos e recursos multimídias. Além de disso, ele está sendo trabalhado com alunos do Ensino Médio (EM), mesmo que de forma pontual.

Muitas pesquisas têm sido realizadas com relação aos transgênicos e sua abordagem nas escolas. O avanço na tecnologia envolvendo alimentos geneticamente modificados divide opiniões, portanto faz-se interessante compreender o conhecimento científico dos alunos sobre o tema (LOURENÇO & REIS, 2013).

Dentro do conteúdo de Genética previsto no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) para o do 3ºano do EM, encontra-se a possibilidade de se trabalhar o tema OGMs, em especial os alimentos transgênicos, dentro do Eixo Temático “Transmissão da vida, manipulação gênica e ética”. Dessa forma, o professor pode trabalhar o tema em sala de aula, enfocando o aspecto ético, ambiental, social e os aspectos positivos e negativos dos mesmos.

O professor pode fazer uso de recursos visuais, revistas científicas, redes sociais, livros didáticos, vídeos para ensinar de forma dinâmica e efetiva. Com a utilização desses recursos os professores aprofundam seus saberes, podendo favorecer e acrescentar ao conhecimento prévio dos discentes, trabalhando o saber científico e tecnológico dos mesmos. É importante que o professor estimule os alunos para que possam chegar a uma determinada resposta ao seu ponto de vista sobre transgênicos (CHEVALLARD, 1997).

Pensando na necessidade dos jovens conhecerem os aspectos científicos dos transgênicos e como estes podem afetar positivamente ou negativamente suas vidas, essa pesquisa teve como finalidade analisar o conhecimento dos alunos do 3º ano do EM sobre transgênicos (OGMs), avaliando suas opiniões sobre o uso e consumo de transgênicos, questionando os alunos se eles são a favor ou contra o uso de OGMs.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa. A escolha das duas abordagens se deu pelo fato destas juntas proporcionarem maior precisão nos resultados e um alcance maior dos objetivos. O uso desses dois meios de abordagem é relevantemente aceitável sabendo que ao "utilizar dados quantitativos em uma pesquisa qualitativa é possível, face ao novo paradigma da ciência contemporânea, no processo de construção do conhecimento" (OLIVEIRA, 2014).

Todo o trabalho foi iniciado com um embasamento teórico por meio de leituras em periódicos eletrônicos, buscando o enriquecimento de informações para a compreensão dos resultados e da análise dos mesmos.

A pesquisa campo teve sua realização em três escolas de EM da cidade de Iporá - GO. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 3º ano do EM destas escolas. Para melhor compreensão serão denominadas C1 para o primeiro Colégio, C2 para o segundo e C3 para o terceiro. O C1 é um Colégio Estadual de Ensino Médio de tempo integral, C2 é um Colégio particular e a C3 um Colégio Estadual de Ensino Médio regular. Antes da aplicação dos questionários foi apresentado a todas as escolas os objetivos desta pesquisa, buscando através desta apresentação a autorização para a coleta dos dados.

Para o levantamento de dados a opção foi pelo questionário. Segundo Oliveira, (2014) o questionário permite a possibilidade de congregação de variáveis específicas (pelo método quantitativo) com uma visão global do fenômeno (pelo método qualitativo).

Foi aplicado um total de cinquenta (50) questionários divididos entre as três (3) escolas. Antes de aplicar o questionário, foi informado aos alunos que eles não seriam identificados. No C1 foram aplicados oito (8) questionários, na C2 um total de dez (10) e por fim na C3 trinta e dois (32) questionários. O questionário continha um total de nove (9) questões sendo todas objetivas. Os questionários foram aplicados, respondidos e recolhidos, e os dados foram tabulados em planilhas eletrônicas e analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se um relato da análise das respostas dadas pelos pesquisados, às questões do questionário.

Observando as Q1 e Q2, 86% dos alunos afirmam que sabem o que são transgênicos e que já tiveram professores que trabalharam a temática. Ressalta-se a importância de se trabalhar esse assunto, tendo em vista sua atualidade e presença na vida dos alunos. De acordo com Carvalho, Couto e Bossolan (2012) a sugestão do PCN+ é a de um currículo de Biologia que não siga a sequência programática da maneira tradicional, mas organizado de forma que os conteúdos a serem ministrados aos alunos, durante o Ensino Médio, estejam agrupados em temas estruturadores. Dessa forma, o professor consegue explorar e os conteúdos a serem ministrados, enfatizando o que é mais relevante e atual.

Analisando a Q3, 80% dos alunos responderam que transgênico é um organismo que possui um ou mais genes transferidos de maneira artificial de outra espécie. Dos demais, 12% disseram que é um organismo que herda características diferentes de seus descendentes, 6% acreditam que são alimentos que possuem alto valor calórico, e 2% não responderam. Pode-se notar que a maior parte dos respondentes possui o conceito correto sobre a definição do termo. O termo transgênico refere-se a todo e qualquer organismo, por transformação, que teve seu material genético alterado pela introdução de novos gene(s) derivados de outro organismo (PEDRANCINI et al. 2008).

Em Q4, 48% acreditam que possuem benefícios, 26% dizem que possuem poucos benefícios, 18% não tem opinião formada sobre o assunto e apenas 10% afirmam que os transgênicos são algo negativo. Já na Q5 66% acham que alimentos transgênicos podem ser prejudiciais à saúde e 34% acreditam que não. Percebe-se que os alunos estão divididos com relação aos transgênicos serem bons ou ruins, existindo então uma contradição entre as respostas de Q4 e Q5.

Na Q6 86% afirmaram que em algum momento já consumiram algum tipo de alimento geneticamente modificado e 14% acreditam não ter consumido alimentos transgênicos. É provável que todos os alunos já tenham consumido algum alimento transgênico, porém, não tem conhecimento de quais alimento que fazem parte de suas rotinas sejam geneticamente modificados. Podemos dizer que no Brasil temos produção de alimentos geneticamente modificados, porém, de forma ainda tímida. Segundo

Câmara (2009) o aumento do consumo de alimentos transgênicos se deu junto com o crescimento de opiniões negativas das pessoas em respeito a essas novas técnicas de modificações genéticas em alimentos.

As questões Q7, Q8 e Q9 estão relacionadas e tratam da identificação de alimentos transgênicos. Na Q7 28% dos respondentes sabem identificar os alimentos, desses 72% não conseguem fazer a identificação dos mesmos. Ao responderem a Q8 12% dos alunos procuram saber sobre isso com o responsável do comércio em que o produto está sendo vendido, 52% conseguem identificar através das informações (símbolo) presente nas embalagens, 36% deles não souberam dizer.

Algumas informações devem constar nas embalagens ou rótulos dos produtos, para melhor identificação e escolha pelos consumidores. A rotulagem promove a segurança ao consumidor pelas informações que contém, além de possibilitar também uma diferenciação de marketing de um produto/marca para outro, estimulando e aperfeiçoando a concorrência entre os produtores (CAVALLI, 2001).

No Brasil, os alimentos transgênicos são identificados com um símbolo com a letra T em maiúsculo dentro de um triângulo de coloração amarela, impresso nas embalagens, assim o objetivo da última questão foi saber se realmente os alunos conseguem identificar um produto transgênico. Na Q9 foi proposto a eles que fizessem a identificação do símbolo de transgênicos a partir de três imagens com designer parecido porem com detalhes que os distinguem, 3% assinalaram a alternativa em que o símbolo original estava invertido de cabeça para baixo, 90% deles marcaram a alternativa em que o símbolo era o correto e 4% dos entrevistados se confundiram sobre o símbolo que representa os alimentos transgênicos com uma placa de transito indicando inserção em T. Percebeu-se que a maioria dos alunos sabe identificar os transgênicos, sugerindo que eles aprenderam sobre isso possivelmente na escola.

Na análise geral, podemos observar que 77% dos alunos tiveram resultados positivos referentes tanto as questões de conceitos, quanto a questões de opiniões e 23% dos mesmos apresentaram resultados negativos. Apenas uma minoria não apresenta conhecimento ou opinião sobre transgênico Gráfico 1.



Gráfico 1: Resultado geral de todos os questionários analisados referente as questões tanto de conceitos quanto de opiniões sobre alimentos transgênicos.

As respostas contidas acima mostraram que a maioria dos alunos respondentes tem conhecimento básico sobre transgênicos, o que faz com que o resultado da pesquisa seja positivo, podendo sugerir que os professores fazem a abordagem sobre o tema e que os alunos assimilam estas informações corretamente. De acordo com Carvalho, Couto e Bossolan (2012) a concepção de conceitos se torna um processo que se tem etapas de amadurecimento desde a infância atravessando a adolescência e por fim atingindo a fase adulta, ampliando o grau de complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta pesquisa pode ser percebido que o tema transgênico está sendo muito disseminado sobre o ensino onde ambos os alunos da rede pública e privada de ensino Médio possuem conhecimento sobre tema. Cerca de 77% os alunos apresentaram ter conhecimento sobre a identificação e caracterização destes alimentos. Além disso, uma grande parte dos entrevistados alega que estes alimentos podem provocar riscos ao consumidor.

Por meio desta pesquisa verificou-se também que os profissionais (Professores), da disciplina de biologia e afins encontram-se atentos e atualizados sobre os assuntos atuais e em debate, e transmitem estas informações de forma clara e contextualizada

para os alunos. Isto promove um conhecimento eficiente e de qualidade para vida pessoal, social, profissional e acadêmica desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. C. S.; LAMOUNIER, W. M.; **Os alimentos transgênicos na agricultura brasileira: evolução e perspectivas.** Organizações Rurais & Agroindustriais, Lavras, v. 7, n. 3, p. 345-355, 2005.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. (2005). **A necessária renovação do ensino das ciências.** São Paulo: Cortez.

CAMARA, M. C. C.; MARINHO, C. L. C.; GUILAN M. C. R.; NODARE, R. O. **Transgênicos: avaliação da possível (in)segurança alimentar através da produção científica.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.669-681.

CARVALHO, J. C. Q.; COUTO, S. G.; BOSSOLAN, N. R. S. **Algumas concepções de alunos do ensino médio a respeito das proteínas.** Rev. Ciênc. educ. (Bauru), v. 18, n. 4, p. 897-912, 2012. Disponível em: < <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/39974> >. Acessado em 15 de Out. de 2015.

CAVALLI, S. B. **Segurança alimentar: a abordagem dos alimentos transgênicos.** Rev. Nutr. Campinas, n. 14, p. 41-46, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rn/v14s0/8762.pdf> >. Acessado em 15 de Out. de 2015.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires, 1997.

COSTA, J. S.; CRUZ, A. H. S FARIA; REIS, J. C. N. M E SANTOS, R. S. **A biotecnologia aplicada no, desenvolvimento de organismos transgênicos e sua discussão em sala de aula.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.9, N.16; p. 2013.

GOIÁS. **Secretaria Estadual da Educação do Estado de Goiás.** Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012). Disponível em: < <http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf> >. Acessado em 21 de Out.2015.

FAGUNDES, S. M. K.; PICCINI, I. P.; LAMARQUE, T.; TERRAZZAN, E. A. **Produções em educação em ciências sob a perspectiva cts/ctsa.** Enpec – Florianópolis, p. 1-11, 2009. Disponível em: <



ISSN: 2238-8451

<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1120.pdf>>. Acessado em 15 de Out. 2015.

LEITE, M. (2000). **Bioteecnologias, clones e quimeras sob controle social missão urgente para a divulgação científica**. Jor. Folha de S. Paulo. V. 14, n. 3, p. 40-46, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n3/9770.pdf>>. Acessado em 15 de Out. 2015.

LOURENÇO, Anete Pedro; REIS, Lucilene Geralda.:**Transgênicos na sala de aula: concepções e opiniões de alunos do Ensino Médio e uma prática pedagógica**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas- UFVJM. Maio, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEDRANCINI, V.D.; CORAZZA-NUNES, M.J.; GALUCH, M.T.B.; MOREIRA, A.L.O.R.; NUNES, W.M.C. **Saber científico e conhecimento espontâneo: opiniões de alunos do ensino médio sobre transgênico**. Ciência & Educação, Bauru, v. 14, n. 1, p.135-146, 2008.

RICARDO, E. C. (2007). **Educação ctsa: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar**. Ciência & Ensino, vol. 1, p. 1-12, 2007.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE BIOLOGIA NA VISÃO DE DISCENTES E DOCENTES: ENTRE O REAL E O NECESSÁRIO

SOUSA, Wendel Cruvinel

wendelcruvinel@gmail.com

BARBOSA, Yasmin Francielly da Silva

minefran@hotmail.com

SILVA, Flávia Damacena Sousa

flavia.damacena@ueg.br

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá

RESUMO

As metodologias de ensino utilizadas por professores de ciências e/ou biologia são de suma importância para o ensino e para a aprendizagem dos alunos tendo em vista que o uso de diferentes metodologias pode despertar nos alunos mais interesse sobre os estudos, disciplina, conteúdos, curiosidade referentes aos conteúdos e até mesmo o interesse em desenvolver pesquisas sobre esta área. Assim, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento a respeito das práticas de ensino e das concepções dos professores de biologia das escolas de ensino média públicas e privadas da cidade de Iporá, com relação às metodologias utilizadas em sala de aula. Para tanto foi utilizada uma abordagem qualitativa para análise dos dados e como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário para ser aplicado para os docentes. Como resultado obtivemos relatos metodológicos onde foi possível observar que os professores têm conhecimento sobre as diversas técnicas de ensino porém a mais utilizada são aulas expositivas usando como materiais principais livros didáticos, diálogo, quadro negro, projetor multimídia e som, o que não atende as recomendações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o qual incentiva o uso diversificado de metodologias de ensino.

Palavra-chave: Professor. Ensino. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 2012), o Brasil se encontra em terceiro lugar, sob a maior taxa de abandono escolar com aproximadamente 24,3% dos alunos ao longo da formação básica e em 85ª posição, sobre a expectativa de vida, acesso ao conhecimento e renda per capita, em um ranking de 100 países.

O Brasil ainda assim está à frente de vários outros países que expressam um elevado número de evasão na Educação Básica, como é o caso da Bósnia Herzegovina, Ilhas de São Cristovam e Nevis, localizados na região do Caribe, Guatemala e Nicarágua, que apresenta uma média de desistência dos alunos sob o ensino, de aproximadamente 35%, ao longo do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) (BRASIL, 2013).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012), somente 49,5%, da população brasileira possui EM completo. Este dado é relativamente preocupante quando comparado com outros países como Chile, Argentina, Uruguai, México que apresentam uma média de 58,42% da população com EM completo (BRASIL, 2013).

Segundo o Relatório de Desenvolvimento de 2012 divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Brasil possui um baixo número de anos sobre o ensino (educação), com 7,4 anos de ensino por habitante, destes índices estão excluídos os alunos matriculados no EF I (pré-escola, alfabetização) (BRASIL, 2011). A média de anos de estudo deve ser de 14,2 anos por aluno (BRASIL, 2013).

A elevação de evasões escolares possui influências da própria instituição formadora principalmente sobre o ciclo educador, devido à comodidade e falta de criatividade dos profissionais em desenvolver métodos alternativos de ensino e motivar os alunos sobre a formação básica e continuada (MENDONÇA, 2014).

Entende-se que os profissionais da rede de ensino enfrentam dificuldades, sobre o uso de abordagens didáticas diferentes ou inovadoras. Além de enfrentar outros inúmeros problemas, como falta de cursos de capacitação, indisponibilidade de tempo hábil para o preparo das aulas e atividades educativas e ausência de materiais didáticos (LIMA & VASCONCELOS, 2006).

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 das capacidades cognitivas. Tal ensino, dependendo da maneira em que ocorre, auxilia na formação pessoal e social do indivíduo estimulando o senso crítico, capacitando o aluno a identificar erros no seu dia-a-dia e na sociedade (BRASIL, 1997).

A disponibilidade e desenvolvimento de atividades metodológicas diversificadas 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 (ORVATTI & BUENO, 2012).

A inserção de aulas interativas, dinâmicas e de caráter inovador dentro das abordagens metodológicas dos conteúdos educacionais proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos, atuando na formação sócio/educacional, despertando o interesse dos alunos para os estudos (PRIGOL & GIANNOTTI, 2008).

Normalmente, a falta de interesse dos alunos no ensino de Biologia é reflexo não só do meio externo da escola, mas sim da organização da escola e principalmente dos tipos de métodos de ensino que o professor utiliza em suas aulas. Portanto, para o ensino de Biologia é essencial o uso de várias abordagens, como por exemplo, aulas práticas, aulas teóricas, aula campo e laboratorial, por ensino de investigação, simulações, excursões e demonstrações, (KRASILCHIK, 2008), procurando assim estratégias para elevar e criatividade o interesse dos alunos para o ensino de Biologia, fazendo com que o aluno tenha um diálogo com a Ciência.

O presente trabalho verificou se há variação entre o ensino de uma instituição e outra no uso de metodologias diversificadas e sua caracterização quanto as principais formas utilizadas. Esta avaliação se deu a partir da aplicação de questionários para professores em uma investigação metodológica sobre a exposição dos conteúdos e aprendizagens, avaliando se os mesmos vão de encontro com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa trata-se da tabulação de respostas predeterminadas pelo pesquisador, que são de caráter objetivo. Tal pesquisa é mais indicada para avaliação de questionários, por permitir a abrangência de um elevado número amostral, maximizar possíveis erros de interpretação e realizar inferências sobre a população local (MARCONI & LAKATOS, 2011; AMARO, POVÓIA & MACEDO, 2005).

A abordagem qualitativa baseia-se em processos de análise psicológica envolvendo reflexão, conhecimento científico, teórico e social (FONSECA, 2002; GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Esta abordagem propicia uma melhor compreensão sobre as ações e reações dos alunos e professores, sobre a utilização de metodologias diversificadas (OLIVEIRA, 2012). Esta análise quando integrada com avaliação quantitativa tende a apresentar resultados mais contundentes e plausíveis, permitindo a quantificação e aplicação de análise estatística amostral sobre os resultados obtidos (MALHOTRA, 2001).

Partindo destes pressupostos foram aplicados questionários para professores de três escolas, duas da rede pública sendo uma delas de período integral e uma da rede privada, ambas do EM, da cidade de Iporá-GO, no ensino de Biologia, as quais não serão identificadas. Foram aplicados 5 questionários para professores de Biologia, para serem respondidos em suas respectivas salas de aula e local de trabalho. Posteriormente os resultados foram tabulados em planilha eletrônica (Excel 2013) e analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visão e a prática dos docentes

Dos cinco professores entrevistados, três trabalham exclusivamente em instituições da rede pública, um trabalha exclusivamente em uma unidade de ensino da rede privada e um trabalha em ambos os tipos de instituições.

Estes profissionais possuem uma idade média de 38 anos, estando inseridos na docência há um tempo médio de 15 anos, sendo que alguns estão há mais de 30 anos e outros que ingressaram a pouco mais de 2 anos.

Três destes profissionais são professores efetivos da rede de ensino e dois estão sob condições de contrato temporário. Todos eles têm interesse em realizar ou já realizam curso de formação continuada ou complementar.

Estes cursos de formação complementar estão em prática desde longos períodos atuando na formação de professores e qualificação dos mesmos sendo essa ação importante e necessária, devendo ser de caráter contínuo e interrupta (SILVA, 2011). A formação continuada segundo Laranjeira (1999, p. 25), “não é, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”. A formação continuada pode acontecer de forma presencial ou com o advento da internet a partir de cursos virtuais.

Os profissionais da rede pública de ensino possuem uma jornada média de trabalho de 55 horas semanais, sendo que o professor da rede privada trabalha apenas 15 horas semanais. Ambos os profissionais entrevistados são licenciados e graduados em Ciências Biológicas, dois deles possuem unicamente título de graduados, dois pós-graduados e um com título de mestre.

Segundo Pires (2007), o docente deve ter concluído um curso de graduação específico para poder ministrar aula no ensino público ou privado, para atuar no EF I o profissional deve ser graduado em Pedagogia e para trabalhar no EF II e EM ele deve possuir graduação em alguma área específica sob o título de licenciado.

Quando questionados sobre metodologias alternativas de ensino, a maioria (95%) dos entrevistados alegou não sentir dificuldade em desenvolver metodologias de ensino alternativas, apenas 5% dos entrevistados relataram ter dificuldades sobre o desenvolvimento alternativo de ensino. Eles alegam que “a utilização das mídias está ligada com sua concepção de avaliação externa (que requer resultados em números), sendo ainda conteudista, portanto são tradicionais”. Segundo Junior e Barbosa (2009, p. 1):

[...] forma didática tradicional, especialmente na área biológica, com muitas técnicas pouco ou totalmente ineficazes, torna o ensino monótono, desconexo e desvinculado do cotidiano do aluno. Gera-se, dessa forma, conhecimentos equivocados e confusos sobre vários

temas das ciências biológicas, tendo por consequência um ensino pouco eficaz, que por vezes pode até confundir ainda mais os conhecimentos científicos que o aluno já possui.

Desta forma percebe-se que estes profissionais necessitam remanejar as suas concepções metodológicas e inserir em suas aulas metodologias modernas que ajudem na elaboração de aulas diversificadas e interdisciplinares. Para Sousa et al. (2014, p. 2015) “[...] o professor é o responsável direto pela forma de aprendizagem de seus alunos e pelo método por ele usado no processo de ensino-aprendizagem”. O docente deve chamar a atenção dos alunos, por meio de recursos midiáticos, desenvolvimento de atividades práticas e trabalhar nos mais variados campos da Ciência estimulando os alunos, a partir da observação das atividades e organização dos conteúdos (ARAUJO, 2009).

Quando os professores foram questionados sobre as principais metodologias utilizadas, os docentes da rede pública utilizam em suas aulas um número maior de aulas expositivas onde o professor realiza o diálogo, o quadro negro e livros didáticos, intercalando-as com aulas práticas utilizando o laboratório de ciências e materiais didáticos ou experiências para ilustrar os conteúdos trabalhados e somente às vezes se utilizam de outros métodos de ensino como: recursos midiáticos com imagens (Datashow, computador, som), jogos didáticos, uso de materiais manipulados (massa de modelar) ou construção de maquetes, e ainda com maior raridade o uso aula campo.

Ao realizar esta mesma investigação em instituição da rede privada pode-se observar que esta rede de ensino utiliza de um número limitado de metodologias de ensino, quando comparado com a variedade e metodologia disponível. Pode se perceber que os educadores têm preferência por aulas expositivas com uso de Datashow, computador, som, jogos didáticos, uso de materiais manipulados (massa de modelar) ou produção de maquetes. Além destes métodos o professor se utiliza de diário de bordo e estudos dirigidos.

Uma das principais respostas obtidas entre os professores da rede pública foi o uso de aulas expositivas fazendo uso do quadro negro, diálogo e do livro de didático. Segundo Câmara e Mauro (2015, p. 2),

[...] a aula expositiva, ainda que muito criticada, perdura como método-padrão utilizado pela maior parte dos professores, seja por tradição, por falta de conhecimento dos docentes quanto à operacionalização dos demais métodos ou por falta de estrutura nas instituições de ensino.

O uso e domínio de métodos de ensino inovadores não são de total difusão entre os docentes por que além do professor sofrer pressão pela sociedade para manter um ensino de qualidade é recomendado que o docente se adeque conforme o meio metodológico vigente, trabalhando com metodologias diversificadas durante a sua formação acadêmica e perdurando durante toda a sua formação contínua a título de Mestrado e/ou Doutorado e em seu ambiente de trabalho uma vez que atue na docência (GIL, 2009).

Segundo Krasilchik (1983, p. 67 - 115), os educadores têm a sua disposição diferentes metodologias tais como: aulas expositivas, discussões, demonstrações, aulas práticas, excursões, simulações, instrução individualizada, projetos, atividades e sugestões de pesquisas.

Ao contrário do citado acima, a principal forma metodológica utilizada pelos professores da rede privada de ensino é a utilização de aulas expositivas a partir do uso de Datashow e projeções de slides. Segundo Krasilchik (1983, p. 69-70),

A aula expositiva é a modalidade didática mais comum no ensino de Biologia. [...] a passividade dos alunos representa uma das grandes desvantagens das aulas expositivas, pois gera uma série de inconvenientes: a retenção de informações é pequena, por que há decréscimo de atenção dos ouvintes durante a aula. [...] Pesquisas indicam que dez minutos está perto do limite superior de atenção que os alunos dão a uma exposição.

Dessa forma, precisa-se destacar que um único método de ensino não é eficiente para o processo de ensino e aprendizagem. A projeção ou uso dessa técnica de slides não assegura um aprendizado eficiente dos alunos se o professor não souber fazer o uso adequado destes recursos, ou se não inovar as suas abordagens e formas de trabalho, fazendo deste modo que os alunos aprendam os conteúdos, pensem, questionem e principalmente busquem novas informações (GRUBERT et al., 2012).

A maior parte dos profissionais pesquisados (95%) acredita na diversificação metodológica expressando uma melhor compreensão e fixação dos conteúdos

trabalhados em sala e somente um profissional, que pode ser considerado tradicionalista, onde alega-se que o uso de metodologias não influencia na aprendizagem dos alunos. Segundo Oliveira (2012, p. 3)

[...] a escolar aos poucos vem mudando e modernizando a exemplo das possibilidades de uso das mídias como, a TV, vídeo, DVD, projetor multimídia, internet, esta última precisando aumentar sua oferta, principalmente montando laboratórios de informática de qualidade que atendam as atuais necessidades da comunidade acadêmica, hoje pouco sendo explorada.

Assim, é evidente que a grande maioria dos docentes está atenta sobre as mudanças e diversificações metodológicas sendo assim englobando uma aprendizagem eficaz e de qualidade (NASCIMENTO, SILVA, FRANÇA, 2012). Porém, é preciso destacar que na realidade do dia a dia da sala de aula, poucos docentes dispõem de tempo, materiais disponíveis, vontade e capacitação profissional que lhes permitam colocar em prática suas concepções a este respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo avaliar a utilização de metodologias diversificadas e/ou inovadoras no ensino de Biologia em instituições da rede pública e privada, sendo elas do EM da cidade de Iporá. Após as análises, percebe-se que as diferentes metodologias são de conhecimento de todos os docentes, porem nem todos utilizam destes recursos por falta de tempo para elaboração das aulas e matérias didáticos, fazendo o uso principalmente de aulas expositivas que se dão a partir do diálogo uso do livro didático, projetor multimídia, som e quadro negro, sendo estes resultados insatisfatórios sobre o ensino público e privado.

Uma vez que o recomendado segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), seria o uso diversificado de abordagens metodológicas que promovam um melhor ensino, 5% dos professores entrevistados vão totalmente contra estas recomendações pois alegam que o seu uso permite ao professor atender a um grande número de alunos e prepará-los para as avaliações externas.

REFERÊNCIAS



ISSN: 2238-8451

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionário**. Dissertação de mestrado (Química para o ensino), Universidade do Porto, 2005.

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: 10 de Outubro de 2015.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Básica**: 2012 – Resumo Técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília – 1997.

EDUCAÇÃO UOL. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud**. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm> >. Acessado em: 19 Out. 2015.

FERNANDES, H. L. **Um naturalista na sala de aula**. Campinas, Ciência & Ensino, Vol. 5, 1998. Disponível em <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 10/10/2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009

GRUBERT, Greiciane. **Instrumentos de Ensino em Aulas de Ciências: Implicações na Aprendizagem Escolar**. XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2012.

JUNIOR, Arildo Nerys da Silva; BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico**. Democratizar, v. III, n. 1, jan./abr. 2009.



ISSN: 2238-8451

KRASILCHIK, Myrian. **Prática de ensino de Biologia** / Myriam Krasilchik.- 4º ed. rev. e ampl.. 2º Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, Myrian. **Pratica de ensino de Biologia**. Ed. Harper & Brasil Ltda. São Paulo. Copyright © 1983.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

LARANJEIRA MI. et al. **Referências para formação de professores**. In: Bicudo MV; Silva Jr CA. (org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife**. *Ensaio: aval.pol públ.Educ.* 2006, vol.14, n.52, pp. 397-412.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MENDONÇA, Carla Maria Costa. **EVASÃO ESCOLAR: um estudo sobre este fenômeno na Escola Dona Alice Carneiro no bairro Maraíra, João Pessoa-PB**. UEPB, 2014.

NASCIMENTO, Elton Daniel Oliveira do; SILVA, Adjane da Costa Tourinho e; FRANÇA, Érika Cristina Meneses de. **Práticas epistêmicas e movimentos epistêmicos: importância de cada categoria, relacionando-as em uma atividade investigativa de ciências**. VI Colóquio Internacional. São Cristóvão- SE/ Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Alice Virginia Brito. **O uso das Mídias na Sala de Aula: Resistências e Aprendizagens**. Disponível em: < <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf>>. Acessado em: 10 de Out. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** / Maria Marly de Oliveira. 4. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

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.

PIRES, Kelley Cristiny Pereira. **Perfil do Professor do Curso de Graduação de Biologia na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Laranjeiras**. 2007.

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.



ISSN: 2238-8451

SILVA, Janaina da Conceição Martins. **Formação Continuada dos Professores: Visando a Própria Experiência para uma Nova Perspectiva.** Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação. n.º55/3 – 2011.

SOUSA, Fabrício Soares et al. **As Metodologias Usadas por Professores de Ciências e Biologia no Processo de Ensino/Aprendizagem.** Ver. SBEnBIO – n. 7, 2014.

CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE AULAS COM ÊNFASE EM AULAS CAMPO

Paulo Fernandes Roges Souza Silva¹

Ueslene Maria Ferreira Pontes²

¹Graduando em Ciências Biológicas Modalidade Licenciatura, Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, Iporá - GO, Brasil. E-mail: paulofernandes.rss@gmail.com

²Docente do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá - GO, Brasil. E-mail: uesleneferreira@hotmail.com

RESUMO

No âmbito escolar o professor dispõe de inúmeros mecanismos (estratégias) que lhe conferem maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem, sendo estas descritas no próprio planejamento. Uma das estratégias que podem refletir o sucesso do processo é o tipo de aula empregado, podendo ser aula teórica, expositiva, prática e até combinações que aumentam as possibilidades de aprendizagem e até o interesse dos alunos. Outro tipo de aula é a aula campo, sendo esta ressaltada como envolvente, motivadora e que agrega teoria e prática, mas este tipo de aula encontra várias limitações que podem determinar sua realização, e diante de tais obstáculos fica a cargo do docente encontrar maneiras alternativas para garantir a realização deste tipo de aula. O presente trabalho teve como objetivo avaliar o nível de informação dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá (Goiás) no que diz respeito aos tipos de metodologias de aulas com foco na aula de campo. Foram aplicados questionários nos 6º Ano (B) (25 alunos), 8º Ano (A) (18 alunos) e 9º Ano (A) (19 alunos) e aos professores do Ensino Fundamental (9 professores) explorando as estratégias de aulas, descrevendo as atividades da Aula Campo no Parque Municipal da Cachoeirinha. Os valores quantitativos foram usados para produzir gráficos pelo programa Excel 2007 e as informações qualitativas foram usadas na contextualização. Ficou constatado que as aulas campo assim como os demais tipos de aulas são ferramentas importantes no processo de ensino aprendizagem, sendo que este tipo demonstra ser a mais atrativa para os discentes, mas do ponto de vista docente a mesma deve ser um dos vários complementos do quadro de metodologias de ensino.

Palavras-Chaves: Tipos de aula. Aula campo. Metodologias de ensino.

INTRODUÇÃO

No âmbito escolar o professor dispõe de inúmeros mecanismos (estratégias) que lhe confere maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem, sendo estes descritas no próprio planejamento (SILVA, et al 2013), uma das estratégias que podem refletir o sucesso do processo, é o tipo de aula empregado, podendo ser aula teórica (leitura e explicação), expositiva (exposição por meio de recursos áudios visuais ou amostras), prática (realização de atividade normalmente descrita pós-teórica) e até combinações que aumentam as possibilidades de aprendizagem e até o interesse dos alunos (HALMENSCHLARGER, 2011).

Outro tipo de aula é a aula campo, sendo esta ressaltada como envolvente, motivadora e que agrega teoria e prática, desempenhando papel de uma ferramenta eficiente no processo de ensino (FIGUEIREDO & SILVA, 2009; BERLESI, 2011; SANTOS et al, 2013).

Fernandes (2007) define aula campo como “toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola”, mas este tipo de aula encontra várias limitações que podem determinar sua realização: a necessidade de trabalho conjunto com outros professores uma vez que esta necessite de tempo maior (aulas de outras disciplinas), apoio da coordenação pedagógica (já que recursos podem ser necessários: transporte, refeição), contribuição externas como estagiários ou projetos extensionistas, apoio dos pais (já aula campo podem ser reconhecidas como exposição dos alunos a risco: florestas, lixões e parques ecológicos) etc.

Diante de tais obstáculos fica a cargo do docente encontrar maneiras alternativas para garantir a realização deste tipo de aula, sendo através do uso de aulas interdisciplinares, ou seja, usar temas nas aulas campos que agreguem outras disciplinas e possibilitem o apoio e contribuição de outros docentes. Conseguir apoio da coordenação da instituição através da divulgação da importância de tal aula e conseguir formas alternativas que reduzam o gasto financeiro como ciclismo, caminhada, lanches coletivos etc. Introduzir aulas teóricas informando os alunos os objetivos, cuidados,

regras e cronogramas que afirmam uma atividade educacional benéfica e segura (SILVA; MORAIS; CUNHA, 2011).

Assim uma vez determinada o tipo metodológico de aula, logo estará se estabelecendo a estratégia que garantirá a eficiência do processo de ensino aprendizagem, assim é necessária descrever do ponto de vistas discente e docente, qual o tipo metodológico de aula mais usado, o mais atrativo e qual o grau de compreensão que todos contêm sobre os vários tipos de aulas.

OBJETIVOS

O presente trabalho teve como objetivo avaliar o nível de informação dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Iporá,(Goiás) no que diz respeito aos tipos de metodologias de aulas com foco na aula campo, além de identificar e caracterizar a preferência de estratégias de aula por parte dos docentes da escola pública pesquisada e caracterizar aulas campo como ferramenta metodológica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram aplicados questionários nos 6º Ano (B), 8º Ano (A) e 9º Ano (A), com perguntas quantitativas, utilizadas nas análises descritivas, enquanto as perguntas qualitativas foram usadas para aumento do poder descritivo e argumentativo. A amostra foi constituída por 25 alunos no 6º Ano (B), 18 no 8º Ano (A) e 19 no 9º Ano (A)

A avaliação da eficiência dos tipos de aula foi analisada a partir de questionários de caráter quantitativo apenas, entregues aos professores do Ensino Fundamental explorando as estratégias de aulas mais usadas pelos mesmos (avaliadas de 1 a 10). Ao todo, 9 professores foram analisados das disciplina de ensino religioso, língua portuguesa, ciências, língua inglesa, educação física, historia, geografia, artes e matemática.

Aula Campo Parque Municipal da Cachoeirinha

Metodologicamente a aula campo Parque Municipal da Cachoeirinha foi dividida em 3 fases: 1ª Fase uma aula teórica expositiva (palestra), realizada pelos bolsistas pro-licenciatura em sala de aula com o uso de mídias (data show) expondo imagens e contextualização do Bioma Cerrado (fauna, flora e importância ecológica

etc.). Ao término da aula os alunos deveriam entregar uma ficha de autorização para os pais para realização da aula campo.

A 2ª fase foi a aula campo propriamente dita (**Fig. 1 a 3**), que se iniciou com o deslocamento dos alunos via ciclismo até o parque, acompanhados pelo professor regente e os bolsistas pró-licenciatura, sendo que no parque os alunos deveriam observar a biodiversidade do Cerrado (fauna e flora) e possíveis impactos ambientais. Ao término da visita os alunos retornaram a escola sendo realizada uma atividade ilustrativa, ou seja, desenhar o que foi observado para posterior fixação do material produzido no mural da escola (**Fig. 4**).



Figura 1. Aula teórica e expositiva



Figura 2. Deslocamento via bicicleta.



Figura 3. Alunos no parque.



Figura 4. Atividade pós aula campo.

RESULTADOS

A **Fig. 5** descreva a aula campo como a de maior interesse por parte dos alunos do 6º Ano “B” (76 %), onde 80% dos alunos citaram a mesma, descrevendo-a como uma aula que possibilitou observar fauna e flora do Cerrado e utilizando de vocabulário como preservação, habitat, meio ambiente e até identificando fatores antrópicos como poluição.

Outra constatação feita a partir dos questionários foi que 60% dos alunos conseguem diferenciar os tipos de aulas indicando a disciplina de ciências como a que mais possibilita aulas campos (100% dos alunos) sendo uma disciplina multidisciplinar (SANTOS et al, 2013). Os demais tipos de aula apresentaram baixa representação de interesse por parte dos alunos, mas estes são tipos de aula que agregam valor inestimável para o processo de ensino-aprendizagem (BERLESI, 2011).

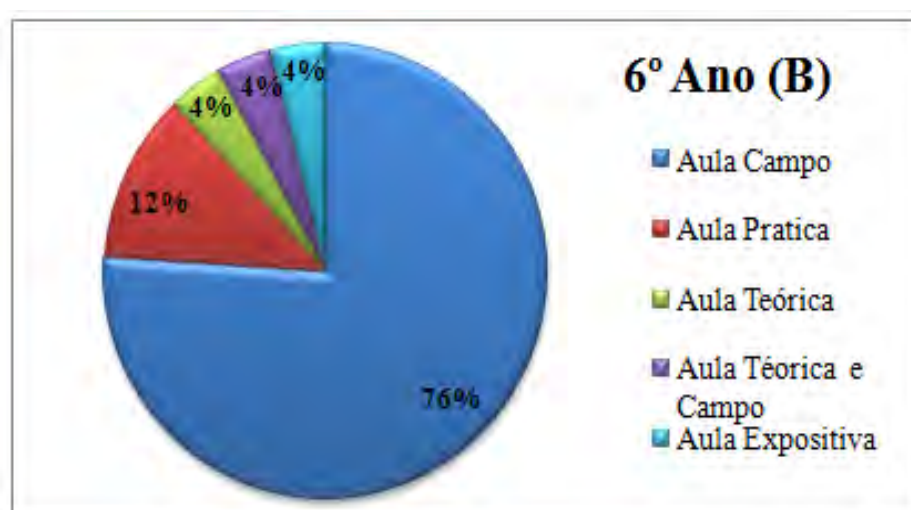


Figura 5: Tipos de aulas mais atrativas para os alunos do 6º Ano (B).

A **Fig. 6** descreve uma distribuição das aulas do 8º Ano “A”, onde a aula campo teve a maior representatividade, seguido pela a aula combinatória de aula Teórica e Campo, mas do ponto de vista estatístico todos os tipos apresentaram valores uniformes (Margem limite =5%). Outra informação constatada foi que 95% dos alunos revelaram que durante o ano letivo não houve nenhuma aula campo, assim fica demonstrado o interesse dos alunos por este tipo de aula, podendo atuar como um mecanismo de diversificação (SANTOS et al, 2013).

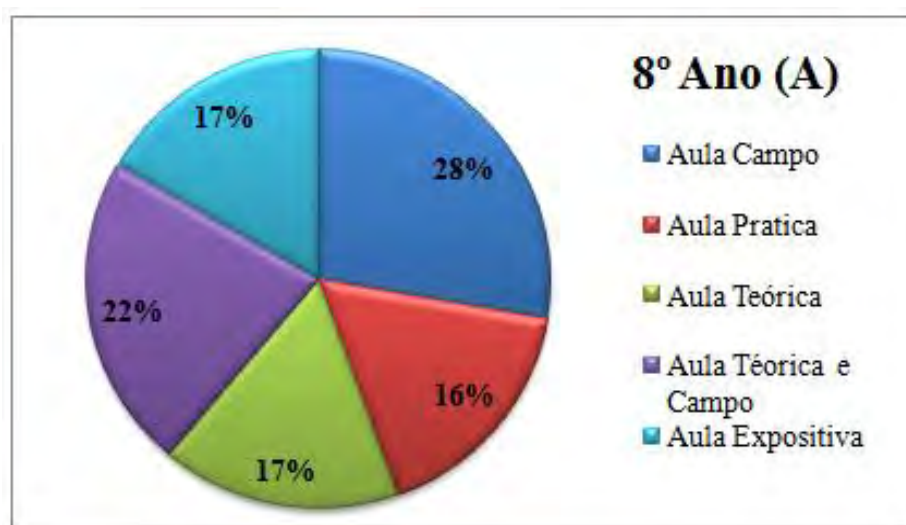


Figura 6: Tipos de aulas atrativas para os alunos do 8º Ano (A).

A **Fig. 7** descreve uma distribuição das aulas do 9º Ano, onde aula campo e aula prática foram igualmente apontadas pelos alunos, seguindo pelo tipo aula combinatória teórica e campo, isso descreve estas aulas como as mais atrativas e eficientes. Além disso, 50% dos alunos relataram que ocorreu uma aula campo no Aterro (lixão) Municipal de Iporá, aula que visava demonstrar o destino final dos resíduos (lixo) de Iporá e caracterizar se o Aterro assegura a preservação ambiental (menor impacto ambiental) e reciclagem (3 R).

Os outros 50% apontaram a visita ao Parque Municipal da Cachoeirinha onde houve observação da fauna e flora do ambiente (questionário e na aula) e também descreveram sobre a questão das hidrelétricas (produção de energia), uma vez que no Parque Municipal da Cachoeirinha se encontra os destroços de uma antiga hidrelétrica (Usina Hidrelétrica da Cachoeirinha) construída em 1948 que produziu energia até 1970 com a chegada da energia hidrelétrica da Usina de Cachoeira Dourada (SANTIAGO, 2009).

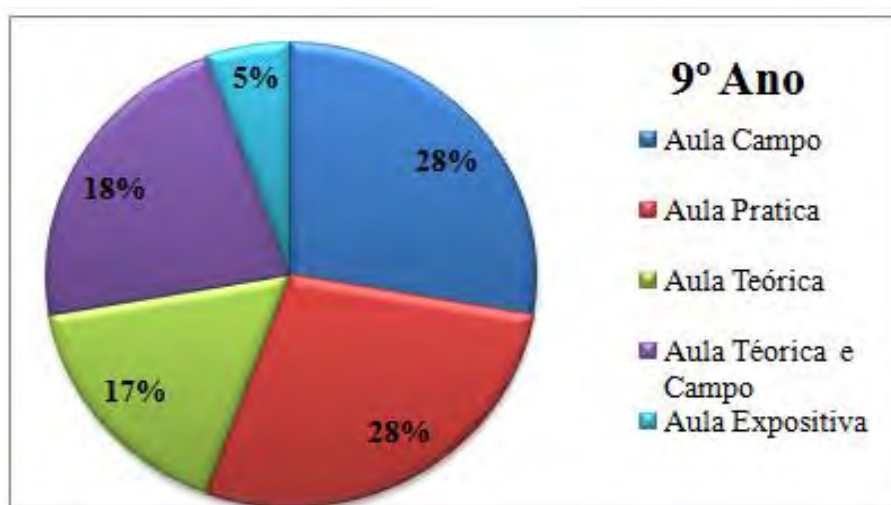


Figura 7: Tipos de aulas atrativas para os alunos do 9º Ano.

A **Fig. 8** descreve um cenário amplo, onde se correlacionam a avaliação feita pelos professores quanto a estratégias de aulas, onde se observa que as disciplinas de Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Ciências, Língua Inglesa e Educação Física apresentam uma avaliação uniforme e elevada em sua maioria (exceção: Ed. Física), caracterizando esta disciplina como diversificadas quanto às estratégias de ensino (SENICIATO & CAVASSAN, 2004; GERHARD & FILHO, 2012).

No entanto, as disciplinas de História, Geografia, Artes e Matemática apresentam as estratégias aula Teórica e Aula Teórica e Prática e não utilização das demais estratégias. Nas disciplinas de História e Matemática isso é compreensível visto o caráter essencialmente argumentativo e abstrato das mesmas (SILVA; MORAIS; CUNHA, 2011), mas as disciplinas de geografia e artes que deveriam utilizar um leque maior de estratégias não as utilizam, situação explicada pela opção individual dos professores além da mobilidade que algumas estratégias apresentam como a aula Campo (GERHARD & FILHO, 2012).

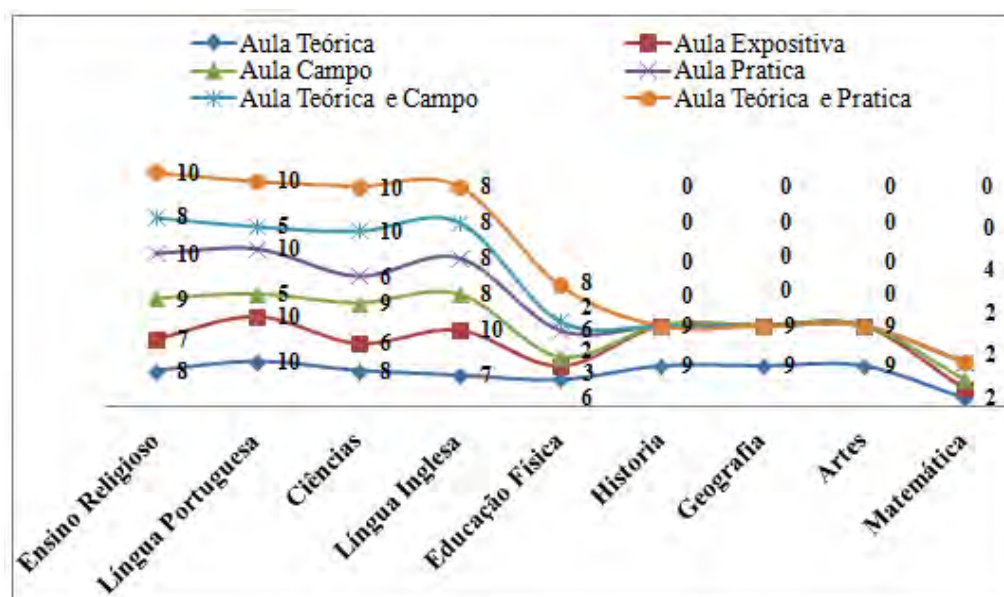


Figura 8: Avaliação da eficiência dos tipos de aulas estabelecida pelos professores do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas campo, assim como os demais tipos de aulas são ferramentas importantes no processo de ensino aprendizagem, sendo que este tipo demonstra ser a mais atrativa para os discentes, mas do ponto de vista docente a mesma deve ser um dos vários complementos do quadro de metodologias de ensino, tornando seu uso uniforme com as demais.

Aulas campos são estratégias metodológicas complexas que necessitam de grande amparo por parte dos profissionais docentes, sendo que muitos não a utilizam por sua complexidade ou por não condizer com a disciplina, assim como a história e matemática, diferente situação observada na disciplina de ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLESI, M. S., **Aulas diferentes fazem diferença no aprendizado dos (as) alunos (as)?**. Porto Alegre, 2011.



ISSN: 2238-8451

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico.** São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, V. SILVA, G. 10º Encontro nacional de prática de ensino de geografia ENPEG. **A importância da aula de campo na prática em geografia.** Porto Alegre, 2009.

GERHARD A. C. & FILHO J. B. DA R. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

HALMENSCHLARGER, G. **Motivação em sala de aula: abordagens didáticas e a motivação no Ensino de Biologia.** Porto Alegre, 2011.

SANTIAGO, Leandro Rodrigues et al. **A fauna apícola do Parque Municipal da Cachoeirinha (Iporá, GO).** Biota Neotrop., vol.9, n.3, p. 393-397, 2009.

SANTOS, M. DO C. P., BEZERRA, H. P. A., FIRMINO, A. R. DE S., RODRIGUES, A. P. DE C., RANGEL, J. **O incentivo das aulas de campo no ensino de geociências.** Revista Eletrônica Novo Enfoque, , v. 17, n. 17, p. 94 –99, 2013.

SENICIATO T. & CAVASSAN O. **Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental.** Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

Silva A. P., Caetano G. T. P., Sousa L. D. de, Alves N. L., Silva P. F. R. S., Lima M. F. de., **PLANEJAR É PRECISO.** Iporá, p.142-147, 2013.

Silva F. S. S. da L., Moraes J. O. Cunha I. P. R. **Dificuldades dos professores de biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município**



ISSN: 2238-8451

de imperatriz (ma) artigo educação, políticas públicas e sociedade. Revista UNI •
Imperatriz (MA), n.1, p.135-149, 2011.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

BEZERRA, Djalma Vieira

Rede Pública Estadual de Minas Gerais

djalmabez@hotmail.com

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

acfsampa@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar como a Tecnologia da Informação está cada vez mais presente nas Escolas e já se tornou parte da Educação como uma ferramenta importante que pode auxiliar no aprendizado do aluno, concomitantemente, com a prática de ensinar do professor. Pensando na possibilidade da Educação como forma de conhecimento é um direito da pessoa e que, a partir desse conhecimento, haverá transformações no modo de ser e existir do indivíduo como cidadão crítico, ator de seu próprio saber. Nesse artigo a Tecnologia da Informação se funde à Educação Popular como instrumento de cooperação em uma formação educadora na qual o professor também aprende ao ensinar. A metodologia utilizada nesse trabalho foi o estudo de caso no qual foi feita análise do qualitativo observado durante o desenvolvimento do projeto Uso das tecnologias de informática nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental – I e II. Participaram da pesquisa, os docentes e discentes da Escola Estadual Maria da Conceição Barbosa de Souza, em Uberlândia, Minas Gerais. O projeto teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Informática. Linux.

INTRODUÇÃO

Educação popular se reduz a uma série de técnicas e dinâmicas que se aprendem em cursos, de maneira grupal e amena, através de sociodramas, tempestades de ideias, cartões e jogos, e onde se aprende coletivamente, sem que ninguém ensine a ninguém, partindo da "prática", teorizando sobre ela e a ela voltando para "transformá-la". Separadas de sua dimensão teórica e metodológica, as técnicas tendem a aplicar-se como fórmulas e a do "popular" em matéria de educação. (TORRES. 2002, p.16)

Aprendemos pelos sentidos. Os que conhecemos são cinco: visão, audição, olfato, tato e paladar. Todos eles, ao serem utilizados, registram no nosso cérebro algum tipo de impressão que proporciona as sensações capazes de induzir o indivíduo ao certo, ou ao errado, o que pode ser chamado de conhecimento empírico, ou mesmo saber popular. Essa capacidade de adquirir esse saber nasce com o indivíduo e se desenvolve durante toda sua vida. Em algumas pessoas com maior facilidade enquanto que para outros, os cinco sentidos não passam de meros órgãos do corpo que compõem o físico humano.

Ao desenvolver os sentidos as pessoas se tornam aptas a se educarem a partir da conscientização do saber advindo da própria interpretação a qual denominamos construção do conhecimento adquirido ou popular, por tratar-se do conhecimento advindo tanto das camadas com maiores experiências, como dos leigos. Entendemos haver uma troca onde se aprende e ensina sem que o termo popular venha sofrer nenhuma conotação política porque é do povo.

A educação popular é formadora do caráter e do conhecimento, podendo-se assim dizer que se trata de uma das mais antigas maneiras de ensinar e aprender, que se desenvolve na pessoa que aprende pela prática, desvinculada dessa Educação de caráter político e organizada para ensinar as mesmas coisas de maneira objetiva.

Sendo assim, fica possível pensar o uso da informática na sala de aula na Escola Pública, mesmo que seja um grande desafio para os professores, que se deparam com as dificuldades impostas pelo tempo de duração de uma aula (cinquenta minutos) e a quantidade reduzida de computadores nas Escolas, além do despreparo desses profissionais para lidar com a informática nas Escolas da Rede Pública, onde a maioria dos alunos domina muito bem e melhor que muitos professores, as ferramentas da informática. Daí vem o possibilitar da introjeção da Educação Popular na Escola Pública, uma vez que é uma Educação compartilhada, em que se ensina aprendendo e se aprende ensinando.

No atual momento em que se encontra o desenvolvimento tecnológico, e o maior acesso aos aparelhos de computadores e celulares com aplicativos para editores de textos, cálculos, e os diversos meios de comunicação que são utilizados por um grande

número da população, é preciso reconhecer que a informática é um meio de comunicação e informação popular. Lembrando que grande parte dos usuários de computadores e celulares estão conectados à *internet*, mas, na verdade, aprenderam a utilizá-los com a ajuda de outra pessoa com mais experiência, apertando uma tecla aqui e outra ali.

Sendo uma nova maneira de interação em que as pessoas aprendem, ensinam e compartilham conhecimento de relevância ou não, fica entendido que a Educação Popular, perpassa pelas tecnologias, uma vez que o professor ensina, com exemplos, o que ele sabe ao aluno, e este pode utilizar e assimilar a prática apreendida no desenvolvimento de sua rotina educativa, numa conexão com a teoria para vivenciar a prática.

Diante do comentado sobre a Informática como elemento da Educação Popular, este trabalho, tem como objetivo trazer para os leitores; professores da Educação Básica, informações que agreguem aos seus conhecimentos novos saberes, e esclarecer dúvidas que, por ventura, possam ser pertinentes ao uso do *Software Linux Educacional*.

Este texto foi pensado para pessoas leigas, aquelas que simplesmente queiram explorar o *software Linux*, que até o momento, tem sido um grande desafio para usuários de vários segmentos sociais, principalmente os professores das Escolas Públicas. Pois esse *software* se faz presente neste espaço em maior escala, já que visa auxiliar o profissional da Educação para mais qualidade no ensino.

A informática apresenta-se tão diversificada, enriquecida, que a exploração desse assunto precisou ser fragmentada para a pesquisa e, mesmo assim, não há como esgotá-lo. Novos estudos ainda estão sendo feitos pelos pesquisadores para justificar a importância do uso da informática na sala de aula como ferramenta didático-pedagógica. O que se pode adiantar é que a informática é um meio utilizado por professores como elemento animador para prender a atenção do aluno.

Segundo Moran (2007, p. 28), "as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar".

Com todas as características citadas por Moran (2007) e conhecimento em informática, o professor poderá promover as mudanças que devem começar pelo

professor, mesmo que ele não tenha total domínio de todos os programas de computadores. No entanto, não caberá somente ao docente resolver todos os desafios de aprendizagem, mas deve ter a capacidade de mediar o que ensina, motivando o aluno a buscar novas fontes de conhecimento, no caso por meio do computador. Isso se dará se o professor tecer uma eficiente "teia" de possibilidades e, o discente perceber a validade no uso da tecnologia no aprendizado.

Nas linhas que se seguem está posto o desafio para conhecer melhor o *Linux Educacional* que é o *software* instalado nos computadores das Escolas Públicas visando baratear custos com informática na Educação. Por se tratar de um programa livre, permite a qualquer pessoa instalá-lo em um computador pessoal (PC), sem gastos financeiros adicionais, além de estar disponível na *internet* uma versão LibreOffice do pacote Linux, que pode ser instalada gratuitamente por qualquer pessoa.

O fato é que os professores não recebem nenhum tipo de formação continuada para aprender como acessar as ferramentas do *Linux Educacional*, e sem preparo não há como funcionarem os laboratórios das Escolas. Considerando que a cidade de Uberlândia está se tornando polo universitário, e que, em algumas faculdades são oferecidos cursos na área de Computação e Tecnologia da Informação, pergunta-se: por que as Escolas Públicas não absorvem esses profissionais com licenciatura em informática?

Estariam eles buscando outros mercados que não sejam o da Educação? A presença de professores licenciados em Computação não existe nas Escolas Públicas Estaduais embora o governo estimule a formação dessa mão de obra, para suprir essa carência. Entende-se que os trabalhos pesquisados pelos autores deste texto, pretendem também, desenvolver as características apontadas por Paulo Freire (*Apud*) Brandão (2009), ao dizer que a Educação Popular é transformadora.

A forma mais indicada aqui descrita para se conhecer *Linux* é a mesma que os pesquisadores e construtores deste texto encontraram: a) consultar fontes bibliográficas: todas que o interessado no assunto puder ter acesso; b) construir um acesso direto com o *software* em que possa exercitar-se utilizando o editor de texto *Writer*, equivalente ao *Word* da *Microsoft* e o *Impress*, programas que permitem fazer apresentação semelhante ao *Power Point* também da *Microsoft*, buscando sempre assimilar cada passo dado; c)

participar de cursos de capacitação que tenham objetivos claros, formativos e continuados.

Uma primeira elucidação é importante, porque a maioria das pessoas iniciaram suas experiências utilizando *software* comercial da *Microsoft* desenvolvido e lançado no mercado desde 1983, repleto de facilidades que segundo Nogueira *et Faria* (2005), só no Brasil ocupa 92% dos computadores.

Desde então não se pensou em mudar para o *software Linux*, pela comodidade e facilidade no uso desses programas da *Microsoft*, que atendem as necessidades dos usuários de computadores, pois vigora a máxima "*em time que está ganhando não se mexe*".⁴

Mas o que se pode ganhar com o *Linux*, se comparado aos programas da *Microsoft*?

Ao instalar um programa da *Microsoft* em um computador, o usuário precisa adquirir o pacote *Office* que é composto pelo *Windows*, pagando uma taxa de licença à *Microsoft*, ou caso contrário, instalar uma versão "pirata", correndo o risco de danificar o computador, podendo travá-lo, tornando-o vulnerável a uma infinidade de vírus. Além disso em se tratando de órgão público, ser "descoberto" por uma investigação, porque o uso sem a licença não está autorizado. Enquanto que a instalação do *Linux* é totalmente gratuita e não está sujeita a infectar o computador com vírus.⁵

Mas por que o *Linux Educacional* não pega vírus? Segundo Moraz (2008), porque os vírus são criados para *Windows*, geralmente em arquivos ".exe", ".com" e ".bat", que são arquivos que não são executados no *Linux Educacional*. Significa que os arquivos citados não podem ser alterados, e que para manter o computador funcionando, o usuário precisa instalar outro programa. São os anti-vírus que protegem os softwares contra as ameaças de vírus. São *softwares* livres encontrados na internet, que o usuário pode instalar em seu computador se achar que é confiável.

A expressão "Software Livre" gera uma enorme confusão na cabeça das pessoas. Muitos pensam que Software Livre (ou "free software") é algo gratuito. O termo "free" está ligado à livre e não a gratuito. Software livre é um conceito especial. Esse conceito prevê que todo software será distribuído

⁴ do autor.

⁵ do autor.

com seu código-fonte, podendo ser alterado e até mesmo redistribuído depois de alterado. (MOTA FILHO, 2012, p.60).

De acordo com Dulaney *et* Barkakati (2009) o *Linux* foi criado a partir de outro sistema operacional chamado UNIX, e que estava perdendo mercado por causa da crescente aceitação do *Windows da Microsoft*. Foi aí que um finlandês, chamado Linus Torvalds, fez alterações e construiu o *Linux*, cujo nome é a junção de seu nome Linus e o sistema operacional Unix.

Linus Torvalds conseguiu a ajuda de mais de 150 mil pessoas para fazer o *Linux*, um sistema operacional seguro e fácil de usar. Puderam ajudar simplesmente porque o *Linux* é aberto às alterações que qualquer pessoa queira fazer, dando direito ao usuário de adequá-lo ao seu trabalho.

Segundo Teixeira (2010) concorda que a opção brasileira pela utilização de *software livre* em todas as escolas e instituições públicas merece maior atenção, enquanto Moran *et ali*, (2000) defendem a introdução da informática na Escola como possibilidade, mesmo que ela não resolva as dificuldades da educação, mas que seja introduzida como ferramenta necessária para a educação nos dias atuais.

Sendo assim, é preciso desmitificar a informática como ferramenta apenas dos meios comerciais e torná-la ferramenta da aprendizagem educativa. Mas que para isso faz-se necessário, que os laboratórios de informática das Escolas tenham computadores que atendam individualmente cada aluno, profissional capacitado para assessorar os professores e que estes profissionais da Educação recebam cursos de capacitação periodicamente.

INFORMÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

As escolas de Ensino Fundamental e Médio ainda mantêm, em seus quadros de docência, professores cuja formação acadêmica se deu antes da chegada da informática nas Escolas. No entanto, as Tecnologias da Informática não faziam parte do currículo nas graduações.

Muitos desses profissionais não puderam, por alguma razão, participar de cursos de formação continuada, nunca utilizaram a informática ou ainda não aprenderam a usar o computador.

A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais. Com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação. (SILVA, 2002, p.25)

Na visão dos pesquisadores, os Cursos de Formação continuada funcionam como alavancas para melhorar o desempenho de docentes e discentes, e é visto como um meio para complementar o conhecimento do professor, aumentando a capacidade criativa e preparando-o profissionalmente para atuação na sala de aula.

Chamamos de desatualizados os professores que não participam de Formação Continuada, mesmo os recém-formados e que estejam se iniciando na docência, sem ainda dominar minimamente as ferramentas computacionais. A atuação desses profissionais por mais bem intencionados, não será suficiente para oferecer, aos discentes, um ensino inovador e de qualidade.

Com o advento da Revolução Tecnológica, a partir dos anos de 1970, a sociedade, especificamente os mais jovens em idade escolar, nascidos da chamada "geração digital", esperam de seus professores muito mais do que palavras, livros didáticos e o quadro negro repleto de exercícios.

Embora para Christensen (2012, p.70) "até agora, a tecnologia centrada no aluno pelo uso de computador não teve grande impacto no ensino público".

Talvez por se tratar de uma inovação que chega com atraso no Brasil! Se os formadores, que aí estão não foram educados por meios tecnológicos modernos, terão maior dificuldade em se adaptarem a estes novos métodos.

Para muitos docentes, acompanhar esse saber tecnológico proporcionado pela informática tem sido um verdadeiro desafio quando em sua formação, os currículos das instituições de ensino superior não lhes ofereceram técnicas de ensino com uso dessas tecnologias.

Diante da evolução pela qual o mundo está passando, na compreensão de Cavalcanti (2008) a formação do professor ou de qualquer profissional hoje, deve ser contínua, permanente, e principalmente deve se realizar nos espaços de atuação profissional e com tempo dedicado às atividades compreendidas em seu plano de trabalho. A formação continuada impede que os professores e os alunos fiquem "parados no tempo", proporcionando o crescimento intelectual, e avançando para novas maneiras de aprender e ensinar.

Esse texto não discutirá o Currículo Básico Comum - CBC, apenas mostrar que as tecnologias dos celulares, computadores, incluindo a internet, utilizadas no cotidiano do aluno e dos professores se utilizados corretamente podem servir como ferramenta de pesquisa, uma vez que os conteúdos ensinados nas salas de aulas se encontram disseminados em diversos *sites* de fácil acesso.

A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIGITAL

Pensando a dificuldade do docente de Geografia, os pesquisadores com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais FAPEMIG, implantaram um Projeto de Formação Continuada voltada para o ensino do *Linux Educacional*, proposta que foi estendida aos professores de todas as disciplinas e também aos alunos com interesse em aprender como utilizar as ferramentas computacionais. O intuito foi que todos, professores e alunos, pudessem conhecer a mesma linguagem tecnológica dentro do saber escolar. Esse procedimento, já é utilizado por Escolas de Ensino Fundamental da rede Municipal e Federal de Uberlândia e também da rede privada.

O projeto foi desenvolvido nos anos de 2013 e 2014, em uma Escola da Rede Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais, geograficamente localizada no setor sul da cidade e que possui alunos de diferentes classes socioeconômicas.



Figura 1: Laboratório de Informática: professores tendo formação continuada do *Linux Educacional*.
Foto do pesquisador (2014).

A formação continuada complementa a formação do educador dando-lhe as condições de autoaperfeiçoamento das técnicas de ensinar desenvolvidas ao longo da sua carreira e são, também, formas de introjetar novos conhecimentos e promover a interdisciplinaridade com outros campos do saber.

A Figura 1, no centro esquerdo, mostra o Professor Dr. Sampaio, um dos autores deste texto e coordenador do projeto Uso das tecnologias da informática nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental – I e II, orientando os bolsistas do curso de Geografia, nos procedimentos da monitoria das aulas a serem ministradas, aos professores da Escola, nos horários de módulo, bem como aos alunos desta mesma escola e que visarão ao aprendizado utilizando o *Linux Educacional*.

Ressalta-se, aqui que o horário de módulo é o horário em que o professor não entra na sala de aula, ficando reservado para cumprir outras atividades inerentes a sua disciplina dentro da Escola. Cada professor tem módulos em dias diferentes podendo também coincidir que no mesmo horário haja mais de um professor. Nesse tempo é oferecido a eles o curso de *Linux* no Laboratório de Informática da Escola, cumprindo a seguinte programação: os professores e os alunos aprenderem a utilizar o editor de textos *Writer*.

Com o *Writer*, eles puderam criar documentos básicos, como memorandos; fax; cartas; currículos e malas diretas; documentos longos, complexos ou divididos em várias partes, acrescidos de figuras, tabelas ou gráficos, que podem ser salvos em uma variedade de formatos, incluindo o formato *Portable Document Format* (PDF). O *Writer* possui recursos úteis como o verificador ortográfico, dicionário de sinônimos, autocorreção, a hifenização bem como uma variedade de modelos para quase todas as finalidades.

A orientação em torno do *Writer* durou, em média, cinco aulas passou-se a seguir para o módulo *Calc*, que é um aplicativo de planilhas com várias funções. Pode ser utilizado para calcular, analisar e gerenciar dados, e oferece funções incluindo as estatísticas e financeiras, utilizadas para criar fórmulas que executem cálculos complexos em seus dados, dentre outros exercícios que foram possíveis de serem realizados. Na sequência passou-se a trabalhar os conceitos da ferramenta *Impress*. Trata-se de uma ferramenta de apresentação eletrônica com elementos muito diversos, e com os mesmos efeitos do *PowerPoint* da Microsoft.

Na Figura 2, os alunos do Ensino Fundamental II têm aula de Informática no Laboratório da Escola. Aqui eles aprendem as mesmas lições ensinadas aos professores. Assim, quando o professor trabalhar alguma atividade a ser desenvolvida utilizando o computador, os alunos conseguirão acompanhar e desenvolver sozinhos temas solicitados por seus professores.



Figura 2 Laboratório de informática com alunos utilizando *Linux Educacional*.
Foto do pesquisador (2014).

Os alunos, ao contrário dos professores, fazem suas aulas em horário extra para não atrapalhar o turno em que estão em sala de aula. Se eles estudam no turno da manhã, participam no Laboratório no turno da tarde.

As aulas foram oferecidas em três dias da semana para atender todos os docentes e discentes que se inscreveram no curso de *Linux Educacional*. E ao final da formação continuada, todos receberam certificado expedido pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

A certificação é uma forma de estímulo aos participantes para que sigam em frente em busca de novos saberes, buscando a praticidade dos meios modernos oferecidos pelas novas tecnologias.

Segundo Mercado (2002, p.16) "existem dificuldades, através dos meios convencionais, para preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem".

Nesse caso, o professor que não aprendeu a usar novas tecnologias talvez não se arrisque a ensinar por elas permanecendo com os meios da Escola tradicional, que funciona com a simplicidade do quadro negro e o giz, em que o professor escreve e depois apaga usando o apagador um pedaço de madeira com forro de feltro, e os alunos copiam em cadernos com folhas pautadas por linhas horizontais, está em desvantagem.

As Escolas estão cheias de outros recursos didáticos e criatividade humana importante para aprender os conteúdos. Como exemplo cita-se o professor de Geografia que, ao planejar uma aula em que ele usaria o computador para mostrar o Planeta Terra com as linhas dos Paralelos e do Meridiano e, não sendo possível realizar a aula com apoio computacional, ele a dará assim mesmo, com o apoio de um globo ou um planisfério, acrescentando alguns dados no quadro negro.

Os computadores encontraram seus espaços com respostas positivas nos escritórios, atendendo a serviços que exigem respostas imediatas e dando a esses ambientes de trabalho, um "ar" de modernidade.

O paralelo feito entre a Escola e os Escritórios foi pensado para mostrar que no segundo segmento, trocaram totalmente suas velhas máquinas de datilografar por computadores. Aumentaram-se os espaços nas salas removendo armários de aço cheios de gavetas e pastas, que foram trocadas por arquivos de memória dos computadores e suas mídias como disquetes, CDs, pendrives, eficientes HD externos com capacidade para guardar uma grande quantidade de informações.

Segundo Castells, (2003, p.10) "(...) as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a."

Dessa forma pensa-se a informática como um processo de inclusão, cujas premissas no uso do computador para a formação cidadã têm se tornado um tema essencial para os debates que envolvem a Educação como meio de se evitar a exclusão, lembrando que a inclusão digital deve ser um processo social de direitos que permitam ao cidadão o livre pensar e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a informática vem revolucionando o mundo, e também a Educação, e não fazer parte dessa evolução é permanecer à margem do progresso fechando os olhos para o futuro.

O computador iniciou sua existência para ajudar em cálculos matemáticos que, para o homem, eram muito complexos. Mas pesquisadores de diferentes lugares na Terra aos poucos foram revelando outras utilidades.

Busca-se, no uso da informática, novos métodos para uma Educação de qualidade, em que o aluno aprenda em qualquer lugar. Tendo a convicção de que não se ensina ou se aprende apenas com o computador ou pelo computador, mas com a mediação do professor, que é indispensável no direcionamento do que se deve aprender.

Primeiramente, precisa-se vencer a distância entre os alfabetizados e os analfabetos digitais por todo o país, tornando o computador um instrumento acessível a todos. Nessa perspectiva muitos investimentos já estão sendo pensados para que as Escolas Públicas tenham seus laboratórios de informática em funcionamento.

Segundo o governo federal, a partir do ano letivo de 2015, as escolas que ofertam o Ensino Médio pela rede estadual de ensino contarão com mais recursos tecnológicos para a prática pedagógica. Espera-se que isso ocorra.

Neste artigo, queremos dar esclarecimento do *software linux educacional*, e mostrar o desenvolvimento do Projeto para Formação Continuada com professores e alunos em uma Escola Estadual, o texto foi complementado com dados levantados para dissertação de Mestrado do pesquisador, com amostra de 54 Escolas Estaduais de Uberlândia das quais 18 foram visitadas. Nestas Escolas, o contato foi feito diretamente com os diretores (as), os quais confirmaram os dados sobre os computadores funcionando e danificados, quantos estavam nos laboratórios e como estavam sendo utilizados por professores e alunos.

Conclui-se que nas Escolas Públicas Estaduais, os laboratórios não funcionam por falta de apoio técnico, ou porque seus professores não sabem utilizar o *software Linux Educacional* instalado nos computadores. Também que o número de computadores por laboratório, além de não ser o suficiente para atender uma sala de aula com os seus alunos, muitos não funcionam ou são lentos. Nas Escolas, quando um computador apresenta defeito ele é inutilizado porque o Governo Estadual não repassa verba suficiente para pagar a sua manutenção. Dentre as visitas feitas às Escolas Estaduais e a Escola onde o projeto foi desenvolvido, pode-se observar a grande quantidade de computadores que já estão obsoletos, e ao trabalhar com a disciplina de Geografia, os professores utilizam o projetor multimídia, com frequência em suas aulas, para apresentar filmes, documentários e conteúdos do livro didático.

Os computadores nas Escolas e no Ensino de Geografia têm um grande espaço a ser ocupado, mas serão precisas políticas públicas de Formação Continuada, para os professores na utilização dessas ferramentas, bem como incluir, como professor efetivo, de cada escola, um profissional formado nos diversos cursos de licenciatura em Informática existentes no país e dispô-lo como responsável pelo laboratório de informática e também como apoiador dos professores de todas as disciplinas.

Propõe-se aqui que o computador passe a fazer parte do dia-a-dia do professor e do aluno, que integre o material escolar desde o Ensino Fundamental, e o professor seja preparado para uma nova era, uma era digital. Para que isso se realize é preciso melhorar os laboratórios, investir na formação dos professores, atualizar e manter equipamentos, além da inclusão acima mencionada.

Espera-se das Escolas, mudanças que acompanhe o desenvolvimento global criando uma nova maneira de ensinar e aprender. Que a iniciativa parta do professor levando propostas ao Governo (através do Ministério e Secretarias), nos três níveis (municipal, estadual e federal), para que nestas instâncias sejam criadas políticas públicas para a inclusão das novas tecnologias da informática tratando-as como elemento da Educação Popular no ambiente no espaço Escolar e é claro, nas Instituições de Ensino Superior - Públicas e Privadas,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender a saber com e entre outros.**/ Educação popular na perspectiva Freiriana (Org.) Raiane Assumpção. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação inicial e continuada em Geografia:** trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: Vieira, 2008.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.



ISSN: 2238-8451

DULANEY, Emmett; BARKAKATI, Naba. **Linux Referência Completa para Leigos**. Rio de Janeiro. Alta Books Editora, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 14 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAZ, Eduardo. **Informática para quem não sabe nada de Informática**. São Paulo: Digerati Books, 2008.

MOTA FILHO, João Eriberto. **Descobrimdo o Linux** : entenda o sistema operacional GNU/Linux - 3. ed. - São Paulo Novatec Editora, 2012. Disponível em: <https://novatec.com.br/livros/linux3/capitulo9788575222782.pdf>. Visitado em 22/11/2015.

NOGUEIRA, Bruno Tortura; FARIA, Emílio. Vai dar pau. **Revista Trip** nº135. julho de 2005. Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/revista/135>. Visitado em 26/08/2014.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. A FORMAÇÃO CONTINUADA: **Um Olhar Diferenciado. Dissertação de mestrado, 2002** (Educação). Universidade Regional de Blumenau.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. INCLUSÃO DIGITAL: **Novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2010.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. (Org.) Rosa Maria Torres. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SIGNO E SEMIÓTICA - UMA REFLEXÃO PEIRCEANA SOBRE O OBJETO PEDRA NO FILME VIDA DE INSETO

MORAES, Lidia Carlos Caetano
Universidade Estadual de Goiás/Câmpus de Iporá
lidia.caetano@ueg.br

CARDOSO, Vânia Gomes
vaniagomescardoso@gmail.com

RESUMO

A proposta desse artigo se efetiva tendo como base o pressuposto de que existem possibilidades diversas para transformar qualquer objeto em significado dentro de um círculo interpretativo. Para inferir esse processo será analisado o filme “Vida de Inseto” (Pixar, 1998) em uma ótica Peirceana de signo, objeto e interpretante. Para realização desta pesquisa ancoramos Peirce (1839-1914) Semiótica, e Santaella (2000) Teoria Geral dos Signos. Assim, o objetivo do trabalho é compreender o processo de semiose na lógica de primeridade, segundidade e terceridade a partir do índice denominado – pedra- que aparece em três momentos no filme.

Palavras Chave: Semiótica Peirceana. Tríade Genuína. Filme “Vida de Inseto”.

INTRODUÇÃO

Tomaremos como questões deste artigo alguns sentidos que podem ser analisados pela materialidade da semiótica Peirceana (1839-1914) por meio da classificação dos signos, uma vez que os símbolos podem ser percebidos e interpretados por múltiplos campos sensoriais, capaz de criar uma infinidade de significados a partir de um único signo. Para tanto, Peirce (1839-1914, p.) afirma que “signo é alguma coisa que representa algo para alguém”, ou seja, tudo que possa criar significado na mente é considerado signo, não necessariamente algo concreto ou singular, basta ser qualquer coisa que desenvolve na mente humana sentidos dentro da lógica triádico, signo - objeto-interpretante.

Deste modo, analisaremos o filme “vida de inseto” (Pixar, 1998) a partir da noção de semiótica de primeridade, segundidade e terceridade que através da criação de hipóteses nos permite a chegar a uma possível definição de signo, denominado lei. Neste sentido, para alcançar o objetivo principal da proposta, nosso objeto de análise centraliza-se em um signo denominado pedra que surge em três momentos específicos no filme.

Assim, o arcabouço teórico focaliza-se em Peirce, Signo, Semiose e Semiótica (1839-1914), Santaella (2000), A Teoria Geral dos Signos, Como as Linguagens Significam as Coisas. Nesta perspectiva explanaremos a análise de forma teórica e mostraremos a conclusão obtida por meio da análise do filme com base na reação e significações que os personagens fazem mediante a relação triádica a partir do signo pedra, que por sua vez, produzem significados no decorrer das cenas emergentes no filme em um processo permanente.

O FILME

Em síntese, o filme “Vida de Inseto” é americano, intitulado por “A Bugs Life”, estreado no ano de 1998, com direção de John Lasseter, sua duração é de 1h35min, seu gênero é de animação, os responsáveis pelos efeitos especiais, Pixar Animation Studios. O filme conta a história de uma colônia que todos os anos são obrigados a entregarem a um grupo de gafanhotos parte da colheita, portando á um dia em que a oferenda é totalmente destruída, esse acontecimento inesperado causa um grande transtorno no formigueiro, isso leva Flik o protagonista, sair em busca de ajuda para salvar seu povo dos opressores.

No plano real, nosso interesse neste primeiro momento não é fazer uma sinopse do filme, mas buscar para este tópico o *corpus* de nosso trabalho que consiste em analisar o signo a partir das cenas emergentes do filme em análise. Para tanto, tornar-se-á relevante clarificar os três momentos em que este signo se corporifica a partir do conhecimento dos personagens.

Assim, no primeiro momento, o signo surge no filme aos seis minutos, em uma cena onde Flik e Dot dialogam. Ela é uma pequena formiga, que vive entristecida,

acredita não ser importante por ainda não saber voar, seu mais sonhado desejo. Diante disso, o protagonista, com o objetivo de despertar a motivação da pequena formiga, procura uma semente, porém, não a encontra, assim pega um objeto, uma pedra no lugar da semente, e explica-a que aquela pedra (semente) com o tempo transformou-se em uma grande árvore tornando importante, assim como Dot se tornaria um dia, mas ela não consegue estabelecer uma relação de semelhança entre pedra e semente e sua tentativa de metaforizar para facilitar a compreensão de Dot é inválida.

No segundo momento, aos cinquenta e oito minutos, o signo volta a ganhar espaço nas cenas, nesse período é a vez de Dot entregar uma pedra para Flik. Essa cena concretiza quando Dot procura convencer Flik a voltar para o formigueiro e salvar a colônia que está sendo destruída pelos gafanhotos, ao recusar o pedido da pequena formiga ela sai voando, pousa, pega uma e entrega a ele, pedindo-o que imagine uma semente, a partir de então Flik atende seu pedido. Porém, os artistas circenses, peça primordial no filme, confusos dizem: - “mais é só uma pedra, isso deve ser coisa de formiga”.

No terceiro momento, o signo reaparece ao final do filme, mas, agora, representante de significado pelos artistas circenses. Assim, ao limiar dos últimos minutos, em meios às comemorações de vitória, tendo em vista que a colônia destruiu os opressores, um dos artistas de circo repete a cena presenciada entre Dot e Flik, ele pega uma pedra e diante de todas as formigas, entrega para princesa Atta, irmã de Dot, que acabara de assumir o posto de rainha, nesse instante engendram murmúrios do mesmo discurso dos circenses quando presenciaram a cena semelhante.

Dessa forma, percebe-se o processo de signo e semiose relacionado ao objeto, ou seja, a continuidade de sentidos que vão se atribuindo e estabelecendo um círculo vicioso, dentro de uma classificação dos signos. Por conseguinte, procuraremos trazer com mais afinco para o *corpus* uma abordagem Peirceana de semiótica para sustentar a constituição de significados engendrados a partir do signo presente nesse filme.

O PROCESSO DE SEMIOSE PEIRCEANA

Segundo Santaella (2000), “a semiótica é a ciência dos signos ou a ciência geral de todas as linguagens”, ou seja, é a constituição do sujeito afetado. Deste modo, é importante ressaltar que, a linguagem é a capacidade pela a qual o homem estabelece comunicação através da língua, uma vez que, o individuo é capaz de comunicar por meio de uma infinidade de coisas sîgnica. Assim, a semiótica estuda todos os meios de comunicação, seja ela verbal ou não verbal, pois ela nos permiti a ler o mundo a datar da realidade que está em nossa volta.

Neste sentido, Peirce (1839-1914) diz que é impossível dissociar semiótica e signo, uma vez que conceituou semiose como:

O processo no qual o signo tem efeito cognitivo sobre o intérprete. Semiótica é a doutrina da natureza essencial e variedades fundamentais de semiose possível... Semiótica significa a ação de quase qualquer signo, e a definição dá o nome de signo a qualquer coisa que assim age (PEIRCE 1839-1914, p. 66).

Concomitantemente, semiose e signo são processos indissociáveis, uma vez que não existe signo sem semiose, como também não há semiose sem signos, pois um depende do outro para se efetivar na linguagem. Os signos desenvolvem um processamento para atingir um abstratimento, acarretando a função de um objeto no processo da semiose, no mais esse processo é singular para cada sujeito afetado.

Nesta vertente, há um imbricamento entre signo e semiose, Peirce (1839-1914) compreende essa relação como um processo de correlatos, tal qual, signo–objeto-interpretante está um para o outro em um processo continuo de significações. Todavia, signo “é tudo aquilo que, sob certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo, (p.64)”, o objeto “pode ser uma coisa material do mundo, do qual temos um conhecimento perceptivo, mas também pode ser entidade meramente mental ou imaginária da natureza de um signo ou pensamento, (p.67)”, e o intérprete é o “próprio resultado do significante, ou seja, efeito do signo, podendo também ser algo criado na mente do intérprete, (p.71)”. Dessa forma, essas teorizações balizam o processo de semiose como um conjunto inacabado, onde essas três correlações se formam de maneira dialógica compondo essencialmente ao signo e dando origem a outro signo.

Nesta mesma perspectiva, Peirce (1839-1914), em consonância, com efeito, signo pela lógica triádica, apresentada anteriormente, chega a três classes maiores de interpretantes, sendo a primeira categoria de primeridade, segundidade e terceridade, essas três classes de interpretantes são conceituadas como:

A primeira categoria – o interpretante imediato – corresponde à “qualidade da impressão que um signo é capaz de produzir, sem uma reação atual”... É o efeito analisado total que se calcula que um signo produzirá ou naturalmente poderia se esperar que produzisse o efeito que o signo produz primeiro ou pode produzir sobre a mente, sem nenhuma reflexão sobre ele mesmo (PEIRCE, 1839-1914, p.74).

Esse modelo estabelece o processamento de abstração que permite compreender como o signo afeta o sentido, mesmo ainda não existindo linguagem envolvida no processo, causando impacto para concretizar o sentido. O interpretante imediato é o momento em que o sujeito registra o objeto, sem que antes atinja um intérprete, simultaneamente induzido a detectar o eixo paradigmático da segunda categoria, assim definida:

A segunda categoria – o interpretante dinâmico – corresponde ao “efeito direto que realmente produzido por um signo sobre um intérprete, aquilo que é experimentado em cada ato de interpretação e é diferente, em cada ato, do efeito que qualquer outro poderia produzir” (PEIRCE, 1839-1914, p.75)

Nesse processo acontece à criação de uma hipótese possível sobre um determinado fenômeno, o interpretante dinâmico, que advém pela necessidade de identificar o primeiro correlato, assim acontece à criação de hipótese em busca de produzir significados. A partir de então, atinge-se o terceiro correlato, caracterizado como:

Aquilo que seria finalmente decidido se a interpretação verdadeira e se a consideração do assunto até que uma opinião definitiva resultasse (...) aquele resultado interpretativo ao qual cada intérprete está destinado a chegar se o signo for suficientemente considerado (PEIRCE, 1839-1914, p.8)

Essa categoria relaciona um segundo com um terceiro ocorrendo a semiose linguística pura, fazendo uma memória do signo. Essas categorias são: O interpretante

final da terceira categoria se desenvolve por meio do experiencial, com objetivo de identificar o signo para o modelo social, com base ao entendimento de todos os signos social. Esse correlato final está atrelado à classe do costume e da lei. Também é importante dizer que é neste momento que o sujeito começa atribuir sentido a partir do seu conhecimento prévio de mundo, isso acontece por meio de uma associação de significados para nomear ao signo um novo sentido dentro da lógica triádica.

Com base na teoria Peirce sobre semiótica, podemos dizer que a ação lógica na tríade genuína nada mais é que a relação da semiótica/signo em um processo de continuidade hábil em criar significados na mente de uma pessoa. É relevante ressaltar que, o signo uma vez desenvolvido na mente do receptor sua função é estabelecer o processo de semiose, pois ele está em tudo, ou seja, não existe linguagem sem signo como também não há signo sem linguagem. É o signo que determina a relação triádica ocupando nesse processo posição de primeiro relato que está para um segundo, que está para um terceiro correlato.

Neste sentido, na percepção Peirceana, tríade genuína é o conjunto de termos particulares, porém em sintonia, signo - primeridade, objeto - segundidade e interpretante - terceridade, onde o primeiro estabelece qualidade, o segundo existência e o terceiro tem função de lei dentro de um único sistema de significação. Esse processo é um conjunto de combinação que objetiva-se na constituição do sujeito afetado com base aos fundamentos do signo. Para Peirce (1839-191) o signo ou representamen⁶ está vinculado a três coisas: o fundamento, o objeto e o interpretante. Para ele, a palavra signo é usada para denotar um objeto perceptível ou imaginável e, até mesmo, inimaginável.

As tricotomias que apresentamos estão intrinsecamente incluídas com a percepção e são empregadas para analisar coisas de qualquer espécie, do imaginário ao concreto. Assim sendo, por conseguinte, mostraremos uma análise tricotômica do filme que por sua vez, já foi aqui mencionado por inúmeras vezes, no entanto, a análise centraliza-se no signo pedra.

⁶ Representamen é o nome Peirceana do objeto perceptível que serve como signo para o receptor (PEIRCE, 1839-191; p.66).

ANALISADORES CONSTITUÍDOS NO SIGNO PEDRA PRESENTES NO FILME

O signo presente no filme “Vida de Inseto” é analisado em consonância com o sistema triádico Peirceana de primeridade, segundidade e terceridade sobre a mente do interpretante. No primeiro momento em que o signo surge no filme acontece o processo de semiose, onde segundo Peirce, “o representamen é o primeiro que se relaciona com um segundo, denominado objeto, capaz de determinar um terceiro, chamado interpretante” Pierce (1839-1914). Esse processo acontece diante de dois sujeitos, sendo, Flik que já atribuiu significados a metáfora da pedra e Dot que esta em fase de constituição do primeiro impacto, primeridade, ou seja, para ela a pedra é apenas uma coisa redonda, dura, uma e nada mais.

A pedra é um quali-signo⁷. O primeiro impacto de um intérprete nesse processo estabelece de imediato o efeito de qualidade contígua que é notada como uma parte da natureza, formados por cores e formas conforme a sua origem, Santaella (2000). Concomitantemente, as conclusões obtidas por Dot da metáfora é uma ação relevante de primeridade. No filme, Flik tenta trazer para Dot algo do seu pensamento, porém ela só consegue imaginar a forma do objeto propriamente dito, pois não consegue interpretar a pedra comparando a com uma pequena semente que irá nascer e formar uma árvore enorme, no entanto, ela internaliza o conselho.

No segundo momento o signo relaciona com o objeto. O signo apresenta aspectos qualitativos do objeto e se evidencia por possuir semelhança com ele. A na segundidade apresenta uma aproximação de um existente concreto que se corporifica e passa a ser denominado por sin-signo⁸. Neste momento, quando Dot entrega a para Flik

⁷ Quali-signo funciona como signo por intermédio de uma primeridade da qualidade, qualidade como tal, possibilidade abstraída de qualquer relação empírica espaço-temporal da qualidade com qualquer outra coisa, (PEIRC, 1839-1914; p.99).

⁸ Sin-signo é um signo considerado especialmente no que diz respeito a uma relação diádica na qual ele se situa – sua ocorrência ou existência atual (seu ocorrer ou existir: uma propriedade segunda) – apenas na medida em que isso é constitutivo de uma identidade signica que ele carrega (RANSDELL, 1983, op.cit SANTAELLA, 2000, p.100).

ela passa a significar um ato de coragem, sabedoria e força, embora seja muito distinto um do outro. A pedra indica heroísmo, a existência material de uma semente. Assim, essa pedra ao mesmo tempo é um signo que indica seu objeto, a semente, fazendo parte da experiência existencial, ou seja, Dot (intérprete) envia o signo em um processo de semiose para uma lei.

Na segundidade, Dot entrega a pedra para Flik, justamente como ele fizera com ela no passado. Assim, percebe-se que Dot repete o ato com o objetivo de mostrar-lhe que os ensinamentos transmitidos foram absorvidos. Dot resgatou da história, uma ação que acendeu o inconsciente de Flik, a vontade de conseguir as coisas com coragem, de forma altruística, qualidade da subjetividade de Flik.

No terceiro momento é uma relação mais concreta, refere-se ao correlato entre signo e interpretante, é um signo medianeiro do pensamento, um terceiro, que admite relacionar o signo apresentado com objeto que ele representa um legi-signo⁹, Santaella (2000). Na terceridade a pedra passa a ter representações sgnica, ela deixa de ser pedra e ocupa o lugar lógico de sabedoria e persistência na colônia para Dot e Flik. Quanto aos insetos circenses, eles entregam a pedra para Atta por acreditar que aquele objeto representa algum significado as formigas, algo que os faz persistir e nunca desistir diante dos problemas, mas a reação de Atta diante daquela situação é de primeridade, a pedra apenas como um objeto concreto.

Para Peirce (1839-1914), o signo é uma coisa que representa outra coisa, seja por representação ou substituição, leitura interpretativa, semiótica, em um processo ininterrupto e dinâmico. Analisando o signo pedra dentro da simbologia, a pedra e o homem apresentam um movimento duplo de subida e descida. Segundo a tradição bíblica, em função de seu caráter imutável, a pedra simboliza a sabedoria. Contudo, pelo viés da noção de semiótica Peirceana, tudo que produz sentido na mente são signos que corporifica. Essa construção se dá a partir do conhecimento prévio do interpretante que

⁹ Legi-signo é um signo considerado no que diz respeito a um poder que lhe é próprio de agir semioticamente, isto é, de gerar signos interpretantes, sendo que sua identidade particular se dá pela margem de signos interpretantes que ele é capaz de gerar (RANSDELL, 1983, op.cit SANTAELLA, 2000, p.101).

vão aglomerando para atribuir um novo sentido as coisas conforme a situação vivenciada, pois a percepção e a leitura de mundo acontecem por meio de signos. No mais, a pedra inserida no contexto das formigas foi ganhando forma, corporificando por meio da semiose, de igual modo, passa a ocupar um lugar de símbolo fictício que se concretiza na realidade das formigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto denominado presente no filme “Vida de Inseto” corporifica-se em um signo importante no contexto das formigas, pois pelo viés da abordagem Peirceana de primeridade, secundidade e terceridade foi possível analisar e concluir que o signo pedra é um objeto simbólico e histórico naquela colônia, isso fica evidente a partir do momento em que começa a criação de hipóteses de Flik para Dot, onde ele coloca a pedra para Dot no lugar de semente. No primeiro momento, Dot não compreende a intenção de Flik, mas no segundo momento ela começa a criar hipótese, logo após, já acontece a devolução desse signo para Flik repleto de significados e conclusões apreendidas por Dot. Dessa forma, o processo de semiose foi concretizado, supondo que a seria uma semente e que em um determinado dia se tornaria uma grande árvore, assim como Dot um dia se tornaria uma formiga grande e que poderia voar. Porém ela atribui significados diferentes do esperado por Flik, já que o signo pedra passa a simbolizar a passagem da sabedoria, força e confiança para a colônia, fator este que passa a simbolizar um amuleto no formigueiro prevalecendo à relação triádica em um processo de continuidade para o infinito.

REFERÊNCIAS

CARLOS Alberto Mucelin, LUZIA Marta Bellini **SEMIÓTICA, SEMIOSE E SIGNO**: análise sónica de uma imagem fotográfica com base em tricotomias de C. S. Peirce.



ISSN: 2238-8451

LASSETER, John. STANTON, Andrew. **VIDA DE INSETO**. Produzido pela Pixar em 1998 e distribuído pela Walt Disney Pictures, Estados Unidos.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839 – 1914 2. **Semiótica** 3. **Semiótica – História** 4. **Signos e símbolos** I. Título II. Série. Nõth, Winfried, **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**/Winfried Nõth. – São Paulo: Annablume, 1995. – (coleção E;3).

SANTAELLA, Lucia. **A Teoria Geral dos Signos**, como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Editora pioneira, 2000.

UM OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DISCURSIVA DE *NOMES AO LÉU*

GUIMARÃES, Antoniel Tavares Silva

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

gui.antoniel@gmail.com

MENDES, Laurianne Guimarães

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá

laurianneguime@gmail.com

RESUMO

Este texto articula uma extensão e inflexão acerca dos estudos da Educação e o campo da Análise do Discurso de linha francesa no que concerne à utilização das contribuições da perspectiva discursiva no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) por meio da análise e interpretação de textos de revistas. Desta forma, objetiva-se, a partir da noção de *condição de produção* do discurso teorizada e discutida por Michel Pêcheux (1995) em *Análise Automáticas do Discurso*, Pêcheux e Catherine Fuchs (1993) em *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas* e Jean-Jacques Courtine (2009) em *A noção de 'condições de produção do discurso'*, apresentar um gesto/esboço de análise do *corpus*, formado por onze sequências discursivas, recortado do texto *Nomes ao léu*, publicado na *Revista Veja* em 2013. O método consiste em discutir sobre os caminhos percorridos por Pêcheux e Fuchs (1993; 1995) e, subsequente, os refinamentos de Courtine (2009) sobre a concepção supracitada e propor uma análise discursiva do *corpus* para evidenciar a emergência de posicionamentos de sujeitos no discurso a partir de certas condições de produção constatadas durante a investigação. Parte-se da premissa de que a constituição do sujeito revela a emergência de discursos no dizer e instaura sentidos singulares, aspecto este que é invisível à análise puramente linguística ou lexical, comum no ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XXI.

Palavras-chaves: Análise do discurso. Condições de produção. Ensino-aprendizagem.

DIZERES INICIAIS

Ao pensarmos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, no início do século XXI, especialmente a respeito do estudo e análise de texto, constatamos que este processo não deve se restringir às análises da gramática ou do léxico, pois o *sujeito-professor* não é exclusivamente aquele capaz de ensinar e o *sujeito-aluno* aquele capaz de aprender, mas ambos participam de um jogo interativo de troca de saberes permitidos pela gama de possibilidades de uso da linguagem na relação *homem-mundo*¹⁰, seja pela inscrição na história, o lugar social, as posições ideológicas e os fenômenos enunciativos.

Neste sentido, objetivamos com este trabalho refletir sobre alguns elementos discursivos fundamentais para a pertinência de se analisar as *condições de produção* (CP, de agora em diante) do texto, em contraste à investigação exclusiva do *contexto*¹¹, para se pensar a configuração do posicionamento do sujeito constituído nos entremeios de discursos e instauração de sentidos que muitas vezes são pouco visíveis no momento da leitura de alunos e professores sob análises exclusivamente linguísticas ou lexicais.

Assim, selecionamos como *corpus* de análise um conjunto de *sequências discursivas*¹² recortadas do texto *Nomes ao léu*, onze sequências, publicado como editorial na *Revista Veja* em outubro do ano de 2013. Além disso, sustentamos a fundamentação teórico-metodológica e as análises pelo quadro epistemológico situado na Análise do Discurso de linha francesa (AD, de agora em diante), especialmente na contribuição de três obras basilares: *Análise automática do discurso*, de Pêcheux (1995); *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*, de

¹⁰ Esta relação não se limita à utilização da língua como única ferramenta interatividade, mas toda e qualquer manifestação de linguagem capaz de autorizar a compreensão do homem no mundo, como imagens, sons, etc.

¹¹ Distinguimos aqui *condições de produção* e *contexto*. Enquanto o contexto se trata dos acontecimentos sociais, históricos e culturais que se relacionam com o processo de produção do dizer, as condições de produção tratam, além disso, da inscrição do sujeito, das instituições discursivas, das instâncias ideológicas e das relações discursivas.

¹² Ao apontarmos a análise de *corpus*, distanciamos de “material de análise”, pois, de acordo com Jean-Jacques Courtine (2009, p. 114), trata-se de um “[...] de sequências discursivas, estruturado de acordo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso”.

Pêcheux e Fuchs (1993); e *A noção de 'condições de produção do discurso'* de Courtine (2009).

Assim sendo, respectivamente, apresentamos a reflexão de Pêcheux e Fuchs (1995; 1993) ao desenvolverem o estabelecimento da noção de CP em seu lugar epistemológico na AD; em seguida, abordamos os refinamentos da noção em questão sob a contribuição de Courtine (2009), em interface com a seção anterior para se aprender uma visão mais complexa e precisa situada na AD; e, por último, propomos um gesto/esboço de análise discursiva do *corpus* em tela com a finalidade de se refletir sobre o lugar das CP para os estudos do texto nas aulas de Língua Portuguesa como ferramenta pedagógica, em contraste ao contexto, e também esclarecer quais são os movimentos linguísticos e discursivos que permitem a um enunciado ser produzido e viabilizado com mais fluidez no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula por meio da utilização de textos recortados de revistas.

PROLEGÔMEROS DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Inicialmente, Pêcheux (1995) elabora, no texto *Análise automática do discurso* (AAD-69, de agora em diante) – publicado no ano de 1969 – diversos conceitos¹³ envolvendo o discurso enquanto um objeto de estudo, repensa a possibilidade de unidade de análise e a inscrição do sujeito na enunciação na reprodução dos sentidos. No entanto, posteriormente, Pêcheux (1993), em parceria com a linguista Fuchs, publica *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*, de 1970, trabalho dedicado à reformulação de problemas teóricos da obra anterior, certas lacunas e inacabamentos, principalmente na relação entre a Linguística e os estudos com a linguagem para compor um novo aparato epistemológico capaz de colocar em confluência as teorias do discurso e a futura e ousada disciplina em solo francês: a AD.

¹³ Pêcheux (1995) desenvolve vários estudos para articular o conceito de Discurso, Formação Discursiva e Enunciado no Materialismo Histórico, o escopo das Ciências Sociais.

Estes estudos acionados foram de suma importância ao direcionamento para a exterioridade do léxico¹⁴ e os primeiros passos para a instauração da subjetividade, visto que pensar em “o que” a língua significa – análise do conteúdo e expressão – se tornou segundo plano e agora o interesse era em buscar “o como” a língua significa – funcionamento da linguagem. Nesse sentido, Pêcheux e Fuchs (1993) repensa a interface entre os três pilares propulsores da AD como disciplina: o Marxismo, e os problemas da ideologia social; a Linguística, com os estruturalistas que tomam a língua como objeto; e a Psicanálise, com a transformação do indivíduo em sujeito no espaço ideológico e nas relações com o simbólico.

Com a justaposição dos problemas epistemológicos dessas três áreas do conhecimento, ocorreu a necessidade da construção de um objeto pertinente à compreensão do funcionamento da língua e como essa produz sentidos, e, com efeito, os autores em tela refletem sobre o imbricamento entre o discurso e a língua, ou em outras palavras, “[...] estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 171). Assim sendo, o discurso implica na relação entre interlocutores com suas respectivas formações ideológicas, conceito este imbricado com suas formações discursivas, isto é, seguem determinadas CP. Essa noção de CP é estabelecida por Pêcheux e Fuchs (1993, p. 172) ao repensarem o sujeito “não-subjetivo” proposto em AAD-69, pois um “[...] indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” no qual ocupa um lugar, uma posição no discurso o que torna a língua não transparente e carregada de *efeitos de sentidos*.

Além disso, Pêcheux e Fuchs (1993) apresentam duas categorias de esquecimentos na interpelação do indivíduo em sujeito, em suma: o primeiro condiz de o sujeito acreditar ser a origem dos sentidos do dizer; e o segundo se trata do sujeito crer no domínio suas estratégias discursivas. Desta maneira, o sujeito não possui controle do que produz, portanto, apenas participa de um jogo de retomada do *interdiscurso*¹⁵ já que não há um sentido estável incluso e estanque nas palavras, mas efeitos de sentidos

¹⁴ A AD não discerne interioridade e exterioridade ao texto, ao passo que o que é histórico, social e ideológico é manifestado pela materialidade discursiva, o discurso.

¹⁵ *Interdiscurso* se remete às relações existentes entre discursos em uma dada formação discursiva (PÊCHEUX; FUCHS, 1993).

variantes de acordo com cada formação discursiva ao determinar “[...] o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993).

Em outras palavras, “[...] o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 169). Em síntese, as palavras comportam significados com base em dadas CP a partir de dada posição ideológica do sujeito. Este atribui os efeitos de sentidos em consonância com os processos discursivos possíveis dos sistemas de relações entre discursos de determinada formação discursiva. Por conseguinte, é sobre essa última concepção o tópico de discussão resenhado na seção seguinte, baseada na reflexão de Courtine (2009), no texto *A noção de ‘condições de produção do discurso’*.

A COCEPÇÃO DE *CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO*, POR COURTINE

Propomos nesta seção, pensar sobre a noção de CP desde sua origem, dialogando com as discussões da seção anterior, à transformação e relação de aplicação, baseado em Courtine (2009), com a construção do *corpus* selecionados para este trabalho. Dessa forma, tratamos a definição de CP, a princípio, como a “pedra angular”¹⁶ entre três correntes dos estudos da linguagem do arsenal de solo francês; a *análise de conteúdo*, fruto do aparato da psicologia social na abordagem do texto; a *sociolinguística*, indiretamente associada ao seu aspecto sistemático e estrutural das causas e efeitos sociais; e a *situação do discurso*, ou em outras palavras, o lugar dos elementos: interlocutores, posicionamentos, enunciados, etc.

Nesse sentido, as definições supracitadas implicam na articulação problemática¹⁷ entre a formalização da ruptura da Linguística e das Ciências Humanas e Sociais ao exigirem o surgimento de uma disciplina no entremeio desta interface, isto é, capaz a

¹⁶ Pensar em uma análise discursiva de *corpus* direciona o analista a buscar pela compreensão das condições de produção, uma vez que as manifestações discursivas não se instauram na imanência da língua, por exemplo.

¹⁷ Até metade do século XX a Linguística e as Ciências Humanas e Sociais mantinham uma relação com diversos problemas epistemológicos devido a necessidade de uma ruptura entre ambas para definição do objeto de estudos de uma disciplina da linguagem, pois somente a língua, não era suficiente para explicar os fenômenos históricos, sociais e ideológicos percebidos na língua pelo homem (PECHÊUX, 1995).

sustentar a língua enquanto material de análise (cabe à Linguística), mas também adote uma teoria da inscrição dos domínios do sujeito na/pela enunciação em determinado delineio social, em suma, “[...] o recurso à multidisciplinaridade não contribui, nesse caso, senão para salientar o que ele se dedica a colmatar: a ausência de uma construção teórica do discurso” (CORTINE, 2009, p. 48), ponto essencial para o efeito da CP.

Ainda, Courtine (2009) organiza e refina o caminho trilhado por Pêcheux e Fuchs (1993) para definir o conceito de CP em dois momentos: as filiações do quadro *empírico*, enquanto situação enunciativa; e a projeção de um possível quadro *teórico*, como ressignificação da noção, apropriada da obra de Michel Foucault (2012)¹⁸ quando este pensa os conceitos de *discurso*, *formação discursiva* e *enunciado*. No primeiro momento, alega a existência de lugares imaginários determinados no aparelho comunicativo, sobretudo ao distanciamento das condições históricas inferidas nas circunstâncias de produção. No segundo momento, permeia os rastros *psicossociológicos* na relação entre o discurso e sua projeção para um contínuo da história em um processo de imbricamento entre indivíduos e a coletividade social.

Ainda, é preciso ressaltar que “[...] os planos histórico, psicossociológicos e linguístico, aos quais as CP remetem, são justapostos sem que nenhuma hierarquia nem ordem de determinação sejam explicitamente indicadas” (CORTINE, 2009, p. 51), e por isso não se pensa em estabilidade na noção de CP, na perspectiva empirista, ao passo que o caráter heterogêneo de cada campo se inscreve em uma mobilidade movida pela história e findada pelo discurso.

Ainda, a relação entre as situações de enunciação se torna arriscada, então, corre-se o risco de generalização das condições discursivas, isto é, da busca constante de tudo aquilo fora da unidade do discurso o qual é percebido na língua no que condiz a, como afirma Courtine (2009, p. 52), “[...] um catálogo de relações inter-humanas” o qual comportaria uma dispersão de métodos e consequentemente várias lacunas. Assim sendo, uma das preocupações da AD é propor uma ponte entre a língua enquanto objeto da Linguística e a inscrição da História nas CP, sobretudo estabelecer um quadro teórico suficiente para esclarecer essas lacunas.

¹⁸ O conceito de *formação discursiva* é pontuado por Michel Foucault (2012) na obra *Arqueologia do saber*, de 1969.

Partindo do cenário apresentado, é possível refletir a respeito da construção de um conjunto de recortes textuais na perspectiva discursiva. Sendo assim, toma-se a definição de *corpus* discursivo “[...] como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso” (CORTINE, 2009, p. 54). Logo, pretende-se desenvolver hipóteses relacionadas a determinadas materialidades e a partir delas elencar objetivos baseado na extração de elementos pautados em restrições homogeneizadas¹⁹ pelos pontos de referência. Em outras palavras, as CP se encarregam de garantir a homogeneidade discursiva a partir da eleição de filtros de delimitação das sequências em séries que mantêm relações, chamadas de *campos discursivos*, e submeter à análise das variações dos “processos de segmentação”.

Ainda, ao conduzirmos o enfoque acerca das CP do *corpus*, acionamos Courtine (2009, p. 56) para delinear três critérios de recorte: a exigência de *exaustividade*, a varredura dos vestígios pertencentes ao *corpus*; a exigência da *representatividade*, a aplicação de diferentes leis a diferentes *corpora*, ambas são princípios de restrições; e a *homogeneidade*, mais complexa no sentido de coerência do *corpus* por, durante a análise, o analista se deparar com os contrastes discursivos. Ademais, há a classificação quanto à forma do *corpus* discursivo, isto é, “[...] as sequências discursivas reunidas e que respondem às exigências expressas anteriormente receberão uma organização segundo um plano estruturado em certo número de dimensões [...]” (CORTINE, 2009, p. 57). Logo, selecionamos os recortes a partir das posições ideológicas homogêneas ocupadas pelos sujeitos demonstradas nos gestos de escrita.

Além disso, para esclarecer, problematizamos a natureza histórica destas CP: todo discurso emerge de um processo discursivo o que toma como consequência a criação de fronteiras das condições históricas de produção em um jogo de fragmentação e priorização. E é essa proposição que será colocada em prática na seção seguinte, com a análise discursiva da coluna *Nomes ao léu*, retirada da *Revista Veja* (2013).

UM GESTO/ESBOÇO DE ANÁLISE DE *NOMES AO LÉU*

¹⁹ Homogêneo enquanto regularidade, não enquanto semelhança de superfície enunciativa.

Em diálogo com os conceitos discutidos nas duas seções anteriores, apresentamos aqui um breve gesto/esboço²⁰ de análise discursiva do texto *Nomes ao léu* publicado na *Revista Veja* para evidenciar, enquanto prática discursiva, o funcionamento do discurso político a partir das CP mobilizadas e percebidas nos dizeres. Assim, elegemos possibilidades de encaminhamentos de análise discursiva as quais podem ser pensadas em sala de aula durante o ensino de Língua Portuguesa por meio do olhar para as CP e não restrito ao contexto.

Com efeito, baseamos as análises em dois posicionamentos de sujeitos para encaminhar os vestígios enunciativos que provocam efeitos de sentidos, relacionam-se e revelam um mesmo segmento ideológico. O primeiro condiz de o colunista Toledo, responsável por assinar pelo texto, resgatar da memória história os acontecimentos políticos-governamentais, especialmente os sistemas brasileiros de formação dos partidos políticos, para expor de maneira implícita os problemas existentes com os próprios homens autorizados a assumir cargos dentro desses partidos e, para tanto, direciona uma série de críticas a respeito da nomenclatura desses partidos. Na verdade, os nomes dos partidos podem ser classificados, como percebido na análise do *corpus*, em categorias de “tipos” de políticos, então, agrupam um conjunto de sujeitos com ações e atuações semelhantes.

Para refletir acerca dessa constatação inicial, examinamos a primeira série de sequências discursivas delimitadas pela homogeneidade de posicionamentos e deixam emergir os sujeitos na discursividade dos gestos de escrita. Na 1ª sequência “o que chamamos rosa, mesmo com outro nome, teria o mesmo doce odor” (TOLEDO, 2013, p. 35), o sujeito, e não o autor²¹, deixa claro no início da coluna de que um mesmo objeto pode ter diferentes nomes, mas permanece o mesmo objeto no mundo. Então, um mesmo partido pode ser dotado de diferentes nomes, mas conservar as mesmas propriedades de ordem e organização de pessoal, como é observado na 2ª sequência “já

²⁰ A análise do discurso francesa do legado de Pêcheux (1993; 1995) busca compreender as condições de emergência do discurso, portanto, não sendo possível levantar todas as condições possíveis, mas aquelas mobilizadas pelo analista.

²¹ *Sujeito* e *autor* se diferenciam. Enquanto o primeiro se trata do escritor responsável pela redação, o segundo se refere ao sujeito ocupante de uma posição no dizer e se inscreve em uma dada formação discursiva e ideológica que permite aos dizeres serem produzidos daquela forma e não de outra.

conhecemos a receita. Pega-se um ‘trabalhista’ aqui, um ‘social’ ali, um ‘republicano’ acolá, mistura-se bem, mexe-se, acrescenta-se um ‘brasileiro’ ou ‘nacional’ a gosto e é batizado de partido” (TOLEDO, 2013, p. 35).

Com efeito, ao questionarmos a relação entre o nome e o objeto, notamos que um nome não representa necessariamente o objeto, como na 3ª *sequência* “mas reconheçamos também que, no caso brasileiro, nem todos os ‘socialistas’ apontam para o socialismo, nem todos os ‘sociais’ às políticas sociais, quando apontam para alguma coisa” (TOLEDO, 2013, p. 35). Isso explicita a constituição do sujeito, como inconformado com a tentativa de os partidos proporem diferenciar, algo igual por natureza, por meio de nomes distintos. Este posicionamento é mais uma vez percebido no momento em que o sujeito trata a nomenclatura do partido enquanto um outro interlocutor sobre o qual se fala, pautado em espécie de personificação, na 4ª *sequência* “o Solidariedade nem tanto, uma vez que apenas procura tirar vantagem em cima do famoso movimento polonês dos anos 1980, sendo que a distância entre um e outro é tão notável na dimensão histórica quanto na existente entre as figuras de Lech Walesca e do Paulinho que gosta de apelidar-se ‘de Força’” (TOLEDO, 2013, p. 35).

Nesse último caso, o sujeito não se dirige explicitamente aos partidos eleitorais, mas sim dos representantes enquanto indivíduo dotado de poder, isto é, os sujeitos suscetíveis a ocupar o papel de serem gestores e ocuparem uma função política em uma parte da sociedade. Se aplicado a instância lógica das sequências discursivas anteriores nesta perspectiva, é possível compreender que Toledo (2013, p. 35), desta vez o autor, não somente utilizou, como estratégia enunciativa, essa metáfora dos nomes para invalidar as nuances entre partidos, como também demonstrou insatisfação com o não funcionamento do sistema político, pois a escolha de um nome, ou melhor, a escolha de um representante do povo não faz diferença alguma de quem seja, uma vez que é tudo de forma aleatória com apenas a intenção de “atingir” um grande público, quando se trata de uma banalização das “diferenças” partidárias.

Essa característica de banalização se torna bastante clara na passagem que questiona a respeito da palavra “ordem” em alguns partidos, na 5ª *sequência* “talvez a “ordem” só tenha entrado para ajudar na sonoridade da língua” (TOLEDO, 2013, p. 35).

Logo, ao relacionar a escolha da palavra “ordem” somente quanto a sua sonoridade, esvazia-se os efeitos de sentidos pensados para uma organização social.

O segundo posicionamento se refere a generalização feita pelo sujeito ao seguir o raciocínio da posição anterior, de todos os políticos a partir dos nomes. Logo, o sujeito revela colocar todos os partidos políticos enquanto locutores como pertencentes a um partido isento de ideais precisos e explícitos, ou em outras palavras, o nome não é a representação do objeto. Para comprovar este apontamento, recortamos quatro sequências discursivas. Respectivamente, a 6ª sequência “quem procurar o que há no nome dos partidos políticos brasileiros vai se perder numa sopa de umas poucas palavrinhas que, repetidas à exaustão, mais os confundem do que singularizam” (TOLEDO, 2013, p. 35) já demonstra tentativa de generalização quanto as características, e, além disso, demonstra certa preocupação com a dificuldade em tentar distinguir tais partidos pois são muito semelhantes como na, 7ª sequência, “[...] vai se perder numa sopa de umas poucas palavrinhas”, ponderando a participação dos outros partidos como pertencentes à mesma ‘sopa’” (TOLEDO, 2013, p. 35).

Já na 8ª sequência “mas poucas as palavras com que se identificam, cada qual usando uma combinação diferente das mesmas e surradas fórmulas ‘social/socialista’, ‘trabalhista/trabalhadores’, ‘democrata/democrático’ ou ‘república/republicano’” (TOLEDO, 2013, p. 35) emerge no dizer a convicção do sujeito de os partidos políticos serem organizados a partir de combinações, isto é, a ordem dos políticos se altera, mas suas características não, comprovando, portanto, a existência de estabilização nas ações e atitudes entre as atitudes apartidárias desses governantes, independe de quem, todavia é próprio de quem ocupa tal cargo, visto especialmente na 9ª sequência “combinação diferente das mesmas e surradas fórmulas” (TOLEDO, 2013, p. 35). A indiferença é tão acentuada que na 10ª sequência “socialistas e sociais confundem-se no gosto pelo *antepositivo soci-*, tido como de miraculoso efeito junto ao eleitorado” (TOLEDO, 2013, p. 35, *itálicos do autor*) os termos se confundem e não se sabe qual nome se refere a qual objeto.

Por último, a 11ª sequência “a julgar pela quantidade de partidos ‘sociais/socialistas’ e ‘trabalhistas/trabalhadores’ no entanto, é forçoso concluir que por enquanto a unificação pouco avançou” (TOLEDO, 2013, p. 35) demonstra que ao se

tentar “julgar” as dissociações entre os partidos, depara-se com um “forçoso concluir”, deste modo, os partidos não conseguem associar as características apresentadas pelo nome às atitudes reais da política vigente, ou seja, a quantidade não importa, pois tanto o antigo quanto o novo não apresentam inovações, mas sempre combinações. Logo, notamos a presença grande de uma perspectiva sistemática, na qual ocorrem combinações de pequenos fragmentos para formar outros arranjos. Todavia, também é possível perceber que apesar das alterações das partes menores do sistema (político-ideológico), o sujeito direciona os seus dizeres para reafirmar que o todo não é afetado, mas permanece o mesmo.

DIZERES FINAIS

O objetivo desse texto foi apresentar, brevemente, um percurso das CP no campo da análise do discurso, desde sua origem, transformação e aplicação em um *corpus* de análise, nesse caso forjado por sequências discursivas. Acreditamos que as contribuições de Pêcheux e Fuchs (1993; 1995) e Courtine (2009) foram suficientes para se propor esta reflexão acerca do estudo do discurso enquanto um objeto de pesquisa. Consolidamos que as CP são determinantes para o processo de produção de um enunciado, pois nelas se instauram as memórias sociais, a história, a subjetividade do sujeito interpelado por ideologias, nesse caso de posicionamento político, e também há a premissa de que uma ideologia pode se manifestar na língua e produzir efeitos de sentidos singulares que por vezes se distanciam dos construtos socioculturais inscritos na história.

Logo, constatamos que analisar as CP de textos como ferramenta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula se torna essencial e necessária, pois esta modalidade de análise textual é determinante para a compreensão da produção de um enunciado, pois nelas se instauram as memórias sociais, a história, a subjetividade do sujeito interpelado por inscrições ideológicas partidárias, nesse caso do aliciamento a defender ou refutar certas ações de outros *sujeitos-políticos*, e também há a premissa de que uma ideologia pode se manifestar na língua e produzir efeitos de sentidos singulares pouco perceptíveis ao olhar exclusivo da Linguística ou da Lexicologia.

Além disso, acrescentamos que o professor pode evidenciar para os alunos que os sentidos apenas podem ser compreendidos a partir do momento em que o leitor possui um conhecimento exterior ao léxico do texto, um conhecimento suficiente para que seja construído um parecer translinguístico e apenas assim interpretar tais efeitos de ironia ou metáforas, como foi o caso dessa análise, uma vez que ensinar Língua Portuguesa “[...] não mais se resume ao ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre a língua-alvo, ensinar metalinguagem)” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 64). O foco desse texto não é o de esgotar o assunto, visto que os estudos com o discurso nunca são acabados, mas o fazer ciência é sempre repensado e sempre há outras possibilidades de se trabalhar com um mesmo *corpus* e sob diferentes perspectivas teóricas, sejam educacionais ou discursivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- COURTINE, Jean-Jacques. A noção de “condições de produção do discurso”. In: _____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. P. 45-68.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automáticas do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. P.61-105.
- _____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-235.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *Nomes ao léu*. Revista Veja, São Paulo, p. 35, 12 de outubro de 2013.



ISSN: 2238-8451

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE JOSÉ BORGES: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS TAPUIA

Ana Débora Rodrigues Silva

Mestranda em Estudos Linguísticos

Universidade Federal de Goiás

anadeborarsilva@gmail.com

RESUMO

O estudo está vinculado à Sociolinguística Educacional e discute o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges no que diz respeito às práticas sociolinguísticas da sala de aula e à educação intercultural a que a escola se propõe. A referida escola pertence à Área Indígena do Carretão, também chamada de Fazenda dos Tapuia, que localiza-se no Vale do São Patrício, nos municípios de Rubiataba e Nova América, a aproximadamente 340 km de Goiânia, a capital de Goiás. Os Tapuia são resultado de uma política indígena de aldeamento que surgiu no século XVIII no território goiano. Durante muito tempo, esse povo viveu problemas relacionados à perda de suas terras. No entanto, a partir da década de 1970, os Tapuia passaram a criar estratégias de luta a favor do cumprimento de seus direitos e vêm, aos poucos, reinventando sua “indianidade”. A reconstrução da identidade do povo encontra-se também nas práticas de ensino de sua língua materna, o português tapuia, uma variedade do português brasileiro. Os conceitos de educação intercultural, de colonialidade e de sociolinguística educacional são discutidos, neste estudo, como forma de embasamento à reflexão acerca do projeto político-pedagógico da escola tapuia e de sua proposta de ensino de língua.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Português Tapuia. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), desde seu início, a Sociolinguística demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças de diversos grupos étnicos ou redes sociais. Portanto, tem contribuído muito para os avanços na pesquisa educacional. O objeto dessa contribuição é a construção de novas metodologias que ajudem os professores no desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias mais amplas, que expanda a capacidade comunicativa de seus alunos (HYMES, 1974 citado por BORTONI-RICARDO, 2009).

Entretanto, isso não tem sido fácil. As pesquisas educacionais não dependem de dados restritos à sala de aula ou ao ensino de língua, por exemplo. Além das considerações pedagógicas, como afirma Bortoni-Ricardo (2009), há outras que estão subordinadas a dimensões macro-sociais graves, como desigualdade social (FREITAS, 1996 citado por BORTONI-RICARDO, 2009).

Nesse sentido, a sociolinguística educacional servirá de subsídio à escola indígena, assim como a não-indígena, ou à escola do campo e para o campo, porque envolve-se também no contexto social. As questões de fracasso escolar ou de inadequação de currículo, por exemplo, tão vinculadas a processos de cunho social, podem ser pesquisadas pela sociolinguística, a fim de se buscar respostas para tais problemas.

Foi a fim de buscar respostas que adotou-se o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges como objeto desta pesquisa. O objetivo deste estudo é discutir o projeto abordando as práticas sociolinguísticas da sala de aula e a educação intercultural a que a escola se propõe. Para essa discussão, fez-se necessário ressaltar alguns aspectos histórico-sociais da comunidade Tapuia, por meio de uma pesquisa bibliográfica antes da análise do objeto de estudo propriamente dito.

O povo Tapuia: aspectos da sua história e da sua sociedade

O Povo Tapuia, o mais populoso dos três grupos indígenas que restam no Estado de Goiás após o surgimento do Estado do Tocantins, vive numa única reserva: a Área Indígena do Carretão (MOURA, 2008). A Área, também chamada de Fazenda dos Tapuios, está localizada no Vale do São Patrício, nos municípios de Rubiataba e Nova América e fica a menos de 340 km de Goiânia.

De acordo com Moura (2006. p. 28), os Tapuia “são o produto de uma política de aldeamento indígena”. Em 1725, depois da descoberta das minas de ouro em território guayazes, um intenso processo de povoamento do sertão goiano teve início. Com isso, desenvolveu-se uma violenta invasão dos territórios indígenas.

Nesse contexto, surgem muitos aldeamentos na Capitania/Província de Goiás, dentre eles, o aldeamento de D. Pedro III, o Carretão, construído em 1788. Naquela “prisão”, ficaram cinco etnias indígenas (Xavante, Xerente, Kayapó do Sul, Karajá ou Javaé). A esses grupos indígenas, juntaram-se negros que haviam fugido de fazendas; e brancos.

Segundo Moura (2006), a junção desses povos, num processo de “individuação” étnica, deu origem aos Tapuia.

Como afirma Moura (2006), até aproximadamente 1920, viviam no Carretão alguns remanescentes indígenas, mas em 1936, a área foi ocupada por um fazendeiro, que fez o requerimento da terra como devoluta. O local foi transformado em fazenda e, hoje em dia, é propriedade do filho do fazendeiro mencionado. Desse modo, o povo Tapuia passou a viver no perímetro do antigo território Carretão, mas fora de onde ficavam as construções de origem.

Os Tapuia continuaram vivendo problemas relacionados à perda de suas terras, como a invasão de fazendeiros e grileiros. No entanto, passaram a criar estratégias de luta a favor do cumprimento de seus direitos. Conseguiram, com muito esforço, iniciar um processo de reconstrução de sua unidade grupal, procurando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Então, em abril de 1987, a fundação cria o Posto Indígena Carretão e nomeia o primeiro chefe de posto da Terra Indígena Carretão (LIMA, 2012). Depois disso, o grupo vem, aos poucos, reinventando sua identidade, sua “indianidade”.

Atualmente, moram mais de 200 pessoas no Carretão. No espaço denominado de grupo, há uma escola; um posto de atendimento médico e odontológico da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); um campo de futebol; o prédio onde funcionava uma antiga escola; três casas de alvenaria, sendo uma da FUNASA, outra da FUNAI e outra onde morava o chefe de posto, quando ainda havia chefe de posto na Terra Indígena; a Igreja católica e a casa de farinha. Ao redor do grupo, há residências, onde vivem algumas famílias Tapuia. O restante das famílias mora mais afastado desse grupo.

A Proposta de Educação Intercultural Emancipatória dos Tapuia

A proposta do PPP Tapuia segue as diretrizes nacionais, as concepções da pedagogia intercultural e os princípios da transdisciplinaridade, do bilinguismo e da interculturalidade. Segundo o projeto, a pedagogia intercultural vê “a educação como um espaço de lutas, de conquistas e de realizações humanas, culturais, sociais e políticas; respeita as diferenças e defende os grupos minorizados” (p. 43). Grupos esses que sofreram os males da colonialidade.

Catherine Walsh (2009) nos ajuda a pensar sobre a colonialidade como conjunto de práticas que marcam as relações entre os europeus e os povos americanos, especialmente os grupos indígenas. A partir do encontro entre esses dois povos distintos, as diferenças culturais foram tomadas como pretexto para uma relação de dominação, onde predominou uma visão eurocêntrica do mundo. Uma hierarquia de raças foi estabelecida desde os primeiros contatos, explicando a situação de exclusão, abandono e opressão das nações latino-americanas pelos colonizadores. Daí, o respeito à diversidade intercultural é abandonado.

Segundo Walsh (2009), há alguns tipos de colonialidade: a do poder, a do saber, a do ser e a cosmogônica: a colonialidade do poder diz respeito a uma hierarquia racializada, o que supõe a superioridade natural dos brancos, por exemplo; a colonialidade do saber pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica; a do ser parte da humanização e desumanização dos indivíduos; e a cosmogônica, que seria a desconsideração das filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida de uma comunidade.

A história dos Tapuia remete, obviamente, à colonialidade. O aldeamento dos grupos indígenas tinha como principais objetivos a cristianização e a civilização dos indígenas. Eram as leis do “colono”, que pôde mudar de figura ao longo do tempo, que prevaleciam. E para fazer essas leis se cumprirem, a hostilidade para com os indígenas era sempre presente. Vivendo todo o tempo hostil da colonização, o Povo Tapuia sofreu todos os tipos de colonialidade a que se refere Walsh.

Isso significa que a opressão desse processo surgiu de diversas maneiras: suas línguas indígenas eram desconsideradas (o português brasileiro seria a sua língua materna); suas cosmovisões, crenças, seu modo de vida eram anulados. Além disso, seus antepassados sofreram com a caça desenfreada aos grupos indígenas. Por sua cor e raízes ancestrais, eram tratados e caçados como bichos, escravizados, anulados em seu “ser”.

Hoje, passam, sim, pelo processo de reconstrução de sua identidade indígena. Recorrem ao passado e às tradições para legitimar sua identidade étnica desde o tempo em que viram que isso seria necessário até para garantir a terra. Cobram das novas políticas governamentais, a garantia de seus direitos.

Entretanto, mesmo contando com as novas políticas governamentais voltadas para a superação desta realidade histórica, surgidas nas últimas décadas, a situação dos grupos dominados, como os indígenas, continua difícil. Isso se explica pelo fato de essas tentativas estarem ancoradas nos pressupostos neoliberais, que não tocam na parte estrutural, servindo apenas como uma forma de desviar o foco das raízes da exploração. O multiculturalismo neoliberal descende das necessidades do mercado, onde o pretensão respeito a diversidade cultural não passa de uma nova estratégia de dominação, empreendida pelos mesmos países de outrora. Nesse sentido, os conflitos étnicos são abrandados, esvaziados em seu verdadeiro conteúdo, e a solução encontrada tenta acomodar os grupos dominados no contexto da globalização (Walsh, 2009) e a interculturalidade é muitas vezes deixada de lado nesse falso respeito à diversidade cultural.

Novas propostas de educação vêm para buscar, então, o verdadeiro respeito à interculturalidade, o que é, segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica, uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização; a interculturalidade que vem dos movimentos sociais; a interculturalidade se constrói juntamente com a decolinialidade; não é argumentar pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais ou pela criação de programas especiais que permitem a perpetuação de práticas e pensamentos excludentes. É essa interculturalidade crítica que está na proposta apresentada pelo PPP Tapuia.

O Projeto Político-pedagógico da escola da comunidade Tapuia – da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges - é subsidiado pelo curso de especialização em Educação Cultural: gestão pedagógica, do Núcleo Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás. De acordo com o Projeto Político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, de 2014, (doravante PPP Tapuia), a escola começou a funcionar em 1972 e as aulas eram dadas em um pequeno espaço. Em 2003, a FUNAI fez um projeto arquitetônico para a construção de um prédio maior. Então, a Diocese de Rubiataba/Mozarlândia e a FUNAI, em parceria com outras dioceses e ONGs, fizeram a obra, que teve início no mesmo ano e foi concluída em 2005.

Atualmente, são oferecidas na escola todas as séries do ensino fundamental. Em 27 de outubro de 2007, foi autorizada a criação do ensino médio. Tanto este, como o ensino fundamental são de responsabilidade da Rede Estadual de Educação de Goiás. Já a Educação Infantil está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba, em Regime de Colaboração.

Depois que a escola indígena passou a ser assunto da agenda do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação, houve uma rápida multiplicação de experiências relacionadas à educação escolar indígena: houve o aumento da produção científica sobre o assunto pelas universidades; proliferaram cursos de formação para professores indígenas; os projetos de currículos diferenciados para as escolas indígenas começaram a aumentar também, etc (TASSINARI, 2001).

O caminho que o Povo Tapuia vem trilhando para o resgate de sua identidade indígena perpassa também essas experiências. Se o Povo Tapuia busca a reinvenção de uma identidade indígena “adormecida” em meio a tantas perdas, a escola, a educação é um bom lugar para se promover e incentivar essa busca, essa procura, esse reencontro. O projeto político pedagógico dos Tapuia, sendo uma proposta de escola indígena que atenda às demandas específicas da comunidade do Carretão, é grande e essencial aliado na reinvenção dessa identidade.

De acordo com o próprio PPP Tapuia, para que a educação escolar participe ativamente do processo de afirmação da identidade indígena dos Tapuia, tendo por objetivo, a formação de cidadãos interculturais, conforme a Resolução nº 5/2012, o cumprimento da Constituição Federativa do Brasil, de 1988, principalmente nos artigos 210 e 231, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9394/96) se faz necessário. Isso significa que o Povo Tapuia precisa ter, de fato, uma educação escolar indígena, com a efetivação de uma escola indígena diferenciada, com um currículo e um calendário escolares adequados às suas demandas.

A comunidade Tapuia reivindica uma educação escolar que valorize e fortaleça sua cultura e que promova formação voltada para a sustentabilidade, material e imaterial, do Povo Tapuia. O PPP Tapuia propõe o desenvolvimento de ações político-pedagógicas que conduzam uma educação específica para a realidade Tapuia.

Como afirma Silva (2001), a constituição brasileira garante aos índios uma educação respeitosa de suas línguas e culturas, de sua maneira própria de viver e pensar, de sua visão de mundo; garante uma escola que valorize os conhecimentos do próprio povo e os processos próprios de sua produção e transmissão. E, como aparece insistentemente no texto do Projeto Político-pedagógico Tapuia, isso significa que há de se cumprir o reconhecimento ao direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (BRASIL/MEC, 1993 e 1998 apud SILVA, 2001).

Desse modo, o PPP Tapuia, propõe o respeito, reconhecimento, valorização e dignificação das diferenças; e nos princípios pedagógicos do bilinguismo, da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Uma educação escolar que respeite a história da comunidade Tapuia e a formação sócio-histórico-cultural do Português Tapuia, que, como é a língua materna dos Tapuia, deve ser também usada e ensinada na escola.

O Português Tapuia

Segundo Silva (2012), a origem do Português Tapuia se deu há muitos anos devido ao fato de que os Tapuia são um povo com uma diversidade linguística e cultural muito rica, com elementos de várias línguas, que foram introduzidos desde o Aldeamento D. Pedro III. A língua Tapuia passou por inúmeras transformações está cheia da maneira de viver e de ser dos Tapuia, por isso, Silva (2012), que é Tapuia, a considera um português indianizado.

Conforme o PPP Tapuia, a emancipação epistemológica dos Tapuia passa pela valorização de sua língua materna, a qual, como toda língua, carrega uma forma de conhecimento e a visão de mundo de seus falantes. O povo Tapuia não despreza o fato de que português brasileiro lhes é também um capital cultural, por isso, deseja que esta língua faça parte do contexto escolar, seja também ensinada. Afinal, conhecer e saber usar o português brasileiro é também meio de emancipação e empoderamento.

Como afirmam Oliveira e Pinto (2013), a língua portuguesa é usada para se comunicar com indígenas e não indígenas, como um instrumento de luta e defesa dos direitos. Além disso, é língua das oportunidades; é língua para a comunicação. Portanto,

para os Tapuia, como para qualquer outro povo indígena do Brasil, a língua portuguesa é instrumento de luta, de poder.

Entretanto, a língua indígena também é tratada como língua da comunicação, da resistência e da garantia dos direitos. E mais: é a língua que facilitará e garantirá o sucesso da “reinvenção” da identidade indígena.

De acordo com Silva (2012) a maioria das palavras que formam o léxico Tapuia vem do Tupi e de línguas europeias, principalmente a portuguesa, mas com a pronúncia Tapuia sofre modificação fonética. Isso significa que uma palavra pode se tornar Tapuia apenas pelo modo como é pronunciada.

Às vezes, a palavra muda totalmente, mas tem o mesmo significado, às vezes, não altera nada na palavra, só que, neste caso, a palavra tem outro significado. A nova forma de uma língua não quer dizer que a língua deixa de ser a língua falada pelo seu povo, mas com uma riqueza a mais dos povos. Precisamos lembrar que uma homogeneização de diversos povos indígenas se deu no Aldeamento D. Pedro III, onde se juntaram os povos Xavante, Xerente, Karajá, Kayapó, sem contar os branco e os negros. Desde aí vem, cada vez mais, muitos empréstimos se apoderando do português, formando a língua Tapuia, porque a convivência com outros povos, com outras línguas diferentes, que passam a ser parte do Português Tapuia (SILVA, 2012. p. 7).

Lendo alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de Tapias, percebi que seus autores relatam com frequência que a língua deles é muito questionada por ser diferente. É como se algumas pessoas achassem que eles são obrigados a falar português brasileiro. Como Silva (2012) afirma sobre sua língua: “O nosso português é um português indígena, é o português Tapuia”. Segundo Rezende (2011):

Atualmente, a situação sociolinguística do povo Tapuia do Carretão é de *monolinguismo bidialetal em português*, sem coexistência com outras línguas indígenas. Essa situação é resultante de um processo violento e massacrante ocorrido durante a colonização do Brasil e a interiorização do domínio português na colônia, e, especificamente, no Aldeamento Carretão. Contribuiu imensamente para a perda das línguas originárias indígenas no Brasil as políticas linguística e educacional decretadas pelo Marquês de Pombal, no século XVIII (REZENDE, 2011).

Segundo LIMA (2012), a situação sociolinguística envolve a afirmação de sua identidade indígena e fornece argumento para os que querem que os Tapias não sejam indígenas, porque assim, poderão tomar suas terras e seus poucos direitos. Quem não acredita na identidade indígena dos Tapias tem como principal argumento (desculpa) o fato de que eles não teriam uma língua que é indígena (LIMA, 2012). Por conta disso,

como afirma Rezende (2011) existe um conflito linguístico-indentitário entre as/os Tapuia e a sociedade envolvente, situação que já se encontra instalada no interior da comunidade Tapuia. Isso influencia o ensino/aprendizagem de língua e faz com que a situação sociolinguística na sala de aula seja extremamente complexa.

O PPP Tapuia ressalta que o português brasileiro não se sobrepõe ao Português Tapuia nem na escola nem em nenhuma outra situação ou esfera de práticas linguísticas da comunidade. De acordo com as propostas de educação intercultural bilíngue no Brasil, o Português Tapuia é visto no PPP como a língua de ensino, através da qual o conhecimento é construído, e o português brasileiro, disciplina do currículo escolar, é a língua ensinada na escola para fins específicos.

De acordo com Rezende (2011), depois que membros da comunidade entraram no Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas (CLIFSPI) da Universidade Federal de Goiás, o conflito linguístico-identitário se agravou. Começaram a surgir questões como: “Para ser índio é preciso falar uma língua indígena? Se não houver na comunidade nenhum falante de língua indígena, então essa comunidade não é indígena?” (REZENDE, 2011. p. 5)

Rezende (2011) afirma que adotaram, nas aulas, a postura de que a língua não pode ser tomada como único fator de identidade. Convém pensar assim porque há vários fatores envolvidos na questão identitária de uma comunidade. Seus costumes, suas características diversas, como dança e pintura corporal, suas crenças, sua maneira de enfrentar a vida, viver, etc. também fazem parte da identidade de um povo.

Entretanto, a conveniência dessa postura não faz com que concordemos que o Povo Tapuia não fale uma língua indígena. Como afirma Rezende (2011), já que a variedade do português brasileiro, português tapuia, é falada por indígenas, ela é, sim, uma língua indígena. É nessa variedade que aquele povo se entende. É nela que os mais velhos passam seus ensinamentos. É por meio dela que o povo tapuia interage. É a língua indígena falada pelo Povo Tapuia e essa ideia deve ser reforçada na escola. Na sala de aula, é bom que se discuta sobre a complexidade da própria situação sociolinguística, mas encarando a variedade do português brasileiro, como a língua da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise do PPP Tapuia, é possível dizer que o principal motivo deste é a busca por uma educação que considere as necessidades específicas e as demandas da comunidade. Como o próprio documento insiste: “educação intercultural, bilíngue, transdisciplinar, por meio do currículo diferenciado, com temas contextuais intra e interculturais”. O povo Tapuia quer uma educação que tenha como eixos sustentadores a diversidade e a sustentabilidade. Portanto, vem conquistar uma escola que, de fato, ofereça essa base para que os membros da comunidade Tapuia não sejam mais vítimas de uma educação que impõe, que reprime e que segue os padrões ditados pelas elites.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Sociolinguística Educacional. In: HORA, D.; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, L. C. (Orgs.). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-sociolinguistica-iiuiaiiioal>. Acesso em 12 fev. 2015.

LIMA, Maria Aparecida Ferraz de. *As atitudes linguísticas dos Tapuia em relação ao seu monolinguismo em português*. Trabalho de Conclusão de Curso, Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.

MOURA, M. C. O. Aldeamento Carretão: “marco zero” da história das relações interétnicas dos tapuios. *Dimensões: revista de história da UFES*, Vitória, vol. 18, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2436>>. Acesso em 12 fev. 2015.

MOURA, M. C. O. Os Tapuios do Carretão. In: MOURA, M. C. O. (Org.). *Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Editora da UCG, Kelps, Vieira, 2006. p. 153-215.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Desconstruindo línguas: lições indígenas sobre conceitos universais e totalizantes. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso (Orgs.). Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: Editora UFG, 2013. p. 251-272.

REZENDE, T. F. Entre a senzala, o tijupá e a escola: a questão linguístico-identitária entre as/os tapuia do Carretão-Goiás. In: *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, 2011, Salvador. Salvador: UFBA, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto Político-pedagógico: Proposta de Educação Intercultural Emancipatória. Rubiataba, 2014.

SILVA, A. L. da. *Uma “Antropologia da Educação” no Brasil?* Reflexões a partir da escolarização indígena. IN: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. (orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. R. da. *Formação etnocultural do léxico Tapuia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.

TASSINARI, A. M. I. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. IN: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. (orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

MOVIMENTOS CORPORAIS DISCURSIVOS DO SUJEITO VIRGINIA NA OBRA CIRANDA DE PEDRA DE LYGIA FAGUNDES TELLES

ROSA, Cilmária de Jesus
Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá
clmr.rosadejesus@gmail.com
CARDOSO, Maria Piedade Feliciano

RESUMO

Neste presente artigo analisamos a obra *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles (1984), na qual objetivamos análises das movimentações corporais do sujeito Virgínia em um imbricamento com os vários outros espaços na trama narrativa. Nesse sentido, recortamos as fases da vida de Virgínia, sendo elas: o corpo infantil, adolescente e o adulto. Compreendendo assim, as suas próprias movimentações corporais-discursivas. As análises foram delimitadas a partir de corpo da Análise do Discurso de linha francesa, levando em consideração as noções de “movimento”, “espaço”, “discurso” e “sujeito” de Foucault (1984, 1987, 1996, 1998, 1999, 2013) e de “dispositivo de análise” de Orlandi (2013). Em nossas análises discursivas, percebermos que o sujeito-personagem Virgínia apresenta movimentações em suas constituições identitárias que sofrem várias oscilações, que vão desde o poder à rejeição.

Palavras-chave: Movimentos; Corpo; Virgínia; Análise do Discurso.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

– Você, feia? Que idéia! Ouça Virgínia, agora você é uma menininha ainda e nada disso têm a menor importância, as meninas precisam ser boas e saudáveis, só isso é importante. Mas quando você crescer, então sim, então vai ficar bonita, eu tenho certeza que vai ficar uma moça tão bonita! – Passou de leve a mão pela cabeça desalinhada: - Será morena e quieta como a tarde, de uma beleza quase velada. E terá olhos de espanto, lustrosos como os da gazela... (TELLES, 1984, p. 64)

Consideramos relevante dizer, *a priori*, que nos inscrevemos no campo da Análise do Discurso de linha francesa (AD, doravante), notadamente nos trabalhos do filósofo Michel Foucault (1984, 1987, 1996, 1998, 1999, 2013) analisando as noções de sujeito, corpo e espaço discursivo. Conforme os pressupostos da AD, os sujeitos, ao

emergir a sua enunciação, transmitem relações de poder, assim os sujeitos não podem dizer qualquer coisa em qualquer lugar (FOUCAULT, 1996).

De uma forma construtiva, o espaço corpóreo de Virgínia se insere em uma construção imaginária e de cuidado fisiológico do sujeito em relação a si mesmo. Nesse sentido, pode-se dizer que há, através de uma relação institucional com outros corpos, a delimitação de um prazer (FOUCAULT, 1998), que ora pode ser sentido no próprio seio familiar ou no isolamento do próprio sujeito em destaque no seu espaço social-discursivo.

Diante do histórico social, o campo da Literatura constitui-se enquanto um campo de transgressão que se subverte nas relações de saber e de poder no Fio da História. Os sujeitos nessa transgressão buscam subverter a ordem, resistir ao poder que, numa perspectiva foucaultiana, é visto como condição necessária para o exercício de poder perante as práticas sociais.

Barthes (1978) relata que uma literatura em sua singularidade não pode ser percebida como sendo de importância maior ou menor, visto que é pela e por sua singularidade que cada escritura torna-se importante. Sendo que o sujeito Virgínia, participa de uma literatura que proporciona a liberdade, na qual ressalva os movimentos corporais femininos, como forma de viabilizar as fases de vida de uma menina que, enquanto criança, imagina que em outra vida jamais seria uma borboleta devido a que, em seus pensamentos era feia e ruim, ou seja, tratar-se de relações entre elementos que são físicos e os psicológicos, ambos esses que se imbricam como modos de pensar. O seu corpo enquadra-se em um sistema ao qual não combina mais em saber somente o que é sustentado e estimado diante de uma sociedade ou um sistema de pensamento, visto que para Foucault (1996) as atenções destes sistemas devem estar voltadas para a rejeição e exclusão social dos sujeitos.

Segundo Barthes (1978, p. 19) “a literatura mobiliza um saber que nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”. Dessa forma, tornam-se possíveis as instâncias que manifestam certo rompimento com a norma ou com um padrão vigente, ao qual determina que o sujeito deve ocupar um espaço. Virgínia, bem como outros sujeitos da trama narrativa, subverte

essa possibilidade de ocupação de espaço da Ciranda de Pedra, essa que está localizada no jardim da mansão, e é composta por cinco anõezinhos sempre de mãos dadas. Diante da ciranda, o sujeito Virgínia vê-se excluída do lar, por motivo ao qual a ocupação da ciranda sempre estará destinada às outras cinco crianças.

Ao longo deste estudo, esboçaremos o fato de que a construção corporal do sujeito Virgínia se alicerça num imbricamento entre sujeito, corpo/movimentos, espaço e discurso. Entretanto, consideramos relevante, *a priori*, detalhar as movimentações corporais para o campo da AD para que possamos realizar análises das movimentações discursivas do corpo de Virgínia, essa que passa por três fases corporais em toda a obra.

MATERIAIS E METODOS

Sabe-se que a AD é uma zona interpretativa, porém é fundamental entender o Fio da História, para que as interpretações tornem-se válidas, uma vez que segue um determinado rigor científico. Para tanto, é preciso saber como as interpretações são feitas e como lidar com esse campo dinâmico. O rigor científico é considerado como as obrigações teóricas que dão sucessão à busca por estabelecer regularidades na interpretação. De nossa parte, buscamos também pensar uma regularidade para o sujeito Virgínia, a saber, que ela se constitui por meio das suas movimentações corporativas e através de espaço. Nesse viés teórico, convém traçar algumas noções que são chaves ao campo da Análise do discurso: sujeito, discurso, corpo discursivo, loucura.

A priori, consideramos relevante dizer que pensar o discurso é pensar no modo ao qual cada sujeito consegue lançar o olhar para determinadas práticas analíticas, dando contorno para certas construções ao logo do Real Histórico. À vista disso, precisamos pensar nas construções daquilo que consideramos discurso.

Na obra Ciranda de Pedra, Lygia Fagundes Telles (1984) ressalta o perfil de mulher, perfil esse que cita beleza e que é considerado como fonte de desejo entre a classe masculina. Ao mencionar a comparação de Virgínia a uma gazela, animal de pernas compridas e olhos graúdos, ou seja, consegue discursar acerca da beleza feminina e magra como forte tendência nos dias atuais (TELLES, 1984, p.64).

São relações que imbricam o corpo de Virgínia se ancorando em um dado saber, exercendo poder e ao mesmo tempo é perceptível a construção de uma verdade, a qual este sujeito ultrapassa, consegue mudar conceitos e envolver-se sentimentalmente com uma mulher.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que a construção de um dado espaço se dá ao longo do tempo, ou seja, a própria construção é percebida durante o decorrer histórico, ao qual o sujeito consegue sobressair-se por meio de suas próprias práticas sociais e discursivas. Para Foucault (1984) o espaço discurso é demarcado não apenas por um conjunto de palavras enunciadas (os signos), uma vez que não são todas as enunciações do sujeito que são passíveis de interpretações, isso porque no discurso há um imbricamento entre a verdade, o saber e o poder. Essas três vertentes discursivas são construções históricas acerca do estabelecimento de uma dada ordem discursiva.

Quanto à vontade de saber do sujeito Virgínia, TELLES (1984, p. 13) menciona que, Virgínia: “Deixou-se vestir passivamente. Adiantara-se muito, adiantara-se demais. Agora ela sabe que eu sei.” Do ponto de vista discursivo da AD, é visto que o corpo é singular em cada espaço, uma vez que a situação gera comportamentos diferentes para os sujeitos que estão inseridos em cada momento da história. Por esse viés teórico, notamos que as várias interpretações são cabíveis a toda ideologia discursiva dos sujeitos, perante o posicionamento discursivo e imbricamento entre a verdade, o saber e o poder. Ressaltando que essas três vertentes “verdade”, “saber” e “poder” são criadas historicamente a partir do estabelecimento de uma dada ordem discursiva. Em seus dizeres Foucault (1996) menciona uma:

Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante desta existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob esta atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imaginam; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. Supõe que em toda sociedade, a produção no discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função

conjurar seus poderes e perigos, dominarem seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, pág. 08-09).

Por meio da construção sócio ideológica, cada sujeito discursivo sabe que a formulação de seus discursos precisa ser extremamente qualificada, para só depois ser emitida, e/ou onde devem ser ditos e qual é o perfil de comportamento cabível para um determinado espaço ou determinada ocupação social.

Com o sujeito Virgínia o processo de exclusão dá-se de início com o posicionamento do olhar do próprio sujeito para com as movimentações da ciranda de pedra, a qual sempre há cinco anõezinhos de pedra, sempre unidos e dessa forma, o sujeito-personagem Virgínia é excluída desse espaço.

Sabe-se que a exclusão social é vista como forma de rejeição, sendo cabível a cada sujeito a aceitação ou não de tais práticas. Em Ciranda de Pedra, como o próprio título reforça, é uma ciranda feita de pedra, e nesse desfecho os sujeitos participantes já a compõem, estando fechado o ciclo para a não aceitação de novos participantes, que no caso é o sujeito Virgínia, essa que vê todas as movimentações, mas sem poder participar, estando sempre de fora. Automaticamente, este sujeito sente-se inferior aos outros membros, uma vez que é rejeitada e inferiorizada.

Durante sua fase infantil, almejava entrar para a ciranda e ser participante daquela “roda” de brincadeiras, mas a mesma ciranda já estava composta e seus participantes não abrem espaço para novos membros, principalmente para Virgínia, que sempre via que tinha “um caramanchão cheio de plantas e, perto do caramanchão, uma fonte no meio de uma roda de cinco anõezinhos de pedra, você precisa ver que lindo os anõezinhos de mãos dadas!”(TELLES, 1984, p. 22).

Todavia, o sujeito Virgínia quando despertou para a fase adolescente começou a ver as modificações, estando transformada em outra pessoa, e sem sentir necessidade de fazer parte de uma roda, a qual já havia conhecido cada anão e descoberto toda a falsidade daquele núcleo de pedra.

Pode-se dizer que é a partir do espaço que os sujeitos se constituem. Em Ciranda de Pedra, Virgínia, desde a infância vê-se em muitos momentos inserida em constantes movimentações que são geradas em espaços de loucura. É através da relação

que o próprio sujeito-personagem estabelece com os outros que estão inseridos nestes determinados espaços, que Virgínia irá se constituir como sujeito que poderá inserir-se ou resistir àquele espaço discursivo na trama narrativa. BERT (2013) baseado em Foucault cita que esses espaços geralmente são “capazes de impor e de transformar permanentemente as normas de vida” e ainda:

Os mecanismos do poder voltam-se para o corpo, para a vida, para o que faz proliferar, para aquilo que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão a ser utilizada (FOUCAULT, 1996 *apud* BERT, 2013, p. 151).

Recortamos o momento no qual a personagem, em seus devaneios, imagina uma vida distinta da que tem como forma de idealização pessoal, conforme podemos perceber nos seguintes dizeres abaixo:

Virgínia decepou a cabeça de Otávia e colocou a sua no lugar. Acendeu-se o sol. Passeando pelo jardim, a flutuar como fada, veio vindo a mãe de mãos dadas com o pai. Tinha o rosto corado como... “como uma romã”, decidiu. Era vermelho demais, sim, mas se usava nos livros dizer que as pessoas saudáveis eram assim como as romãs, “corada como uma romã”! Conrado vestia a mesma roupa do moço do calendário e tinha aquela expressão de deslumbramento: “Virgínia, como seus cabelos são lindos! Quando eu crescer, vamos nos casar.” (TELLES, 1984, p. 26).

Então, mesmo que seja pelo poder do pensamento, Virgínia consegue se sobressair em relação à família, sobressaindo-se a um outro espaço discursivo, esse que a faz exercer o poder. Apesar de se sentir excluída do espaço das irmãs, permanece no mesmo espaço para mostrar resistência. Virgínia é ousada e a todo instante, tenta agradar a mãe, essa que mesmo na loucura consegue a realização.

A vista disso é verificável que Virgínia entrevê os delírios da mãe, como ponto de resistência, que para ela o essencial era o bem estar da mãe e o que se tem é um processo de vivência entre experiência social e a de criatividade para com a loucura, visto que, o saber da loucura não é apresentado na História do conhecimento, como uma verdade única e favorável em suas singularidades. Para Foucault (1997), a loucura passou a ser um risco para a sociedade, começando a se delinear, sendo referenciada por

enquanto como “desorganização da família, desordem social, perigo para o Estado” (FOUCAULT, 1997, p. 80).

Podemos fazer um paralelo entre a loucura, o sono e a razão para Virgínia, em uma passagem da obra o sujeito-personagem tenta negar a própria existência da “mãe louca” por meio do sono, momento esse que para Virgínia seria a inexistência da presença materna, afirmando em pensamento que, “A mãe dormiu. Era tão bom quando ela dormia! Os loucos deviam mesmo dormir o tempo todo, de dia e de noite, como as bonecas que só abrem os olhos quando tirada da caixa”. (TELLES, 1984, p. 16-17).

Assim concerne, que para Foucault (2013), a unidade do objeto ‘loucura’ não nos permite individualizar um conjunto de enunciados e estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante. Visto que, para o ser da loucura a doença mental foi constituída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam suas diversas correlações discursivas que por meio das palavras deveriam passar por seus.

Após a morte, Laura é comparada com um inseto, que no caso é um besouro. Em relação a besouro, o sujeito louco, enquanto tinha vida, dizia que “besouro que cai de costas não se levanta nunca mais”, como podemos verificar em várias passagens da obra em estudo, tais como, “Laura levantou a cabeça. Os olhos borrados sorriam envelhecidos, astutos. - Eu sabia que, se parasse, caía no chão, perto do besouro. E besouro que cai de costas não se levanta nunca mais. (TELLES, 1984, p. 35)”.

Em tempo hodierno, o sexo é visto e tido como fonte de consumo prazeroso entre os sujeitos atuantes de tais praticas. Sendo um assunto que implica um esquema de pensamento de invariantes, a sexualidade assume em suas manifestações algumas formas que são consideradas historicamente singulares. E em Ciranda de Pedra, Telles (1984) narra para a trama algumas manifestações sexuais para o sujeito Virgínia, essa que coloca a disposição o sexo (deixando-se levar pelas aparências que existem entre Letícia e Corando) como exercícios de poder para assim conseguir o poder. Mesmo que essa aceitação seja em relação à Letícia, irmã de Conrado. Dessa forma, retornamos ao momento em que,

Letícia veio por trás e enlaçou Virgínia. Beijou-a demoradamente. Parecia muito satisfeita nas suas elegantes calças de veludo preto. A blusa,

também preta, acentuava a aridez do rosto lavado. Calçava os extravagantes sapatos de camurça vermelha.

- Então, boneca? – soprou-lhe em voz baixa. – Você está bonita, mas magrinha, precisa comer! Deixe que eu faça seu prato. (TELLES, 1984, p. 162 – 163).

De acordo com FOUCAULT (1984), há um jogo de poder-saber que paira sobre os sujeitos e as suas possíveis modificações no Real da História, pelo fato de que, há sempre a busca pelo novo, por aquilo que é tendência, e os sujeitos têm de se adaptarem a essa rede ideológica, que para Foucault a situação se compara em relações institucionais, visto que,

Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos, como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama. Talvez se pudesse dizer que certos conflitos ideológicos que animam as polêmicas de hoje em dia se desencadeiam entre os piedosos descendentes do tempo e os habitantes encarniçados do espaço. (FOUCAULT, 1984, p. 41).

Em meados do século XX, Telles em sua obra *Ciranda de Pedra*, consegue dar vida ao sujeito Virgínia, e assim visando a feminilidade presente naquela época e que é bastante visível em Virgínia, possibilitando analisar um sujeito que possui uma singularidade única e um porte corporal distintos de qualquer outro em sua trama narrativa, e assim, fazer imbricamentos acerca das modificações do sujeito-Virgínia ao longo da História e por esse viés discursar sobre as mudanças feministas no cenário brasileiro. Ao fato de que, são construções individualizadas para cada sujeito, pela razão pela qual cada sujeito apresenta uma singularidade, possuindo uma identidade cabível para aquele determinado tipo de corpo, conforme for sua relação com o meio social do qual está inserido.

Telles (1984) na obra em análise relata a sexualidade, como forma de resistência e também poder, ficando nítido em:

Virgínia deteve o olhar mortiço na face árida da amiga. Os cabelos cinzentos eram de Conrado. Os cabelos e os olhos de cantos tristemente caídos. Baixou as pálpebras pesadas. “Faz de conta que é ele. É ele” – repetiu num atordoamento. Afrouxou os músculos e relaxou a posição tensa no momento em que sentiu a boca de Letícia roçar-lhe pelo pescoço e subir lenta até alcançar-lhe os lábios. Entregou-se passiva ao beijo demorado. Fechou os olhos “Conrado, Corando...” Sentia agora a boca ávida roçar pelo seu queixo

e morder-lhe de leve o lóbulo da orelha, puxando para baixo numa sucção úmida e quente. “A âncora”, lembrou-se. Respirou com esforço. A âncora a arrastava para o fundo de um mar verde e denso, ah! Nunca mais viria à tona. “Nunca mais!” – gemeu ao sentir o peso da cabeça prateada resvalar por entre seus seios. (TELLES, 1984, p. 153 – 154).

Foucault (1988) menciona que não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Borges (2013) relata que o corpo feminino é um acontecimento que produz sem cessar, efeitos na história, que através dos movimentos, a exposição corporal feminina torna-se uma arma, uma instância de resistência. Sendo assim, podemos afirmar que “pensar o presente, portanto é tentar compreender a viagem do nosso corpo pelo espaço num determinado tempo (MILANEZ, 2006, p.153). Como se fosse a própria Ciranda de Pedra, onde há vários sujeitos, cada um em seu espaço, mas todos em constantes modificações e que por alguma circunstância, mesmo em sua fase adulta, Virginia vê que a “ciranda” ainda permanece fechada a novos sujeitos, inclusive para si mesma, onde os representantes vivem em espaços sociais marcados pela obscuridade necessária a cada corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse artigo, expomos, de certo modo, alguns pressupostos teóricos que desejamos direcionar para analisar as movimentações corporais e discursivas do sujeito-personagem Virgínia, da obra Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles (1984). Dessa forma, é verificável que perante o fio condutor da História, os sujeitos buscam

extrair aquilo que já está presente em seus espaços discursivos, como forma de aprimorar as relações de poder-saber e as práticas que são desenvolvidas em seu social.

Pensamos *a priori* em Virgínia, como forma de analisar as suas modificações corporais e discursivas, que foram desenvolvidas ao longo de suas fases de vida, que são sucessivamente: corpo infantil, corpo adolescente e corpo adulto. Como forma de discursar as alterações e as construções do próprio sujeito em estudo.

Todos os nossos estudos basicamente baseou em Michel Foucault (1984, 1987, 1996, 1998, 1999, 2013), tendo como base os estudos discursivos que visam analisar vários vieses, que vão desde a sexualidade, a questão da loucura, o espaço e o próprio discurso em si. Dessa forma, é preciso pensar que para Foucault, “as relações discursivas não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras: não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica” (FOUCAULT, 2013, p. 56). Assim concerne é possível pensar em um sujeito que mesmo estando em um espaço discursivo dotado por ciclos de rejeições, esse sujeito consegue sobressair, consegue manter as relações discursivas.

Pensar em Virgínia é como pensar em uma criança que no primeiro olhar é totalmente carente, dependente e que anseia por mudanças. Fugindo às algumas conveniências da época, para assim alcançar o seu espaço social. Sendo preciso conviver com a loucura, e sendo atuante da mesma. Conforme as movimentações o sujeito consegue despertar as suas transformações que em seu segundo corpo já são visíveis. Dessa forma, começa a não ser mais a rejeitada e sim, vive em um espaço no qual o próprio sujeito Virgínia rejeita a todos aqueles que na infância não a deixou entrar para a tal sonhada “ciranda de pedra”.

Mostrando-se mais forte e sem elos, ou seja, ela começa vive por si, e não apenas pelas redes que a envolve, que vão desde a relação de poder-saber, de exclusão, da ocupação de um espaço do qual não a quer nele, e com relação ao seu “eu”. Sendo modificada conforme as suas práticas e as relações com os outros sujeitos da trama narrativa de Telles (1984).

REFERÊNCIAS

BERT, Jean-François. Pensar com Michel Foucault. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BORGES, Guilherme Figueira. Re(com)posições Discursivas de Um Corpo Vádo”. IN: PAULA, L.; G.; De: PAULA, M.; H.; Confluências na Linguagem: Língua, discurso e ensino. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013.

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

_____. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. “De Outros Espaços”. 1984. P. 411 – 422. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault_De_Outros_Espacos.pdf, pesquisa realizada em 28/03/2014.

_____. Loucura, Literatura e Sociedade. In: ____ Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos & Escritos I. 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p. 210-234.

_____. “História da Sexualidade I A Vontade de Saber”. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Disponível em:

http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/123412/mod_resource/content/1/HISTORIA%20DA%20SEXUALIDADE.pdf, pesquisa realizada em 29/04/2014.

_____. História da sexualidade 2. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

MILANEZ, Nilton. “A Posessão da Subjetividade Sujeito, corpo e imagem. Uberlândia – MG: EDUFU, 2009. P.: 281 – 299.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso Princípios e Procedimentos. Capinas SP: Pontes Editores, 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. Ciranda de Pedra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.

VEYNE, Paul. Foucault o Pensamento a Pessoa. Edições Texto e Gráfia, 2009.

METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS PROPOSTAS DOS PCNS

CARVALHO, Raquelina Abreu da Silva
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
raquelinaabreu@gmail.com

MOURA, Angela Leonel Ferreira
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
angela.ipora@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio de Língua Inglesa e as metodologias aplicadas na prática educativa das escolas campo do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, Iporá Goiás. O trabalho foi desenvolvido em três momentos: Estudo dos PCN, análise das observações de aulas da professora regente e a ministração das aulas no período da regência. Por meio deste artigo faz-se um questionamento sobre as metodologias utilizadas no ensino de Língua Inglesa, e quais as metodologias propostas pelos PCN, pois em plena era tecnológica é comum encontrar professores gramatiqueros, que não se deram conta da importância de planejar metodologias dinâmicas e interativas para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo ensino-aprendizagem de língua Inglesa. Larsen-Freeman (1986), Quaresma (2012), Anthony (1963), Prabhu (1990), dentre outros, respaldaram teoricamente este estudo.

Palavras Chaves: Prática educativa. PCN. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - foram elaborados e propostos pelo Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de nortear as atividades didático-pedagógicas, em todas as disciplinas das escolas públicas brasileiras.

No entanto, o documento deve ser entendido como uma ferramenta de apoio para auxiliar no planejamento e na prática educativa diária do professor e não uma “receita” pronta para todas as atividades pedagógicas. Assim sendo, o professor deve

refletir sobre sua metodologia, respeitando as diversidades culturais, políticas, regionais, e a heterogeneidade da classe, pois em uma mesma sala os conhecimentos variam de aluno para aluno, uns sabem muito enquanto outros enfrentam grandes dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa.

A vivência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, na escola campo, possibilitou a constatação/percepção de que os alunos têm muitas dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa, apresentando conhecimentos muito limitados do referido idioma, até porque nas escolas públicas os alunos só começam a estudá-lo a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto nas escolas privadas a Língua Inglesa se faz presente desde a educação infantil.

Os PCNs ainda deixam claro que no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a maioria dos professores utiliza como metodologias o ensino de gramática e tradução, pois esse é o único método que se encaixa com o tempo reduzido das aulas, quantidade excessiva de alunos, falta de materiais didáticos, falta de motivação e também pela falta de informação sobre a importância do ensino de línguas para a formação pessoal e profissional e, além disso, os alunos não dão tanta importância ao aprendizado de uma língua estrangeira, pois não há reprovação na disciplina. Esses e outros motivos fizeram com que o ensino de línguas pautasse quase sempre na explicação dedutiva de regras gramaticais, leitura, escrita e tradução centralizada a partir de conteúdos descontextualizados da realidade do aluno.

A partir dessa ideia, a escolha dos métodos de ensino passou a ser de grande importância no processo ensino-aprendizagem. No decorrer dos tempos, foram desenvolvidos abordagens e métodos para auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Quaresma (2012) pontua que

O professor, conhecedor de teorias, métodos e técnicas, pode, por meio de reflexões sobre sua aula, rever, variar, e modificar formas de ensino e aprendizagem com base no desempenho de seus alunos e no modo como eles reagem ao que ocorre em sala de aula. (Quaresma 2012, p. 37).

Portanto, há de se considerar que existem algumas diferenças de interdependência entre os termos métodos, abordagens, técnicas. De acordo com Quaresma (2012, p.13) a “Abordagem é o mais amplo e pode nortear os métodos. Estes,

por sua vez, são implementados por técnicas”, enquanto para Prabhu (1990), os métodos são as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula juntamente com as teorias que os cercam, no que se refere às técnicas, já Anthony (1963) ressalta que estas se referem às ações em sala de aula, utilizadas para alcançar um determinado objetivo, bem como os instrumentos utilizados no ensino de línguas (gravadores, laboratórios, recursos audiovisuais e outros).

Há diferentes tipos de métodos, tais como o Direto, em que o aluno aprende a língua alvo da mesma forma que a língua materna, ou seja, a aprendizagem acontece naturalmente. O Áudio-lingual referindo-se ao aprendizado por meio de exercícios de repetição e memorização de palavras. O silencioso em que o professor cria situações de ensino em que o aluno é responsável pelo processo de aprendizagem. Já a Abordagem baseada em tarefas consiste no ensino a partir das atividades em que os alunos interagem uns com os outros, expressando suas ideias. Há vários métodos e abordagens que não foram descritas aqui, mas valem a pena ser analisadas, para que dessa forma, o professor possa escolher aquele método ou abordagem que melhor se adeque à realidade do processo ensino-aprendizagem em que está inserido.

No que se refere à construção do conhecimento linguístico, os PCNs apontam como relevante que os alunos desenvolvam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o de mundo e o da organização textual. O conhecimento sistêmico deve ser trabalhado a partir de um contexto e não de conteúdos gramaticais isolados e desnecessários, ou seja, os alunos precisam aprender a interagir de forma significativa e concreta. O conhecimento de mundo refere-se às experiências vividas pelo aluno até o aprendizado da nova língua. Os PCNs apontam como exemplo as diferenças de linguagem do sul e nordeste, pois ao ler um enunciado com uma palavra específica do Sul ou Nordeste, o falante poderia ficar perdido mesmo tendo o conhecimento sistêmico. Já o conhecimento de organização textual, refere-se à organização da informação oral e escrita do texto, ou seja, o significado de determinado tipo de texto.

No que diz respeito à forma de organização do ambiente de aprendizagem, muitas vezes, pela quantidade excessiva de alunos em sala de aula, as salas são comparadas por meio da metáfora do ônibus proposta pelos PCNs “(...) todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus, por assim dizer” (BRASIL, 1998,

p. 61). Esta forma de organização deixa subentendido que o professor que está à frente seja o “dono” do saber, fazendo com que o aluno perca a interatividade uns com os outros, tendo em vista que toda a atenção está voltada apenas para o professor. Sendo assim, é necessário que os docentes entendam que os tempos são outros, o ensino vem evoluindo, o professor deixou de ser um mero transmissor do conhecimento para ser um mediador, orientador que estimula o aluno a refletir sobre suas habilidades, valores e atitudes que serão construídas a fim de formar cidadãos que também sejam formadores de opinião.

Portanto, observando a importância da Língua Inglesa para a vida profissional, social e cultural dos alunos, os PCNs informam que “é preciso reconsiderar de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Língua Estrangeira” PCNs (1998, p. 27), ou seja, o mundo globalizado e informatizado cada vez mais busca o aprendizado de uma segunda língua, tendo como um dos objetivos melhorar a qualificação profissional, desenvolver o pensamento crítico, estreitando a distância entre diferentes culturas. De acordo com os PCNs do Ensino Médio

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: O Ensino Médio possui entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual é de domínio público a grande importância que o Inglês e o Espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (PCN 2000, p. 27).

Dessa forma, é importante que os docentes e grupos gestores adotem a ideia de que é necessário utilizar de vários mecanismos que estimulem a aprendizagem dos alunos, visando não só ao mercado de trabalho, mas também desenvolver a habilidade de pensar criticamente e logicamente, fazendo com que o aluno compreenda e aprenda a solucionar os problemas que o cercam. Porém, para que o aprendizado de língua se concretize de fato, é necessário adequar às metodologias de ensino visando não só ao aspecto gramatical, mas que a língua seja explorada em todos os seus aspectos, inclusive o comunicacional, assim, o ensino-aprendizagem passa a ser mais interativo, dinâmico e principalmente motivador.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho pautou-se a partir de um estudo bibliográfico sobre as propostas dos PCNs e sua importância para nortear as práticas pedagógicas, também pelas observações e ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II que possibilitaram analisar e refletir sobre as metodologias adotadas pelos professores regentes na escola-campo. Nesse sentido, foram empreendidos estudos de teóricos como Quaresma (2012), Larsen Freeman (1986), Anthony (1963), dentre outros.

Por meio das vivências de estágio, foi possível perceber que os métodos propostos pelos PCNs não condizem com a realidade da escola campo. As aulas se restringem à gramática e traduções de textos descontextualizados da realidade dos alunos. Os recursos tecnológicos são pouco utilizados, de vez em quando utiliza-se a televisão e caixa de som. As salas são organizadas em fileiras, o professor a frente, sendo o único “dono” do saber, os alunos não participam das aulas, não há comunicação oral com a língua alvo, ou seja, as aulas são monótonas, pouco atrativas e não despertam o interesse do aluno.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir as metodologias de ensino de língua inglesa nas escolas campo, a partir das orientações dos PCNs. Assim, faz-se necessário uma reflexão sobre como incentivar professores e futuros professores de língua estrangeira a rever os métodos adotados em suas práticas, tendo uma visão crítica e consciente dos objetivos que se pretendem alcançar e assim fazer com que o aluno se sinta motivado e interessado em aprender a língua inglesa, a partir da relação professor-aluno, estabelecendo uma relação mútua de troca de conhecimento em que tanto professor como alunos podem ser responsáveis pelo ambiente agradável do ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio deste estudo procurou-se analisar e refletir sobre as metodologias utilizadas no ensino de língua inglesa, a fim de confrontá-las com os métodos propostos

pelos PCNs. Infelizmente, o ensino-aprendizagem de língua inglesa tem sido alvo de críticas com relação à qualidade do ensino, uma dessas críticas está relacionada às metodologias adotadas pelos professores que estão cada vez mais distantes dos resultados esperados pelo referido documento.

Com relação à metodologia utilizada na escola campo, percebe-se que o método tradicionalista destaca-se como o grande aliado do professor, sendo um método cômodo, que mais se adequa às condições do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil. O que se observa é que as aulas expositivas sem dinâmicas fazem com que o aprendizado de língua inglesa se torne cada vez mais monótono e repetitivo.

No início do estágio, alguns dos primeiros problemas observados/detectados foram a quantidade excessiva de alunos em uma mesma sala, falta de materiais didáticos, falta de recursos tecnológicos e a precariedade das salas de aula. Os próprios PCNs de Língua Estrangeira relatam as dificuldades que as escolas brasileiras enfrentam:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

No que se refere à leitura, pouca atenção é dada a pronúncia, os alunos têm grande dificuldade em ler os textos, e quando leem, sentem-se inseguros, tímidos e têm medo dos comentários dos colegas. Nesse sentido, é importante que o professor encoraje seus alunos fazendo com que percebam que os “erros” fazem parte do aprendizado. Pois, segundo Lennon (1991, p. 182) tão difícil quanto definir o erro é identificá-lo, uma vez que essa dificuldade é experimentada mesmo entre os falantes nativos de uma língua. Os erros também podem ser tolerados, pois evidenciam o progresso do aluno. Entretanto, o professor precisa saber corrigi-los dentro de uma perspectiva que possa influenciá-lo a refletir sobre os mesmos.

Assim, o professor deve colocar o aluno frente a situações de comunicação, pois o foco do aprendizado

deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (PCN 2000, p. 94).

A leitura deve ser o eixo central do ensino e a comunicação desenvolvida por meio do diálogo dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, o professor deve motivar e estimular o aluno não só com relação à leitura, mas também deve saber interpretar o texto lido.

Apesar de os PCNs defenderem a abordagem comunicativa como sendo uma abordagem centralizada no aluno e não apenas nos conteúdos, percebe-se que nas escolas observadas, os alunos não participam das aulas, não há dinâmicas de grupos, o professor não estimula o aluno a participar das aulas. Dessa forma, é importante salientar, que não basta o professor apenas repassar o conteúdo, a comunicação tem sua importância para que o aluno aprenda a se comunicar por meio da interação com os colegas e professor. De acordo com Filho (2002), ser comunicativo significa:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (Filho 2002, p. 42).

Assim, é importante a aproximação do aluno com a língua inglesa, a partir de conteúdos que visam às situações reais do cotidiano dos alunos, cabe ao professor proporcionar essa aproximação, levando as situações reais do cotidiano dos alunos para que eles vejam finalidade do aprendizado.

A falta de recursos tecnológicos em sala de aula também é um problema observado que dificulta o aprendizado e desmotiva alunos e professores. Apesar de as novas tecnologias estarem cada vez mais presentes na sociedade, infelizmente as escolas públicas ainda não conquistaram esses recursos. De acordo com os PCNs (2000), “A informática e outras mídias eletrônicas constituem ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um

recurso auxiliar ao aprendizado” PCNs (2000, p.132). Apesar desses recursos não estarem ao alcance de todas as escolas, é necessário que professores tenham consciência da importância deles na contribuição entre o espaço escolar e o mundo exterior, repensando seus métodos, a partir das inovações como a internet, a qual possibilitará ao aluno descobrir o mundo de informações que o rodeia e principalmente motivá-lo a aprender a língua inglesa de forma mais dinâmica e interessante.

Uma das avaliações aplicadas pela professora regente constava de palavras em inglês dentro de uma caixa para que os alunos retirassem as e fizessem as traduções das mesmas. A nota seria conquistada a partir do número de traduções acertadas pelo aluno. Nesse caso percebe-se que a professora não utilizou um método avaliativo criativo que realmente fizesse o aluno refletir sobre seu desempenho em sala de aula. Sendo assim, nota-se que o método avaliativo não está tendo a merecida atenção no processo de ensino-aprendizagem. Além de terem que lidar com as provas escritas, ainda passam pelo processo de avaliação oral que muitas vezes se limitam apenas à pronúncia de traduções sem significados.

Os alunos, a partir do método avaliativo oral, sentem-se desconfortáveis e intimidados com essa situação. Por isso, de acordo com Omaggio (1986, p. 336) “muitos professores sentem que os exames orais estão entre os tipos mais difíceis de serem criados, agendados, administrados e pontuados”. Dessa forma, é importante que o professor, ao escolher o método avaliativo, analise de forma consciente e justa, interpretando os resultados das provas a partir de um contexto geral de aprendizagem, considerando os avanços e não centralizando apenas nos erros dos alunos. Pois, mais do que avaliar ou testar o aluno, a forma como é utilizada essa avaliação é que deve ser pensada para analisar o progresso individual de cada aluno, para que dessa forma, o professor construa seus métodos, visando sanar as principais dificuldades dos alunos.

Portanto, diante de tantos problemas mencionados acima, cabe ao professor se adequar aos recursos disponíveis nas escolas públicas, utilizando em suas práticas metodologias adequadas à realidade da sala de aula. Aos poderes públicos é importante repensarem se realmente a língua estrangeira está tendo a mesma importância de outras disciplinas no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os PCNs não determinem uma metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras, o documento sugere uma perspectiva sóciointeracionista, propondo uma reflexão, ao considerar o indivíduo como um ser social, acreditando que é a partir da interação com o ambiente em que se vive nas relações sociais, que se faz possível a construção do conhecimento. Dessa forma, é importante refletir sobre a necessidade de se construir espaços em que tanto professores como alunos se envolvam nessa prática social do conhecimento, ou seja, é importante que o professor, como mediador do conhecimento, crie oportunidades de ensino em que os alunos possam interagir uns com os outros e com o mundo ao seu redor.

A partir das observações e práticas de estágio observa-se que o ensino de língua inglesa está muito longe do proposto pelos PCNs, primeiro, em razão dos problemas enfrentados como: falta de valorização dos professores, falta de cursos de capacitação na área, falta de recursos didáticos e pedagógicos, quantidade excessiva de alunos em uma mesma sala, dentre outros. Segundo, além dos problemas mencionados acima, professores ainda persistem em adotar metodologias tradicionais distantes da realidade do aluno.

Os PCNs têm como objetivo nortear, direcionar as práticas pedagógicas, mas não deve ser considerado como o único recurso de ensino. É necessário que o professor faça uma reflexão de suas práticas, procurando rever e adaptar o documento de acordo com a necessidade dos alunos.

Vale ressaltar que atingir as competências proposta pelo documento é um grande desafio para as escolas, pois envolve não só desenvolver metodologias diversificadas, mas também que o poder público se conscientize da importância da disciplina de língua inglesa para a formação social, cultural e profissional dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.



ISSN: 2238-8451

ANTHONY, E. **Approach, method and technique.** *English Language Teaching*, v.17, p. 63-67, 1963.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Formação de professores de Línguas Estrangeira: princípios e práticas** / organizador, Francisco José Quaresma de Figueiredo – Goiânia: Editora da UFG, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

LASEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Shanghai: Oxford University Press, 2000.

LENNON, P. **Error: some problems of definition, identification and distinction.** *Applied Linguistics*, v. 12, n.2, p.180-196,1991.

OMAGGIO, A. C. **Teaching language in contexto.** Boston: Heinle &Heinle Publishers, 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Introdução, Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

PRABHU, N. S. **There is no best method – Why?** *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p.161-176,1990.

AS DIFICULDADES NA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

JESUS, Andressa Cristina de
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
andressacristina851@hotmail.com

CARDOSO, Maria Piedade Feliciano
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
Piedadecardoso15@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na escrita dos alunos em relação às aulas de Língua Portuguesa, bem como discutir algumas questões relacionadas a essa dificuldade e destacar o papel do professor na contribuição de aulas eficazes que levem a sanar este problema no ambiente escolar. O referido trabalho parte, primeiramente, de um estudo bibliográfico, cuja finalidade é estabelecer a relação entre a escrita e os motivos que levam os alunos a apresentarem tanta dificuldade nessa habilidade no Ensino Médio, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs) alegam que eles deverão sair competentes na produção textual. Levando em conta as dificuldades e o desânimo que os alunos apresentam mediante a leitura, a produção textual e a capacidade de desenvolver o senso crítico, surgiu a importância de desenvolver esse estudo. A grande problemática desse trabalho para os professores é romper com o tradicionalismo e superar as práticas pedagógicas ultrapassadas, que restringem ao professor o mero papel de ensinar a ler e a escrever. O referencial teórico desse trabalho é apoiado em autores como Antunes, Brasil, Soares, dentre outros. Esse estudo é de cunho investigativo, sendo que a abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa, utilizou-se como procedimentos metodológicos questionários aplicados a alunos e professores, de modo a compreender melhor essas dificuldades com a escrita. Colaborou também com grande relevância o relato das experiências adquiridas no estágio acerca do tema proposto. Durante as aulas ministradas na regência, constatou-se que a maioria dos alunos apresentam dificuldades nas produções de textos. Ao trabalhar com textos e discuti-los em sala levando os alunos a refletir sobre a realidade em que estão inseridos, notou-se mais incentivo e participação por parte dos alunos, ocorrendo um redimento melhor nas produções. Portanto, o artigo tem como finalidade apontar caminhos para sanar essas dificuldades.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Escrita

INTRODUÇÃO

Segundo os PCNs (2000), escrever com eficiência e eficácia faz parte dos requisitos básicos e necessários dos indivíduos, é por meio da escrita que compreendemos a realidade e atuamos nos diversos contextos sociais, escrever amplia nossa visão e entendimento do mundo em que vivemos. De acordo com Soares (2006), a escrita constitui um instrumento de pensamento e reflexão.

De acordo com os PCNs (2000), as aulas de Língua Portuguesa têm como objetivo desenvolver no aluno as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Contudo, nem sempre isso acontece, ou não acontece como deveria, como é o caso da escrita trabalhada nos contextos escolares de forma descontextualizada, sem compreensão, na maioria das vezes ela é pouco estimulada, por tal motivo os alunos demonstram pouco empenho e habilidade com ela.

Segundo Soares (2006), muitos são os envolvidos nesse processo, ele pondera que a escola não tem exigido muito do aluno, estes não têm sido cobrados como deveriam, o professor pouco tem se dedicado, não tem buscado desempenhar nos alunos a qualidade na produção textual, não tem fornecido reflexões sobre o tema estudado em sala, os alunos não demonstram nem um pouco de interesse em produzir e evoluir, assim esse ciclo vai passando, ano após ano, de forma despercebida e seus resultados têm sido desastrosos, percebe-se pelo desempenho dos alunos nas redações do Enem.

Segundo a concepção de alguns professores entrevistados, quem domina a forma oral de sua respectiva língua, também tende a dominar a escrita. No entanto, nem sempre isso acontece, de acordo com Cagliari (2001) e Moraes (2002). Sabe-se que a fala é mais informal e a escrita formal. A fala informal, geralmente, está presente nos contextos corriqueiros, ou seja, no dia a dia, é o vocabulário comum. Vale resaltar que o texto falado geralmente é cheio de vagasas, o que não afeta a coerência do que é dito. Na fala, o discurso muitas vezes é realizado sem formalidades.

Contudo, a escrita compreende planejamento, operação, revisão, é necessário esboçar, colocar no papel decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático- semântica (a escolha da estrutura das frases). A escrita não é algo tão simples como parece. Nota-se que é indispensável estar atento à escrita, escrever é uma reflexão, sabendo que engloba sentido, coerência, relevância. Constitui, desta forma, uma

atividade cuidadosa, supõe tempo e disposição para a realização, precisa ser planejada e controlada.

Os PCNs (2000) estabelecem o texto como unidade de ensino, garantindo seu lugar e espaço nas aulas de Língua Portuguesa. O texto escrito no Ensino Médio é tomado como unidade de ensino, tanto do ponto de vista de leitura, quanto de produção, portanto, cabe à escola dar suporte ao aluno nas aulas de Língua Portuguesa, garantindo a ele o que é estabelecido nos PCNs. O professor, em sala de aula, deve ter o comprometimento de resgatar e aprimorar nos alunos a qualidade das produções se perceber que a turma não está tendo rendimento, é necessário rever seus métodos ao ensinar, procurar de todas as formas melhorar a aprendizagem dos alunos.

O aluno não vai escrever sobre aquilo que não conhece, que é distante da sua realidade. Assim, o professor, em suas aulas, deve fornecer reflexões aos alunos sobre o tema dado. É preciso fornecer dados e ponderações sobre o assunto, argumentar sobre o que está tratando. Falar sobre o que não conhece é difícil, imagina escrever.

Levando em conta a dificuldade e a falta de interesse dos alunos em produzir textos, as aulas monótonas, com base no tradicionalismo, sem reflexão sobre os textos estudados, motivou-nos a pesquisar sobre o assunto. O grande problema desse processo para os professores é a superação das práticas pedagógicas ultrapassadas e descontextualizadas, a conscientização do seu papel como educador. O professor do século XXI deve assumir um perfil de professor mediador, que pesquisa e se atualiza, despertando a atenção do aluno para as suas aulas, apresentando ao aluno o conteúdo de forma integral e contextualizada com a realidade dele, deve fazer sentido à vida do educando para lhe proporcionar desenvolvimento.

Referente aos autores que serviram de base para a fundamentação deste artigo, foi realizado um estudo bibliográfico de teóricos como Antunes (2009), Brasil (2000), Guedes (2009), Travaglia. As vivências de estágio constituíram outra ferramenta para a realização desse estudo. Foram aplicados questionários com alunos e professores e realizada também uma conversa com a coordenadora pedagógica e o diretor da escola.

Portanto, é essencial que os profissionais em sala de aula repensem sobre suas práticas pedagógicas, considerando a importância da escrita no contexto atual. Sendo assim, esta prática deve receber mais atenção nas escolas, visto que é essencial para a

vida do cidadão e contribui muito na formação dos estudantes o que torna evidente que os profissionais não podem deixar de pensar em estratégias adequadas que possam ser desenvolvidas para o trabalho com essa habilidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O referencial teórico desse trabalho é apoiado em autores que abordam acerca das dificuldades na escrita no ensino da Língua Portuguesa, serviram como base para efetuar esse estudo, teóricos como Antunes (2009), Brasil (2000), Guedes (2009), Neves (2002) Travaglia (2002), entre outros. Como esse estudo é de cunho investigativo, a abordagem escolhida para a realização do mesmo foi a pesquisa qualitativa, utilizou-se como procedimentos metodológicos questionários com alunos e professores, cujo objetivo é investigar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção textual.

As vivências de estágio constituíram outra ferramenta, bem como projetos realizados e conversas com professores serviram de motivação para a escolha do contexto escolar como campo da pesquisa: por meio de observações e projetos realizados nas escolas campo, em especial o Ensino Médio, foi possível perceber as dificuldades de muitos alunos em produzir textos. Apesar desta constatação, também foram realizadas conversas informais em salas de aula com professores da rede pública estadual, em uma cidade do interior do Estado de Goiás, momento em que os professores revelaram que os alunos têm insegurança e dificuldades nas produções.

Os participantes envolvidos na pesquisa são os professores e alunos, a quem foram aplicados questionários, sendo participantes três turmas do 2º ano do Ensino Médio, ambos do turno vespertino, e com três professores de língua portuguesa de turmas distintas. Para maior contribuição foi realizada também uma pesquisa oral com a coordenadora pedagógica e o diretor da escola e, posteriormente, essa pesquisa foi transcrita.

Portanto, para que haja bom desempenho dos educandos no que se refere à produção textual é necessário planejamento, tempo, revisão e reescrita dos textos, sempre buscando a reflexão e interação do aluno com o material estudado, o que irá resultar em uma melhora significativa no desempenho individual ou geral das

produções dos alunos e ainda despertar o seu interesse, envolvendo-o na construção e participação do ensino aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreender essas causas, foram coletados os dados dos questionários realizados com três turmas do 2º ano do período vespertino e com os três professores, um de cada turma, e uma entrevista oral e transcrita com a coordenadora pedagógica do turno e com o diretor a respeito das propostas contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola.

Feitas as análises dos questionários dos alunos, ficou evidenciado que todos relataram em seus questionários que se houvesse mais tempo reservado à escrita, o desempenho seria melhor. Foi ressaltado que ao trabalhar os textos, são realizadas somente leituras e produção individual, nem sempre são feitas análises e interpretação dos textos. Notou-se que alguns alunos não possuem hábito de leitura e escrita, o que dificulta muito nas produções. Em geral, todos gostariam que os professores trabalhassem com mais frequência leitura e produção e que houvesse correção do texto escrito por eles, ou seja, revisassem o escrito. As aulas são focadas na gramática, ênfase nas correções gramaticais.

Conforme Antunes (2009), a principal causa do baixo desempenho dos alunos no que se refere à escrita pode ser explicado pelo fato de se usar, para o ensino de Língua Portuguesa, metodologias embasadas em abordagens tradicionais, empobrecidas, ou seja, a regra pela regra, nota-se que nas aulas, muitas vezes, não são trabalhadas atividades que levam à reflexão, o aluno continua sendo um receptor passivo da mensagem. Normalmente a escola tem concentrado sua atenção na escrita gramaticalmente correta, prevalecendo a gramática normativa.

Segundo os PCNs, muitas vezes os textos são trabalhados de forma isolada, ou seja, geralmente os textos são usados como pretexto para trabalhar a gramática, regras ortográficas, sem levar em conta a análise e compreensão.

As regras ortográficas devem ser estudadas e dominadas sim, nada contra ensiná-las, mas o problema está em como ensiná-las, não devem ser ensinadas de forma

descontextualizada. Deve ter como objetivo também outros aspectos do texto, além da correção ortográfica. O ideal é que se dê atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão dos textos, tais como a clareza e a precisão da linguagem.

Segundo os alunos, os professores deveriam dar mais atenção à interpretação de texto, ajudando na análise e compreensão, sentem necessidade de argumentação e discursão. Apontaram que não são trabalhadas atividades de redação e simulados, e quando trabalhadas não são realizadas as correções dos textos. Relataram ainda que alguns professores preocupam em acabar logo com o conteúdo, ao invés de sanar as dúvidas referentes aos conteúdos ministrados.

Para se escrever textos com qualidade é preciso planejamento, tempo, o que compreende várias etapas, não é um ato simples como se pensa, requer dedicação e preparo para a escrita e algumas vezes a reescrita. Portanto, é necessário que a escola forneça aos alunos esse suporte e amparo, que forneça ferramentas necessárias para favorecer essa prática. No entanto, nota-se que as escolas não têm dado a devida atenção à escrita. Não é solicitado aos alunos a reescrita e correção das produções em sala. Trata-se apenas de uma escrita a mais. Antunes enfatiza a importância da reescrita.

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

É sabido que escrever um texto não é uma simples codificação, nem algo rápido, é necessário preparo, então é de suma importância que a escola cumpra as etapas e as funções necessárias para que o aluno produza textos de qualidade, oferecendo assim, material contextualizado, aulas dinâmicas, textos diversificados, aulas com tempo necessário, momento que favoreça a reflexão do aluno, que haja interação com o texto, sendo a produção algo real do cotidiano destes.

As dificuldades encontradas pelos alunos são referentes à análise da língua, coesão e coerência, ortografia. Ainda apontaram necessidade de aulas mais dinâmicas e

reflexivas. Porque quando leem, muitas vezes não compreendem, não sabem interpretar os textos. Não são trabalhados textos atrativos e diversificados. Foi relatado que os textos e as aulas são distantes da realidade deles, por tal motivo, há desinteresse e muita dificuldade.

Antunes (2003), afirma que o contexto social muitas vezes fica distante da aprendizagem, seguida sem uma compreensão adequada das funções e relações existentes entre os conceitos.

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder a diferentes usos sociais da escrita— ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola— e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Sendo assim, o ato de escrever deve ir além dos textos escolares, deve ser uma prática social, preparar o aluno para escrever também fora da escola, sendo a escrita um hábito, uma forma de comunicação, um ato social, uma liberdade de expressão, em que o indivíduo a use como uma ferramenta essencial para atuar em sociedade de forma crítica e reflexiva.

Diante das propostas analisadas, nota-se que não é mais possível trabalhar em sala de aula apenas com estruturas textuais tradicionais como: narração, descrição e dissertação. A escola deve incorporar em sua prática diária outros gêneros como: textos jornalísticos, artigo de opinião, reportagem, carta, propaganda, anúncio, texto expositivo, leis, estatutos, contos, textos dramáticos dentre outros.

Compreende que é de suma importância que os educandos estudem textos com os quais convivem fora da escola, pois esses textos darão suporte para eles relacionarem com suas experiências extracurriculares, o que tornará sua vida mais significativa. A variedade de textos pode proporcionar ao aluno o contato real com o mundo, enriquecendo o repertório, o que fará com que eles desenvolvam melhor a competência textual e também outros conhecimentos que usarão por toda a vida, assim, poderão atuar na sociedade de forma crítica e reflexiva de modo a transformá-la.

Referente ao questionário aplicado aos professores, todos alegaram que utilizam em sala de aula atividades que facilitam a aprendizagem da escrita, focam na leitura, produção e interpretação dos textos estudados. Quanto à metodologia que usam

para garantir aos alunos clareza e segurança no aprendizado da escrita, todos procuram fazer correções junto do aluno, apontar os erros. Quando percebem que a maioria da sala apresenta muita dificuldade com a escrita, os professores procuram orientar os alunos a lerem mais e a trabalhar individualmente com cada aluno, trabalhar textos diversificados em suas aulas, mas observou-se que nenhum deles tem o hábito de trabalhar com a reescrita, só trabalham com as correções de erros de vez em quando. Alegaram que o tempo muitas vezes é insuficiente.

Os textos de Língua Portuguesa devem ser devidamente planejados e revisados. É necessário preparo dos professores. De forma que estes se preocupem mais com a qualidade dos textos do que com a quantidade. Tenham um olhar voltado para o escritor e leitor, para que ambos cheguem aos sentidos e às intenções pretendidas. Segundo Antunes:

O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenham sempre um caráter de provisão provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim, como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que se escrevem. (ANTUNES, 2003, p. 64-65)

As produções eficazes são aquelas em que os alunos saibam se expressar, colocando no papel o pretendido, textos também voltados para a função comunicativa de forma clara e objetiva. Ao escrever, é preciso que o texto fique claro não apenas a quem escreve, mas ao receptor também, de forma que seja significativo e traga resultado satisfatório para ambos os envolvidos. Como o tempo é curto, o professor precisa favorecer a qualidade e não quantidade de produções.

Antunes (2003) aponta que o ensino repetitivo e fragmentado não traz resultados satisfatórios para os alunos, pois, a partir deste método, os alunos deixam de ativar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas e não, necessariamente, compreendidas conceitualmente.

A prática das “redações” escolares – normalmente realizado num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem planejamento prévio e, ainda, sem dizer aquilo que se pretende comunicar. (ANTUNES, 2003, p. 59)

Para Antunes (2003), a atividades da escrita é uma atividade interativa de expressão, é uma manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças e sentimentos que queremos partilhar com alguém e interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, prévia para o êxito de escrever. Segundo Antunes:

Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. (ANTUNES, 2003 p. 45)

Então se falta informação e ideias, consequentemente irão faltar palavras e argumentos. É necessário ao aluno se informar, encher-se de ideias, ampliar seu repertório, alargar seus horizontes de percepções dos fatos ao seu redor. Só a partir de tal iniciativa começarão a surgir as palavras e o crescimento da competência para a escrita, lembrando também que é necessária a prática de cada dia, do exercício de cada evento para o aluno.

Antunes (2009) diz que o insucesso da escrita é responsabilidade de muitos outros fatores, além da competência linguística. O insucesso, de fato, tem origens na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária. Segundo Antunes:

Ou seja, tem raízes na contigência daquela intertextualidade não estimulada, da não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p. 167)

O texto precisa desenvolver no aluno o potencial crítico e reflexivo, escrever vai além de conjuntos de orações e frases descontextualizadas, é preciso, em sala de aula, desenvolver e aguçar no aluno esse potencial. Portanto, é necessário discussão, questionamento por parte dos envolvidos no processo. Cabe à escola direcionar, apontar, desenvolver caminhos possíveis, para que aluno use e aproprie de uma escrita que atenda às suas necessidades para diferentes condições de uso.

O diretor apontou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio é um fruto da intelecção de todos, tem como objetivo e prioridade o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, sendo a proposta do currículo voltada para o ensino e desenvolvimento do educando. Quanto aos objetivos de Língua Portuguesa,

estão incluídos o de desenvolver a competência oral e escrita dos alunos, bem como despertar a capacidade crítica na produção textual, portanto, o PPP do Colégio dá subsídios e amparo para que o professor desenvolva o trabalho com a produção na escola, e contribui com projetos para melhoria da escrita no ambiente escolar.

A coordenadora pedagógica apontou que procura verificar se os professores estão trabalhando os conteúdos propostos pelo currículo ao validar os planos do Siap no diário do professor, ela observa se estão trabalhando textos e produções e se priorizam o trabalho com textos diversificados. Mas que a responsabilidade maior deve ser o comprometimento do profissional em sala, ou seja, do professor. Pois, segundo ela, o professor pode colocar no plano uma coisa, e fazer outra. “Vai da consciência dele”.

Perante as descrições levantadas sobre as dificuldades da escrita, pode-se constatar que o seu insucesso envolve muitas causas, dentre as principais citadas estão a ausência do trabalho com textos diversificados em sala de aula, matérias descontextualizadas, a falta de discussões dos textos, ou seja, análises e compreensão, de tempo e planejamento para a elaboração dos textos, ausência da atividade de reescrita e falta de dedicação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendeu-se analisar as dificuldades de produções de textos nas aulas de Língua Portuguesa bem como refletir sobre a importância desta para a vida dos indivíduos, uma vez que a escrita constitui uma ferramenta essencial para o aluno, não só para fins escolares, mas para a vida pessoal, para atuar nos diversos contextos sociais, sendo um instrumento de compreensão da realidade e também uma ferramenta de trabalho.

Segundo os PCNs (2000), o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano. Não basta ao aluno escrever de forma descontextualizada e sem lógica, escrever vai além de um amontoado de ideias, é necessário ser coerente em suas

produções, expressar-se de forma clara não só para si, mas para o outro, envolvendo o eu e o outro.

É preciso produzir e interpretar textos para responder às demandas da vida social enquanto cidadão, para tanto, esses textos precisam ser coerentes, coesos e eficazes. Saber escrever com eficácia é saber expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. É saber articular ideias, além de questões gramaticais, é necessário inserir a função comunicativa de forma que faça sentido, que seja compreensível.

Para tanto, é necessário um trabalho árduo de todos envolvidos nesse processo: escola, professores e alunos. Cada um deve desempenhar da melhor forma seu papel. Contudo o professor acaba sendo o mais cobrado, portanto ele é peça chave. O educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassando esta mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, o professor é também facilitador e orientador.

Este deve usar de todos os recursos para ampliar a habilidade de escrita nos alunos, sendo assim, é necessário conscientização do seu papel, deve haver preparo, estudo, dedicação e, algumas vezes, mudança de estratégia para se alcançar o objetivo. Se o foco deve estar além da gramática, deve dar atenção à compreensão dos textos, à clareza e precisão da linguagem. Buscar nas produções a qualidade e não quantidade. Cabe ao professor, ainda, motivar seus alunos, portanto, os conteúdos devem levar à reflexão e compreensão para conscientizar os alunos quanto à necessidade de refletir sobre sua responsabilidade enquanto aluno e cidadão. Os alunos precisam ter a noção sobre a importância da escrita para a vida escolar, pessoal e profissional, contribuindo para sua formação geral enquanto cidadão, para que este seja um sujeito crítico e atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé1937- **Língua, texto e ensino:** Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino 10)



ISSN: 2238-8451

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interação** / Irandé Antunes, – São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série de aula; 1)

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra, 1942- **Da redação á produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 344p. - (Estratégias de Ensino 12)

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática-história, teoria, análise e ensino**. São Paulo. UNESP, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva Social**. Ed. Atíca, São Paulo, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus / 8. Ed.** - São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA – EFA 19 DE MAIO: Uma proposta de Educação Popular em Campo Florido-MG

OLIVEIRA, Terezinha Tomaz de
Universidade Federal de Uberlândia
terezinhato@yahoo.com.br

SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo
Universidade Federal de Uberlândia
adrianlyavila@gmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo de apresentar uma das etapas da organização da Escola Família Agrícola – EFA 19 De Maio de Campo Florido-MG. A EFA 19 De Maio foi possível pela ação de camponeses preocupados em oferecer uma educação de qualidade para seus filhos e ao mesmo tempo permanecerem no meio rural. Participaram dessa associação os Assentados do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho e outras pessoas da cidade de Campo Florido. No Brasil, as EFA tiveram início no estado do Espírito Santo com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPS). A atual realidade da educação brasileira mostra diversos tipos de alternância, como o trabalho e estudo sem ligação com o curso profissionalizante; o trabalho e estudo nos cursos profissionalizantes noturnos que permitem aos alunos trabalharem durante o dia. Mas há também os cursos integrados em que o trabalho e o estudo são dois momentos interligados porque em ambos os momentos os alunos interagem com a família e a escola. Essa é a proposta da EFA.

Palavras-chave: Reforma Agrária. Curso Profissionalizante. Pedagogia da Alternância

INTRODUÇÃO

A EFA 19 de Maio de Campo Florido-MG nasceu de uma ação associativa onde camponeses preocupados em oferecer uma educação de qualidade para seus filhos e ao mesmo tempo permanecerem no meio rural. Participaram dessa associação os Assentados do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho e outras pessoas da cidade de Campo Florido.

Foi necessário criar um plano de formação e desenvolvimento para o jovem do campo, e também os meios de responsabilizar as famílias no envolvimento de um

projeto educativo que ajudasse na educação dos filhos. Buscou-se meios para implementar essa proposta alternativa em que alguns modelos fossem de melhor adequação ao jovem camponês. Optou-se então, como mais viável, pelo modelo baseado na Pedagogia da Alternância, que vinha sendo utilizada no Brasil desde 1968 no município de Anchieta no Espírito Santo.

Na procura também por uma alternativa de educação procurou-se o Instituto de Geografia na Universidade Federal de Uberlândia na pessoa do Professor Falcão Vasconcellos, onde ele apresentou o professor Roosevelt José dos Santos em parceria permitiu a implementação do projeto da escola.

No estado do Espírito Santo, e também em Minas Gerais o grupo de camponeses visitaram várias escolas no formato EFA, e coletaram informações que pudessem auxiliar na construção do projeto pedagógico para uma educação que contribuísse com os assentados e os pequenos produtores que viviam na região e almejavam a EFA.

Nessas visitas teve-se a oportunidade de conhecer diferentes Escolas Família Agrícola – EFA cujo objetivo era formar alunos em cursos técnicos na metodologia da Pedagogia da Alternância para promover o desenvolvimento rural sustentável, valorizar a agricultura familiar, a agroecologia e a solidariedade .

A experiência educativa com a Pedagogia da Alternância teve origem na França em 1935 por iniciativa de um grupo de famílias do meio rural que desejava oferecer uma formação profissional com uma educação humanista para seus filhos integrada ao ambiente familiar e sócio profissional do meio rural.

Depois de dos bons resultados na França essa proposta pedagógica expandiu - se para outros países da Europa como Espanha, Itália, Portugal e posteriormente para o Continente Africano e América Latina. Hoje estão presentes em mais de 30 países, distribuídos nos cinco continentes e cada vez mais esses números tem aumentado por iniciativa dos agricultores lideranças comunitárias e pessoas interessadas nesse projeto educacional.

No Brasil, as EFA tiveram início no estado do Espírito Santo com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPS). Por meio de seus trabalhos de implementação das EFA, como tentativa de respostas aos problemas vividos pelos agricultores das comunidades rurais na região no município Alfredo Chaves e Olivina,

onde mais se destacou a necessidade de uma nova proposta educacional para o meio rural. Posteriormente, as Escolas do modelo Família Agrícola ajudaram no desenvolvimento desses municípios.

A atual realidade da educação brasileira mostra diversos tipos de alternância, como o trabalho e estudo sem ligação com o curso profissionalizante; o trabalho e estudo nos cursos profissionalizantes noturnos que permitem aos alunos trabalharem durante o dia. Mas há também os cursos integrados em que o trabalho e o estudo são dois momentos interligados porque em ambos os momentos os alunos interagem com a família e a escola. Essa é a proposta da EFA.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CAMPO FLORIDO

Após as famílias estarem assentadas, notou-se que os alunos do ensino fundamental começaram a migrar para a cidade, porque nesse assentamento não havia possibilidades de continuar os estudos, após o fim da antiga 4ª série, atual 5º ano. Esta questão criou um questionamento a mais para assentados que se preocupavam com a formação destes jovens, e com a hipótese dos mesmos não quererem voltar para suas origens.

Começava então, um longo percurso de buscas de novas alternativas para a escola rural e a valorização do trabalhador do campo, com a proposta de se criar uma escola que desse continuidade ao processo de aprendizagem do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, e também profissional.

Um grupo de pessoas do assentamento interessados em construir uma escola diferenciada começou a fazer a discussão com as famílias assentadas e com as famílias em torno do assentamento sobre a necessidade de uma educação voltada para o campo buscando alternativas para a realidade dos assentados. Era uma ação comunitária que visava a integração e sustentabilidade da comunidade local. O grupo que participou das visitas ajudou no processo da construção dessa escola que pretendia atender as necessidades dos assentados. Para isso foi criado uma nova associação que deu origem a escola à fundação da Escola Família Agrícola 19 de Maio de Campo Florido.

Com a fundação foram também definidos os princípios e fins da educação proposta, assim como o estatuto escola:

Segundo o Artigo 7º, a EFA 19 de Maio adota uma pedagogia apropriada ao meio rural e integrada aos princípios e fins da Educação Nacional, consubstanciados no art. 2º da Lei nº 9.394/96, aqui transcritos:

A educação, dever da família e do Estado, inspira-se nos princípios da liberdade, nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s/p)

Para a organização do Estatuto e sua proposta educativa, a Associação Escola Família Agrícola 19 de Maio de Campo Florido se apoiou na Pedagogia da Alternância e Educação Popular.

A educação popular comprometida com a classe trabalhadora é, portanto, uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares. Ao visar tornar os sujeitos elaboradores de sua própria cultura, acontece dentro e fora dos muros institucionais, tendo a escola como um espaço fundamental de sua realização por ser lugar de cultura, de ciência e de tecnologia. (MACIEL, 2011, p. 336)

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Por sua vez, o Ensino Médio, etapa final da educação básica com duração de três anos, tem como finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento do estudo; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo; formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A Pedagogia da Alternância parte do concreto para o abstrato, por isso o meio é fator privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, em que o ambiente escolar é local de sistematização científica e ponto de partida para organizar pesquisas, fazendo interagir, desta forma, teoria e prática, estudo e trabalho, ação-reflexão-ação.

Com base nessas premissas da Pedagogia da Alternância, os objetivos da EFA 19 de Maio eram: proporcionar ao jovem rural do entorno da Escola Família Agrícola de Campo Florido uma formação integral com períodos letivos presenciais na escola e



ISSN: 2238-8451

períodos letivos vivenciados no meio sócio-profissional, possibilitando o vínculo da escola com a família, a comunidade e o trabalho.

Ministrar o ensino médio e a educação profissional básica concomitante, como direito público às populações rurais, proporcionando-lhes inserção profissional na agricultura familiar e outras profissões do meio rural; manter um empreendimento próprio ou comunitário, através do Projeto Profissional desenvolvido ao longo do curso para gerar trabalho e renda; poder optar por permanecer no campo, com dignidade e qualidade de vida ou poder continuar os estudos; respeitar a individualidade dos jovens como cidadãos, garantindo uma educação voltada para o respeito à sua dignidade, liberdade, cultura rural.

Buscar o desenvolvimento local sustentável valorizando o espírito de solidariedade; valorizar o conhecimento popular e promover intercâmbio de tecnologias apropriadas para a convivência com a região do Triângulo Mineiro, educando para uma consciência preservacionista; estimular e apoiar a agricultura familiar buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis para a região, respeitando a cultura, tradições e conhecimentos acumulados pelos trabalhadores; procurar alternativas econômicas no campo e na região, procurando diminuir o êxodo do campo para as cidades e entre regiões; desenvolver projetos de melhoria nas propriedades rurais; tornar a EFA um centro de referência, de promoção e desenvolvimento do meio rural, criando espaços para atividades diversas dos movimentos sociais camponeses, promovendo cursos de capacitação, recapacitação e atualização profissional para pais, mães, profissionais do campo.

Lutar contra toda forma de preconceitos como o de cidade-campo, de gênero, de raça e de geração; estimular a ajuda mútua, o associativismo entre jovens e familiares e entre pessoas diferentes; capacitar os jovens, atendendo à diversificação de profissões no meio rural, com formação permanente para estar continuamente atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo contemporâneo, capazes de prever os problemas e antecipar soluções.

A organização da EFA 19 de Maio previa a formação integral dos jovens e o desenvolvimento rural sustentável. Os pais, como principais agentes educativos, responsáveis diretos pela formação dos filhos, organizaram-se em associação na qual,

juntos, iriam buscar soluções para os problemas da formação dos jovens e do desenvolvimento rural. A Associação seria composta por todas as famílias que tinham filhos matriculados regularmente na escola, além de pessoas físicas e jurídicas interessadas no desenvolvimento rural do entorno da Escola Família Agrícola de Campo Florido, através da educação. Estava organizada em: Assembleia Geral, Conselho Administrativo e Conselho Fiscal.

A gestão administrativa da EFA 19 de Maio era de responsabilidade da Associação. O diretor, com o Presidente e o Conselho Administrativo da EFA, representavam e executavam a administração do funcionamento da escola sob orientação, assessoria e supervisão da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola - AMEFA e União das Escolas Família Agrícola do Brasil - UNEFAB.

A Associação, através do seu Conselho Administrativo, exerceriam o poder político, enquanto que o diretor e a equipe docente cuidariam do poder executivo na EFA.

A equipe pedagógica da AMEFA, juntamente com UNEFAB, promoveria, durante o ano letivo, Cursos de Formação Continuada, Formação Inicial em Pedagogia da Alternância e Visitas Pedagógicas, com seções de formação em cada EFA, voltada para a orientação e acompanhamento de suas atividades curriculares.

Todos os professores, sob o acompanhamento do diretor e sob a orientação da equipe pedagógica da AMEFA, comprometeram-se com a orientação educacional dos alunos, atendendo a todos os aspectos requeridos para o desenvolvimento harmônico da personalidade, com vistas à realização humana.

Todas as atividades da Escola Família Agrícola tinham sempre como objetivo essencial contribuir para a autororientação dos jovens, promovendo o crescimento gradual e contínuo de todos os requisitos indispensáveis à vivência dos valores humanos mais profundos: consciência de si e do mundo, responsabilidade, liberdade, solidariedade, senso crítico e espírito criativo.

A EFA 19 de Maio, com a orientação da Equipe Pedagógica da AMEFA, propunha técnicas adequadas ao serviço de orientação do jovem, destacando-se: a divisão dos alunos em turmas menores, onde cada professor se responsabiliza por um subgrupo e faz o acompanhamento personalizado de cada um.

O tempo de trabalho era integral, assim outros encargos remunerados ou demasiadamente absorventes só eram permitidos em casos excepcionais e com autorização do Conselho Administrativo através de consulta à Equipe de Professores. A presença permanente do professor entre os alunos durante o tempo de aulas, de trabalho, e também nas demais atividades formativas, era considerado de necessidade para um maior entrosamento entre o aluno e o professor, em vista dos princípios educativos da escola.

O corpo discente era constituído por todos os alunos regularmente matriculados, atendendo prioritariamente filhos de agricultores familiares indicados pelas entidades que compunham a EFA 19 de Maio: Sindicatos de Trabalhadores, EFA de Ensino Fundamental (5ª a 8ª) da região e Associações de Assentamentos, observando-se sempre as decisões da Assembleia geral do Conselho Administrativo.

O regimento disciplinar das Escolas Família Agrícola, baseado no princípio da liberdade, solidariedade e responsabilidade, tem como objetivo: conscientizar alunos, professores, conselho administrativo e funcionários, da importância de sua participação na consecução dos princípios e fins da Educação Nacional e dos objetivos da Escola Família Agrícola; incentivar professores e demais membros da comunidade a participarem do processo educacional; garantir a observância da ordem na unidade escolar, tomando as providências e orientações necessárias.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica da EFA 19 de Maio de Campo Florido apoiava-se numa educação plena, voltada para a formação integral do ser humano e para a qualificação e habilitação profissionalizante de jovens rurais. Valoriza os traços familiares e a herança cultural camponesa, dentro de um projeto de desenvolvimento rural baseado no resgate da cidadania e na organização comunitária. Contribui para a produção agrícola e outras atividades economicamente viáveis e de baixo impacto ambiental que propiciam a vida com qualidade e dignidade no meio rural.

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. (TEIXEIRA, et. al., 2008, p.227)

A Pedagogia de Alternância permite a organização da formação dos estudantes em períodos letivos alternados com o meio sócio-profissional, ou seja, no campo com sua família para colocar o prática o que aprendeu; para testar e re-pensar.

A organização do ensino em alternância articula os espaços e tempos da seguinte forma: no meio sócio-profissional e familiar: (lógica do trabalho) observação e descrição da realidade; na escola (lógica do estudo) colocação em comum da reflexão de cada jovem, aprofundamento e sistematização do conhecimento popular e dos conteúdos das disciplinas de base nacional comum e profissionalizante específicos, de forma interdisciplinar. No meio sócio-profissional, de volta à família e ao trabalho o jovem fecha o ciclo da proposta metodológica, realizando as experimentações, aplicação do estudo e das pesquisas.

No meio sócio-profissional, a vida do aluno constitui o centro do processo ensino-aprendizagem, ponto de partida e ponto de chegada, pois os problemas levantados nas pesquisas precisam ser solucionados nas atividades de retorno. Seria o princípio dialético da ação-reflexão-ação.

Não aconteceriam justaposição de etapas, mas uma complementação entre o período vivido na escola e o período vivido em casa, ou seja, uma formação contínua em atividades descontínuas.

A alternância possibilitaria ao jovem comprometer-se, experimentar, avançar tecnicamente, responsabilizar-se, dialogar e inserir-se no meio rural com os adultos na busca de soluções de problemas e de melhorias de qualidade de vida.

Entre as principais características metodológicas da EFA 19 de Maio estavam a aplicação do ensino contextualizado na realidade da atuação profissional e comunitária dos alunos, de forma construtiva. Para isso os principais instrumentos metodológicos eram: o Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum, Visitas e Viagens de Estudo, Intervenções Externas, Cadernos Didáticos, Visitas às Famílias, Atividades Retorno e Experiências, Projeto Profissional, Caderno de Acompanhamento e Estágios.

O plano de Formação era uma estratégia de organização dos conteúdos de vivências, através dos instrumentos metodológicos com a formação profissional interdisciplinar.

O plano de formação organizava as alternâncias, o tempo e o espaço escolares e familiares com um desenrolar progressivo de atividades de formação, buscando integrá-los, articulando o saber prático-popular com o saber científico-escolar, e conteúdos técnicos profissionalizantes com conteúdos humanísticos e gerais.

A Escola Família Agrícola tinha em seu Calendário Escolar etapas letivas na escola e na família ou no meio sócio-profissional, visitas de estudos, férias escolares, comemorações cívicas e religiosas, avaliações de convivência e habilidade, atividades especiais e demais elementos, conforme exigências estabelecidas pela legislação de ensino vigente.

A EFA 19 de Maio adequou as peculiaridades locais ao seu Calendário Escolar, sendo de 35 alunos, o que permitiu um atendimento individual e também coletivo, compatível com o Plano de Formação da Pedagogia de Alternância. A organização das turmas, recursos de Ensino Médio e Educação Profissional Básica funcionavam concomitantemente, em tempo integral e em regime de alternância.

O curso de Educação Profissional de nível básico foi oferecido, de forma concomitante ao Ensino Médio, com organização curricular própria, respeitando a legislação vigente e a Pedagogia da Alternância. Tinha a duração de quatro anos e compreendia anualmente o mínimo de 1175 horas de atividades na Escola e na família, e de 200 dias letivos.

O tempo de formação no meio familiar, comunitário e profissional deveria ser semelhante àquele de formação no centro educativo, pois uma alternância de qualidade exige um número suficiente de idas e vindas entre a EFA e o local de moradia. O ritmo das alternâncias seria adequado ao calendário agrícola, buscando propiciar a presença dos jovens na escola e no trabalho familiar, sem prejuízo em nenhum dos ambientes. Haveria no mínimo 110 dias letivos/ano na escola e 96 dias letivos/ano no meio sócio-profissional da composição curricular.

Os programas das diversas disciplinas, áreas de trabalho e atividades constantes do currículo pleno do curso foram elaborados pelos respectivos professores com assessoria da equipe pedagógica da AMEFA.

Na elaboração dos programas foram observados: o relacionamento, ordenação e sequência dos componentes curriculares a fim de assegurar: continuidade, aprofundamento e encadeamento lógico das experiências de aprendizagem; contextualização, de forma a dar sentido mais global e abrangente às experiências de aprendizagem; conteúdos abordados a partir de temas do plano de estudo, visando a interdisciplinaridade, abordando a princípio temas de caráter mais simples para depois contemplar aspectos mais complexos da realidade.

Para atender às exigências didático-pedagógicas, os programas poderiam, em sua aplicação, sofrer modificações para se adequarem aos interesses e necessidades dos alunos e suas famílias.

O planejamento didático deveria ser um processo contínuo e dinâmico que, partindo da amplitude e exigência dos objetivos da Escola Família Agrícola, em seu detalhamento e desenvolvimento, constitua-se em instrumento de realização dos objetivos educacionais.

A avaliação compreenderia a verificação de aproveitamento da aprendizagem quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades de convivência e atividades, tendo em vista: conduzir o desenvolvimento do aluno no sentido dos objetivos determinados pelas atividades da Escola Família Agrícola; ajustar esses objetivos e os métodos de ensino às suas condições e necessidades; avaliar os conteúdos teóricos e vivenciais e habilidades de convivência, levantados pelos instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância, em vista da promoção integral do aluno.

A avaliação deveria levar em consideração a preponderância da qualidade sobre a quantidade de aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo sobre os finais. A avaliação será expressa em conceitos, aplicados às atividades do Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Estágios, Atividades Retorno, Experiências, áreas de estudo e disciplinas desenvolvidas no decorrer de cada sessão escolar, apurados no final de cada “Período Avaliativo”.

Na avaliação do aproveitamento escolar, observadas as normas e diretrizes da legislação em vigor, seriam registrados os resultados de uma série de interpretações, podendo ser utilizados, entre outros instrumentos e informações de desempenho de cada aluno como: Caderno de Acompanhamento; entrevistas individuais; auto e hetero avaliação de professor e aluno; provas subjetivas e objetivas; comunicação oral e escrita; visitas às famílias; observação dirigida e/ou espontânea; amostra de trabalho; plano de estudo; folhas de observação; caderno de realidade; fichas individuais; habilidade/convivência; pesquisa de campo; experiências; estágios; visitas e viagens de estudos.

Toda avaliação através de prova escrita ou oral deveria ser um meio de diagnosticar a aprendizagem do aluno. Junto com a Comissão de Formação, composta por membros do conselho de Administração, representantes dos professores, dos alunos e dos pais, teria a missão de acompanhar a execução e avaliar o Plano de Formação. Seria ampla, contínua, compreendendo a verificação de aproveitamento e expressando os resultados da aprendizagem quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades de convivência e atividades, tendo em vista: conduzir o desenvolvimento do aluno no sentido dos objetivos determinados pelas atividades da Escola Família Agrícola; ajustar esses objetivos e os métodos de ensino às suas condições e necessidade. Nenhum registro de avaliação de alunos poderia ser feito sem antes haver uma reunião de equipe e ampla discussão sobre cada aluno.

O Projeto da EFA 19 de Maio colocava que o prédio da Escola Família Agrícola estaria aberto à comunidade para reuniões, práticas religiosas, seminários e outras atividades, desde que estas não perturbassem ou prejudicassem o desenvolvimento das atividades previstas no planejamento escolar. Sendo que para começar a funcionar a Associação do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho cedeu a antiga sede da fazenda.

As disposições explícitas ou implícitas neste regimento deveriam ser observadas rigorosamente por todo o pessoal da escola, que deveriam dele tomar conhecimento ao ser admitido. Competia ao Conselho Administrativo e, em última instância, à Comissão Executiva, contratar, despedir, mudar de função e aplicar sessões ao corpo docente,

técnico e administrativas previstas pela CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas e por leis próprias da EFA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia de Alternância propicia condições favoráveis à aprendizagem, pois os aspectos do meio sócio profissional e escolar se complementam. No Meio Sócio-profissional, lugar onde ocorre o vínculo afetivo com a família e o meio as relações com amigos e parentes, a experiência de trabalho, a convivência comunitária, com os Movimentos Sociais. No Meio Escolar ocorrem o trabalho de equipe com os monitores, o acompanhamento pessoal personalizado, o respeito à individualidade, a convivência geral, procurando a construção de um ambiente de respeito e companheirismo, com uma formação integral e a valorização de criatividade e espontaneidade.

A boa formação depende da qualidade das relações estabelecidas entre os diversos níveis, professores com professores, professores com alunos, alunos com alunos, monitores com associações e famílias. As Escolas Famílias Agrícolas, por sua modalidade de ensino e educação, baseadas na alternância vida-escolar e sua orientação para o meio rural, tinham seu ano letivo independente do ano civil, com sessões alternadas de aulas na Escola e de trabalho e estudo no meio no qual o aluno estava inserido.

Depois de todo esse trabalho para fundação da escola como pesquisa, viagens para visita e conhecimento da escola e organização da legalização, muitas reuniões e assembleias e grupos de estudos foram feitos em um período de quase quatro anos de trabalho a professora proponente desde trabalho com ajuda de vários de outras pessoas da comunidade, da prefeitura de Campo Florido, e da Universidade Federal de Uberlândia, entre outros que já estavam no processo como e ajudaram na contratação de pessoas para trabalhar na escola. A escola conseguiu matricular no início 70 alunos deste assentamento, seu entorno e da cidade de Campo Florido.

REFERÊNCIAS



ISSN: 2238-8451

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 2006, 61p. Disponível em: http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf. Acessado em 2015.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. 2014, 39p.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, jul./dez. p. 326-344. 2011

TEIXEIRA, Edival Sebastião. BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

RODRIGUES, Rafael Resende

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cáceres

rafael.rodrigues@cas.ifmt.edu.br

RESUMO

Este trabalho busca abordar a temática da Formação humanística, nos currículos técnicos integrados ao ensino médio, com intuito de desvelar a necessidade de uma formação humanística sólida e abrangente, ao passo que contemple também a realidade do mundo do trabalho, onde cada vez mais necessita de mão de obra especializada e preparada para o ingresso no mercado de trabalho. Por este prisma é que surge os desafios da formação humanística nos currículos integrados ao ensino médio, e colabora para desafiar gestores e professores das instituições de ensino de modalidade técnica integrada ao ensino médio, a buscar medidas capazes de fomentar uma educação de qualidade técnica ao mesmo tempo que lhe ofereça subsídios culturais alicerçados em princípios educacionais comprometidos com a formação cidadã de alunos pertencentes ao ensino tecnicista. Desta feita trata-se de uma visão global de educação que favoreça tanto ao núcleo técnico das instituições de ensino, como do núcleo da base comum da educação nacional, daí surge inequivocamente a importância de se articular com responsabilidade as diversas matérias pertencentes ao todo do currículo integrado, estabelecendo-se assim a verdadeira integração curricular da educação técnica, garantindo ao aluno formação cultural, política, ideológica e social de qualidade.

Palavras Chaves: Currículo, integrado, Humanística.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da integração curricular no Brasil há muito vem se mostrando atual e com relevância prima. Ao se pensar em educação técnica profissionalizante e nos desafios encontrados nesse processo de formação educacional de modelo curricular integrado, acentua-se ainda a preocupação com a formação humanística e com práticas curriculares que subsidiem de modo consistente a educação crítica, humana, que valorize conceitos de cidadania, contextualizando-se com a dinâmica do mundo atual, cultural e político existente em sua realidade. Há que se contemplar não só a técnica

exigida pelas diversas profissões que tais currículos se propõem a formar, mas também a formação humanística, rica em conceitos de cidadania, que contribua para a formação crítico reflexiva do cidadão integrante desse sistema educacional, e atue como baliza capaz de guiar pessoas atuantes e preparadas, não só para a vida profissional, mas também para a vida em sociedade, tornando-os assim verdadeiros agentes sociais, capazes de tomar decisões com segurança e responsabilidade.

A escolha dessa temática justifica-se por meio do convívio e vivência profissional estabelecidos com alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres, que fazem parte do modelo educacional de currículo integrado e com ensino integral. O debate acerca da formação humanística que subsidie o pensamento crítico-reflexivo destes alunos vem ao encontro das políticas públicas educacionais fomentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título I (Da Educação), em seu Art.1º e Parágrafo 2º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, Lei 9.304/96, de 20 de Dezembro de 1996).

Ao normatizar princípios educacionais que visem abranger processos formativos, que têm por finalidade desenvolver habilidades e competências vinculadas não só ao mundo do trabalho, mas também à efetiva prática social, como dispõe o parágrafo 2º do Art.1º da LDB, encontra-se neste diapasão a força normativa e desejo intrínseco de que a educação formal brasileira alcance a formação profissional e humanística capaz de promover mudanças significativas no bojo das aspirações sociais, de um país que tem os olhos voltados para uma educação responsável.

Ao relacionar ensino técnico profissionalizante ao modelo de currículo integrado com diretrizes e bases direcionadas para as relações de convivência humana, de trabalho, organizações da sociedade civil e manifestações culturais, exemplos estes de atitudes e práticas humanísticas voltadas para a formação do cidadão, a educação traz princípios e diretrizes que deixam de circular no domínio da expectativa educacional, e

passa, assim, a compreender uma carga de responsabilidade que ultrapassa a abordagem teórica de um estado responsável e reflexivo, com ideais de uma educação técnica e humanística transformadora, e passa desse modo a conter obrigações reais inerentes a este modelo educacional.

Estudos realizados pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com objetivos de contribuir para a formulação de um currículo comum ao ensino médio, capaz de traduzir e direcionar o ensino rumo às transformações sociais, científicas, econômicas, culturais e tecnológicas, que contemple não só o mundo do trabalho, mas a todos os princípios humanísticos citados na LDB, foram publicados no ano de 2013, com o nome de **“Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”**. Este trabalho deixa claro em seu texto a necessidade do debate acerca da formação humanística nos currículos integrados:

Sabemos todos que a melhoria da qualidade da oferta do ensino médio depende de inúmeros fatores e medidas, mas um desafio central passa necessariamente por superar a inadequação curricular do ensino médio, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, nem para o prosseguimento de estudos posteriores, nem para inserção no mundo do trabalho. (REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.), 2013, p. 8, Prefácio)

Entendendo a importância desse modelo educacional, chegamos a questionamentos fundamentais, acerca da prática exercida nas instituições de ensino que ofertam cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio.

Tais cursos vêm alcançando os princípios inerentes à formação humanista, capazes de subsidiar culturalmente, socialmente, politicamente a vida em sociedade destes alunos? Corpo docente e gestor dessas instituições de ensino têm a real consciência da importância desse tipo de formação? Há articulação de professores do núcleo técnico e comum, na promoção da formação humanista integral?

É por meio deste viés de incertezas que nasce a preocupação em entendermos com maior clareza os métodos e desafios encontrados na consecução e prática cotidiana dos currículos integrados a cursos técnicos profissionalizantes, bem como a preocupação em efetivar a tão almejada formação humanística, voltada, pensada e estruturada para os jovens enquanto pessoas, profissionais e cidadãos.

É com a consciência inevitável de se aperfeiçoar o modelo de ensino médio, integrado ao profissionalizante, e na perspectiva de entender as fragilidades e desafios da integração curricular, alicerçadas a uma base de formação humanística sólida, capaz de imprimir mudanças e garantir a cidadania de jovens oriundos desse sistema educativo, que surge a oportunidade de reestruturação de modelos abertos e ainda em busca de um pensamento norteador, que vise profundas realizações e sérias mudanças no intimo da formação integral do indivíduo, e não apenas gotejamentos desarticulados de cidadania, que não permitem um pensamento crítico reflexivo dos jovens, e não subsidiam o protagonismo de verdadeiros agentes sociais, preparados para o trabalho, para a vida, e prática consciente da cidadania.

A concepção e construção de currículo pertinente ao curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta, a ser considerada prioritariamente nas políticas que visam à implantação e ao desenvolvimento desta modalidade, na perspectiva da educação politécnica. (REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.), 2013, p.12)

Tal lacuna ainda por preencher, nos dá a oportunidade de esclarecer a opacidade de políticas públicas educacionais, que ainda permitem gestores e corpo docente de instituições de ensino derivarem na desorientação de currículos pouco atraentes aos jovens, e que não garantem a permanência destes em cursos integrados e delongam, sobremaneira, sua duração.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa ensaiará pelo método dedutivo. De modo que será efetuado estudos, assim como levantamento de informações conexas ao tema, para que por meio destas posam obter as respostas suficientes em relação ao problema apresentado.

A citada pesquisa utilizará meios indiretos derivados de pesquisa com artigos, revistas e periódicos, assim como materiais pertinentes ao tema, para tanto adotará o método qualitativo dedutivo atinente à investigação.

Para tanto utilizaremos das ferramentas de revisão bibliográfica, para recuperar o conhecimento científico acumulado sobre a temática envolvendo o processo de

formação humanística nos currículos técnicos integrados ao ensino médio na educação nacional, sendo assim o fio condutor metodológico desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que possamos adentrar na análise do processo da formação humanística, atualmente praticado nos currículos integrados ao ensino médio brasileiro, necessário se faz a revisão de conceitos relevantes para a compreensão da discussão ora posta.

Conceitos como o que se entende por formação humanística é necessário para especificar qual abordagem e carga reflexiva pretendemos alcançar com este estudo. Desse modo, nos apropriamos da definição exposta no dicionário Priberam da língua portuguesa, que define formação como **“Conjunto de valores ou qualidades morais resultantes da educação”**. Outra definição próxima da que pretendemos discutir é feita pelo dicionário Aurélio Buarque de Holanda: **“Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade”**.

Ao entender a formação como um conjunto de valores ou qualidades, ou modo que constitui um caráter ou mentalidade, transportaremos tal conceito para o processo de formação humanística praticados nas instituições de ensino, que ofertam cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio. Através deste viés a compreensão da ideia de formação deve conter em seu íntimo ressonância pedagógica invariavelmente articulada com aspectos técnicos da formação de jovens que fazem parte desse sistema educacional.

O primeiro sentido pedagógico que se depreende do conceito formação é, pois, a ideia de processo, compreensão esta que demanda uma concepção de ser humano como ser incompleto, em permanente formação. O segundo sentido é a ideia de uma formação integral do ser humano, visto que não há formação humanística autêntica se for realizada de modo fragmentado ou, mesmo, instrumentalizando o sujeito humano. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 3)

Partindo desse conceito de formação, ao transportá-lo para o processo de ensino formal, entende-se que este se insere nas relações de homem para homem, que conduz de certo modo todo o processo educativo que esteja em formação, ou seja, essa relação

ocorre em salas de aula, entre professores e alunos, bem como entre sociedade, família e nas relações com o mundo. Como aduz Cenci e Fávero (2008), “Toda formação, no sentido estrito do termo, teria de incidir sobre o humano e a partir de feições humanas. Formação diz respeito a um tipo de relação entre sujeitos”. (Cenci e Fávero, 2008, p. 3)

Ao analisarmos o conceito de formação humanística, entendemos como o preparo do indivíduo para o exercício da vida em coletividade, com expressiva carga de valores morais, culturais e políticos, que o leve a contextualizar criticamente sua realidade e da sociedade na qual esteja inserido, podendo, com isso, balizar sua experiência em sociedade com sobriedade e responsabilidade. Desta feita, estamos falando de emancipação integral do indivíduo, por meio da qual este possa se localizar enquanto agente social e atribuir valores às coisas e ações ao seu redor.

Uma concatenação mais profunda de tais conceitos baliza a preocupação deste tipo de formação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pois estes possuem sua responsabilidade social enquanto formadores de profissionais, técnicos preparados para o mundo do trabalho.

A formação profissional e técnico-científica sem formação humanística pode facilmente dar margem à indigência cultural, à incapacidade para compreender a si, os outros e o mundo em que vive, bem como a não-percepção clara do sentido de sua própria profissão. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 5)

Vem ainda a contemplar tal preocupação com a formação humanística, atualmente exercida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o entendimento de Souza (2010), ao falar dos direitos dos jovens à educação formal de nível médio:

Almeja o ensino médio consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no nível fundamental, permitindo o prosseguimento dos estudos, preparar o indivíduo para o trabalho e o pleno exercício da cidadania, o aprimoramento do educando como ser humano, emprestando-lhes valores éticos, morais, críticos e intelectuais, além de transmitir à compreensão dos fundamentos técnicos-científicos dos processos produtivos, aliando a teoria à prática, conforme o disposto no artigo 35 da lei Federal n.9.394/96. (SOUZA, 2010, p. 77)

No que enseja a proposta dos currículos integrados ao ensino médio, prestigia-se expressivamente a preocupação e preparo do aluno para o mundo do trabalho, distanciando cada vez mais o indivíduo das relações humanísticas que engloba uma

educação integral. Dar proeminência à prática, à técnica e a habilidades manuais do aluno parece significar educar, sem qualquer preocupação eficaz com a realização do efetivo ensino que habilita à emancipação intelectual, pessoal, cultural ou política.

A formação politécnica preocupava-se não só com a assimilação teórica dos conhecimentos, mas também com a prática, por isso a proposta da LDB, quando deu entrada no Congresso Nacional em 1988, possibilitava a assimilação não apenas teórica, mas também prática dos conhecimentos científicos. Mesmo ouvindo-se críticas positivas e/ou negativas de alguns pesquisadores, a realidade é que a ideia de politécnica que constitui o referencial inspirador de uma política educacional para a escola média instituída pelo Decreto 5154/2004 que busca a consolidação da base unitária do ensino médio como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. (RODRIGUES, 2010, p. 22-23)

Desta feita, apropria-se do trabalho como princípio educativo, o que não traduz feições de ensino engajado com o propósito de emancipar o indivíduo, reduzindo o processo educativo ao perverso modo de produção capitalista contemporâneo.

Apesar de a educação, na era do capitalismo neoliberal, ser concebida como uma mercadoria, cuja produção deve atender às necessidades da empresa capitalista, esperamos que a escola consiga alcançar um modelo de currículo “capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para o trabalhador crítico, politizado, integral” (SILVA, 1999, p. 77. *apud* Rodrigues, 2010, p 24)

Importante a compreensão de que a formação técnica não pode ser vista nem tampouco repassada separadamente da formação cultural, humana, política e cidadã, pois deste modo estaríamos reduzindo não só o processo educacional brasileiro, mas sim toda a construção ética e social alcançadas até agora.

Importante também se faz, uma compreensão sobre o “currículo” e o que o torna peça fundamental na construção de uma dialética entre esta ferramenta educacional e a possível carga humanística que deseja-se abordar com esta temática. De acordo com Silva (2013, p.42) definir um conceito direto e específico ao “currículo” se mostra matéria árida, de modo que autores e doutrinadores divergem do tema tamanha sua complexidade e diversidade de importância na esfera educacional ao longo do tempo.

Argumenta que desde o início do século passado os “estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas”. E que não há possibilidade de resposta para o que seja currículo. O que se tem

são acordos sobre os sentidos do termo, e que este será sempre parcial e localizado historicamente. Silva, *apud* Lopes & Macedo (2013, p.42)

Na compreensão de Silva (*apud* Silva 2013, p.42), definições não revelam uma suposta essência do currículo: “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”.

Desse modo propomos entender o currículo como ferramenta capaz de dialogar e se articular com o “humanístico”, promovendo assim fluidez e ressonância pedagógica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a devida carga reflexiva necessária na implantação e concretização da formação integral do indivíduo pertencente a esse sistema educacional.

Com tal evidencia, abre-se a oportunidade inequívoca em discutir a temática na tentativa de incluir com solidez conceitos de formação humanística, que vá ao encontro das necessidades inerentes a formação e implantação de um currículo integrado ao ensino médio, que garanta ao aluno um modal político-cultural que evidencie a responsabilidade política educacional nacional.

Contudo podemos analisar o Currículo Integrado, como uma ferramenta educacional político-ideológica que abranja um universo de conhecimentos produzidos pela ciência e cultura de um povo, que ao mesmo tempo contemple as técnicas científicas exigidas pelo mundo do trabalho.

Trata-se de uma visão global de educação que favoreça tanto ao núcleo técnico das instituições de ensino, como do núcleo da base comum da educação nacional, daí surge inequivocamente a importância de se articular com responsabilidade as diversas matérias pertencentes ao todo do currículo integrado, estabelecendo-se assim a verdadeira integração curricular da educação técnica, garantindo ao aluno formação cultural, política, ideológica e social de qualidade.

“O ensino integrado tem por objetivo disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. (KUENZER, 2002, p. 43-44)

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

De acordo com (SANTOMÉ, 1998) Falar em currículo e toda carga expressiva que lhe é digno atribuir diante de uma cultura da aprendizagem que prestigia o mundo do trabalho, da informação, do conhecimento, trata-se acima de tudo de libertar-se das amarras da ideia de currículo desarticulado e fragmentado, ou seja, isolado do contexto real em que vivemos e produzimos nosso modo de existência.

Assim a ideia de um currículo integrado ao ensino médio técnico, que tenha suas bases voltadas para a formação cidadã, emerge-se acima de tudo como uma responsabilidade, entre os educadores e todo o sistema político-pedagógico de instituições de ensino que valorizem uma educação técnica de qualidade e de realce social abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da formação humanística de alunos integrantes do ensino médio em modalidade de currículo integrado ao técnico, sem dúvidas ainda se mostra desarticulada e pouco atraente aos anseios da comunidade escolar inserida nesse sistema educacional, contudo deve ser subsidiada pela prática social constante que extrapola as salas de aula, e mostra aos alunos ressonância prática entre a vivência escolar e o mundo social em que vivem.

A formação humanística abordada neste contexto, trata-se de um processo que deve ser balizado nas práticas orientadas pela gestão escolar em busca da formação humanística, comprometidas com os princípios basilares da ética, cidadania e profunda compreensão do mundo fático em que estes alunos estejam inseridos.

Para um alcance eficaz da formação humanística em tela, necessita-se de significativas práticas pedagógicas, que realce sua imersão no mundo dos alunos, e que verdadeiramente seja capaz de subsidiar ao longo da vida, um pensamento crítico reflexivo destes com o mundo do trabalho e social em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.) “Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora”, UNESCO/MEC, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> LDB. (acesso em 18-08-2014).

<http://www.priberam.pt/DLPO/forma%C3%A7%C3%A3o> (acesso em 25-08-2014).

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5º. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p 355.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A. A. Notas sobre a formação humanística nas universidades. *Revista Pragmateia Filosófica*, Ano 2, Nº 1, Out, 2008.

SOUZA, MOTAURI CIOCCHETTI DE. *Direito educacional*, São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

RODRIGUES, Denise Dalmás. *A Experiência de integração curricular no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do mato grosso - campus Cáceres*. Seropédica-RJ, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SILVA, Edson Gonçalves. **Recontextualização do Currículo de Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Fundamental**. 2013. 227 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

SILVA, Amanda Alves

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá

amandahistoria2015@gmail.com

LIMA, Maria José

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá

mariajose.lima@ueg.br

RESUMO

O presente artigo constitui-se uma exigência para o cumprimento do Estágio Supervisionado da licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Iporá. Nas últimas décadas do século XX, o ensino de história passou por mudanças que se encontram atrelado às transformações sociais, abrangendo os setores político, social e educacional. O trabalho se baseia nas observações feitas na Escola Vereador Antônio Laurindo, localizada na cidade de Iporá. A instituição localizada na periferia da cidade recebe alunos do Ensino fundamental primeira e segunda fase. Pensar em uma ressignificação do ensino de história significa pensar não só o processo de formação de professores, mas também na formação continuada dos docentes que devem alicerçar a sua prática em uma didática crítica, reflexiva e interdisciplinar. Substituir práticas tradicionais e conservadoras que persistem em um ensino que visa à reprodução dos conteúdos expressos no livro didático é urgente e imprescindível. Se a sociedade está em constante mudança e a História é uma construção social feita a partir das ações humanas, constata-se que o ensino de história necessita ser embasado nas transformações não só teóricas, mas inclusive com práticas ressignificadas nos contextos aos quais se inserem. Nesse sentido como embasamento teórico o presente trabalho utiliza-se dos autores, Freire (2000), Fonseca (2009), Fazenda (1999), Pimenta (2002), Bittencourt (2011) e Abreu e Soihet (2003).

Palavras chave: Construção social. Ensino de História. Ressignificação.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História vem sendo alvo de transformações nas últimas décadas. As mudanças ocorridas na sociedade apontam uma necessidade de se repensar o sentido

que o ensino de história produz na vida prática dos indivíduos, como também sua influência para a formação de uma base sólida que propicie ao educando desde a educação básica um entendimento crítico e questionador de toda a engrenagem social que o cerca.

A pesquisa dedicou-se a analisar as dimensões que o ensino de história vem tomando através da experiência vivenciada na primeira e segunda etapa do estágio supervisionado, compreendido nas fases de observação, semirregência e regência, realizadas na escola campo Vereador Antônio Laurindo. Como fundamentação teórica utilizar-se-á de autores como, Freire (2000) que trata dos desafios e superações às quais se propõem a prática docente e de como este deve direcionar seu trabalho para que seu objetivo de formação do sujeito enquanto cidadão ativo atinja o êxito desejado. Pimenta (2002), diz que a formação contínua na escola ganhou força em função das demandas de enfrentamento aos conflitos existentes na tarefa de ensinar. Na perspectiva de Fazenda (1999), é ressaltada a função da interdisciplinaridade enquanto forma de construção do saber, onde a coletividade e a interação entre as disciplinas propiciam maior amplitude ao ensinar. Fonseca (2009) aborda a prática do ensino de história bem como a construção da disciplina e sua função enquanto formadora de sujeitos críticos e questionadores. Para tal abordagem a autora expressa o contexto da historiografia abrangendo desde a História positivista até os parâmetros da Nova História, visando delinear os avanços que a didática vem alcançando com objetivo de despertar a reflexão a cerca da prática do ensino de história. Abreu e Soihet (2003) tratam da possibilidade da pesquisa história e sua articulação com o ensino, abordando quatro campos: Identidade, cidadania, cultura e gênero. Bittencourt (2011) ressalta a necessidade de se pensar novos procedimentos metodológicos para o ensino de história de acordo com as transformações sociais ocorridas no decorrer do século XX.

Na escola campo através da observação das aulas e do auxílio à professora, um dos fatos que chamou a atenção foi a forma como era realizada a prática do ensino de história. As aulas são ministradas de acordo com o método tradicional visando à exposição dos conteúdos a partir do livro didático, o que se nota é a ausência de uma metodologia mais dinâmica que trabalhe fazendo uma ponte entre os conteúdos e a realidade social do aluno, fato que gera o problema da falta de interesse e a resistência

dos mesmos, com relação ao aprendizado. A ausência de uma didática que propicie o despertar dos educandos com relação à importância da disciplina no processo de construção do senso crítico, nos remete a uma ampla reflexão sobre a docência. Sendo assim pretende-se aqui analisar a importância do profissional docente e sua atuação enquanto sujeito histórico, já que o mesmo detém uma responsabilidade de buscar mecanismos que possibilitem desenvolver o educando de forma plena, englobando todos os aspectos inclusive o de tornarem cidadãos atuantes e participativos numa relação de troca de conhecimentos e experiências. Fazendo da escola um ambiente de debates, onde se trata a história, bem como as demais disciplinas como uma forma de despertar no educando o prazer em aprender.

DESENVOLVIMENTO

A construção da História enquanto disciplina segue relacionada a interesses estabelecidos pelo Estado. A especificidade do saber histórico tardiamente é levada em consideração, a reprodução dos fatos sem interpretá-los ou usar de certa manipulação sobre os acontecimentos aparece enquanto estratégia em diversos períodos políticos. Na opinião de Freire (2000 p.61), “Do ponto de vista dos interesses dominantes não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”.

Nessa perspectiva o ensino de história tem seguido vieses divergentes, sendo um que atende às intenções do Estado e utiliza a história como forma de coerção, na medida em que se encontra vinculado a um plano governamental e que resguarda interesses majoritários, de certo modo manipulando o ideário social, ou seja, a reprodução do ensino. Outro viés tende a utilizá-lo como forma de despertar o senso crítico dos indivíduos na medida em que possibilita a construção de um saber que englobe o ato de questionar sua própria realidade e não somente contentar-se com o que está estabelecido. Com relação aos saberes históricos e a forma na qual a escola passa a ser observada em determinados momentos, Fonseca (2009), aponta os seguintes dados:

A partir dos anos 60 e 70, desenvolveu-se no Brasil o pensamento crítico, radical, de oposição e deslegitimação dos saberes históricos transmitidos na escola. Influenciados pelos teóricos da “reprodução”, o pensamento

educacional crítico passa a deslegitimar os currículos oficiais de história. A escola passa a ser encarada como “aparelho” de reprodução dos valores e ideias da classe dominante, e o ensino de história, como mero veículo de reprodução de memória do vencedor. (2009, p.33)

Diante das apropriações indevidas feitas ao longo da História pelos currículos oficiais do ensino de história tornou-se necessário repensar as posturas dos agentes desse processo, surgindo aí o professor reflexivo cujo papel deve ser o de trabalhar os conteúdos de forma crítica e questionadora levando os alunos a observarem, investigarem e questionarem tudo, e não apenas reproduzirem. Segundo Pimenta (2002),

Todo ser humano reflete. Aliás, isso é o que diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos, [...] mas só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. (2002, p.18)

Para melhor compreensão da pesquisa faz-se necessário compreender um pouco mais as abordagens referentes à constituição do ensino de história. A partir do século XIX na Europa, a história foi inserida nas universidades, daí que se originam as denominadas: História tradicional/positivista e a Nova história. A chamada história tradicional perpetuou sendo discutida até o século XX e posteriormente através das discussões produzidas por historiadores da Escola dos Annales surge a Nova história, que contrapõe características do modelo tradicional, tais como: a história vista de cima, que enaltece os grandes feitos dos grandes heróis, uma história política e econômica que se disponibiliza a investigar somente pelas fontes escritas, um modelo que infelizmente ainda prevalecem nos conteúdos dos livros didáticos.

Na perspectiva da Nova História veiculada por historiadores franceses como Block e Febvre (apud FONSECA 2009, p.41), a história é tratada em migalhas, sendo considerada uma construção social, que leva em consideração todos os indivíduos enquanto sujeitos históricos. Nesse modelo a multiplicidade das fontes caracteriza o ofício do historiador, pois a história é feita pelo coletivo e os campos de pesquisa se ampliaram dando abertura a outras modalidades tais como: história cultural, história da arte, história de gênero entre outras. Acerca da história que segue sendo defendida na atualidade, Fonseca (2009) argumenta,

A história nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também faz no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda somente os fatos passados apresentada de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços. (2009, p.42).

Com base na configuração da abordagem proposta pelos parâmetros da Nova História, o ensino de história no contexto atual vem passando por uma resignificação lenta e gradual, isso influi em mudanças que provém de dentro e fora do âmbito escolar, à postura do educador mediante aos conteúdos e sua dinâmica de ensino constituem fatores de suma importância para que a história se aproprie de uma funcionalidade mais ampla, mediante a essa sociedade atual que se caracteriza por vivenciar uma crise de valores. O papel da consciência histórica de ampliar o senso crítico do indivíduo é fundamental. Uma das características que configuram essa resignificação do ensino de história é a interdisciplinaridade, a nova história propõe as ciências auxiliares como pilares que ajudam na produção da pesquisa histórica. No contexto escolar a interdisciplinaridade aparece como fundamental no processo de construção do saber e um artifício no trabalho do docente. Para Fazenda (1999),

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisados e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos, competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. (1999, p.31).

Deste modo o docente assume a competência e utiliza-se das demais disciplinas como forma de relacionar os saberes, a despertar no educando o interesse em aprender. Esse profissional se detém de um caráter inovador e busca sempre ponderar suas metodologias para não cair em extremos. É notável a necessidade de acompanhar essas mudanças, na medida em que o ensino de história deixa de ser um trunfo nas mãos das elites dominantes e passa a ser uma base de sustentação para as massas populares, um

indivíduo dotado de consciência histórica que consequentemente irá exercer de uma forma muito mais plena a sua cidadania.

A postura do docente mediante os conteúdos implicará diretamente na forma em que o aluno concebe o conhecimento e com isso, o formula em seu imaginário. O ato de realizar o sistemático questionamento acerca da funcionalidade dos conteúdos curriculares ministrados pode contribuir para que o professor não se torne meramente, um difusor acrítico de informações. Nesse sentido entende-se que o processo engloba essa tomada de consciência devendo abranger principalmente quem instrui o indivíduo, que é capacitado para perpassar de maneira crítica e questionadora o conhecimento. Quando se faz referência à prática de ensino automaticamente identifica-se o docente como aquele capaz de promover ao aluno uma aprendizagem significativa, que propicie a esse educando uma reflexão de seu contexto considerando que o aluno já trás consigo uma carga de saberes informais, que inevitavelmente irão influenciar na construção do saber histórico. Sobre pensar criticamente a prática docente, Freire (2000) assinala,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem. (2000 p.20)

Seguindo essa perspectiva expressa por Freire, entende-se o ato de se pensar a prática educativa como um processo contínuo e permanente que visa o aperfeiçoamento da cientificidade da profissão, e o desenvolvimento de uma didática abrangente que cumpra com a função fundamental de formação do sujeito como um todo, sendo que o fato de se exercer essa reflexão envolve considerar fatores que estão relacionados à experiência docente voltado ao alvo principal do seu trabalho, tais como: a autonomia a dignidade e a identidade do educando, bem como considerar fatores cruciais como: o contexto em que o ensino de história será inserido, a quais pontos será direcionado, e a serviço de quem ele está.

O ofício do professor de história na sociedade contemporânea não se restringe somente no perpassar sistemático dos conteúdos pré-estabelecidos no currículo escolar, é muito mais complexo, uma vez que tem como objetivo formar o sujeito social. Nesse viés a necessidade de se pensar a formação inicial dos professores é indispensável, uma vez, que esta é uma etapa decisória na formulação da identidade do mesmo. A construção da identidade perpassa por dois momentos cruciais: O reconhecimento da existência do outro, e a associação de determinados valores, interesses, princípios e ideias que favorecem a imagem com a qual os sujeitos se identificam. Abreu e Soihet (2003) descrevem identidade como:

Identidade é uma construção social simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face do contexto. Portanto as identidades mostram-se móveis porque contingentes. Constatase que a identidade de um grupo não está dada de uma vez por todas por uma determinada posição que seus membros ocupam num grupo social, profissional ou organização de qualquer outra natureza. Ela é construída em função dos acontecimentos que a nutrem, de circunstâncias que lhe conferem forma. (2003 p.43)

Nesse viés percebe-se identidade enquanto algo mutável que está diretamente vinculado aos contextos, assim o mesmo indivíduo ou grupo, pode passar por diversas configurações de identidade em diferentes momentos de acordo com as situações que vivencia. Relacionando a definição de identidade com a construção dos saberes docentes, compreende-se que o professor enquanto sujeito histórico perpassa por diversos momentos no âmbito de sua formação onde a reflexão a cerca de suas representações pessoais, concepções e anseios profissionais, bem como o comprometimento com as problemáticas sociais e com a realidade em que este se insere deve ser um exercício recorrente.

Para Fonseca (2009) as discussões acerca da formação inicial dos docentes estão ganhando espaço, considerando que é de suma importância para a compreensão da construção dos saberes docentes, pois:

Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos, são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um

importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (2009 p. 60).

Considerando a relevância dos cursos de formação inicial de professores compreende-se que o “tornar-se professor” é um processo que engloba dimensões variadas onde as instituições de formação precisam construir condições necessárias para a constituição dessa identidade que se dá mediante debates, tomadas de consciência, desconstruções de ideários, formulação e aperfeiçoamento de novas concepções, entre outras diversas esferas que estão ligadas ao campo docente. O ensinar História não reside somente em partilhar o conhecimento acumulado durante o processo formativo, é um trabalho de dar sentido ao que se difunde atribuir funcionalidade na vida prática, enfatizar a significância do que se estuda.

A resignificação do ensino de história propõe pensar em novos procedimentos metodológicos, as críticas ao método tradicional como aquele que leva os alunos a somente decorar os conteúdos, conduziram os educadores do século XX a enfatizar novas possibilidades ao que se refere o campo dos métodos de ensino. Ao que engloba a caracterização do método tradicional, Bittencourt (2011) indica:

Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: O aluno em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma série de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (2011 p.227)

Repensar as práticas de ensino envolve considerar a existência de diferentes realidades e agentes sociais expressos na instituição escolar, tanto os conteúdos como os métodos exigem ser pensados de maneira particular, na medida em que devem atender a uma demanda em específico. Introduzir o conhecimento histórico utilizando a potencialidade dos saberes informais dos alunos é um mecanismo muito válido nos diferentes contextos, bem como a inclusão de textos complementares, as mídias, reportagens e filmes com a finalidade de complementar os materiais didáticos mais tradicionais.

Contudo é necessário haver certo discernimento ao que tange a aplicabilidade do novo, a tradição escolar engloba as problemáticas de toda a realidade social indo muito além da sala de aula, envolvendo toda a comunidade em que a instituição está inserida. O desejo de renovação com a finalidade de melhoria da prática de ensino deve ser consolidado com a reflexão do método tradicional, que por sua vez, também possui aspectos que devem ser mantidos, uma vez que a prática já evidenciou a sua importância para a formação dos alunos. Com relação à reflexão pertinente ao se tratar do método tradicional, Bittencourt (2011) aponta:

Nessa perspectiva, o conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. É essencial entender que ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno e de aprendizado. Fundamentando-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. (2011 p. 230)

Conhecendo a relação de ensino e aprendizagem explicitada no método tradicional pode-se levar em conta sua utilização por meio da implementação de um auxílio técnico mais avançado, é evidente a possibilidade da inserção de práticas inovadoras sem que haja necessariamente a exclusão total deste método. O que se propõe é a realização do aperfeiçoamento da prática, a renovação do instrumento e a permanência de aspectos fundamentais com a finalidade de facilitar a transmissão do conhecimento.

Mediante os pontos ressaltados ao que engloba o ato de se repensar o ensino de história é inevitável notar que não devemos classificar de maneira generalizada como ocorrerá a aplicabilidade dessas noções, tendo em vista a mobilidade da sociedade, bem como as transformações que decorrem dessa mobilidade. Romper com modelos de ensino fundamentalmente tradicionais não reside simplesmente em abolir uma prática, e posteriormente implementar outra, mas sim em analisar as conjunturas e as problemáticas que necessitam ser sanadas por meio deste ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os pontos aqui ressaltados conclui-se que a resignificação do ensino de história no contexto atual refere-se a uma mudança muito mais ampla do que sugere, corresponde a novas metodologias que devem ser adotadas pelo docente e á uma nova postura mediante o ensino de história que deve ser compreendido pela sociedade. A importância de nos atermos a esses pontos se expressa na medida em que a alienação se apresenta enquanto uma força imobilizadora, que impossibilita o indivíduo compreender aspectos fundamentais que constituem a vida em sociedade. A resignificação do ensino de história constitui um caminho que deve ser trilhado por etapas, tendo como enfoque principal a composição de uma educação de qualidade que priorize fundamentalmente a formação do indivíduo consciente e atuante no meio em que está inserido. Tratar a escola como um mero veículo de reprodução é desconsiderar a sua função social. Portanto, na atualidade é inconcebível a escola ser uma simples reprodutora de conhecimentos que simboliza alimentar os anseios de uma cultura dominante.

O termo “Resignificar” pressupõe atribuir um novo significado, dar um novo sentido, tendo em vista a necessidade da aplicabilidade deste conceito no âmbito do ensino de História, tanto os que atuam como os que pretendem atuar na área da docência devem se disponibilizar a esse novo olhar o que implica em se pensar desde a formação dos docentes até a sua atuação em sala de aula. A problemática envolve rever conceitos e práticas pautadas em uma formulação de ensino com base na reprodução de conteúdos, como também promover discussões em campo acadêmico, viabilizando o levantamento de propostas inovadoras que possibilitem a melhoria do ensino de história.

O professor é o agente responsável por mediar e traduzir esses conteúdos de uma forma que distancie o educando da alienação e o aproxime de uma visão crítica de sua realidade. Freire (2000 p.70) ressalta, “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4ª Ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e pesquisa*. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 8ª Ed. Campinas SP: Papirus, 2009.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LEITE, Mayke Rogerio Ferreira

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá-Go

mayke_phs2011@hotmail.com

LIMA, Maria José

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá-Go

mariajose.lima@ueg.br

RESUMO

O presente trabalho busca realizar nos seus pormenores a articulação entre a teoria e a prática na área educacional, sobretudo no Ensino Fundamental e Ensino Médio da educação básica. O desenvolver deste trabalho, tornou-se possível devido à experiência obtida no primeiro ano de estágio supervisionado realizado no Colégio Estadual Odilon José de Oliveira e subsequente, no segundo ano de estágio no Colégio Estadual CEPI Osório Raimundo de Lima. Mediante a observação e participação nas várias atividades realizadas, tais como, análise de documentos, entrevistas e conversas no decorrer do ano letivo, acompanhamento na sala de aula e regência. Pretende-se aqui analisar os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino de história 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 propiciam ao aluno um conhecimento com dimensões mais amplas, desvencilhando da visão tradicional de ensino, sobretudo na área de história. Como fundamentação teórica o presente trabalho tem por intuito articular as visões de variados intelectuais. Dentre eles SELBACH (2010), JAPIASSU (1976), FAZENDA (1994), THIESEN (2008), RÜSEN (2001), dentre outros.

Palavras Chave: Ensino de História. Interdisciplinaridade. Desafios.

INTRODUÇÃO

As questões que norteiam o campo educacional tonaram alvo de discussões acentuadas nos últimos anos, pois têm estimulado teóricos e intelectuais do campo

educacional e dos campos afins, visando atingir qualidade para as práticas educacionais. Os esforços destes teóricos têm proporcionado avanços significativos para as práticas de ensino. É perceptível que a educação atualmente vem evoluindo rumo a uma posição melhor, sobretudo nas práticas pedagógicas e metodológicas, porém ainda há muito por fazer.

A inserção da interdisciplinaridade no ensino escolar surge como uma destas propostas que tem se desenvolvido no interior 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 aprendizagem dos alunos e a fragmentação ou simplificação do conhecimento.

No que se refere ao ensino de história, trabalhar a interdisciplinaridade é ampliar possibilidades de um conhecimento mais aprofundado em vários aspectos, fornecendo conteúdos com uma qualidade melhor, sobretudo se pensarmos a história tradicional. Conforme Fazenda (1994, p. 82), a interdisciplinaridade se apresenta como um recurso necessário para conhecer mais e melhor determinado conteúdo, podendo estabelecer trocas e diálogos do conhecimento encontrado nas variadas disciplinas. Logo cabe salientar que, tal prática é um desafio frente ao encontro do novo em meio à transformação do velho. Sendo assim, a interdisciplinaridade propicia ao professor assumir uma nova postura diante da sala de aula, saindo do “tradicional” e trazendo o “novo”, deixando as particularidades do conhecimento e promovendo uma “troca” “recíproca” do saber.

Deste modo 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. O trabalho que aqui se apresenta visa para além dos desafios, apresentar possibilidades para a melhoria da educação por intermédio da prática interdisciplinar. Mediante a experiência do estágio supervisionado, a interdisciplinaridade surgiu como uma proposta benéfica ao ensino/aprendizagem dos alunos, sobretudo se pensarmos a prática interdisciplinar

utilizada tanto na aula campo do Ensino Fundamental na Cidade de Goiás, bem como nas aulas preparatórias para o Enem 2015, efetuada no Ensino Médio.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa fundamentou-se em uma análise bibliográfica abordando variadas produções intelectuais. A seleção das obras historiográficas a ser analisada demonstra em si uma prática interdisciplinar no interior da história, pois contempla tanto a área da educação, como o campo da teoria da história. Visando trabalhar estas produções historiográficas, a utilização da hermenêutica como recurso metodológico se faz indispensável. O método hermenêutico na perspectiva de Rüsen (2001) é importante ao ponto que nos permite interpretar, compreender, criticar e apresentar os resultados obtidos durante o processo de análise tanto bibliográfica como de experiências obtidas *in loco* no Estágio Supervisionado da graduação em História. O método hermenêutico propicia uma eficácia ampla, na medida em que nos permite executar as operações processuais e substanciais fundamentais para uma pesquisa histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período vivenciado através do estágio no ensino fundamental e médio do Colégio Estadual Odilon José de Oliveira e do CEPI Osório Raimundo Lima, situado no Município de Iporá-Go durante o Estágio Supervisionado dos anos letivos de 2014/2015, propiciou uma visão concreta de que teoria e prática devem estar associadas no ambiente escolar. Um dos elementos almejados na teoria que necessitam ser executado na prática é a interdisciplinaridade no ensino de história, bem como nas demais disciplinas. A questão da interdisciplinaridade está contida atualmente em uma série de debates e obras das mais variadas categorias, porém pouco ou quase nada se tem notado sobre sua prática nas salas de aulas. Nesse sentido, a realização de pequenas práticas interdisciplinares em ambos os colégios citados, serviu como ponto de reflexão para se pensar mais as possibilidades e desafios desta prática fundamental ao ensino-aprendizado dos alunos da educação básica.

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 novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 1994 apud LIMA e AZEVEDO, 2013, p.128).

Conforme o exposto percebe-se que a interdisciplinaridade é uma questão bastante recente no meio educacional, pois, com maior proporção surge nas décadas de 1960. Quanto ao campo da formação de historiadores, esta questão já possui uma datação anterior ao pós-1960, pois, ganha força com o surgimento dos Annales em fins da década de 1920²². No Brasil essa prática ainda é incipiente e pouco difundida nas escolas. Neste sentido, a falta de instrução ou de conhecimento da prática interdisciplinar tem sido um dos desafios para a sua utilização de maneira adequada nas salas de aula. 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 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 através de uma boa prática interdisciplinar para o ensino de História. São elas: a “formação do homem total”, “formação do homem inserido em sua realidade” e por fim este homem como “agente das mudanças do mundo”. A primeira formação remete-se a formação

²² Acerca do surgimento e do movimento dos Annales, ver a obra de Peter Burke intitulada de “*A escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia*”. 1991. Neste livro, Burke aborda as propostas mencionadas pela Escola dos Annales na busca por legitimar a sua visão de história, para isso, apresenta uma série de “transformações” na maneira de se conceber a escrita e a história em si. E como um dos elementos que consideram indispensáveis para a história, estes creditam a interdisciplinaridade uma prática fundamental para fugir aos problemas de identidade e fragmentação do conhecimento histórico.

cultural do homem, a segunda se remete a formação do homem através do ensino/aprendizagem e quanto à terceira, esta é o resultado das outras duas formações.

É notório destacar que as questões que giram em torno da interdisciplinaridade apresentam uma série de desafios e neste sentido o próprio ato de conceituar a mesma se tornou um problema. Para Ferreira (1999, p. 33), conceituar Interdisciplinaridade é tarefa bastante complexa, uma vez que esta palavra envolve uma acumulação fantástica de equívocos e possibilidades. A partir do momento que não se tem um conceito definido do objeto de trabalho este passa a ser uma problemática, pois, pode-se trabalhar este de maneira equivocada ou promover uma série de confusões entre transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade²³ e outros. Ferreira (1999, p.33) ainda afirma que “Há ainda os que confundem e empobrecem a noção de interdisciplinaridade, estreitando o seu campo de atuação, comparando-a com as definições de integração, interação ou inter-relação”. Deste modo, conclui-se que a questão conceitual tem se apresentado mais como um desafio a ser superado.

Conforme Barbosa (1999, p. 65), a questão da interdisciplinaridade como desejo de uma prática educacional, sempre tem sido posta a mesa de discussão, porém esta não tem passado disso. Para ela, falta alguém que tome frente e que busque implementar esta prática dentro do ambiente escolar. Está luta pela implementação interdisciplinar deve partir de um compromisso coletivo, mesmo que se tenha que enfrentar e buscar mudar as normas educacionais, normas estas que muitas vezes tem se apresentado como um empecilho para o desenvolvimento de um ensino-aprendizado calcado no interdisciplinar. Para Barbosa, também se faz necessário compreender que a interdisciplinaridade não se restringe somente a sala de aula, mas sim ao contexto social em que os sujeitos se encontram.

Segundo Fazenda esta prática importante para o ensino-aprendizado, deve estar amparado por um projeto elaborado coletivamente no ambiente escolar. Conforme a autora,

²³ Ao que refere-se à transdisciplinariedade, multidisciplinariedade e pluridisciplinariedade, ver a obra; FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa de um projeto que não oriente apenas o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um *ato de vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor. (FAZENDA, 1999, 17)

O projeto interdisciplinar deve por essência perceber o contexto em que vai ser aplicado, no intuito de não ser um projeto imposto, mas sim um projeto que adéque a realidade e que procure desenvolver possibilidades de aperfeiçoar o conhecimento. Os desafios em executar a prática da interdisciplinaridade são variados, porém convém citar alguns deles elencados por Thiesen,

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. (2008, p.550)

Para a escola tornar-se um lugar legítimo do conhecimento é preciso que políticas educacionais sejam redimensionadas. Redimensionar as práticas de ensino e aprendizado na escola significa, pois, equipar não só estruturalmente, mas dar suporte didático-pedagógico, priorizar os interesses dos alunos, oportunizar aos professores formação continuada e garantir políticas de reconhecimento salarial. Outro desafio a ser mencionado remete-se a perspectiva de Luck, que afirma,

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* THIESEN, 2008, p. 550).

Nesta abordagem o professor precisa aderir à busca da interdisciplinaridade, deixar a vontade do novo e do melhor sobressair-se, superando o medo e as dificuldades encontradas enquanto prática interdisciplinar. É preciso inovar a forma de trabalho,

desvencilhar-se das acomodações que tanto prejudicam o ensino-aprendizagem nas escolas. Para que o professor se sinta motivado e confiante para desenvolver um trabalho interdisciplinar, este deve estar preparado, munido de elementos que podem dar sustentação no desenvolvimento desta prática benéfica ao ensino como um todo. Deste modo, 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, porém 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, constatou-se que é algo necessário e acima de tudo importante, pois concordando com Gadotti (2007, p. 34) nas considerações sobre o pensar teórico de Paulo Freire, os homens são passíveis de exercitar a mudança mediante o conhecimento que receberam. Nesse sentido 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 (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. Conforme Burke (1991, p.117), os “*Annales* nunca se confinaram as fronteiras da história. Um movimento que se fundamentou em tantas das “ciências dos homens” atraiu naturalmente o interesses dessas disciplinas”. Percebe-se que a interdisciplinaridade nos *Annales* é uma característica marcante, importante para se pensar a constituição interdisciplinar da história. O grande exemplo desta prática é a aproximação de Bloch para com estudos relacionando história e sociologia, e Febvre e Braudel recorrendo aos estudos entre história e geografia.

Conforme Burke (1992, p.7) 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, e isto tem se tornado mais

um desafio para o ensino de história tanto no ambiente acadêmico quanto no contexto escolar. A chamada “Nova História” tem promovido uma abertura ampla nos campos de estudo da história, que muitos historiadores tem se buscado uma especialização brusca sobre um único objeto, perdendo assim a visão ampla da história. Para o autor, “[...] o preço de tal expansão é uma espécie de crise de identidade” (BURKE, 1992, p. 8). Deste modo compreende-se que esta fragmentação só será amenizada mediante a possibilidade de uma boa prática interdisciplinar.

O professor atual deve estar consciente da sua área de formação, compreendendo que pertence a um campo do saber e não a outro. Ciente disso e estando capacitado para executar diálogos com outras áreas do saber, completa-se assim o exercício da prática interdisciplinar na sala de aula. Caso o professor não se encontre apto para exercer a interdisciplinaridade na sala de aula, acontece o que Burke afirmou acontecer na história, os professores podem se perder nesta prática e com isso comprometer a sua identidade enquanto professor de determinada disciplina. Este despreparo para prática interdisciplinar é visível quando “alguns alunos” indagam o professor de história, perguntando o porque se está estudando elementos da geografia na aula de história e vice-versa. Os alunos também devem estar cientes das possibilidades de práticas interdisciplinares na sala de aula.

Portanto é nesta proposição que se faz necessária 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.

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 um 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.

Conforme Fazenda (1999, p. 16) é necessário que se abandone a insegurança que muitos professores insistem em não deixar. Na concepção da autora, a insegurança da prática interdisciplinar só vai ser vencida a partir do momento em que a iniciativa em desenvolver o conhecimento de maneira interdisciplinar for maior. É preciso deixar a insegurança e a comodidade e ir à busca do novo, do conhecimento dialogado entre as várias ciências. De acordo com Barbosa (1999, p. 65) “[...] a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento”.

Mediante as análises bibliográficas e a experiência do estágio supervisionado, algumas questões foram colocadas com bastante ênfase no sentido de efetuar uma prática interdisciplinar. O que se percebe é a necessidade de se reinventar, inovar, superar os desafios em busca das possibilidades. Somente colocando tais questões em ação é que se pode obter um grau de qualidade acentuado na educação. Nesse sentido a relação professor e aluno também deve se fazer presente, pois,

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto e nos revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz-nos a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e se entrosarem para, juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva. O papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, quem pode captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporcionar. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e modificar o aluno quando ele assim permitir. (TAVARES, 1999, p. 30)

Conforme Tavares, a relação estabelecida entre professor e aluno permite por meio da interdisciplinaridade, possibilidades de mudanças deste aluno frente ao contexto social em que este se situa. 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, e essencial que leia e releia 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 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 todo órgão gestor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Derley. *A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999. P. 65-78.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. Tradução Nilo Odalia, 1991.

_____. Peter. *A escrita da história: novas perspectivas/ Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes*. – São Paulo: Editora da UNESP 1992.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. *Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999. P. 15-18.



ISSN: 2238-8451

FERREIRA, Sandra Lúcia. *Introduzindo a noção de interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999. P. 33- 36.

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.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília : UnB, 2001.

SELBACH, Simone (supervisão geral). *História e Interdisciplinaridade*. In: *História e Didática*. (organização Celso Antunes) vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, Dirce Encarnación. *Aspectos da história deste livro*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999. P. 27- 32.



ISSN: 2238-8451

THIESEN, Juares da S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista brasileira de educação. V.13, n. 39, p.545-598, set/dez.2008.*

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO COLÉGIO ESTADUAL DE APLICAÇÃO DE IPORÁ- GOIÁS

BORGES, Huélida Souza Santos
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
huelidafamilia@hotmail.com

ALMEIDA, Edna Maria Ferreira de
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá
edna_ipo@hotmail.com

RESUMO

A Inclusão dos surdos no Brasil foi no decorrer dos anos estruturando e transformando-se, para atender a necessidade da sociedade atual. Instituições escolares que de acordo com suas metodologias buscaram oferecer à sua clientela, os subsídios necessários para que esses conseguissem recursos para alcançar sua ascensão linguística e cognitiva. O presente artigo teve por objetivo investigar a educação do aluno surdo no Colégio Estadual de Aplicação de Iporá-Go, visando analisar a qualidade de ensino para os alunos surdos desta unidade. Como metodologia fizemos revisão de fontes bibliográficas. Foram realizadas entrevistas com professor regente, professor intérprete, gestora da unidade e Mediadora da Rede de Apoio a Inclusão da Subsecretaria Regional de Educação Estadual de Iporá – Goiás. Apesar dos avanços ocorridos no meio educacional, observa-se ser necessário, grandes reformulações neste setor, é preciso investir mais na capacitação dos educadores, em recursos metodológico e tecnológicos, gerando deste modo instrumentos capazes de promover igualdade de oportunidades a todos os seres humanos, tanto no campo educacional como no profissional.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Ensino.

INTRODUÇÃO

Atualmente (2015), sabe-se a importância da inclusão na vida do ser humano, onde a mesma proporciona uma sociedade igualitária a todos, sendo que os desafios colocados para educação dos alunos com necessidades especiais educacionais têm sido

objetos de discussões nas últimas décadas. O foco principal da discussão são os problemas de aprendizagem dos educandos, no estudo em questão do educando surdo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96 de 20/12/96) estabelece que todo aluno deve ser mantido na rede regular de ensino junto aos demais e a escola precisa atender as necessidades e particularidades de cada aluno individualmente e independente de qual seja ela.

O objetivo principal do artigo foi investigar a educação do aluno no Colégio Estadual de Aplicação de Iporá-Go, visando analisar a qualidade de ensino para os alunos surdos desta unidade. Observamos como funciona o preparo dos profissionais para lidar com os alunos surdos em sala de aula, principalmente no que se refere à área de Geografia, percebendo quais profissionais estão envolvidos neste trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado o seguinte encaminhamento metodológico, revisão de fontes bibliográficas que versam sobre o tema em pauta. Foi realizadas entrevistas com professor regente, professor intérprete, gestora do Colégio Estadual de Aplicação e a Mediadora da Rede de Apoio a Inclusão da Subsecretaria Regional de Educação Estadual de Iporá – Goiás.

O presente trabalho estruturou-se a partir de uma abordagem qualitativa, que é compreendida como aquela que propicia coesão e reflexão sobre a temática investigada. Elementos importantes nas questões relacionadas que embasaram a temática abordada.

Os resultados da pesquisa nos levaram a refletir que o Brasil tem melhorado no que tange educação inclusiva, e que a escola pesquisada tem buscado a oferecer a um ensino de qualidade ao aluno surdo. Assim como os demais educandos da unidade, buscam conjuntamente construir e adquirir uma aprendizagem significativa.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO, NO BRASIL E EM GOIÁS

Segundo Silva (2008) este processo que atualmente é conhecido como inclusão teve quatro fases, sendo a primeira concebida como processo de exclusão, no qual as pessoas com necessidades especiais eram proibidas de frequentar a escola. A segunda fase aconteceu partir do século XX e foi à segregação, etapa através da qual as pessoas

com deficiência começaram a ter uma classe especial em grandes instituições, para serem alfabetizadas.

Segundo Silva (2008) a terceira fase ocorreu no final do século XX, mais precisamente na década de 1990, quando começou a inserir as crianças e adolescentes nas redes regulares. Porém, para que esse processo se tornasse viável, ainda existia uma grande barreira, pois os alunos que poderiam ser incluídos nestas classes, eram os que tinham capacidade de adaptar-se aos outros, sem ser necessário modificar o sistema de ensino, ou seja, eles é que teriam que se adaptar ao sistema de ensino e não o contrário. Na quarta fase que é seguida até os dias atuais, os conteúdos trabalhados são adaptados para a necessidade de cada aluno, respeitando suas limitações cognitivas.

Silva (2008) ainda ressalta que ao longo dos tempos, diversos estudiosos defenderam diferentes ideias sobre como integrar o aluno surdo nas redes regulares de ensino. Inicialmente teve-se a ideia da oralidade, onde professores ouvintes proibiam o uso de qualquer tipo de sinais, tudo que os alunos necessitavam, não poderia ser mostrado ou apontado utilizando as mãos. Já outros defendiam o uso da Língua de Sinais, que era o modo que os surdos se comunicavam entre si.

Muitos também defenderam a linguagem de códigos, que era a forma que eles entendiam o que os outros estavam falando sem ter nenhuma regra, e cada um criando a sua própria forma de comunicação. Goldfeld(2002) afirma que os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na linguagem oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país como o Frances, o inglês e etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial, criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com os alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos.

Para Goldfeld (2002) o processo de inclusão foi demorado que só chegou à conquista do que há hoje (2015) a partir de uma Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em uma Assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, onde foi afirmado o compromisso de Educação para Todos, no qual toda criança teria direito a educação,

independentemente de seu grau de necessidades e limitações. Até hoje (2015) existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos.

Ao enfatizar a comunicação total Silva (2008) observa que durante os anos 70 e 80, uma série de pesquisas foi desenvolvida com comunicação total, no que concerne a educação de surdos. O que se pode verificar é que no final do processo educacional, se comparado ao oralismo, existem ganhos, visto que os surdos conseguiram se comunicar melhor. Entretanto, tanto a comunicação extra escolar quanto a produção escrita continuaram apresentar sérios problemas. A maioria dos surdos não alcançou a autonomia na produção da linguagem, da mesma forma como também não atingiu níveis acadêmicos compatíveis com sua faixa etária. Embora a comunicação total tenha viabilizado ao surdo o acesso aos sinais, até então proibido pelo oralismo, este acesso não propiciou um efetivo aprendizado da língua de sinais, mais sim um apoio à linguagem oral.

Silva (2008) esclarece que grande parcela dos surdos não conseguiu alcançar a autonomia na produção da linguagem, do mesmo modo como também abrangeu os parâmetros acadêmicos compatíveis com sua faixa etária. Apesar da comunicação total ter possibilitado ao surdo o acesso aos sinais, processo até então proibido pelo oralismo, tal acesso não propiciou um concreto aprendizado da língua de sinais, mais sim, uma base para a linguagem oral.

O autor supracitado ressalta que Tomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram no século XIX, a primeira escola de surdos na América. Apesar dos avanços na área, contudo, surgiram diversos oponentes à língua de sinais, após a morte de Laurent Clerc, 1869, estes ganharam mais força.

Entretanto, nesse período a educação de surdos e a sociedade começaram a compreender as potencialidades dos surdos através do uso da língua de sinais. A sociedade passou a crer, que o surdo poderia vir desenvolver com os ouvintes a linguagem oral.

A Constituição Federal de 1988, artigos: 205, 206 e 208 e Estadual 1989 no artigo 3º, determinam que seja instituída em todos os estados brasileiros a inclusão de todos os indivíduos nas diversas instâncias da sociedade, bem como, a inclusão destes na rede regular de ensino. A Lei contém dispositivos legais que estabelecem e

asseguram as pessoas com deficiência recursos educativas, técnicas, currículos, métodos para atender às suas especificidades. Quanto à formação de professores, conjecturam-se especializações pedagógicas adequadas em todos os níveis, para que estes possam dar aos educandos atendimento especializado.

Outra contribuição importante para inclusão foi a Declaração de Salamanca que fundamenta que as unidades escolares passa a ter obrigatoriedade de oportunizar a todas as crianças um ensino de qualidade, processo que deve ser estendido a todos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc.

Segundo Mantoan (2006) no Brasil a educação especial, inicialmente constituiu-se através de instituições privadas de caráter filantrópico, por meio da iniciativa de familiares em que havia membros deficientes. No país uma grande parcela do atendimento a alunos excepcionais destinava-se aos deficientes mentais, auditiva, visual e física não sensorial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 12.796, de 2013) que substitui a de 1996 no capítulo V, caracteriza em três artigos, a natureza do atendimento especializado. O artigo 60 da referida lei reafirma a precedência pela ampliação do atendimento no ensino regular público é preciso afirmação de discernimentos de caracterização das instituições privadas de educação especial, para o recebimento de apoio técnico e financeiro.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, a integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A normalização é o princípio que representa a base filosófica e ideológica da incorporação. Mas, não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolve que convivem que aprendem. Regularização é antes de tudo, oferecer aos educandos com necessidades especiais e/ou formas e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida da sociedade.

Para Sassazaki (1991, p. 32) A educação das pessoas com necessidades especiais é analisada como um parâmetro de aproximação com os seres ditos normais, pretendendo desenvolver sua normalidade, para melhor integrá-los através de sua

aprendizagem ou seja, “a ideia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de normais as pessoas deficientes”.

Silva (2010) afirma que no estado de Goiás as instituições escolares com a evolução educacional transformaram-se em um espaço de aprendizado e socialização, tornando-se um lugar de aquisição de cultura, de inovações tecnológicas, de conscientização, de construção de cidadania. A finalidade do processo educativo tem sido a de promover constantemente o aperfeiçoamento e a melhoria do processo ensino aprendizagem, neste sentido a Língua de Sinais surgiu como um aparato de aprendizagem, propondo metodologias para amenizar esta problemática.

Silva (2010) ainda ressalta que A autora supracitada ressalta que na concepção dos governantes goianos, professores e demais profissionais da área podem promover e contribuir para o desenvolvimento do processo educativo, implementando mudanças no espaço escolar, para a construção da cidadania e do aprendizado. Acredita-se que todo ser humano, seja ele surdo ou ouvinte é provido de diversas potencialidades, o que o torna responsável pela construção dos conhecimentos relevantes para sua interação sociocultural. Quanto ao papel da escola no processo educacional, cabe orientar e fornecer aos educandos o seu ingresso ao conhecimento.

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O processo de ensino/aprendizagem na área de Geografia para alunos com deficiência auditiva é um tema pertinente e complexo no contexto da escola inclusiva. Com respaldos legais, essa abordagem preconiza a realização de adaptações na escola, no currículo, na seleção de recursos didáticos e na metodologia de ensino.

Loureiro e Santos (2002) Esclarece-se que o papel da Geografia no contexto sociocultural presente é de suma importância, servindo como um subsídio para explicar o mundo em que o ser humano vive e se encontra integrado, orientando-o também para que possa compreender a realidade espacial. Evidencia-se que para entender a organização do espaço é essencial a aquisição do conhecimento Geográfico, pois este proporciona ao educando as bases para que possa aprender a relação entre os espaços, investigando e observando a sua interdependência e os elementos a eles intrínsecos.

Tais pontos são relevantes, pois ampliam a visão de quem observa e estuda o espaço.

Diante disso Callai (2000) afirma:

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000, p. 1)

Sendo assim um recurso bastante utilizado na atualidade e o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de Geografia e a aula campo, pois oferece enorme possibilidade ao desenvolvimento da instrução para a vida em sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na concepção de Silva (2010) no ano de 1999, iniciava-se em Iporá – Goiás o processo de sensibilização para a educação inclusiva, e posteriormente em 2000 foi implantado as primeiras escolas que trabalharam com a diversidade, ou seja, alunos com necessidades especiais: alunos com baixa visão, alunos com transtornos cognitivos e educandos surdos, oriundos da Escola de Ensino Especial de Iporá. A gestora da unidade escolar pesquisada N.V.S.S ressaltou em entrevista que o educando inserido na rede de ensino público Colégio Estadual de Aplicação, encontra-se matriculado na escola desde o ano de 2008, iniciando seu processo de estudo no 2º Ano do Ensino Fundamental, e atualmente encontra-se matriculado no 7º Ano, ressaltou também a gestora que no momento só há este aluno com deficiência auditiva matriculado, mas que já estudaram outros dois alunos com deficiência auditiva em outros anos como mostra no quadro 1 a seguir:

Nomes dos alunos.	Matriculou-se na escola em:	Transferiu da escola em:
M. B. S	2008	---
J. E. B. C	2009	2013
M. A. B	2010	2011

Fonte: BORGES, Huélida Souza Santos

O referido Colégio conta atualmente com diversos profissionais capacitados na área da inclusão, dentre eles: Professor de recursos intérprete e de apoio. Mensalmente nos Trabalhos Coletivos acontecem as capacitações de todos os profissionais do estabelecimento na área da inclusão.

Segundo a professora interprete A.N.F.O. do referido aluno, durante as aulas de Geografia são utilizados materiais visuais diversos como o uso do Arthur que é um aparelho onde são mostradas as imagens, televisor, livros didáticos e mapas diversos que estão colados na sala de aula (mapas do Brasil com diferentes aspectos e mapas Mundi).

A professora regente de geografia A.M.B. destacou a importância do conhecimento teórico e prática no cotidiano escolar, a mesma afirmou que usa recursos pedagógicos existentes na escola independente de deficiências. É notável que a equipe escolar esteja sempre procurando oferecer o melhor ao aluno surdo.

Após observação da unidade escolar e a coleta dados principiou o processo de análise dos resultados, visando constituir uma relação dialógica entre o referencial teórico e a realidade pesquisada.

Evidencia-se que a aprendizagem do surdo e\ou dos demais educandos distingue-se como sendo uma fórmula para se compreender, inserir e influenciar no mundo em que se está inserido, e o conhecimento adquirido, fundamenta-se como um elemento da construção do ser humano em sua constante integração com o seu contexto social e cultural. Libâneo afirma:

A prática escolar tem atrás de si, condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor/aluno, técnicas pedagógica. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (LIBÂNEO, 1985. p. 19)

Muito se tem debatido sobre o papel da escola na superação das dificuldades de aprendizagem, de socialização dos educandos, assim, salienta-se que o objetivo de se ensinar e aprender enfoca-se na constituição de um processo ensino aprendizagem mais

amplo, compreendendo-se que o ato de aprender vai além da instituição escolar, envolve escola, família e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa notamos que o ensino-aprendizagem, é de suma importância para estabelecer a participação cognitiva e social do aluno surdo. É notado que a unidade escolar analisada tem buscado aperfeiçoar a prática pedagógica aplicada e por meio dela, tem buscado modificar mentalidades, promovendo a superação dos preconceitos concernente aos surdos, em fim, a todos que se diferenciam dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, fundamentando deste modo a importância do processo educacional de inclusão.

Dentro do ambiente escolar o professor interprete e titular da sala, tem como desafio estabelecer elo entre o que ensina e o que aprende no ambiente escolar. As transformações presenciadas no meio educacional são resultantes do aperfeiçoamento das relações estabelecidas entre corpo docente e discente.

Importante ressaltar que as instituições escolares devem cotidianamente continuar a preparar os seus professores para atenderem seus educandos, propondo-lhes conhecerem sua realidade social e também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** - Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SESO. 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos** – Organizado por Giuseppe Rinaldi et. AL. Brasília: MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas: n. 4. 1997

CALLAI, Helena C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org). Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.



ISSN: 2238-8451

_____ Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

_____ Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez/ SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF – 2007.**

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002 - Língua Brasileira de Sinais - Libras
<http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/leis-acessibilidade-10436.pdf> acesso em: 19 de abril de 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 22ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOUREIRO, M.A.R.; SANTOS, M.D.M. **Educação especial: Inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares.** Pedagogia/UNAMA. Belém/PA – 2002.

MOTTA, Elias de Darcy Ribeiro. **Direito educacional e educação no século XXI.** São Paulo: Unesco, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem / Ronice Müller de Quadros.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

_____ **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos:** Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto alegre: Artmed. 2004.

PEREIRA, M. Q.; MAROSTEGA, V. L. **Perspectivas Pedagógicas na Escola de Surdos de Santa Maria.** Revista do Centro de Educação. N 20. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/seesp/2002/02/a3.htm>>. Acesso em 04,nov. 2011.

SÁ, Nídia Limeira de. **A formação de Surdos. A caminho do biliguismo.** Niterói. EDUFF. 1999.



ISSN: 2238-8451

SASSAZAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SILVA, Márcia Garcês, **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**.
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Acesso em: 19 de abril de 2014

ESCOLA CICLADA EM MATO GROSSO: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL ELIAS BENTO EM CANABRAVA DO NORTE-MT

CAMPOS, Tiago Aparecido de Melo
CEJA – Creuslhi de Souza Ramos, Confresa-MT
tiagomelocampos@hotmail.com

SANTIANO, Edivirgem Gonçalves
CEJA, Creuslhi de Souza Ramos, Confresa-MT
Edivirgem34@yahoo.com.br

MACHADO, Gleides Costa
CEJA, Creuslhi de Souza Ramos, Confresa-MT
Machado.cm79@gmail.com

BRAUN, Paula Daniella Leão
CEJA, Creuslhi de Souza Ramos, Confresa-MT
Paulabraun_nx@hotmail.com

RESUMO

Dentre as diversas propostas que visam otimizar o processo educacional brasileiro, destaca-se a Escola Ciclada, implantada com o objetivo de combater a evasão escolar. Este trabalho teve como objetivo investigar a concepção de professores e alunos sobre a proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso no contexto, da Escola Estadual Elias Bento, em Canabrava do Norte-MT. Os principais referenciais que fundamentaram essa discussão foram FERNANDES (2009), MAINARDES (2001), *MATO GROSSO* (2000) e ARROYO (1999). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, a coleta de dados ocorreu nos meses de março e abril de 2013, por meio de questionário com perguntas objetivas e subjetivas, aplicado a 33 respondentes (13 professores e 20 alunos). A análise dos dados se deu à luz dos referenciais teóricos e demonstrou que a idade dos alunos entrevistados variou entre 11 e 15 anos, sendo a maioria com doze anos (45%); 100% dos entrevistados não passaram por processo de reprovação ao longo dos estudos e as respostas acerca da reprovação comprovam que os alunos se culpam por este processo; quanto à prova como processo avaliativo, todos os alunos entrevistados consideram esse procedimento importante e que os fazem estudar além da sala de aula, mas não citaram a prova como um procedimento avaliativo em uso pelos professores da instituição pesquisada; afirmaram também que há compatibilidade entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e a avaliação aplicada. Quanto aos professores, mais de 50% apresentam menos de cinco anos de experiência em Escola Ciclada; acreditam que essa

modalidade é vantajosa por oportunizar a inserção de todos os alunos e por dispor de fases para a superação de dificuldade dos alunos, porém apresenta desvantagem quando à pequena equipe de professores articuladores, a não retenção do aluno ao término de cada ciclo e a desvalorização profissional por parte do governo.

Palavras Chaves: Formação humana. Políticas educacionais. Novos paradigmas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação tem experimentado expressivos avanços. Dentre as diversas propostas que visam otimizar o processo educacional brasileiro, destaca-se a Escola Ciclada²⁴, implantada com o objetivo de combater a evasão escolar. Os Ciclos consideram as diferentes etapas de desenvolvimento humano, a saber:

I Ciclo (Infância) 1º ano: idade entre 6-7anos, 2º ano: idade entre 7-8 anos, 3º ano: idade entre 8- 9 anos. II Ciclo (Pré-Adolescência) – 1º ano: idade entre 9-10 anos. 2º ano: idade entre 10-11 anos 3º ano: idade entre 11-12 anos. III Ciclo (Adolescência) – 1º ano: idade entre 12-13 anos. 2º ano: idade entre 13-14 anos. 3º ano: idade entre 14- 15 anos (MATO GROSSO, 2000, p. 52).

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso considera que o ensino por ciclo trouxe um novo olhar na docência e gerou mais entusiasmo nos alunos, o que consequentemente superou muitos problemas relacionados ao fracasso escolar.

Embora houvesse redução na evasão escolar, ainda está longe de se atingir dados animadores que superem as expectativas, especialmente por parte do Governo Federal. O Estado de Mato Grosso, de modo especial, sofre há anos com este problema, o qual, aliado à necessidade de trabalho dos estudantes e a falta de incentivo dos pais, acaba por

²⁴ Escola organizada por Ciclos de Formação Humana. Trata-se de uma política educacional para o Ensino Fundamental proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para atender os alunos das escolas públicas estaduais. Esta forma de organização do Ensino Fundamental, com nove anos de duração está regulamentada pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/96, com adequações para o Estado de Mato Grosso pela Resolução 262/002/CEE/MT.

comprometer as estatísticas. As práticas pedagógicas é outro aspecto que, muitas vezes, não correspondem às reais expectativas dos estudantes, além da distorção idade/série²⁵.

É importante enfatizar a responsabilidade da escola, do Estado e da Família em garantir o direito dos indivíduos à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, mas também a necessidade do respeito ao desenvolvimento do aluno, bem como a adoção de práticas metodológicas que superem a exclusão e valorizem o ser humano. Nessa perspectiva, sabe-se que são constantes as dificuldades e discussões entre assessores pedagógicos, docentes, gestores escolares acerca das questões inerentes à Escola Ciclada. Assim, o objetivo desse trabalho é investigar a concepção de professores e alunos sobre a proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso no contexto da Escola Estadual Elias Bento, em Canabrava do Norte-MT.

METODOLOGIA

A carreira docente oportuniza vivências constantes acerca da realidade escolar em todos os seus aspectos e no caso específico dessa pesquisa, a avaliação frente a organização da escola em ciclos. Para Mainardes (2001) é interessante verificar como as propostas curriculares têm sido formuladas no contexto dos ciclos (p.8), o que foi concretizado por meio de uma abordagem qualitativa, segundo Neves (1996, p. 01)

A realização da pesquisa envolveu revisão bibliográfica, coleta e análise de dados, por meio de documentos oficiais, questionários e entrevistas. Com ênfase nos processos de avaliação utilizados e formação dos professores, foi realizada a leitura dos textos oficiais, o Livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer* e o Projeto Político Pedagógico da Escola ora pesquisada, sendo possível identificar as diretrizes e os fundamentos teórico-metodológicos da proposta de ensino por meio de ciclos.

O questionário foi elaborado com questões objetivas e subjetivas, aplicado nos meses de outubro e novembro de 2013. Lüdke e André (1986, p. 26) enfatizam que a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (1986, p. 34). E, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-

²⁵ O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

estruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A investigação contou com 33 (trinta e três) sujeitos: 13 (treze) professores, os quais atuam no II Ciclo do Ensino Fundamental da referida Instituição Escolar, bem como alunos da respectiva etapa de ensino. Respeitando o anonimato dos sujeitos, os integrantes da amostra foram identificados por números, de 1 a 20.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discutir acerca da proposta da Escola Ciclada no Estado de Mato Grosso, de modo a identificar os atributos da referida proposta, na Escola Elias Bento, as entrevistas mostraram que a idade dos alunos entrevistados variou entre 11 e 15 anos, sendo a maioria com doze anos (45%).

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2000, p. 51), “[...] a enturmação dos alunos em fase, na escola ciclada, segue critérios como idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo, histórico escolar.” Portanto, podemos afirmar que essa estruturação supõe mais facilidade nas trocas de saberes porque são considerados interesses, curiosidades e desejos próprios de cada um.

De acordo com dados obtidos, 100% dos entrevistados não passaram por processo de reprovação ao longo dos estudos. Estes dados reforçam a ideia de que a organização do ensino em ciclos, busca dar respostas à problemática da repetência e evasão. Fernandes (2009) afirma que a organização da escolaridade em ciclos, aparece, no cenário educacional, tendo como uma de suas premissas a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

Os resultados acerca da reprovação comprovam que os alunos se culpam por este processo, ao responderem: *Os alunos não têm compromisso com a escola* (Aluno 3) e *Porque os alunos não estudam e não levam as aulas a sério* (Aluno 16). Leroux (2001) afirma que insistir na repetição de um conteúdo por mais um ano escolar não é uma estratégia pedagógica eficaz, porque o aluno repetente acaba sendo obrigado a

conviver com colegas mais novos, mobilizados por interesses distintos, o que é ruim para tanto ele como para os demais.

A opinião dos alunos sobre a importância da prova demonstra que 100% dos alunos entrevistados consideram esse procedimento importante e que os fazem estudar além da sala de aula, quando afirmam: *Porque faz a gente demonstrar o que já aprendemos.* (Aluno 13) e *Ela avalia e analisa se nós aprendemos ou não.* (Aluno 14). Luckesi (2008) faz referência à prova, afirmando que a valorização da prova se justifica, por uma exigência social, pois apenas documentam e comprovam, aparentemente, o que o aluno aprendeu.

Embora os alunos tenham considerado a prova um instrumento importante, ao serem questionados sobre a maneira como são avaliados, nenhum dos entrevistados mencionou “a prova.” O que se pode constatar é que dada a característica da avaliação qualitativa proposta pela Escola Ciclada, o processo avaliativo é representado pelo aproveitamento do aluno no cotidiano.

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2003, p.23).

A avaliação não pode restringir-se a dados estatísticos como mera distribuição de notas e sim, a verificação do rendimento escolar e nesse processo o professor exerce um papel relevante. De acordo com a Proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), a Secretaria Estadual de Educação faz opção por uma proposta de avaliação educacional como mecanismo de diagnóstico da situação de aprendizagem do educando, replanejamento e intervenção tendo em vista o seu avanço, crescimento e não estagnação disciplinadora.

A pesquisa ainda aponta que as aulas precisam sofrer transformações, apresentar aspectos e recursos pedagógicos variados, uma questão que ficou evidente nas respostas dos alunos é a indisciplina que segundo eles, compromete a qualidade das aulas, por

exemplo o aluno afirma que: *As aulas são boas quando os alunos não fazem bagunça.* (Aluno 10).

Atualmente, a indisciplina tem sido um dos obstáculos mais evidentes enfrentados pelas escolas na sociedade contemporânea, provocando nos professores grande insatisfação. Segundo Aquino (1999), o conceito de indisciplina se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade. Há que se pensar também, nas questões familiares, carências sociais, e outros fatores que podem influenciar na indisciplina.

Os alunos foram indagados também sobre o que seria necessário para tornar as aulas mais interessantes. Eles responderam: *Fazendo aulas diferenciadas, propondo renovações e conteúdos novos.* (Aluno 2); *Com a colaboração dos alunos, dinâmicas e eventos.* (Aluno 5) e *Os professores devem saber explicar para os alunos entenderem.* (Aluno 19). Isso nos mostra que além de saber o conteúdo a ser ministrado, o professor deve variar as estratégias de ensino. Paulo Freire (1993) nos incita a pensar esse movimento na/para a escola: O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.

Sobre a compatibilidade existente entre conteúdos trabalhados em sala de aula e as avaliações propostas pelos professores, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que são compatíveis. Desse modo, considerando o sentido da avaliação, em consonância ao que se ensina, Boggino (2009), afirma que:

Os professores devem *avaliar* cada uma das produções realizadas pelos alunos, para que a sua intervenção pedagógica se ajuste à competência cognitiva destes. Deverão avaliar os conhecimentos usados nas operações, as hipóteses e teorias nas quais se baseiam, o tipo de erros que cometem, e o momento em que se encontram relativamente ao processo de construção da noção em estudo (p. 81).

Em tempos contemporâneos os conceitos educacionais estão direcionados para a elaboração de novos procedimentos didáticos que objetivam a melhoria das condições do processo ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem ocupa

um lugar importante considerando a necessidade de compatibilizar os conteúdos com a avaliação, sem, contudo fragmentar o ensino.

No que se refere à pesquisa direcionada aos professores, foi possível observar que todos, com exceção de dois professores, têm nível superior e que a maioria dos entrevistados possui uma experiência expressiva na área docente, já que 84,61% dos entrevistados atuam no magistério há mais de dez anos. Enquanto, em relação à experiência dos professores em Escola Ciclada, os resultados apontam que apenas 46,16% destes profissionais têm experiência com ciclos há mais de dez anos. Nos ciclos, o professor regente será o profissional responsável por uma turma e irá trabalhar todas as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar (MATO GROSSO, 2000, p. 59). Na Escola Ciclada, funcionários, professores, alunos, pais, trabalham juntos para assegurar às crianças e jovens a continuidade e terminalidade dos estudos e a oportunidade de exercerem plenamente a sua cidadania.

Quanto a concepção sobre as vantagens da Escola Ciclada, com exceção de um professor, todos apresentaram pelo menos uma resposta favorável. Dentre elas, citam-se: *Nos ciclos os alunos têm três fases para sanar as dificuldades encontradas, tem o professor articulador, ficha descritiva.* (Professor 4) e *Valorização do ser humano, valorização das competências e habilidades com o intuito de formar cidadãos críticos e autônomos.* (Professor 5), notando-se que os docentes têm clareza das vantagens da Escola Ciclada e consideram essa política favorável.

A Proposta de Escola Ciclada em Mato Grosso (2000) sinaliza que a estrutura dos ciclos visa resolver um dos principais problemas de escolaridade. Ao unir a 4ª e 5ª série, elimina a ruptura desastrosa que aí ocorre com altos índices de repetência e evasão.

As questões referentes à desvantagem da Escola Ciclada também fizeram parte do rol de questionamentos aos professores. Sobre esse assunto, várias foram as opiniões: *Pouco Professor Articulador²⁶ para muitos alunos e a falta de preparação dos professores.* (Professor 13); *Sistema de avaliação, extinção de disciplinas.*

(Professor 1); *O aluno não ficar retido ao término de cada ciclo.* (Professor 4) e *O descaso do governo que não valoriza os profissionais da educação.* (Professor 5).

De acordo com estes depoimentos fica visível que a não retenção do aluno ao final de cada ciclo é uma das principais insatisfações dos professores. Depreende-se, que os professores são favoráveis pelo modelo de organização seriada. Arroyo (1999) faz uma referência à organização seriada:

Observo que a atenção por parte dos professores se deve em grande parte a uma sensação de ameaça. Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. [...]. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. [...] Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem (p. 144).

Os entrevistados foram indagados sobre a maneira como avaliam os alunos. Desse modo, foram unânimes em afirmar que a avaliação é feita considerando a participação dos alunos nas atividades em sala de aula, os avanços na aprendizagem, a auto-avaliação e a assiduidade. Portanto, as afirmações, fortalecem a ideia de que estes profissionais cumprem o modelo de avaliação preconizado pela proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso. Conforme esse documento, periodicamente o professor registra o resultado das avaliações e o desenvolvimento do aluno através de pareceres no caderno de campo e na Ficha de Registro do Desenvolvimento do Educando.

De acordo com informações de 69,23% dos professores, a elaboração e execução de projetos na escola ocorrem com pouca frequência. No entanto, no contexto da proposta de Escola Ciclada em Mato Grosso (2000, p. 90), um dos aspectos metodológicos do trabalho docente é a pedagogia de projetos. O documento propõe à escola e ao coletivo de professores do Ciclo definir a melhor forma de adotar os projetos como procedimentos na superação das dificuldades e para a formação integral do aluno.

Os entrevistados também foram indagados sobre os motivos pelos quais os alunos reprovam. Dentre as respostas, destacam-se: *Os alunos reprovam por falta de interesse e falta da família que é principal na aprendizagem.* (Professor 11) e *As*

atividades que acontecem fora do ambiente escolar estão prendendo mais a atenção dos alunos do que as atividades escolares. (Professor 10).

Os resultados comprovam que a maioria dos professores culpa o aluno pelo fracasso escolar. Sabe-se que são vários os fatores que contribuem para o fracasso escolar, como a desvalorização da profissão e as condições de trabalho. No entanto, é pertinente enfatizar também a necessidade da criação de um ambiente escolar favorável e acolhedor, onde o aluno sinta-se motivado para aprender.

[...]. Se o aluno é colocado num ambiente onde lhe oferecem tudo feito, pronto, e forçando-o a fazer tarefas rotineiras e com soluções únicas, sancionadas pela “sabedoria do professor”, dificilmente se envolverá nele a personalidade criadora (MATO GROSSO, 2000, p. 72).

O sucesso do aluno depende de interesse e motivação. Para tanto, caberá à escola responder com mais eficácia às reais necessidades dos alunos, para que assim, o espaço escolar possa tornar um espaço real de aprendizagem e a relação professor/aluno possa se fortalecer.

Considerando a importância da utilização de procedimentos didáticos adequados em sala de aula, os professores também foram indagados sobre esta questão: *Discussões dos assuntos abordados com o envolvimento de todos.* (Professor 12); *Leituras, dinâmicas, teatro e música.* (Professor 8); *Livro didático, laboratório de informática, aula de campo.* (Professor 13) e *Livro didático e lousa, textos explicativos e alguns jogos.* (Professor 4). Logo se percebe que os recursos pedagógicos são restritos e, se os alunos estão insatisfeitos com as aulas, é necessário mudar os modos de desenvolvê-las.

Em meio às questões referentes à pesquisa, e considerando os discursos dos professores sobre as vantagens e desvantagens da Escola Ciclada, fica evidente a preferência dos professores pela estrutura de ensino seriado, que corresponde a 76,92% dos entrevistados. Dentre as mais diversas justificativas apresentadas pelos professores ao optarem pelo modelo seriado, destacam-se: *O Aluno se dedica mais, porque sabe que o seriado reprova, então se dedicam mais.* (Professor 4); *O aluno se preocupa mais em aprender, os pais acompanham melhor o filho na escola.* (Professor 13) e *No ciclo não*

predomina a nota, no entanto, todos os exames nacionais o que predomina é a nota.
(Professor 9).

Diante desses depoimentos vale explicitar as afirmações de Arroyo (1999, p.158), ao afirmar que a noção de ciclos encontra-se situada nas “temporalidades do desenvolvimento humano”, na “especificidade dos seus tempos-ciclos” as idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços.

De acordo com a proposta de Escola Ciclada em Mato Grosso (2000), infelizmente, a permanência dos elevados índices de insucesso escolar tem levado a sociedade brasileira, de modo geral, a desacreditar na escola e a ver com naturalizada e banalização a retenção e a deserção do aluno, especialmente aqueles provenientes das camadas populares.

A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômico-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados destacam a preferência pela organização do ensino seriado, identificando contradições e questionamentos, por parte dos docentes, quanto à aplicabilidade da modalidade ciclada. As falas dos professores explicitaram pouca prática em ensino por projeto para aperfeiçoar os processos pedagógicos e coletivos na escola. No entanto, ficou visível o compromisso do grupo de docentes, quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

A maioria dos estudantes em momento algum afirmam ser a escola, a família ou os professores, os responsáveis pelo fracasso escolar, mostrando a necessidade de reflexão acerca das bases sociais, culturais e históricas dessas crianças, jovens e adolescentes, bem como as suas histórias de vida, o meio em que ele está inserido.

Desse modo, está o espaço da “Sala do Educador”²⁷, onde a formação contínua deve acontecer.

Diante dos estudos realizados, recomenda-se: avaliação da política do ensino por ciclos em Mato Grosso, com a participação de docentes da rede pública de ensino; instrumentalizar os docentes com elementos teóricos e práticos que possam contribuir para novas aprendizagens acerca do modelo de avaliação preconizado pela proposta de Escola Ciclada em Mato Grosso; rever a forma de retenção do aluno ao final do ciclo; fortalecer a política de formação continuada para professores na Escola Elias Bento; repensar a concepção e a prática de educação básica contemporânea que estão presentes na tradição e na estrutura seriada que as materializa; fortalecer o fazer pedagógico dos docentes que atuam com oficinas de apoio didático e metodológico. Assim, considera-se que no cenário da educação mato-grossense, há que se repensar as políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à escola ciclada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e Autoritarismo na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 3ª Ed. – São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf. Acesso em 19/11/2013.

BOGGINO, Norberto. **A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados**. Revista de Ciências da Educação, nº 9, maio/ag 2009. Disponível em sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d7. Acesso em 15/12/2013.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Fracasso Escolar e Escola em Ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais**. GT: Educação Fundamental / n.13 Agência Financiadora: CAPES, 2009. Disponível em www.campinas.sp.gov.br/.../fracassoescolareescolaemciclos. Acesso em 12/12/2013.

²⁷ Sala do Educador é um momento de formação pedagógica onde são discutidas temáticas relacionadas à didática, por meio de leituras de referenciais elencados, a partir de temas apontados pelos docentes, com o intuito de transpor novas estratégias de ensino proporcionando uma melhoria no processo educativo.



ISSN: 2238-8451

FREIRE, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

LEROUX, Liliane. **Aprovar ou reprovar: por que é tão difícil pensar diferente?** Disponível em www.ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File. Acesso em 14/12/2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 19ª edição, São Paulo: Cortez, 2008.

_____, **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar- aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2000.

MAINARDES, J. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino**. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto alegre: ARTMED, 2001. p. 35-54.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º Sem., 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

PEREIRA, Nubia Natalia Alves
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
nubianatalia2011@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a inclusão do aluno com deficiência mental na disciplina de geografia. Analisando como os professores estão sendo preparados para lidar com a realidade desses alunos, da educação especial, no ensino básico, pois a inclusão precisa estabelecer princípios nos quais a igualdade esteja em evidência e desenvolver propostas para que haja a ampliação num todo. Através de um levantamento teórico espera fortalecer a discussão sobre o ensino de Geografia com o aluno com deficiência mental, abordando a importância das práticas pedagógicas na inclusão, propondo assim destacar todos os envolvidos nesse processo, visando o social, político e o econômico.

Palavras-chave: Deficiência mental. Ensino. Geografia.

INTRODUÇÃO

Segundo Mantoan (2006), a Inclusão escolar deve acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Partindo desse pressuposto é de suma importância observar como a inclusão vem sendo trabalhada nas escolas da rede pública, propondo assim destacar todos os envolvidos nesse processo, visando o social, político e o econômico.

Nesse processo se faz necessário a reformulação das práticas educacionais para valorizar as diferentes potencialidades de aprendizagem dos alunos, dando oportunidade a todos. Em 1996/LDBN regulamenta a política de inclusão no ensino regular, nesta perspectiva foram elaboradas diretrizes que organizam os serviços de atendimento educacional especializado, garantindo, ao menos legalmente, o respeito às diferenças e o acesso à educação de todos.

Já no ano de 1999 a inclusão escolar conta com mais uma lei, na qual são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais que fazem proposições acerca da educação escolar para alunos deficientes, definindo: “o que o aluno deve aprender; como; quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (PCN, 1999, p.81).

O presente trabalho tem como objetivo discutir o processo de inclusão do aluno com deficiência mental na disciplina de geografia. Analisando como os professores estão sendo preparados para lidar com a realidade desses alunos, público alvo da educação especial, no ensino básico.

A discussão se dará a partir de pesquisa bibliográfica embasada em leis e autores, Mantoan (2007), Figueiredo (2011), Fación (2005) e Stainback (1999), entre outros, sendo capaz de fornecer a base teórica sobre a inclusão. Contudo ao analisarmos os autores que tratam da inclusão é notório a exclusão que acaba existindo nas redes de ensino.

O Ensino de Geografia para Alunos com Deficiência Mental

Segundo Cavalcanti (1998), a história da Geografia como disciplina escolar teve início no século XIX, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Sendo assim:

[...] foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de geografia contribuiu decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (CAVALCANTI, 1990, p. 45).

Segundo Batista e Mantoan, (2007, p.20) “a partir de 1996, a LDBEN classificou a educação especial como uma modalidade de ensino”. Foi com essa lei que o atendimento para os deficientes mentais foi assegurado. Começaram a ser atendidos

dentro do ambiente educacional, tendo no começo dificuldades na sua implantação. Com todas as transformações e mudanças que a educação inclusiva veio passando ao longo da história, devido implantações, declarações, leis e decretos percebe-se que:

No contexto do século XXI, a realidade acontece de uma forma até então nunca vivenciada na história da humanidade, pois ela se faz em um processo, cuja velocidade das mudanças se dá por meio de ebulições instantâneas e simultâneas, engendradas pelos avanços tecnológicos, principalmente. (ALMEIDA e SAMPAIO, 2009, p.4).

Sendo assim, faz-se necessárias adaptações no ensino de Geografia, pois os alunos com deficiência mental precisam de apoio para acompanhar os avanços que existem em nossa sociedade, por isso é importante sempre as escolas estarem preparadas pedagogicamente para atender essas mudanças que acontecem em nosso meio. Segundo Almeida e Sampaio:

Para que se faça cumprir com os objetivos da Educação, destacando-se o da democratização (educação para todos) é de fundamental importância refletir sobre o processo de formação do educador, em particular do (a) professor (a) de Geografia, buscando elementos que possam subsidiar na compreensão dos desafios (das necessárias mudanças a serem adotadas) e das perspectivas (em que se pode acreditar como contribuição) para atender efetivamente as necessidades /demandas de uma sociedade inclusiva (ou em vias de se tornar). (ALMEIDA e SAMPAIO, 2009, p.5).

O ensino de Geografia e os recursos didáticos têm sua importância ampliada, tal fato reflete na constante necessidade do uso de instrumentos facilitadores no ambiente escolar. Os educadores, na sua formação para atender a diversidade e corresponder com a proposta da inclusão, necessitam de uma formação continuada para atender a demanda educacional, social e cultural, sendo, portanto, capacitados para desenvolver práticas visando às diferenças encontradas dentro da sala de aula.

As práticas pedagógicas dos professores de alunos com deficiência mental

Sabe-se que se deve refletir sobre as metodologias utilizadas em sala de aula pelo professor, perfazendo uma relação de como os conteúdos estão sendo transmitidos aos alunos se torna fundamental na vida profissional do educador. As metodologias utilizadas devem propiciar a inserção do aluno no contexto social por meio da interação

entre professor e aluno, tornando o ensino de Geografia mais significativo e ligando-o com os pensamentos e inovações do mundo moderno em que os alunos convivem. Quando se fala em inclusão em pleno século XXI no ensino de Geografia, ainda, causa espanto, principalmente ao trabalhar com aluno deficiente, e em consequência desse fator, torna-se um dos grandes desafios das práticas pedagógica dos professores para atender à diversidade.

Percebe-se que a culpa não é só do professor, há também um grande desinteresse dos governantes e, às vezes, da própria escola que acaba excluindo ao invés de incluir, pois muitas unidades de ensino se encontram carentes em aceitar pessoas com deficiência por serem ditos como diferentes. O docente na formação inicial, bem como na sua formação continuada deve estar preparado para atuar visando à diversidade, ou seja, levando em conta alguns princípios como éticos, políticos e filosóficos para que o mesmo possa estar consciente dos desafios de se forma uma nova geração. Figueiredo afirma que:

Nessa perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como; atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos). (FIGUEIREDO, 2011, p.142).

A formação do professor é decorrente das mudanças da relação com a sociedade e dos avanços da educação dentro do ambiente escolar, pois os próprios indivíduos inseridos nesse processo precisam ter diálogo aberto para que todos possam ser atendidos, observando sempre os problemas para definir estratégias que possam acompanhar tais transformações.

Enfim, a escola para se tornar inclusiva deve levar em conta três aspectos muito importantes, o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, mudanças na política e consequentemente, nas práticas pedagógicas. As escolas se esquecem das práticas que devem ser aplicadas para atender as crianças diante das suas dificuldades, vinculados por falta de qualificação da mesma. De acordo com Figueiredo:

A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma

comunidade acolhedora e colaborada, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. A dimensão das práticas educativas reflete as duas já apresentadas: a política e a cultural. Este aspecto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extraescolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar (FIGUEIREDO, 2011, p.143).

As dimensões de práticas envolvendo a educação baseado na política e na cultura é de suma importância no contexto escolar, pois a educação inclusiva precisa de apoio e amparo, para que todos sejam inseridos na mesma. A política visando o poder que a mesma tem sobre a sociedade pode e deve contribuir para que haja igualdade. Envolvendo a cultura nessas mesmas práticas, percebe-se o quanto é importante a bagagem de todos dentro da sala de aula, o professor não pode desconsiderar o conhecimento e as vivências de cada um, sendo deficiente ou não.

Atualmente o ensino se torna cada vez mais cheio de informações e mais complexo. A exclusão é gerada pela incapacidade de desenvolver determinada atividade dentro e fora do ambiente escolar, por isso cabe à instituição de ensino fazer um recorte limitado e selecionado para que o aluno com deficiência consiga perceber o conteúdo como algo palpável ao seu redor e não distante da sua realidade.

O professor de apoio precisa ter clareza dos objetivos que pretende alcançar, não perdendo o foco que é o de incluir o aluno. Por essa razão, é vital perceber as situações de aprendizagem visando e aproveitando o conteúdo que o aluno traz de suas experiências de vida.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza (BATISTA e MANTOAN, 2007, p.16).

Identificando essa necessidade é muito importante que o educador tenha em mente a reflexão de dois conceitos: a diversidade e a diferença, para que sua atuação diante de qualquer tipo de deficiência não possa ser confundida, pois ambas têm significados diferentes sendo que a diversidade é tão natural quanto à própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças

que unem o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção de igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades.

Os desafios são grandes porque para alcançar essas atitudes e habilidades, é necessário o trabalho em equipe e o desenvolvimento de todo corpo docente para obter melhores resultados. Visando os desafios e as perspectivas que se tem da inclusão escolar podemos perceber que a escola é um processo contínuo partindo de uma realidade histórica, é preciso que seja entendida socialmente em dimensões espacial temporal, entretanto, por meio da prática pessoal. Sendo assim:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (SARTORETTO, 2011, p.78).

Quando falamos de desafios, logo percebemos que eles são muitos dentro da sala de aula, pois a inclusão escolar deve ter seu verdadeiro sentido para toda unidade escolar. Nos dias atuais, ainda, existe descaso por parte do governo, do estado e das próprias escolas. Por isso de acordo com Santos (2011) é importante rever os projetos políticos pedagógicos e também as práticas de ensino, como:

- Trabalho com as diferenças em sala de aula, no contexto da diversidade cultural: ações que desenvolvam o trabalho com as diferenças e os variados ritmos de aprendizagem, com alunos deficientes ou não.
- Articulação teoria e prática: organização de grupos de estudos contínuos para planejamento troca de experiência e monitoramento do processo.
- Trabalho transdisciplinar, como forma de leitura e compreensão da realidade, com a contribuição das diferentes áreas e a escolha de temas culturais desdobrados em roteiros semanais e diários de trabalho do professor com os alunos.
- Transformação das dinâmicas e das metodologias utilizadas em sala de aula: organização dos tempos e espaços com características individuais, em dupla em pequeno grupo e em grande grupo, viabilizando a ocorrência não apenas de ensino, mas de aprendizagens que ocorrem nas interações professor e alunos.
- Reorganização do tempo e espaço de forma flexível. O projeto escolar pressupõe flexibilidade de horários (aulas geminadas, aulas curtas etc).
- Investimentos na infraestrutura material: transporte, merenda e equipamentos escolares e pedagógicos, como suporte necessário a todas as atividades em andamento.

- Revisão do processo de avaliação e de seus resultados: adequação e coerência em relação ao regime de progressão continuada, organizada em ciclos, quanto aos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Cada escola deve sistematizar instrumentos de avaliação compatíveis com a flexibilidade e diversidade.
- Formação em serviço: a aprendizagem permanente não para e o desafio de uma educação de qualidade está sempre presente, para que os estudos contínuos aconteçam sempre. (SANTOS, 2011, p.148).

Ao considerarmos as questões relacionadas à inclusão a partir da análise observada por Mantoan (2006) e vários outros autores entre eles, Fación (2005) e Stainback (1999), os quais são estudiosos que tratam das políticas de inclusão podemos perceber que vivenciamos uma situação de puro descaso e distorção da realidade. A sociedade brasileira assim como os grupos sociais está quase sempre ou completamente desvinculada do que vem a ser inclusão, e com isso acabam sustentando a exclusão, que acaba ocorrendo dentro de ambientes que deveriam incluir e não excluir, muitas vezes parte do princípio que os profissionais que atuam nesses espaços não estejam preparados para trabalhar junto aos alunos com necessidade especiais.

Assim, pode-se observar que o processo de ensino aprendizagem para alunos com deficiência mental é lento e cabe ao professor de apoio e regente pensar práticas didáticas para que o mesmo possa adquirir conhecimento. Com efeito, o ensino deve ser construído em conjunto entre o educador e o educando, pois a aprendizagem é valorizada por meio das experiências vivenciadas pelos alunos a partir do momento que a escola começa a enxergar a geografia como objeto de estudo.

Segundo Machado (2011, p. 72) “na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, tampouco, prever quando esses irão aprender”. O profissional da educação, em sala de aula, precisa estar atento para o fato de que sujeito e objeto de conhecimento se constroem simultaneamente. Esta relação, porém, ganha uma conotação ainda difícil de ser alimentada quando o assunto é trabalhar, simultaneamente, com alunos e alunas ditos “normais” e alunos com algum tipo de deficiência em sala de aula.

Talvez, para muitos professores o objetivo da Geografia seja a própria gênese da palavra: Geo – Terra e grafia – a sua própria descrição, ou seja, estudar a terra, a partir

de estereótipos, de conteúdos vinculados a livros ultrapassados, de uma realidade que já tenha mudado, levando o aluno a ter uma própria ilusão de mundo.

A Geografia não pode ser vista como uma forma de estudar só a terra, pois a mesma está presente em nossa realidade estudando as relações, enfim o nosso meio cabe ao professor passar ao aluno com deficiência mental que ele faz parte de um espaço e de uma sociedade. Assim os educadores devem repensar suas práticas pedagógicas, para utilizar outros instrumentos didáticos que não seja só o livro. Pois o livro didático para alunos com deficiência mental deve ser usado como um demonstrativo de informações e não como ideais prontas e inacabadas, porque só com o livro didático o mesmo não irá aprender. Conforme cita Mantoan:

O uso de habilidades intelectuais alternativas decorre do desenvolvimento da eficiência cognitiva das pessoas com deficiência mental. Os procedimentos utilizados para estimular essa eficiência têm por base a teoria da modificabilidade estrutural de Feuerstein (1979 apud MANTOAN, 1998), que empregou essa expressão para designar a modificação permanente que se opera no indivíduo quando este participa de experiências de aprendizagem mediatizada. Esta traduz-se por um modo diferente de apreender a realidade, de estruturá-la e de interagir nela, que é de grande valia para que as pessoas com deficiência mental possam desempenhar papéis sociais, integrando-se, na medida de suas possibilidades, ao meio em que vivem”.(MANTOAN, 2007. p.18).

Contudo, é relevante que o material didático seja preparado para lidar com esse aluno na sala de aula, uma vez que assim poderá observar e interpretar, bem como ter uma visão crítica. A Geografia tem como subsídio formar cidadão, no entanto cabe a escola contribuir para que o aluno possa realmente interagir com o meio em que ele vive. Assim sendo, as aulas campo faz com que os aprendizes tenham contato com a prática utilizando das várias linguagens tecnológicas e recursos pedagógicos como: projetor de slides, laboratório de informática, mapas, globo, TV, vídeo ou DVD, construção de maquetes e cartogramas para compreensão de conceitos relativos à cartografia e a representação, proporcionando aulas mais dinâmicas e atrativas, criativas utilizando uma metodologia mais lúdica. Por fim, a leitura do espaço por meio da Geografia escolar pode ser um dos instrumentos da sistematização do ensino aprendizagem de qualidade para a formação da vida cidadã tanto dos educados ditos normais quanto para aqueles que possuem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho espera-se, contribuir com a discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência mental nas redes regulares de ensino.

Levantando autores que possam servir de base para futuras discussões a respeito deste tema, que tem uma importância social, pois a unidade de ensino precisa estabelecer princípios nos quais a igualdade esteja em evidência e desenvolver propostas para que haja ação num todo, pois o objetivo da inclusão não é o de esquecer as diferenças individuais entre elas. Por tal motivo cabe às escolas da rede pública repensar conceitos e metodologias para propiciar equidade quanto à problematização ora evidenciada.

Assim, espera-se fortalecer esta discussão e contribuir para que as unidades de ensino não excluam e sim incluam a todos igualmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Artigo: Ensino de Geografia, Sob a Ótica da Inclusão Social, no Início do Século XXI.** Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(32\).Pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(32).Pdf)> Acesso em 28/06/2014.

BATISTA, Cristina Abranches Mota e MANTOAN Maria Teresa Egler. A deficiência mental. In: Gomes, A.L.L. **Deficiência mental.** [et al].- São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82p. -(Atendimento Educacional Especializado).

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com Deficiência Mental no Ensino Médio: Um estudo de Caso.** 2007. 154f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação, Natal/ RN, 2007. Acesso em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1529> Acesso em: 26/05/2014

FACION, José Raimundo, et al. **Inclusão Escolar e suas Implicações no Ambiente Escolar**. (Org.). Carmem Lúcia Guimarães de Mattos... [et al]. 20^a ed. Curitiba: IBPEX, 2005. Ed.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

FÁVERO, Eugênio Augusta Gonzaga, 1969-**Aspectos legais e orientação pedagógica**/ Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luisa de Marillac P. Pantoja, Maria Teresa Mantoan. - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MACHADO, R. Educação inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.**Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Inclusão escolar**. 2 ed. (Cotidiano escolar: ação docente). São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**, (organizadora). 4. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 22/06/2014.

SARTORETTO, M.L. Inclusão: Da concepção à ação. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

ESTAÇÃO METEOROLÓGICA DIDÁTICA UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA

MADALENA, Izaque Rosa
Campus Universitário do Araguaia – CUA – UFMT
nilza.rosa@outlook.com

MADALENA, Adanilza Baptista de Lima Rosa
Campus Universitário do Araguaia – CUA – UFMT
nilza.rosa@outlook.com

SOUSA, Romário Rosa de
Campus Universitário do Araguaia – CUA – UFMT
romarioufg@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal auxiliar o aprendizado do tempo e do clima, com aulas teóricas e práticas para os professores e alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental e 1º 2º e 3º ano do ensino médio, utilizando-se como ferramenta pedagógica uma Estação Meteorológica didática instalada na Escola Irmã Diva Pimentel na Cidade de Barra do Garças-MT. Os trabalhos metodológicos foram desenvolvidos em 5(cinco) etapas distintas: com aulas teóricas, práticas; aquisição dos materiais de baixo custo e instalação. Posteriormente com a Estação Meteorológica e um pluviômetro do tipo caseiro PVC já construídos, e instalados o professor poderá utilizá-los de várias formas, para dinamizar as suas aulas e torná-las mais atraentes, ao mesmo tempo em que permite uma interação entre os alunos e ele mesmo. A formação de alunos, como leitores críticos, é importante para romper com a manipulação ou dominação, fazendo com que os educandos se transformem em agentes pensadores do espaço.

Palavras-chave: Estação meteorológica, ensino, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As primeiras noções sobre meteorologia e climatologia são introduzidas, geralmente, na primeira etapa do ensino fundamental (3º e 4º anos), que abordam temas como: temperatura, umidade relativa do ar, chuva e ventos (SOUSA, et al, 2005).

O assunto é retomado nos 5º e 6º anos, visando o entendimento das mudanças do tempo e clima. Entretanto, esses assuntos são de difícil compreensão para alunos nessa faixa etária, principalmente quando se trabalha em nível teórico e não se oportuniza experiências práticas como, por exemplo, a utilização de uma estação meteorológica (MAZZINI, 1982). Por essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino fundamental e médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas, do que pela quantidade de informação obtida na educação (CONTI, 1990).

Para Sousa et al (2005), o aprendizado de climatologia geográfica aplicada, flui melhor a partir das aulas práticas nas estações meteorológicas com o despertar do interesse dos alunos em estar num espaço diferenciado. Daí pode-se verificar a importância de se ministrar conteúdos, de tempo e o clima e sanar dúvidas, através da utilização da Estação Meteorológica, proporcionando uma inter-relação entre as aulas teóricas e práticas.

Este trabalho teve como objetivo principal auxiliar o aprendizado do tempo e do clima, com aulas teóricas e práticas para os professores e alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental e 1º 2º e 3º ano do ensino médio, utilizando-se como ferramenta pedagógica uma Estação Meteorológica didática instalada na Escola Irmã Diva Pimentel na Cidade de Barra do Garças-MT.

O referido projeto surgiu a partir da necessidade dos próprios profissionais do município em buscar um intercambio cultural com a universidade e a vontade de ampliar suas bases e conceitos. Também é importante ressaltarmos que infelizmente boa parte dos profissionais que ministram a disciplina de Geografia no ensino fundamental e médio na rede educacional de Barra do Garças-MT são formados em outras áreas do conhecimento como História, Biologia, Pedagogia, Matemática, Agronomia e outras. Com isso, em concordância com as avaliações conceituais e práticas, foi proposto, em linhas gerais uma capacitação mais adequada para se trabalhar os temas abordados pela climatologia geográfica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi definida, como área de estudo, a cidade de Barra do Garças – MT, localizada às margens do Rio Araguaia no Estado de Mato Grosso, divisa com o Estado de Goiás. O Estado de Mato Grosso está localizado entre as coordenadas geográficas de latitudes 7° a 18° sul e longitudes 50° a 62° oeste de Greenwich, onde as altitudes variam de 100 a 1200 metros, no centro do Continente Sul Americano (Conforme a figura 1).

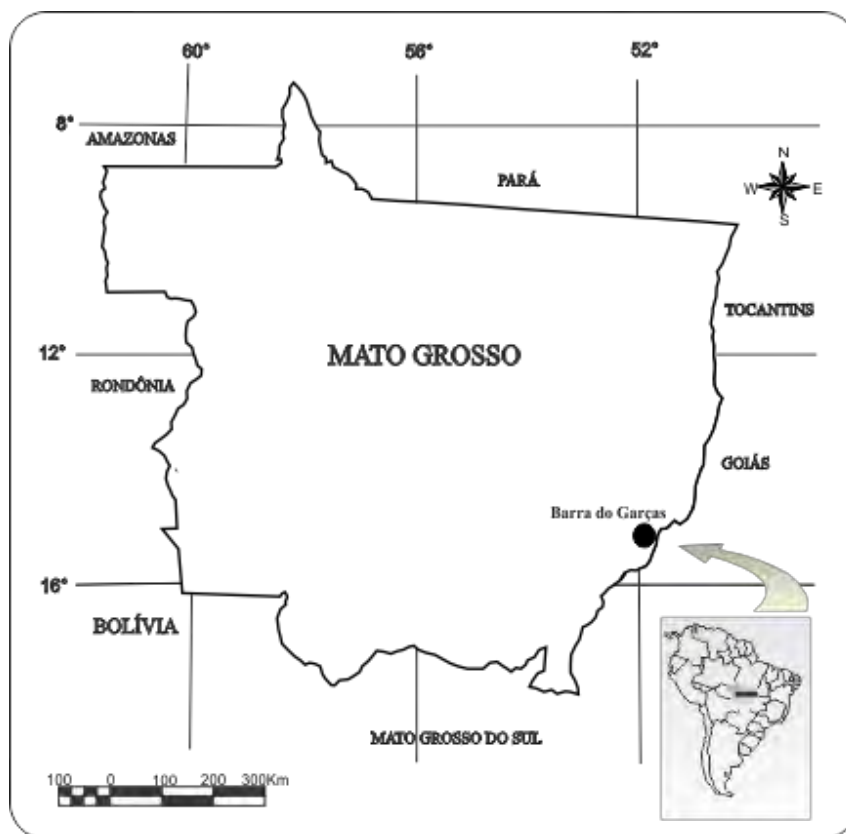


Figura 1: localização da área de estudo.

Fonte: Romário Rosa de Sousa (2015).

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho pedagógico com a comunidade fundamentou-se em (Conti, 1990), (Sousa, et al 2005), Monteiro (1971); Monteiro (1990); Sezerino; Monteiro (1990), Lombardo (1985); Amorim (2000): como ferramenta pedagógica, foi construída uma Estação Meteorológica e um pluviômetro do tipo caseiro PVC sendo os mesmos de baixo custo.

Os trabalhos metodológicos foram desenvolvidos em 5(cinco) etapas distintas:

1ª etapa: aquisição dos materiais de baixo custo onde para a confecção do pluviômetro do tipo caseiro de PVC fez-se uso dos seguintes materiais: uma redução PVC de 150 x 100 mm; um tampão de 100 mm; um adaptador de franja, em PVC rígido, de ½”; 50 cm de tubo PVC de 100 mm; 1 registro de esfera de ½”; 1 niple de ½”; 1 bico de torneira de ½” de metal; 5 cm de tubo PVC de 75 mm; redução PVC de 10 x 75 mm; uma proveta graduada de 250 ml convertida para 15 mm; uma prancheta de madeira; um lápis de madeira; uma borracha; um mastro de madeira medindo 180 cm de comprimento por 4 cm X 6 cm de largura; um pincel, um galão de tinta na cor branca látex 3.600ml; um galão de tinta na cor branca esmalte sintético 3.600ml.

E importante ressaltamos que os dados meteorológicos coletados no mini abrigo meteorológico são captados por uma estação meteorológica experimental onde se utilizou os seguintes recursos: um sensor DHT22 (sensor de umidade e temperatura) *este sensor pode ser adquirido pelo revendedor encontrado na home Page: “<http://playground.arduino.cc/Main/DHTLib>”*; um sensor BMP085 (pressão), *quanto a este equipamento pode ser adquirido no revendedor credenciado a comercializar pela home page: “<http://www.velki.com.br/produtos/pressao/transmissor-de-pressao/?gclid=CJupkpbg9cQCFdcRgQodxAYABQ>”*; um microprocessador atmega 328 k, *para a aquisição deste produto o mesmo pode ser adquirido no revendedor localizado na home Page “<http://pt.aliexpress.com/item/100-NEW-ATMEL-ATMEGA328-ATMEGA328P-MEGA328P-MCU-AVR-32K-FLASH-32TQFP-IC-ATMEGA328P-20AU-30246/32251119703.html>”*; uma caixa de primeiros socorros medindo 22 x 16,5 centímetros, *por se tratar de um produto de plástico este poder encontrado nas lojas de magazine*; um display LCD de cristal líquido medindo 8,4 x 4 cm, *pode se adquirir este produto pelo revendedor encontrado na home Page “<http://display4.com.br/produtos/>”*; duas placas de PVC com de 2 milímetros de parede na cor branca, *este material pode ser adquirido em qualquer lojas de ferragistas*; um Jamper responsável pela luminosidade no display; um plugue chave liga e desliga, um cabo flex com a função de se conectar com o display ao microprocessador, *por se tratar de três produtos de eletrônica estes podem serem encontrados em lojas de consertos e vendas de equipamentos eletrônicos*; uma bateria de 9 volts, *este produto pode ser adquirida em mercearias, supermercados, mini-box, farmácias, lojas de*

conveniências. O software utilizado foi o *Arduino StandAlone 1.0.5*, sendo este um software livre, simplificado e compatível para realizar a leitura dos sensores já vem com funções pré-definidas também conhecida como “Biblioteca”, disponibilizado gratuitamente na *home page* <http://arduino.cc/en/Main/Software>. Vale ressaltar que o ambiente *open-source* Arduino facilita o processo de escrever e enviar o código à placa i / o. Este ambiente é executável em *Windows, Mac OS X e Linux*, sendo escrito em Java e baseado em Processing, avr-gcc e outros softwares de código aberto. Com isso os gastos com todos os equipamentos de baixo custo o valor aproximou-se de R\$: 100,00 (cem reais).

2ª etapa: construção da Estação Meteorológica;

3ª etapa; confecção do pluviômetro do tipo caseiro de PVC de baixo custo;

4ª etapa: Instalação da Estação Meteorológica e do pluviômetro do tipo caseiro PVC, nas dependências da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, seguindo as nas normas da Organização Mundial de Meteorologia;

5ª etapa: a visitação na estação meteorológica com as explicações sobre os aparelhos e instrumentos contidos no recinto, nesta etapa as turmas de alunos foram divididas em pequenos grupos de 10 a 13 alunos, para cada professor/bolsista;

A construção do Mini-abrigo meteorológico foi efetivada a partir da utilização de madeira com paredes duplas perfuradas para permitir a livre circulação do ar e fixado por uma haste do abrigo que foi construído de madeira, medido 1,50 metro do solo, para que não sofra a influência direta da radiação terrestre.

Quanto a coleta dos dados meteorológicos de pressão atmosférica, temperatura, e umidade relativa do ar, utilizou-se uma estação meteorológica automática móvel.

As observações pluviométricas serão feitas com uma proveta graduada de 250 ml, convertida para 15mm obedecendo a seguinte fórmula:

$$H = 10 \frac{V}{S} \quad (1)$$

onde H é a lâmina de chuva (mm); V é o volume de chuva coletado (cm³ ou ml) e S é a área de captação da boca do pluviômetro (cm²). Teoricamente, este procedimento possui uma precisão similar ao obtido com o pluviômetro padrão “Ville de Paris”, que possui uma área de captação de 400 cm².

A precipitação média sobre uma área em questão é calculada ponderando-se a precipitação média entre isoietas sucessivas pela área entre as isoietas, ou seja:

$$\bar{h} = \frac{\sum \left(\frac{h_i - h_{i+1}}{2} \right) A_i}{A}$$

Em que h_i o valor da isoietas de ordem i e h_{i+1} o da isoietas de ordem $i+1$, A_i é a área entre as duas isoietas e A a área total.

Quanto as observações diárias, estas serão realizadas às 9:00 e às 15:00, assim as leituras são realizados por alunos e professores supervisores – bolsistas do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, do Curso de Graduação em Geografia do Campus Universitário do Araguaia – UFMT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A didática e as metodologias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas, cabendo ao professor ter suas metodologias próprias de trabalho a fim de transmitir o conhecimento para os alunos. Dessa maneira de acordo com Libâneo (1994, p. 28), o processo didático, efetiva-se a partir da mediação escolar, com os conteúdos e aprendizagem na formação da sociedade.

Atualmente, o que não falta em muitas escolas, tanto públicas quanto particulares, são recursos didáticos como tvs, mapas, vídeos, documentários, aparelhos data-show e outros meios, quando utilizados com criatividade pelo professor, despertam o interesse dos alunos ao conteúdo aplicado, dando assim uma nova perspectiva ao ensino de Geografia. A esse respeito, Postuschka et al (2007) concluem que através de textos escritos, de cartografia, relevo, astronomia, climatologia, rochas, minerais e as demais linguagens, aumentam para os alunos as oportunidades de entenderem o espaço geográfico e conseqüentemente fica mais fácil entender o mundo em que vivem.

Com a Estação Meteorológica e um pluviômetro do tipo caseiro PVC já construídos, procedeu-se o processo de instalação na unidade escolar desejada, assim o local deve ser aberto, sem a influência de árvores e de acesso um pouco restrito. Conforme a (Figura 2), efetuou-se a fixação da base de madeira para encaixar posteriormente o mini abrigo meteorológico.



Figura 2: início da montagem da Estação Meteorológica.

Fonte: Romário Rosa de Sousa (2015).

Para Ferretti (2009), existem inúmeras metodologias para serem utilizadas no estudo da Climatologia Geográfica. Percebe-se que, por meio do estudo do clima, os alunos se apropriam do conhecimento geográfico, a partir do qual adquirem um suporte intelectual que lhes possibilita a ampliação dos horizontes cognitivos. Desse modo, podem reconhecer criticamente a razão de ser e de estar neste mundo.

Na atualidade a coleta de dados meteorológicos voltados para a pesquisa, ensino e aprendizagem, ainda tem sido utilizado em grande escala as estações meteorológicas convencionais especialmente as de propriedades do Instituto Nacional de Meteorologia/INMET.

Neste contexto de acordo com Pereira et al (2008), no Brasil uma desativação da estação meteorológica convencional ainda não seria viável, devido ao elevado custo de manutenção que os equipamentos das estações meteorológicas automáticas, daí a necessidade de outras fontes de captação dos elementos e fatores climáticos de forma confiáveis. É neste sentido que a Estação Meteorológica de baixo custo vem de encontro como auxílio na coleta de dados, sejam eles utilizados por professores no ensino, aprendizagem ou por pesquisadores nas mais diversas necessidades a serem atendidas diante das investigações climáticas.

Posteriormente instalada a Estação Meteorológica didática e o pluviômetro de PVC (Figura 3), o professor poderá utilizá-los de várias formas, para dinamizar as suas aulas e torná-las mais atraentes, ao mesmo tempo em que permite uma interação entre os alunos e ele mesmo.



Figura 3: Estação Meteorológica e o pluviômetro de PVC montados.
Fonte: Romário Rosa de Sousa (2015).

Assim o professor poderá organizar uma escala de alunos para coletar os dados meteorológicos diariamente e criar um banco de dados, e posteriormente afixar os dados coletados pelos alunos em um mural da própria escola com forma de projeto e informação prestada a comunidade escolar e até do bairro onde a unidade escolar existe.

Fica a cargo do professor a qualquer nível instrução, buscar novas maneiras de tornar suas aulas envolventes e de encontrar novos espaços para trabalhar seus ensinamentos, podendo ser teatros, cinemas, museus, praças, feiras populares, planetários, observatórios, zoológicos, parques, reservas ambientais, eco trilhas e tantos outros meios disponíveis e de fácil acesso (CAVALCANTE, 2008).

Na sequência dos trabalhos os alunos bolsistas e os professores supervisores da unidade escolar foram capacitados (Figura 4 e 5), para fazer a coleta de dados da estação meteorológica diária sendo respeitados os horários de 09:00h e 15:00h, onde são

coletados os dados de umidade relativa do ar, temperaturas, pressão atmosférica e precipitação.



Figura 4: capacitação para alunos e professores.

Fonte: Romário Rosa de Sousa (2015).

Assim, o educador pode fazer uso de um equipamento de baixo custo para acompanhar as variações climáticas diárias, mensais e anuais em qualquer recinto. Tem, com esse equipamento, a oportunidade de dinamizar suas aulas, a partir de uma metodologia diferenciada e envolvente.

Daí a importância da Geografia, como ciência humana voltada para analisar e interpretar o espaço, cabendo ao professor trabalhar, de maneira interessante, as suas aulas, despertando nos alunos o interesse e o gosto pelos conteúdos ministrados pela Geografia.



Figura 5: bolsistas capacitados.
Fonte: Romário Rosa de Sousa (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o ensino deve ser dinâmico e variado, no dia a dia da sala de aula, o professor tem que ter suas maneiras de tornar suas aulas atrativas e diferentes, fazendo com que as mesmas fiquem de maneira interessante, claro que não podemos esquecer que toda a atividade do professor deva ter a contribuição de todos os agentes da escola.

Assim, o educador pode fazer uso de um equipamento de baixo custo para acompanhar as variações climáticas diárias, mensais e anuais em qualquer recinto. Tem, com esse equipamento, a oportunidade de dinamizar suas aulas, a partir de uma metodologia diferenciada e envolvente.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, L. S. de. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. 192 p.
- CONTI, J. B. O ensino da climatologia no 1º e 2º graus. **Revista orientação.** São Paulo: nº 8, Universidade de São Paulo/USP., p. 39-42,1990. 82 p.
- FERRETTI, E. **Geografia em ação:** práticas em climatologia. Curitiba: Aymará. 2009. 142p.



ISSN: 2238-8451

LOMBARDO, M. A. Ilha de calor nas metrópoles o exemplo de São Paulo. São Paulo: Hucitec. 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério 2º grau, série formação do professor. 1994. 263 p.

MAZZINI, M. A. Construa sua própria estação meteorológica. **Revista de Ensino de Ciências**, Curitiba: nº 06 Julho, p. 44-56, 1982. 120 p.

MONTEIRO, C.A. F. de. Análise rítmica em climatologia problemas da atualidade climática em São Paulo e achegas para um programa de trabalho. São Paulo: IGEOG-USP. 1971. p. 01-20.

MONTEIRO, C. A. F. de. A cidade como processo derivado ambiental e estrutura geradora de um “Clima urbano” **Revista Geosul** departamento de Geociências-CCH. Florianópolis: Editora da UFSC. n 9, Ano V, Primeiro semestre, 1990. p. 80-111.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, L. M. P.; CARAMORI, P. H.; RICCE, W. S.; CAVIGLIONE, J. H. Análise comparativa de dados meteorológicos obtidos por estação convencional e automática em Londrina – PR. **Semina: Ciências Agrárias**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 299-306, abr./jun. 2008.

SEZERINO, M. L.; MONTEIRO, C. A. F. de. O campo térmico na cidade de Florianópolis primeiros experimentos. **Revista Geosul** departamento de Geociências-CCH. Florianópolis: UFSC. n 9, Ano v, Primeiro semestre, 1990. p. 20-59.

SOUSA, R. R; SILVA, I. C. O; ASSUNÇÃO H. F; MARIANO, Z. F; GOMES N. F. A estação meteorológica como ferramenta para o ensino fundamental e médio, na cidade de Jataí – GO. In: Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária 8, v 2, Rio de Janeiro: 27 a 30 de novembro, **Anais...** Cd-rom. 2005.

ACESSIBILIDADE URBANA NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM BERTO- IPORÁ GOIÁS: UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

ALMEIDA, Edna Maria Ferreira de

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá edna_ipo@hotmail.com

SILVA, Leidiane Cristina Monteiro

Universidade Federal de Goiás leidianecristina19@yahoo.com.br

RESUMO

Muitas pessoas com deficiência física não possui oportunidade de viver com dignidade devido a obstáculos e barreiras arquitetônicas presentes no meio urbano e escolar. A presente pesquisa teve por finalidade destacar a importância da acessibilidade ao deficiente físico (cadeirante) e avaliar o espaço físico da Escola Estadual Joaquim Berto, que está localizado na cidade de Iporá – Goiás, verificando se seu espaço oferece uma acessibilidade adequada. A escola pesquisada foi a primeira escola inclusiva caracterizada como pioneira para receber alunos com deficiência. Para realização da pesquisa foi trabalhado os seguintes procedimentos metodológicos: levantamentos bibliográficos, entrevistas através de questionários, coleta e análise dos dados e estruturação do artigo.

Palavras-chave: Deficiência física; Educação; Acessibilidade; Espaço.

INTRODUÇÃO

Pode dizer-se, que a Acessibilidade Urbana é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta-se, na possibilidade de utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos como afirma a lei 10.098/2000, permitindo o cidadão viver dignamente exercendo o direito ao espaço urbano. Neste trabalho serão tratados os aspectos relativos à acessibilidade no espaço

escolar, enfatizando nesta investigação a questão da acessibilidade para os deficientes físicos (cadeirantes) e de pessoas que possuem mobilidade reduzida.

Mesmo com existência da legislação que destaque seu atendimento, sabemos que muitos se encontram excluídos e segregados, não recebendo atendimento adequado para que ocorra sua inclusão na sociedade.

O espaço para ser acessível, deve propiciar aos cidadãos possibilidades diversas, oferecendo condições necessárias, para que todas as pessoas possam se locomover sem transtornos ou restrições, oportunizando assim, o uso do espaço com total autonomia e independência.

A presente pesquisa destacou a importância da acessibilidade ao deficiente físico e identificou se há acessibilidade na escola, ou não, verificando se seu espaço físico oferece condições de acessibilidade adequada. Assim o artigo, teve como foco principal avaliar o espaço físico da Escola Estadual Joaquim Berto, que está localizado na cidade de Iporá - Goiás, unidade esta que foi e é uma das escolas inclusiva caracterizada como pioneira da cidade a receber alunos com deficiência.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado o seguinte encaminhamento metodológico. Levantamento e revisão de fontes bibliográficas que versam sobre o tema em pauta. Dentre as obras utilizadas destaca-se a contribuição dos trabalhos realizados por Frias (2008); Menezes (2008), Duarte (2009), Macedo; Oliveira (2002), Garcia (2006), Lefebvre (2002) entre outros que contribuíram para fortalecer o conhecimento científico sobre a temática proposta. Finalizou-se com imagens do espaço pesquisado e conclusão. Acredita-se que os resultados alcançados podem contribuir ao estudo da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, oportunizando assim, um ambiente que contemple a efetiva inclusão.

Os resultados da pesquisa nos levaram a refletir que o Brasil tem evoluído no que tange a legislação, porém é importante ressaltar que as grandes adaptações dos espaços estão desprovidas de estruturas suficientes para atender as pessoas com deficiência física.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E ACESSIBILIDADE

No decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, capítulo I Art. 9 descreve a deficiência física como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Diante desta afirmativa toda pessoa que possui qualquer tipo de deficiência física, tem o direito de ser incluído no meio social e educacional, pois os mesmos possuem habilidades e capacidades, portanto necessitam de espaço adequado (acessível) para se locomover com liberdade. É importante lembrar que a deficiência física pode ser adquirida no decorrer da vida do indivíduo, e o espaço dever estar adequado para atender as necessidades de quem vem a usufruir do mesmo. Na norma ABNT-NBR nº 9050-2004 estabelece critérios e parâmetros técnicos aplicáveis a projeto ligados a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.

Com isso permite assim, possibilidade de utilização com segurança e autonomia do espaço imobiliário, oportunizando o cidadão ir e vir com dignidade. Escola acessível às pessoas com deficiência física tem que ter o espaço adequado para receber os alunos, pois é direito garantido por lei. No Decreto Nº 5.296 /2004. Art. 24 afirma que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.ART 24)

O ambiente escolar verdadeiramente acessível é aquele que atende as limitações e necessidades do aluno incluso, respeitando a diversidade de característica de cada um. De acordo com o artigo supracitado é presente a obrigatoriedade da acessibilidade no espaço físico de ensino, sendo que a inclusão é um direito de todos garantidos por lei.

BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO

A inclusão tem sido motivo de reflexão para muitos cidadãos preocupados com a justiça social, sendo que a mesma vem sendo discutida no âmbito mundial (FRIAS E MENESES, 2008). Essa discussão tem buscado um país justo e igualitário para todos.

Duarte (2009) no século XIX as pessoas começam a ter direito a educação, porém em um espaço separado, acontecendo uma educação de forma desigual, conhecida assim, como segregação. Nas décadas de 60 e 70 as pessoas com deficiência e seus familiares buscaram lutar visando derrubar as barreiras físicas. (GARCIA, 2006 apud SASSAKI, 2002). As lutas foram de suma importância para a mudança de exclusão para inclusão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 trouxe grande contribuição para o processo de inclusão. Pereira (2013, p.14) afirma que este documento “fora o começo de uma luta pelo respeito, igualdade e por uma sociedade mais justa e democrática”. A declaração estabeleceu o direito a inclusão, fortalecendo a luta pelo direito igualitário. Outro momento importantíssimo como a Constituição Federal de 1988, marcando a história inclusiva em nosso país, assegurando inclusão social da pessoa com deficiência.

Outra declaração importante que contribuiu para inclusão foi a Declaração de Salamanca em 1994, onde a mesma afirmava o direito a educação para todos independente de ter deficiência ou não. Este documento defendeu a ideia de justiça e igualdade educacional, e reafirmou “o direito de Educação para todos” (SALAMANCA, 1994, p. 02). O documento ainda defendeu a inserção das pessoas com necessidades especiais na unidade escolar. “Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.02).

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns integrando numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender essas necessidades. Contudo todas as pessoas tem direito a escola, sendo que a mesma deve adequar-se para atender a todos. Diante dessa ideia, o espaço escolar deve contemplar a acessibilidade proporcionando ao cadeirante locomoção com total autonomia.

No Brasil somente em 1990 surgem discussões no âmbito da inclusão escolar, sendo assim: no Brasil, desde os anos 90, “(...) começaram a discussão em torno do

novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão Escolar. Nota-se que desde as décadas de noventa o Brasil tem avançado no que tange inclusão escolar, oportunizando assim, um ensino acessível a todos.

Em Goiás a inclusão iniciou-se em 1999, sendo apoiada a ideologia de educação para todos, contudo decidiu proporcionar a todos uma educação com qualidade. De acordo com Macedo e Oliveira, (2002) o estado de Goiás implantou o processo inclusivo, onde tomou a decisão de oferecer uma educação de qualidade para todos. A inclusão educacional inseriu-se nas escolas de Iporá desde 1999, amparando as pessoas com deficiência. A primeira escola a se tornar inclusiva na época foi a Estadual Joaquim Berto, logo no ano seguinte de 2.000. A educação escolar é um direito de toda sociedade, perante a lei todos são iguais, e as instituições escolares devem matricular todos os alunos, independente do grau ou tipo de deficiência, sendo assim “[...] a legislação é explícita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças.” (FRIAS, MENESES, 2008, p.03).

O ESPAÇO URBANO, ESCOLA E INCLUSÃO

Segundo Lefebvre (2002), o espaço urbano é o palco das relações, é nele que as pessoas se reúnem. Com base na afirmação o espaço escolar é visto como lugar de experiência e aprendizagem.

Para Souza (2003), o planejamento deve promover o desenvolvimento sócio espacial, resultando em mudanças social positiva, e consequentemente, melhor qualidade de vida para todos os habitantes da cidade.

Nesse sentido, podemos ressaltar a importância do planejamento urbano para o ordenamento da cidade, independente de se tratar de uma cidade de grande, médio, ou pequeno porte. Se o espaço for planejado de forma correta, com consciência social, muitos dos problemas sociais poderão ser minimizados.

Ainda de acordo com Gomes (2006) “o espaço público é antes de mais nada, o lugar, a praça, a rua, o shopping, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculo à possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa.”

Logo, todos os espaços públicos deveriam oferecer condições de utilização pelo cidadão. Para o autor o acesso aos espaços públicos devem obrigatoriamente contemplar a acessibilidade e mobilidade, respeitando as diferenças de cada pessoa, como por exemplo, as pessoas com deficiência física.

Quando a pessoa com deficiência (cadeirante) é impossibilitada de ter acesso e usufruir determinados espaços públicos, ele não está tendo seu direito à cidade, ou seja, o direito de exercer sua cidadania, uma vez que somos todos iguais perante a Lei, logo, todas as pessoas devem receber tratamento igualitário.

Para Souza (2003) o planejamento objetiva mais justiça social e consequentemente melhor qualidade de vida ao cidadão, garantindo-lhe justiça social. Quando se planeja com consciência social, pensando e refletindo sobre as diferenças de cada indivíduo, este planejamento pode contribuir para o exercício da cidadania. Diante de tais afirmações para que o espaço escolar seja acessível necessita, porém, de requisitos que satisfaçam as necessidades e limitações de seus alunos que precisam de espaços adequados para sua locomoção.

PESQUISA CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM BERTO

A Escola Estadual Joaquim Berto começou a receber alunos com deficiência no ano de 2.000. Atualmente (2015), a escola atende 19 alunos com deficiência, sendo elas: Cegueira, Autismo, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, TDAH – (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), TDA (Transtorno do Déficit de Atenção), Baixa Visão, Cadeirante e Mobilidade Reduzida. Dentre estes 19 alunos, 3 são cadeirantes.

Para atender estes alunos com deficiência, os profissionais da escola passam por cursos de capacitação, e já contam com professores que possuem especializações voltadas para a área da inclusão. Adaptações foram realizadas na infraestrutura, como rampas, corrimão e banheiros. Segundo a atual diretora da escola(2015), as capacitações na escola têm sido frequentes, pois recebem uma capacitação mensal oferecida pela Subsecretaria Regional de Educação de Iporá, além de uma capacitação bimestral que é realizado pela própria escola e o planejamento semanal em busca de estratégias para atenderem os alunos com deficiência.

A diretora ressaltou ainda que entre os desafios enfrentados hoje (2015) na escola, um deles é a falta da construção de uma quadra de esporte adequada que possa oferecer também exercícios para os alunos com deficiência, em especial os cadeirantes ou com mobilidade reduzida. O espaço utilizado para os alunos praticarem as aulas de educação física não é cimentado, possuindo ondulações que impedem muitos dos alunos com deficiência de aproveitarem as aulas de educação física. Como mostra a figura 5.

A atual diretora ressaltou que fez alguns cursos que orientam a prática de esportes para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, mas que por falta da quadra de esportes não pode colocar seu aprendizado em prática. A seguir algumas figuras mostrando a atual situação do espaço da escola.



Figura 1: Rampa de entrada da escola
Fonte: SILVA. L.C.M.outubro de 2015



Figura 2: Rampa de acesso as salas de aulas.
Fonte: SILVA. L.C.M. outubro de 2015



Figura 3 – Rampa de Acesso aos Banheiros
Fonte: SILVA, L.C.M. outubro de 2015

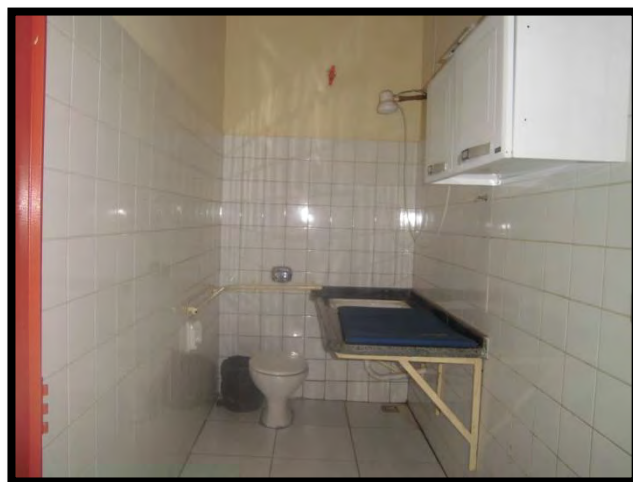


Figura 4 – Banheiros adaptados
Fonte: SILVA, L.C.M. outubro de 2015



Figura 5 – Espaço utilizado para prática das aulas
de educação física.
Fonte: SILVA, L.C.M. outubro de 2015

As figuras apresentadas afirmam que o espaço da escola é parcialmente acessível, sendo que a figura 1 e 2 mostram que as rampas que dão acesso ao espaço escolar e as salas de aulas são acessíveis. Nas figuras 3 e 4 percebemos que há rampas de acesso aos banheiros, sendo os mesmos acessíveis. Na figura 5 é apresentado o espaço totalmente inacessível ao aluno cadeirante ou com mobilidade reduzida, sendo que o espaço onde são realizadas as atividades de educação física não possui o mínimo de acessibilidade,

sendo que o espaço não é pavimentado, possuindo ondulações, colocando assim, o aluno excluído das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infraestrutura de uma escola é um fator importante para a promoção da acessibilidade, pois é necessária a existência de espaços físicos planejados, organizados e bem estruturados, tornando um espaço acessível. A acessibilidade é de suma importância no processo de inclusão educacional. O espaço escolar tem a capacidade de proporcionar e aproximar a comunicação e a convivência entre as pessoas.

É notável que o Brasil tem evoluído no que tange a legislação voltada a pessoa com deficiência física. Porém, quando analisamos o espaço notamos que nossa arquitetura não foi projetada para diversidade, pensado um ambiente acessível. A Escola Estadual Joaquim Berto foi a primeira escola da cidade se tornar inclusiva, porém seu espaço físico encontra-se parcialmente acessível. Há 15 anos que a escola se tornou inclusiva e o que pode ser notado é que a mesma não contempla total acessibilidade, mesmo com adaptações físicas realizadas no espaço escolar. A quadra de esportes é uma das maiores reivindicações da atual direção. Pois a prática de exercícios físicos ainda não pode ser oferecida para estes alunos devido ao espaço destinados para as aulas de educação física ser totalmente inadequado para os alunos cadeirantes e com mobilidade reduzida.

Diante da situação o espaço escolar não tem contemplado por completo a acessibilidade e a inclusão de fato efetiva.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050* *NBR 9050* que trata sobre a Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL, Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 Maio. 2014.

BRASIL, Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 maio. 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Artigo 5º, Capítulo I. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_5_.shtm. Acesso em: 15 Março. 2014

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: um Olhar Histórico Social**. UFG. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4._27_.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2014.

[DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Disponível no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pgedufisica/files/2010/08/A-inclus%C3%A3o-de-pessoas-com-defici%C3%Aancia-nas-institui%C3%A7%C3%B5es-de-ensino-superior-e-nos-cursos-de-educ%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-de-juiz-de-fora-pede-passagem.-E-agora.pdf>. Acesso em: 12 Maio. 2014.

FIEGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto Escolar: Tornando a Inclusão Possível**. Porto Alegre, UFRG, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33297/000726075.pdf>> Acesso em: 13 abril. 2014.

FRIAS, Elzabel Maria Albertos; MENESES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino regular**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2014.



ISSN: 2238-8451

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Características Do Trabalho e da Educação da População com Deficiência no Estado de São Paulo - Um Panorama do Censo de 2000**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP., 2006, Caxambú, Minas Gerais. Acesso em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 06 abril. 2014.

LEFEBVRE, H. **Revolução Urbana**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.
MORAES, Marina Grava. **Acessibilidade e Inclusão Social em Escolas**. Bauru: UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Marina%20Grava%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 20 de Maio. 2014.

PEREIRA, Núbia Natalia Alves. **A inclusão do Aluno com Deficiência Mental na Disciplina de Geografia: Um Estudo de Caso na Escola Estadual de Aplicação no Ensino Fundamental de Iporá- GO**. Iporá, Goiás. UEG, 2013.

PINHO, Marcos Augusto Domela S. M; MOURA, Vanuza Caetano de. **Educação Inclusiva: Avanços no Ensino Pedagógico Curricular Escola Estadual Joaquim Berto**. Iporá, Goiás: UEG, 2006.

SOUSA, Eliza Martins de; TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da Criança com Deficiência**. Uberlândia, n.4 v.2 Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf>>. Acesso em 10 abril. 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a Cidade: Uma introdução crítica ao Planejamento e Gestão Urbanos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

GALDINO, Gizelle dos Santos
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
gizellealdino_2@yahoo.com

MARQUES, MarluCIA
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá
marluCIA.marques@ueg.br

RESUMO

Este artigo se propõe a relatar a experiência vivida como estagiária, baseado nas atividades práticas desenvolvidas através das aulas de regência do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, realizado na Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira no município de Iporá/GO. Tendo como objetivo a reflexão enquanto graduanda sobre a proposta de atividades práticas como metodologia de ensino com o intuito de melhorar o rendimento e assimilação dos conteúdos. Com bases em referências bibliográficas e na experiência vivida no período de observação do Estágio Supervisionado foi possível perceber as dificuldades dos professores da rede básica de ensino, em trabalharem alguns conteúdos da área física de forma mais eficaz para compreensão dos educandos. Para facilitar esse processo foram elaboradas atividades práticas para que houvesse a compreensão por parte dos alunos. Pois consideramos o desenvolvimento de atividades práticas como essencial para nortear o ensino de Geografia que se trata de uma ciência que tem raízes profundas com a prática, não podendo ficar restrita a conceitos prontos, quantitativos e decorados em aulas monótonas. Ao inserir novas metodologias na sala de aula possibilita o processo de compreensão e reflexão dos conteúdos geográficos. Nas atividades de estágio comprovamos a importância das aulas melhorarem em decorrência do envolvimento e da participação dos alunos no processo de execução das atividades, sendo uma motivação a aprender diante os problemas de desinteresse e indisciplina que enfrentamos no Ensino Básico.

Palavras Chaves: Atividades práticas. Estágio Supervisionado. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Entendemos que o papel do professor é de orientar o aluno no processo de aprendizagem significativa e que o seu principal desafio seja desenvolver metodologias capazes de proporcionar a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas, absorvendo os

conteúdos e participando da dinâmica da sala de aula, banindo de vez o desinteresse e a indisciplina, resultantes muitas vezes de aulas monótonas presas apenas ao livro didático, quadro e giz.

Percebeu-se a importância de metodologias de ensino capazes de estimular a curiosidade e desejo de aprender dos alunos. Sendo uma maneira muito oportuna quando se tem o intuito de se aprofundar o conteúdo, indo além de informações básicas e superficiais, podendo ser utilizada como uma forma de incorporação do conteúdo ou até mesmo como avaliação de aprendizagem.

Para que a escola possa oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seres humanos capacitados a contribuir através das relações sociais, políticas e culturais participando como agentes conscientes na sociedade. Conforme os parâmetros curriculares nacionais:

A educação escolar é uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Estas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (PCNs, v. 1, 1997)

Pois a Geografia escolar não tem despertado o interesse dos alunos devido à metodologia tradicional empregada por diversos professores nas escolas tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio, predominando abordagens quantitativas limitadas a memorização, identificação de conceitos prontos e tem enfrentado os mesmos desafios das demais disciplinas do ensino básico.

Este tipo de abordagem não estimula a criticidade do indivíduo, sendo que um dos princípios da Geografia é estimular o aluno a olhar de forma mais crítica para a realidade que o cerca, compreendendo e atuando no mundo composto de numerosos elementos interligados, enfrentando os problemas da realidade que os cerca, percebendo as inúmeras mudanças ocorridas no espaço geográfico, pensando e atuando criticamente diante das transformações que serão fundamentais para a percepção da realidade no mundo atual. Cavalcanti (2002) tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando os métodos convencionais de Ensino e postulando novos.

Diante disso o artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida durante as aulas de regência do estágio supervisionado, baseado em atividades práticas como metodologia de ensino, visando contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno de forma mais dinâmica e atrativa no Ensino Fundamental nas escolas públicas, gerando reflexões sobre os resultados após o uso desse recurso pedagógico.

Objetiva-se assim em reflexões de como utilizar os instrumentos didáticos, que é possível planejar atividades que deixam as aulas mais diversificadas estimulando a participação dos alunos no rendimento dos conteúdos.

MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades foram desenvolvidas nas aulas de regência do estágio, ministradas no 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira no município de Iporá/GO.

Decidiu-se juntamente com a professora regente da escola campo e a professora orientadora de estágio, que as aulas de regência seriam baseadas nessa proposta de realização de atividades práticas, porém que contribuíssem para a assimilação do conteúdo pelos alunos, e que estimulassem os demais professores.

Havendo um acolhimento por todo o corpo escolar, sendo enxergado como uma oportunidade de contribuir com o desenvolvimento dos alunos e desenvolver a capacidade de diversificar as metodologias usadas pelos docentes de toda a escola, visto então como fundamental para a formação dos estudantes.

Vista que a sociedade vem sofrendo transformações de relações, culturais e econômicas e que conseqüentemente são refletidas nos nossos alunos, desta forma também exigem dos docentes mudanças que acompanhem essas transformações, não ficando perdidas no tempo e presas as mesmas metodologias de sempre.

Desta forma nestas aulas não foram utilizados o quadro e giz, mesmo entendendo a importância do uso desses dois instrumentos didáticos que podem e devem ser utilizados, mas que nesse caso seriam representações das aulas tradicionais, por esse motivo não foram utilizados em nenhuma das nove aulas ministradas.

As atividades foram planejadas conforme o conteúdo das aulas, presente no currículo de referência anual e quinzenal da escola, seguindo a sequência didática do

professor regente para que não atrapalhe o andamento do conteúdo da turma. Neste caso foram trabalhados a temática sobre rochas, minerais e solos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira aula ministrada foi sobre rochas e minerais, sendo dois horários no mesmo turno e sala, na primeira aula houve apresentação de slides no Datashow com imagens usadas para identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo, as primeiras imagens eram de cavernas utilizadas como residência pelos seres humanos primitivos.

Questionando os alunos se as residências que eles conheciam utilizavam de rochas na sua construção, e conseqüentemente foram mostradas imagens de casas comuns em seus cotidianos, fazendo-os perceberem que rochas e minerais continuam fazendo parte das construções das residências, porém de forma mais moderna. Envolvendo dessa maneira os alunos em um diálogo e em sequência inserindo o conteúdo a ser ministrado.

No segundo horário os alunos foram divididos em grupos para que pudessem observar alguns exemplares de rochas e minerais, como (Granito, Arenito, Mármore, Argilito, Quartzo, Basalto, entre outros) que foram apresentados a eles, com identificação e com um sucinto diálogo sobre a utilização desses componentes na vida cotidiana. Estimulando a curiosidade dos alunos em saber mais sobre elas, já que a maioria não tinha conhecimentos sobre suas utilidades. Como nas figuras 1 e 2 abaixo:



Figura 1 e 2: Aula sobre Rochas e Minerais.
Fonte: GALDINO, 2015.

Na segunda semana foi ministrada o conteúdo sobre os tipos de solo, conceituando cada um: Argiloso, Arenoso, Húmico e o Calcário, sendo apresentadas características distintas através de imagens sobre o conteúdo pelos alunos; além da produção de exercícios já prontos retirados do livro didático, que se trata de um ótimo instrumento pedagógico quando utilizado de forma contextualizada, para que não se torne o único instrumento didático mais sim um dos muitos que devem ser utilizados, diversificando as metodologias das aulas.

Na segunda aula no mesmo turno os alunos foram levados ao pátio da escola, onde puderam indentificar três dos tipos de solos estudados, o solo húmico encontrado na horta da escola, resultando da decomposição de matéria orgânica dos canteiros; solo arenoso que deve possuir uma média de 70% de areia em relação as suas partículas sólidas, foi encontrado na quadra de areia da escola; solo argiloso que possui mais de 30% de argila na sua composição de partículas sólidas, sendo encontrado em grande quantidade no pátio. Havendo a realização de testes de infiltração, onde os alunos molhavam o solo e observavam o tempo em que ocorria cada processo.

Desta forma o conteúdo é incorporado através de uma atividade prática e simples que possibilitou a transformação da teoria em conhecimento. Apresentados nas figuras 3, 4 e 5 abaixo:



Figura 3, 4 e 5: Aula sobre os tipos de Solo (Argiloso, Arenoso e Húmico).

Fonte: Galdino, 2015.

Na terceira semana de aula foi trabalhado o conteúdo sobre o perfil do solo, através de imagens e amostras de solos, identificando dessa forma os seus horizontes e os processos que ocorrem em cada um deles, e para que fosse possível a assimilação das texturas do solo e a sua diversidade de cores, foi proposto uma atividade prática, a pintura com solos, que se trata de uma técnica onde é utilizado a mistura de 2 partes de solo peneirado, 2 partes de água e 1 parte de cola branca, mexendo bem para ficar com uma textura mais homogênea. Utilizando de solos com variações de cor e tonalidade.

Os alunos foram divididos em grupos para uma melhor organização da sala e distribuição das tintas, começando o desenvolvimento da atividade onde todos os alunos participaram e demonstraram gosto pela proposta em sala, resultando em pinturas de flores, de paisagens, campo de futebol, abstratos entre outros; desenhos que exibiam com clareza a variedades de cores, que neste caso foram utilizadas seis cores diferentes mostradas nas figuras 6, 7, 8 e 9.



Figura 6 e 7: Aula sobre as características do solo (textura e cor).

Fonte: GALDINO, 2015.



Figura 8 e 9: Pintura com solos.
Fonte: GALDINO, 2015.

Após visto a importância do uso de atividades práticas na sala de aula deve-se analisar: a forma como são utilizadas estas metodologias, havendo uma reflexão crítica sobre o fazer; qual o interesse e participação do corpo discente nessa proposta de trabalhar com aulas diferenciadas; que devemos estar atentos a pontuar as deficiências e de contribuir com melhorias, fazendo as adaptações necessárias a cada turma pois sabemos que são distintas e exigem estratégias também diferentes.

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, revolver o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43)

E que através dessa concepção possamos perceber que é uma forma de contribuir com assimilação dos conteúdos de uma maneira mais contextualizada, pois se trata de oferecer não apenas a teoria mais a possibilidade dessa teoria se tornar em conhecimento vivido e concreto; gerando reflexões e benefícios significativos aos alunos. Trata-se também de uma oportunidade de trabalharmos a interdisciplinaridade que é a integração entre várias disciplinas de maneira recíproca e que muitas vezes é tão complicado de ser colocado em exercício no cotidiano escolar.

Para Pontuschka (2007) na Geografia, é necessário o professor compreender o que é uma prática tradicional de ensino e uma prática renovada, tais processos acompanham a trajetória da disciplina. E que a Geografia nos permite mudanças de metodologias mais dinamizadas pois,

O ensino da Geografia abre, portanto, um leque de oportunidade para o uso das mais variadas linguagens. O importante é que estas sirvam como fonte complementar ao livro didático e que o professor saiba utilizá-las, problematizando conteúdos para desenvolver competências e habilidades que permitam ao educando não só descrever o espaço, mas compreendê-lo, analisá-lo, fazer sua leitura e nele atuar, aguçando sua capacidade argumentativa, participativa, e construtiva. Assim, estaremos evitando a rotina presente na sala de aula do ensino tradicional e contribuindo para uma verdadeira educação geográfica (SILVA e MUNIZ, 2012, p.65).

As aulas práticas conseguem estimular o aluno a querer conhecer melhor o espaço em que está inserido, querendo compreender o seu papel na sociedade, a pesquisar mais e a desenvolver a capacidade de resolver problemas, tornando-se assim um importante recurso metodológico que facilita o processo de ensino aprendizagem de Geografia. A aula prática torna possível aliar teoria e prática, despertando o interesse e a curiosidade, possibilitando a concretização do conhecimento, tornando assim a aprendizagem significativa para o aluno. Dessa forma passa a ter um maior contato com o conhecimento, não se restringindo a estudar apenas na sala de aula, e consequentemente abrindo um maior leque de oportunidades de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos relatos de experiências vividas durante as aulas no Estágio Supervisionado, apresentando neste trabalho como uma síntese das atividades desenvolvidas que foram essenciais para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante os anos de graduação, percebemos a importância do estágio para a formação do futuro docente.

Através dessas atividades e das orientações da professora orientadora da disciplina de Didática e Prática Docente em Geografia que nos proporcionaram muitos conhecimentos que vão além da teoria nas aulas da universidade, que nos fazem capazes de organizar os conteúdos, de planejar as aulas sempre levando em consideração que o aluno possa compreender realmente estes conteúdos, que possam ser capazes de pensar na problemática e propor soluções.

Foi notável o interesse dos alunos por essas aulas diferenciadas, que conseguiram chamar a atenção de toda a turma, contribuindo com a diminuição da indisciplina e do desinteresse, conquistando até os alunos com mais dificuldades de

aprender. Ocorrendo uma interação entre o educando, o docente e o conteúdo, tornando a aula um momento de esclarecimento de dúvidas e uma troca de conhecimentos.

Além de toda a experiência adquirida durante as aulas de regência também foram de tamanha importância os momentos de planejamento, onde foram necessários a pesquisa sobre o conteúdo a ser ministrado, as metodologias que melhor se encaixaria nas nossas propostas, as reflexões sobre a importância do conteúdo e a maneira como poderia estimular aos alunos a pensarem mais criticamente.

Todo o cuidado ao planejar algo que realmente consiga complementar a formação dos educandos. Qualquer profissional depende de uma base para continuar a carreira, no nosso caso, a docência, a base é a satisfação do dever cumprido.

Sabemos que conseguimos alcançar o nosso objetivo quando percebemos o interesse dos alunos em interagir nas atividades que foram planejadas e ministradas com dedicação, sendo recompensados no momento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997^a, v.1. Edição, 2001.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. Editora Cortez. São Paulo, 2009.

SILVA, Vládiada. MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia**. Universidade Federal do Ceará. Geosaberes, v. 3, n. 5, p. 62-68, jan. / jun. 2012.



ISSN: 2238-8451

ENSINANDO CONTEÚDOS DE CLIMATOLOGIA POR MEIO DA TEORIA E DA PRÁTICA A ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE IPORÁ-GO

ALVES, Washington Silva

Prof^o Mestre do curso de Geografia da UEG/Câmpus de Iporá

washiipora@hotmail.com

ROCHA, Thiago

Acadêmico do curso de Geografia da UEG/Câmpus de Iporá

thiago.rocha@gamail.com

RESUMO

Esta pesquisa é fruto do projeto de pesquisa intitulado “A climatologia vai à escola” desenvolvido pelo curso de Geografia da UEG/ Câmpus de Iporá. O objetivo desta pesquisa consistiu em promover a construção dos conceitos de tempo, clima, e a diferença entre fatores e elementos climáticos por meio de uma atividade prática, com alunos do sexto ano de uma escola pública de Iporá-GO. Inicialmente foi realizada uma palestra com os alunos enfatizando os fatores e os elementos do clima e os conceitos de tempo e clima, posteriormente foram construídos equipamentos meteorológicos a partir de materiais recicláveis e uma visita na estação meteorológica da UEG/Câmpus de Iporá. Os resultados demonstraram que por meio desta atividade os alunos se interessaram mais pelo conteúdo e tornaram-se sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Os alunos ressaltaram que atividades práticas como essa é muito importante no ensino dos conteúdos de Geografia, pois torna a aula mais interessante.

Palavras Chave: Climatologia. Ensino Aprendizagem. Teoria e Prática

INTRODUÇÃO

As transformações espaciais promovidas pela sociedade nas últimas décadas tem interferido diretamente nas condições climáticas locais. Estudos como o de Mendonça (2003), Mariano (2010), Alves e Specian (2010), Amorim (2010), Macedo (2012), Lima (2013), Alves (2014), dentre outros demonstraram que os elementos

climáticos, chuvas, temperatura, umidade, etc. estão intimamente ligados ao cotidiano de nossa sociedade e influenciam diretamente nas atividades humanas.

No contexto escolar, os conteúdos e conceitos inerentes ao clima e ao tempo atmosférico são trabalhados na disciplina de Geografia e Ciências. Esses conteúdos têm sido repassados aos alunos através de aulas expositivas, que acabam se tornando desgastantes e desinteressantes.

Para Sousa et. al. (2005) o aprendizado de climatologia geográfica aplicada flui melhor através de aulas práticas, pois permite contextualizar a teoria aprendida dentro da sala de aula com o cotidiano dos alunos.

De acordo com Monteiro (2009, p. 02):

[...] No estudo do clima, esses procedimentos são essenciais, devido à dificuldade de esclarecer ao aluno pontos importantes sobre este assunto e ainda associá-los a outros aspectos, sendo necessário criar ferramentas capazes de trazer para a sala de aula mais estratégias dinâmicas, levando o aluno a ser um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, o qual vai descobrir novas possibilidades de análise, observando e compreendendo a dinâmica climática, em suas várias escalas.

Segundo Catilho et. al. (2010, p. 236) "O ensino de climatologia é uma tarefa desafiadora tanto para o professor quanto ao aprendizado dos educandos, pois o clima é abordado de forma abstrata, ou seja, as margens que teorizam a questão são pouco tácteis o que dificulta a compreensão e aumenta o risco de desinteresse em sala de aula".

Ferreti (2010, p. 11) afirmou que o desenvolvimento de metodologias que envolve a prática é essencial para ensinar os conteúdos de climatologia na escola, pois permite ao aluno a vivenciar, refletir e contextualizar a teoria apresentada nos livros didáticos por meio de atividades práticas. Neste contexto é imprescindível, por exemplo, que sejam incorporadas às práticas pedagógicas noções de “ritmo” e de “sucessão”, que transformam o clima em um atributo dinâmico.

Castilho et al (2010) realizaram uma atividade com alunos de uma 5ª série da rede particular de Maringá-PR que consistiu na construção de equipamentos meteorológicos artesanais (pluviômetro e anemômetro) por meio de garrafas de refrigerante, arame, copos descartáveis, ferros e arame. Os autores constataram que alguns alunos tiveram dificuldades para diferenciar os conceitos de tempo atmosférico e

clima, porém, demonstraram um interesse maior e passaram a ser membros ativos do processo de ensino aprendizagem.

Aguiar et al (2012) utilizaram uma estação meteorológica do INMET – Instituto Nacional de Meteorologia para contextualizar, junto a alunos do ensino fundamental e médio da cidade de Jataí, os conceitos de tempo atmosférico e clima contidos nos livros didáticos. Concluíram que os alunos se tornaram participantes ativos do processo de ensino aprendizagem e não apenas como mero espectadores.

Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo promover a construção dos conceitos de tempo, clima, e a diferença entre fatores e elementos climáticos por meio de uma atividade prática, com alunos do sexto ano de uma escola pública de Iporá-GO, que consistiu na construção de equipamentos meteorológicos artesanais a partir de materiais recicláveis e a visita a estação meteorológica da UEG-Câmpus de Iporá.

Caracterização da área de estudo

Esta pesquisa foi realizada no sexto ano do Colégio Estadual Isael de Amorim na cidade de Iporá-GO que está localizada entre as coordenadas geográficas 16° 26' 31" S, 51° 7' 4" W na região de planejamento denominada de Oeste Goiano a 220 km de Goiânia-GO, capital do estado de Goiás. O município de Iporá faz divisa territorial com os municípios de Ivolândia e Arenópolis a leste; Amorinópolis e Ivolândia ao sul; Moiporá e Israelândia a oeste; Diorama e Jaupaci ao norte. (Figura 1).

Segundo as informações das estimativas populacionais do IBGE (2015) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística o município de Iporá possui 32.194 habitantes e sua economia é baseada no agronegócio e no comércio local.

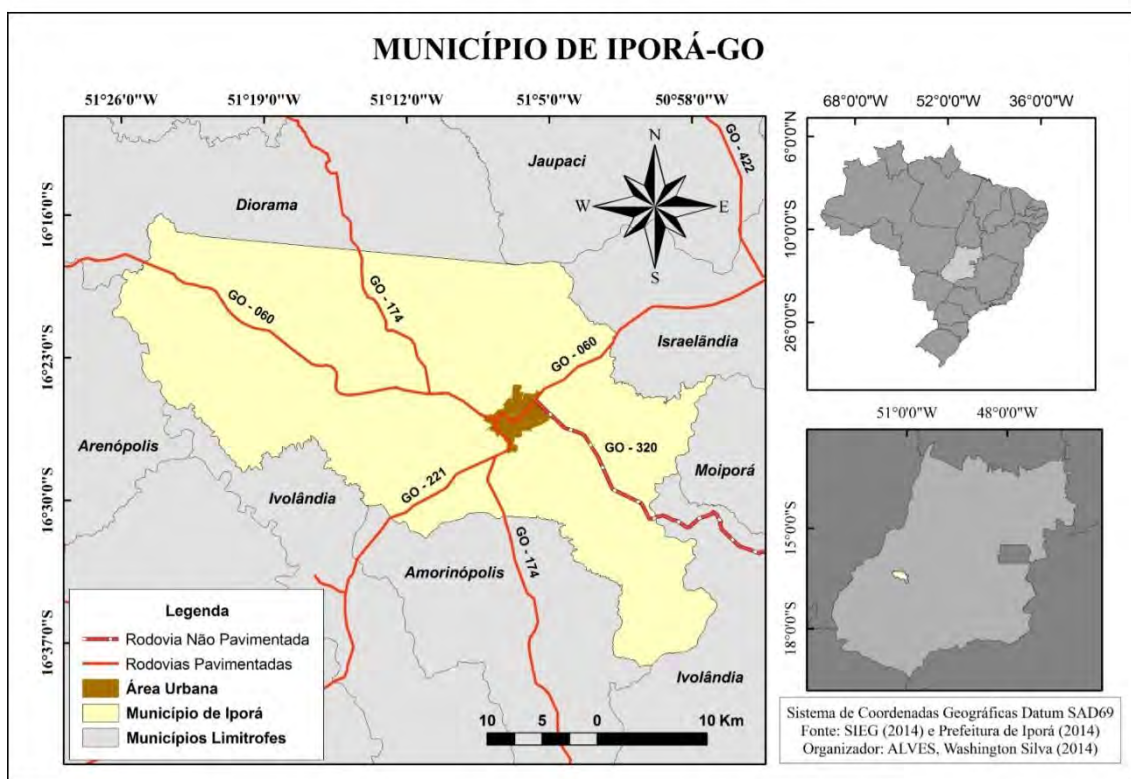


Figura 1 – Localização da área de estudo

Fonte: Alves (2015)

Segundo as informações do IMB – Instituto Mauro Borges, em 2014 o município de Iporá possuía 3.492 alunos matriculados do ensino fundamental e 1.236 no ensino médio. Cabe ressaltar que o sexto ano da escola em que foi desenvolvida a pesquisa possui 25 alunos matriculados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram baseados nas ideias propostas por Ferreti (2010), Castilho et al (2010) e Aguiar et al (2012). Os autores ressaltaram a importância de conciliar a teoria com a prática, pois faz do aluno um participante ativo no processo de ensino aprendizagem e não apenas um mero espectador.

O projeto “A climatologia vai à escola” foi desenvolvido no colégio estadual Israel de Amorim e as ações foram organizadas em quatro etapas:

- a) Treinamento dos monitores envolvidos no projeto
- b) Palestra para os alunos do sexto ano sobre os elementos, fatores climáticos, os conceitos de tempo e clima e a construção de equipamentos meteorológicos por meio de materiais recicláveis;
- c) Visita a estação meteorológica da UEG/Câmpus de Iporá. Portanto, cabe ressaltar que para a execução das atividades proposta foram utilizadas três aulas de 50 minutos.
- d) Aplicação de um questionário com seis questões cujo o objetivo foi avaliar a ação do projeto e o aprendizado dos alunos.

Para melhor visualização no texto, os dados obtidos por meio dos questionários foram organizados em planilhas de cálculo do software Excel e posteriormente transformados em gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o ano de 2012 as ações do projeto “A climatologia vai à escola” tem sido desenvolvidas em escolas públicas da cidade de Iporá-GO. Neste ano de 2015 o projeto conta com 14 monitores que estão distribuídos em duas escolas de ensino fundamental da cidade de Iporá, escola municipal Jorcelino Barbosa e o colégio estadual Israel de Amorim.

A ação destacada aqui foi realizada com a turma de 25 alunos do sexto ano do colégio estadual Israel de Amorim. Inicialmente foram confeccionados slides, sobre os conteúdo trabalhados na palestra com auxílio de materiais bibliográficos (artigos, livros, notícia de jornais). Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos de cinco pessoas para construção de dois equipamentos meteorológicos, um pluviômetro para mensurar a quantidade de chuva e uma biruta para mensurar a direção do vento.

Para a construção do pluviômetro foram utilizadas garrafas pet, pedaços de cano PVC de 100 mm, uma vela e uma caixa de fósforo. Para confeccionar a biruta utilizou-se de um pedaço de tecido TNT, tesoura, arame, agulha e linha de costura. Os materiais foram distribuídos para cada grupo que foram instruídos e construíram os equipamentos (Figura 2).



Figura 2 – Palestra e construção dos equipamentos meteorológicos artesanais
Fonte: Rocha (2015)

Posteriormente, os alunos visitaram a estação meteorológica da UEG/Câmpus de Iporá onde puderam visualizar os instrumentos oficiais, utilizados na mensuração de elementos climáticos e receberam instrução sobre o objetivo e a forma de funcionamento de cada um (Figura 3).



Figura 3 – Visita na estação meteorológica da UEG/Câmpus de Iporá
Fonte: Rocha (2015)

A estação meteorológica conta com um tanque de evaporação classe A, termômetros de máxima e de mínima, termohigrômetros digitais Data Logger, pluviômetro ville de' paris, um evaporímetro de piché, um anemômetro e uma estação

automática Vantage Pro da marca Davis equipada com sensores de radiação solar, temperatura, umidade, chuva, velocidade e direção do vento, conforme demonstrado na Figura 3.

Após as atividades práticas foram aplicados questionários de natureza quantitativa para cada aluno, com o objetivo de avaliar o seu aprendizado sobre os conteúdos trabalhados e também as atividades realizadas.

Ao serem questionados sobre o forma que eles avaliariam a visita na estação meteorológica da UEG e a receptividade dos monitores do projeto 21 alunos consideraram que foi ótima e 4 consideraram boa (Figura 4).

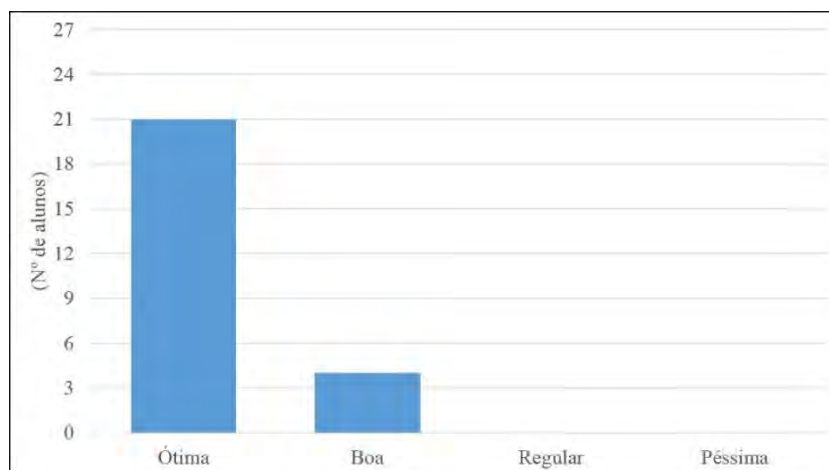


Figura 4 – Como você avalia a visita na estação meteorológica da UEG de Iporá e a recepção dos monitores do projeto
Fonte: Alves (2015)

Com relação aos equipamentos meteorológicos confeccionados em sala de aula 11 alunos consideraram a rosa dos ventos o mais importante, 6 consideraram biruta, 6 o pluviômetro e 2 alunos afirmaram ser o termômetro o equipamento mais importante para estudar o clima. (Figura 5).

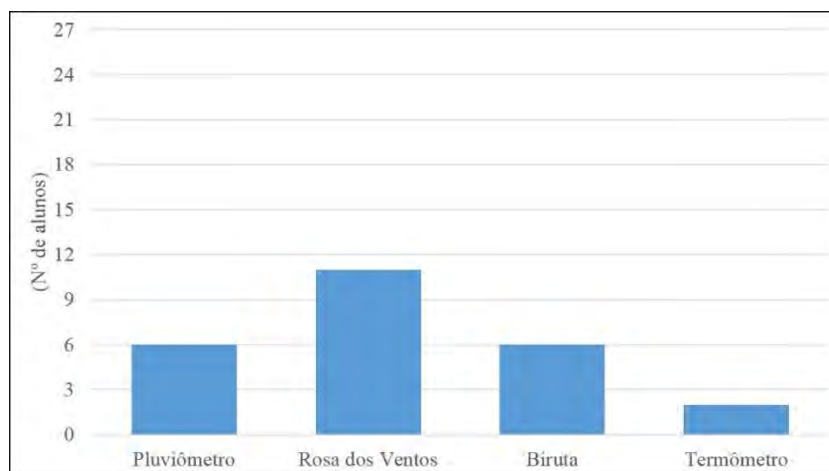


Figura 5 – Qual aparelho meteorológico construído na sala de aula você considera mais importante para o estudo do clima?

Fonte: Alves (2015)

Sobre a visita na estação meteorológica da UEG, foi perguntado aos alunos sobre qual dos aparelhos eles consideravam mais importante. A maioria, 14 alunos, responderam ser o pluviômetro, 8 disseram ser o tanque classe A e 2 afirmaram que é o termômetro o equipamento mais importante. (Figura 6).

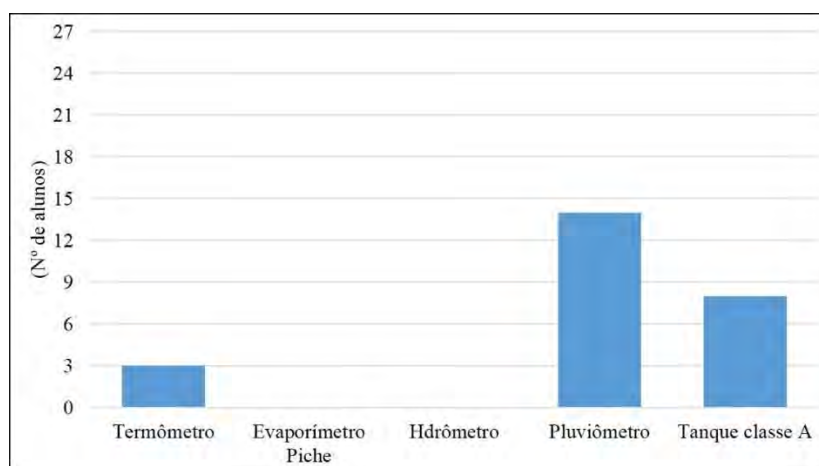


Figura 6 – Qual aparelho da estação meteorológica da UEG de Iporá que você considera mais importante?

Fonte: Alves (2015)

Ao serem questionados sobre a forma que avaliavam as duas atividades realizadas, os alunos foram unânimes em afirmar que as atividades contribuíram para aprendizado dos conteúdos de Geografia e de outras disciplinas. (Figura 7).

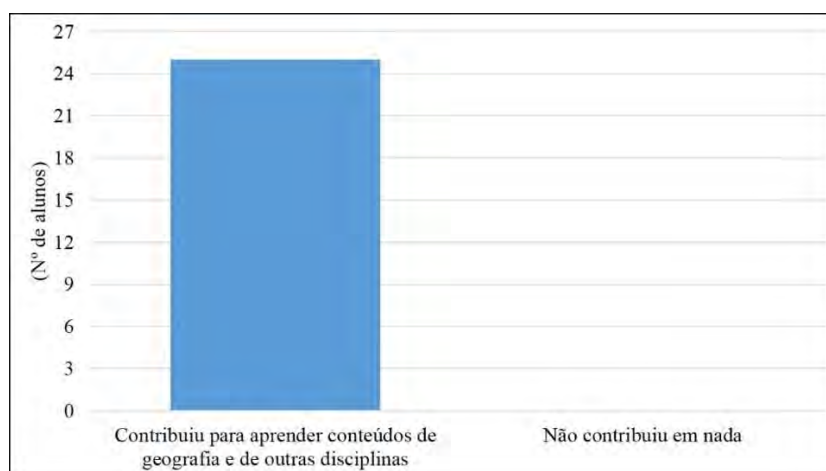


Figura 7 – De que forma você avalia as duas atividades realizadas?
Fonte: Alves (2015)

Com relação ao aprendizado dos conteúdos de climatologia, os alunos foram unânimes em afirmar que conseguiram entender os conteúdos de climatologia por meio das duas atividades realizadas. (Figura 8).

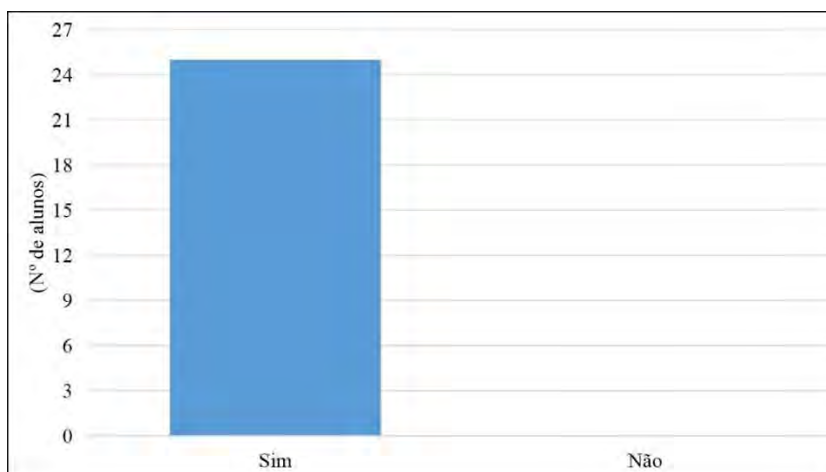


Figura 8 – você conseguiu aprender conteúdos sobre clima, por meio da visita a estação meteorológica e da construção dos equipamentos na sala de aula?
Fonte: Alves (2015)

Os 25 alunos ao serem questionados sobre a forma que eles avaliavam este tipo de ação nas aulas de Geografia, todos consideraram ótima e afirmaram que por meio da prática os conteúdos ficam mais fácil de ser compreendidos.

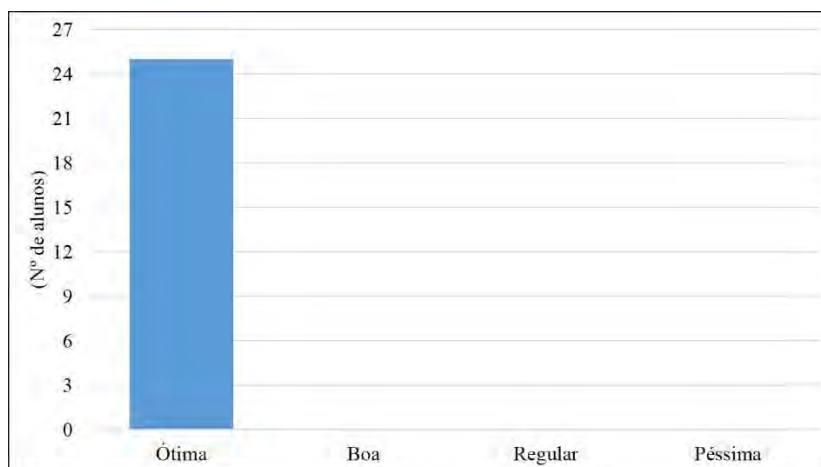


Figura 8 – Como você avalia este tipo de ação nas aulas de Geografia?

Fonte: Alves (2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou demonstrado que por meio de atividades práticas as aulas de Geografia fluem melhor, se tornam mais interessantes, pois os alunos deixam de ser meros espectadores e passam a ser sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Cabe ressaltar que para o desenvolvimento de atividades como essa é necessário o apoio da escola e de formar parcerias com outras instituições como prefeitura, universidades, dentre outras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R. C. de P.; SOUSA, E. A. de; ROCHA, J. R. R.; MARIANO, Z. de F. **Trabalho de campo na estação meteorológica: uma experiência de ensino em climatologia.** Revista Geonorte, Edição Especial 2, V.1, N.5, p.241 – 249, 2012.

CASTILHO, U. M.; COELHO, M. G. dos A.; PEREIRA, P. H. V.; NEVES, P. D. M. **Clima e tempo atmosférico: experiência de prática de ensino em geografia por meio de projeto de ensino.** In: II Simpósio paranaense de Estudos Climáticos e XIX Semana de Geografia. Maringá-PR, 20 a 24 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.dge.uem.br/gavich/downloads/semana10/6-3.pdf>>. Acesso em: 05 Jun. 2015.

FERRETI, E. R. **Geografia em ação: práticas em Geografia.** Curitiba-PR, Aymara 2010.



ISSN: 2238-8451

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE cidades. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=521020>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

IMB. Instituto Mauro Borges. **Perfil dos municípios goianos**. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MONTEIRO, J. B.; FARIAS, J. F., ZANELA, M. E. **O uso dos recursos didáticos com base nas tecnologias de informação e comunicação no ensino da climatologia**. In: ENCONTRO DE GEOGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 11, 2009. Resumo... Montevideo, Uruguai, 2009. Disponível em: <<http://egal12009.easyplanners.info>>. Acesso em: 05 Jun. 2015.

SOUSA, R. R. et al. **Estação meteorológica como ferramenta para o ensino fundamental e médio na cidade de Jataí-GO**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8.Ed , Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. 2005. 1 CD-ROM.

ENSINO DE CLIMATOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ROCHA, Thiago

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

thiago1rocha@hotmail.com

MARQUES, MarluCIA

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

marluCIA.marques@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é a concretização de uma atividade realizada com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental que foi realizado na Escola Estadual Israel Amorin na cidade de Iporá-GO. Tendo como objetivo elaborar em conjunto conceitos e práticas que facilitem o desenvolvimento do conhecimento da climatologia a partir da produção de materiais didáticos com materiais reutilizáveis. Nesse contexto, os cursos de formação de professores podem estar ligados à realidade escolar intervindo nela através de atividades que possibilitem melhor aprendizagem do conteúdo de clima através da prática e das atividades reflexivas. Sob essa ótica, o acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá, desenvolveu junto ao professor regente de Geografia da Escola Estadual Israel Amorin, aulas práticas e teóricas para trabalhar com os alunos da 6ª série do turno vespertino, buscando agregar novas práticas e conceitos às aulas de Climatologia.

Palavras chave: Ensino. Geografia. Climatologia.

INTRODUÇÃO

Sabendo que Estágio Supervisionado faz parte do componente curricular de todos os cursos de Licenciatura, à ideia do Estágio Supervisionado é preparar melhor os acadêmicos para atuar em sala de aula quando for professor regente.

A Geografia é uma disciplina que estuda as relações entre o homem e a natureza (ar, água, solos, relevo, fauna e flora) e a forma como interagimos e participamos da formação étnica dos cidadãos, possibilita aos indivíduos perceber que as transformações provocam grandes mudanças e o mesmo possa construir o saber a

partir da compreensão da realidade que os cerca. Desse modo a Geografia traz muitas ramificações em seus conteúdos, com a oportunidade de transmitir o conhecimento necessário aos alunos.

O conhecimento científico é construído quando o aluno encontra significância naquilo que lhe é apresentado pelo professor durante as aulas, caso contrário o aprendizado fica restrito à memorização (PIUS; ROSA; PRIMON; 2008). Em Seniciato e Cavassan (2008) encontra-se que a aprendizagem dos conteúdos, especificamente os científicos, está ligada de forma positiva às situações emocionais, evidenciada na motivação apresentada pelos alunos nas aulas onde é possível a experimentação dos conteúdos ministrados.

Nesse contexto, Wiggers e Stang (2015), afirma que as estruturas cognitivas do educando são capazes de assimilar os conceitos básicos desde que explanados de forma significativa, ou seja, quando fundamentada em informações que possuam relevância, traçando um mapa do conceito geral ao novo incorporado de forma hierárquica. Segundo PIAGET et al. (1974) “crianças na faixa de 12 anos de idade ainda mantém o mundo concreto estabelecido com convenções materiais e inicia a saída para o mundo abstrato nos próximos anos”.

Como diz Cavalcanti (2002),

o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física. Por isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidade e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço. Os conteúdos procedimentais, em geografia, dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos (CAVALCANTI, 2002, p.37).

Desta maneira a disciplina de Geografia é fundamental para a formação do sujeito na escola. O estudo da Climatologia na escola se destaca dentre os variados conteúdos procedimentais que atendem o ensino básico. Conteúdos como a Geomorfologia e Hidrogeografia, além daqueles ligados a Geografia Econômica e Agrária e ao Planejamento Urbano se complementam a partir do conjunto dos elementos climáticos.

Para possibilitar o melhor aprendizado em climatologia é fundamental entender os conceitos que vários autores estabeleceram há décadas, como Geiger (1961); Monteiro (1973); Ribeiro (1993); mas é necessário ao aluno ter contato com o objeto de pesquisa e estudo, o clima e seus diversos elementos. Os conceitos de temperatura, umidade e pluviosidade, são fundamentais para a classificação dos elementos climáticos, podendo ser mais bem compreendidos quando analisados e observados e principalmente, aferidos em aparelhos apropriados.

Este trabalho é a concretização de uma atividade realizada com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental que foi realizado na Escola Estadual Israel Amarin na cidade de Iporá/GO. Tendo como objetivo elaborar em conjunto conceitos e práticas que facilitem o desenvolvimento do conhecimento científico da Climatologia a partir da produção de materiais didáticos com materiais reutilizáveis.

Portanto, os cursos de formação de professores podem estar ligados à realidade escolar intervindo nela através de atividades que possibilitem melhor aprendizagem do conteúdo de clima através da prática e das atividades reflexivas. Sob essa ótica, os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá/GO, desenvolveram junto ao professor regente e com a turma do 6º ano vespertino aulas práticas e teóricas, buscando agregar novas práticas e conceitos às aulas de Climatologia da Escola Estadual Israel Amarin.

A escolha por trabalhar Climatologia de maneira bem diferente do modelo tradicional justifica-se por haver poucos trabalhos relacionados a esta temática que trabalham com alunos do ensino fundamental. Sabendo que esse campo de saber da Geografia escolar abrange noções de clima, tempo e seus outros fatores que compõem o subconjunto e suas outras ramificações, é notada grande dificuldade para os alunos e também do professor em lecionar e prender o interesse do aluno dessa faixa etária.

As aulas foram fundamentadas na necessidade de se trabalhar a parte prática, elaborando materiais pedagógicos a partir de materiais reutilizáveis para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento científico na área especificada. As aulas que foram realizadas permitiram que os alunos realizassem as práticas que muitas vezes não são aplicadas em sala pela restrição do cronograma anual a ser desenvolvido pela disciplina.

O trabalho teve como objetivo específico conceituar os fenômenos e estruturas presentes no clima; propiciar a compreensão dos elementos climáticos como temperatura, umidade, pluviosidade, relacionando com o cotidiano dos alunos; apresentar os elementos climáticos e suas devidas funções e importância geral e específica; confeccionar materiais pedagógicos como biruta, pluviômetro e rosa dos ventos; compreender a dinâmica do clima através da coleta dos dados climáticos; compreender a linguagem gráfica como recurso de explicação do fenômeno; conhecer instrumentos que aferem os elementos climáticos a partir da visita na Estação de Climatologia da UEG Câmpus de Iporá/GO.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a fundamentação teórica foi utilizados os seguintes autores que realizaram pesquisas na área do Ensino de Climatologia entre elas a de Fortuna (2010), Maciel et al. (2010), Fialho (2008) e Tavares (2008) tem apontado que o conteúdo de Climatologia é dissociado das relações sociais e descontextualizando dos conceitos geográficos (lugar, paisagem, e organização espacial).

Para a realização das aulas do Estágio Supervisionado realizado com a turma da 6ª série vespertino da Escola Estadual Israel Amorin, dividimos em 3 etapas sendo cada etapa uma aula de 50 minutos.

Na primeira etapa foi apresentado a compreensão dos conceitos de clima e tempo atmosférico e contextualizá-los com a realidade e do cotidiano dos alunos, foi realizada uma aula expositiva por meio de slides onde os conceitos foram trabalhados, abordando também os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática da aula, em seguida foi explicado a proposta da aula para mobilizar a participação dos alunos.

Na segunda etapa foram apresentados alguns instrumentos que os estudos climatológicos tomam posse para a análise espacial, como o termômetro, biruta, rosa dos ventos e o pluviômetro. Esses aparelhos foram confeccionados pelos alunos, conforme o planejamento da aula. Para realizar a confecção dos materiais didáticos a partir de objetos reutilizáveis foi utilizado garrafas pet na construção do pluviômetro, instrumento utilizado para medir a quantidade de chuva.

Outro aparelho que foi confeccionado é a biruta, que serve para mensurar a direção do vento, portanto para a sua confecção foi utilizado um metro quadrado de TNT (tecido-não-tecido), arame liso, tesoura, barbante, grampeador. Outro instrumento foi a confecção da Rosa dos Ventos, que indica a direção dos ventos, utilizando-se lápis de cor e uma folha A4 para desenhar o modelo da rosa dos ventos.

O termômetro é o aparelho utilizado para medir a temperatura e a umidade do ar, não foi fabricado devido a sua complexidade, portanto foi utilizado um Termohigrômetro digital. Para melhor execução das produções, foi apresentado um exemplo de cada material pedagógico que foi confeccionado.

Na última etapa foi executada uma aula campo com a Professora regente da turma na Estação Meteorológica da UEG Câmpus de Iporá/GO. Tendo como foco mostrar para os alunos como são feitos as medições dos elementos climáticos, sendo uma estação convencional e outra automática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa foi realizada a exposição da aula em climatologia e explanando os principais elementos do clima na tentativa de explicar sua importância em relação homem-meio fazendo uma ligação com o dia-a-dia dos alunos da 6ª série do turno vespertino (Figura 01).



Figuras 01- Primeira Etapa: da exposição da aula.
Fonte: ROCHA (2015).

Na figura 01, foi realizada a exposição da aula por meio de slides apresentando os principais pontos dos elementos da Climatologia. O momento em que o professor

estagiário investigava os conhecimentos prévios dos alunos, questionando; Qual a importância da temperatura e umidade do ar para o nosso dia-a-dia? Como o clima pode influenciar a nossa saúde? Qual a importância da chuva para nós seres vivos?

Qual a importância da temperatura e umidade do ar para o nosso dia-a-dia? Alguns alunos participaram respondendo:

- “a temperatura e a umidade do ar é importante porque, se tiver muito quente o ar fica seco... lá na fazenda onde eu moro fica tudo seco; meu pai tem que molhar a horta três vezes ao dia porque faz muito calor...” diz um aluno que mora na zona rural do nosso município.

Quando pergunto e para nossa saúde?

- “é importante para a nossa saúde porque quando faz muito calor da uma preguiça... sem falar o tanto que é ruim para respirar... moro com a minha avó ela tem problema respiratório...” diz uma aluna que reside na área urbana de Iporá.

E a importância da chuva?

Fiquei até surpreso um dos alunos diz; - *“ano passado (2014), o pai dele perdeu uma planta de milho por falta de chuva...”*

Outro disse; - *“sem a chuva morreríamos, onde iríamos arrumar água para sobreviver... onde eu moro todo ano morre vaca por falta de chuva...”*

Na segunda etapa foi realizado a confecção dos materiais pedagógicos a partir de materiais reutilizáveis que foi proposto aos alunos (Figura 02).





Figura 02- Segunda Etapa: confecção dos materiais pedagógicos a partir de materiais reutilizáveis.
Fonte: ROCHA (2015).

Percebe-se que os alunos tem conhecimento dos elementos climáticos como a temperatura, umidade, precipitação, porém ele não sabe como esses elementos são coletados.

Na figura 02, mostra os alunos confeccionando os materiais proposto na aula como a “Rosa dos Ventos”, “Biruta” e “Pluviômetro”. Na confecção da Rosa dos Ventos, teve como objetivo mostrar aos alunos a indicação da direção do sopro do vento, para que fosse possível saber de qual direção o vento está soprando, foi construído a Biruta, que é um aparelho que serve para indicar a direção dos ventos.

Para confeccionar o Pluviômetro foi utilizado o material reutilizável (garrafa pet), visando à importância de se trabalhar com a políticas dos 3R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), são práticas que visam estabelecer uma relação mais harmônica entre consumidor e Meio Ambiente.

Na coleta da temperatura e umidade, utilizou-se um aparelho do Laboratório de Climatologia da UEG-Câmpus-Iporá/GO, por se tratar de um aparelho digital não foi possível confeccionar, porem a ideia foi mostrar para os alunos como pode ser feita à coleta da temperatura e da umidade do ar.

Na última etapa foi realizado com os alunos da 6ª série do turno vespertino da Escola Estadual Israel Amorin juntamente com a Professora regente da turma uma aula campo na Estação de Climatologia da UEG-Câmpus de Iporá/GO. Foi oportunizado aos alunos conhecer os aparelhos que fazem as medições dos elementos climáticos e como é feita a coleta dos dados, constatou-se que houve um maior interesse a respeito do conteúdo por trazer o tema para suas realidades.

Na figura 03, foi possível observar a atenção dos alunos na fala do Professor, explicando cada aparelho que era apresentado.

O primeiro aparelho a ser apresentado foi o “Tanque Classe A” no qual tem por objetivo medir a quantidade de evaporação da água em mm por m², significa que em cada 1 mm de água evaporada equivale a 1 m². Foi apresentado o “Anemômetro”, que é utilizado para medir os arrastes dos ventos em km. Em seguida foi apresentado também o “Pluviômetro Valle de Pares”, em sala de aula os alunos confeccionaram um convencional reciclável, portanto os alunos já tinham conhecimento de um Pluviômetro e qual era sua finalidade no qual mede a quantidade de precipitação, ou seja, de chuva.

Em sequência foi apresentado aos alunos o abrigo convencional de madeira cujo objetivo é guardar os aparelhos como “Evaporimetro de Piche” que tem por finalidade medir a evaporação da água em um ambiente que não recebe radiação solar diretamente como é o exemplo do tanque classe A que fica exposto ao sol (Figura 03).





Figura 03- Terceira Etapa: Visita na Estação de Climatologia do Câmpus-Iporá/GO.
Fonte: ROCHA (2015).

Na oportunidade foi apresentada aos alunos a estação digital, modelo *Vantage Pro2 – Davis* na qual não é necessário fazer as coletas manualmente, porém por ser digital ela faz de meia em meia os registros da temperatura do ar, umidade do ar, direção e velocidade dos ventos, precipitação, pressão barométrica e radiação solar além de fazer previsão (Figura 04).

Mostrou-se o Termômetro Klimalogg-Pro, modelo 30303.39.00, que é utilizado na estação climatológica tendo como objetivo medir a temperatura máxima e mínima e também a umidade máxima e mínima do ar. O termômetro é um dos aparelhos, mas utilizados na Estação de Climatologia, pois é nele que são as leituras diárias para elaborar o banco de dados Climatológicos.

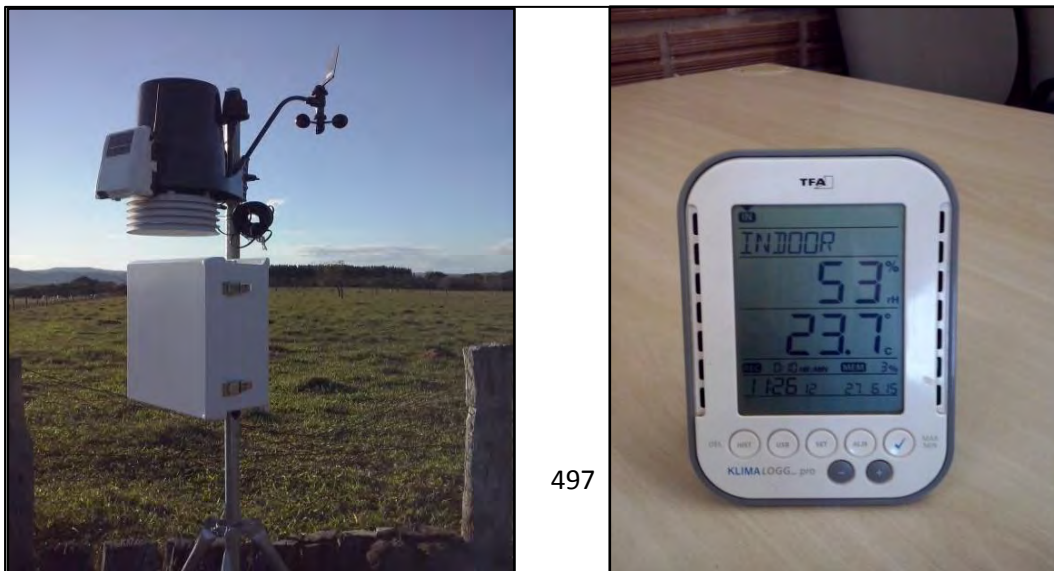




Figura 04- Estação digital, modelo *Vantage Pro2 – Davis* e o *Termômetro Klimalogg-Pro*, modelo 30303.39.00.

Fonte: ROCHA (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho foi possível mostrar novas possibilidades de ensino, onde as etapas foram elaboradas para que os alunos pudessem se posicionar como agente ativo da construção do conhecimento, pois os educandos constroem seus próprios aparelhos meteorológicos, como a biruta, rosa dos ventos e o pluviômetro.

Uma maneira de transmitir a ideia necessária do conteúdo tornando-o interessante é compará-lo com o dia-a-dia dos alunos, mostrando o quanto é importante conhecer os elementos climáticos, sendo esses elementos muito presentes no nosso cotidiano.

Foi possível concluir que alguns alunos têm limitações e dificuldades referentes ao conteúdo de Climatologia, principalmente a diferença entre Clima e Tempo, mas a maioria da turma soube responder aos questionamentos.

Considero positivas as aulas ministradas durante o Estágio Supervisionado, pois proporcionou reflexões sobre a dinâmica da escola e a prática pedagógica. Também foi importante a contribuição da professora supervisora e professora orientadora de estágio, possibilitando encontrar os melhores caminhos para o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 37.

FIALHO, E. S. **Prática do ensino de climatologia através da observação sensível**. *Ágora*, v. 13, p.105-123, 2007. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/112/71>. Acesso em set/ 2015.



ISSN: 2238-8451

FORTUNA, D. **As abordagens da climatologia nas aulas de geografia do ensino fundamental** (segundo segmento): primeiras impressões. *Anais do IV Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense – UFF*. Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/ivspsr/images/Artigos/ST12/ST12.1%20Denizart%20Fortuna.pdf>. Acesso em: out/2015.

GEIGER, R. Manual de microclimatologia: **O clima da camada de ar junto ao solo**. 4 ed. Lisboa Fundação: Calouste Gulbenkian, 1961, 555p.

MACHIEL, A.P.; CAYRES, L. L.; COSTA, R.F. **Perspectivas para o ensino de clima: uma prática diferenciada na educação de jovens e adultos**. *Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos*. Porto Alegre: AGB, 2010. CD-ROM.

MONTEIRO, C. A. (1973). **A Dinâmica Climática e as Chuvas no Estado de São Paulo**. Instituto de geografia - USP, São Paulo.

PIAGET, J. Beth, W. E, MAYS, E. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. vol 1. Editora Freitas Bastos - Rio de Janeiro, 153 p. Volume 1, 1974.

RIBEIRO, A. G. As escalas do clima. **Boletim de Geografia Teorética**. v. 23 n. 45-46, 1993.

PIUS, F. R; ROSA, E. J; PRIMON, C. S. F; Ensino de biologia. **I Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica da Uniban**, 2015. Disponível em < http://186.211.65.115/pesquisa/iniciacao_cientifica/pdf/ciencias_humanas/educacao/ensino_biologia.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015.

SOUSA, R. R. et al. **Estação meteorológica como ferramenta para o ensino fundamental e médio na cidade de Jataí-GO**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8.Ed , Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. 2005. 1 CD-ROM.



ISSN: 2238-8451

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia.** *Indivisa, Boletim de Estudos e Investigação*, 2007, Monografia VIII, pp. 551-561. Disponível em: [http:// www.fisica.ufpb.br/romero/ppge/artigos/20,06VEIAS.pdf](http://www.fisica.ufpb.br/romero/ppge/artigos/20,06VEIAS.pdf). Acesso em: 15 de outubro de 2015.

WINGGERS, I; STANG, C. E. B. **Aprendizagem Significativa no ensino de Botânica.** [S.l.: s.n.], [21--]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/733-4.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

COMPREENDENDO A CONCEPÇÃO DE CAMPO ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL JORCELINO ALVES BARBOSA

SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves

RODRIGUES, Silvaci Santiano Gonçalves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar parte da experiência vivida no Estágio Supervisionado enfatizando o trabalho da representação por desenhos com o intuito de compreender a concepção do conceito de “campo” para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa em Iporá – Goiás. O Estudo se caracteriza como qualitativo, desenvolvido a partir da técnica da pesquisa participante. Os principais teóricos que recorremos para elaborar este artigo foram, Endlich (2010), Santos (1993) e Bernardelli (2010). O ensino de Geografia por meio de seu componente curricular é indispensável na formação do cidadão crítico, reflexivo e atuante na sociedade em que vivemos, contudo o professor deve ser nesse processo, o mediador do conhecimento. Sabe-se que dia após dia o espaço geográfico sofre transformações a todo instante, portanto, não se deve ignorar o fato de que o aluno precisa conhecer o mundo, analisá-lo e resolver problemas do seu dia a dia. Sabemos que a construção dos conceitos se dá pela reelaboração de conceitos cotidianos e científicos. Percebemos a partir dos referenciais por nós utilizados que o conceito de campo na atualidade é definido sob o paradigma tradicional, o qual não leva em consideração a inter-relação entre o campo e seu entorno e muito menos com o mundo. Outra questão em relação ao campo é que as abordagens atuais são muitas, devido as mudanças ocorridas e por vezes desconhecidas na escola. Portanto é necessário compreender o que os alunos trazem de conhecimento para inserir o conceito científico de modo a tornar a aprendizagem significativa.

Palavras Chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Conceito de campo.

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário neste trabalho, discorrer sobre o conceito de campo, pois atualmente vive-se em um mundo em que este espaço vem sendo explorado em função do capitalismo. Entende-se que especialmente no Brasil, o campo é visto apenas como *locus* da produção, porém não se considera que ele é também espaço de vivência, de permanência de pessoas que vivem no e do campo.

É necessário compreender qual a concepção dos alunos sobre o conceito de campo, pois, sabe-se que este espaço tem se transformado nas últimas décadas, excepcionalmente a partir de 1960 até 2015. Essas transformações têm ocorrido com o consentimento da sociedade, que incorporou a ideologia desenvolvimentista da modernização do campo, da produção em grande escala para exportação, para a ampliação do capitalismo, o que acarreta a geração das contradições sociais.

Depreende-se que, à Geografia cabe pensar a formação crítica dos alunos, desenvolvendo neles, as capacidades de analisar, comparar, interpretar fenômenos espaciais que ocorrem no campo brasileiro e as relações desta porção de espaço com seu entorno e com o mundo. Contudo por vezes não se consegue trabalhar de modo a formar esse aluno com essas capacidades.

Entende-se que o estágio é importante, pois nos proporciona momentos em que aprendemos a lidar com a sala de aula e desenvolver metodologias e estratégias para ensinar. Esses momentos nos possibilitam pensar a prática e sobre a prática.

O Estágio Supervisionado em Geografia II, nos demonstrou que o professor de Geografia tem um papel extremamente importante como mediador no processo de ensino e aprendizagem e, cabe a ele exercer suas habilidades para que o conteúdo seja voltado à realidade de seus alunos, pois, no confronto entre os conceitos cotidianos e científicos ocorre a reelaboração destes e, nessa perspectiva ocorre o ensino significativo, o que propicia a efetiva construção do conhecimento.

Entende-se que a prática do Estágio Supervisionado em Geografia traz para a realidade do acadêmico em formação aquilo que ele vai trabalhar no futuro.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos como transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas. (SAIKI; KIM; GODOI 2007, p. 26-27)

No contexto do Estágio Supervisionado, resolveu-se abordar a concepção de campo, usando a metodologia dos desenhos, pensando em compreender o que os alunos possuem enquanto conhecimento prévio sobre o referido conceito, para posteriormente

trabalhar o conceito científico. Para Santos (2013, p. 195), “Trabalhar com desenhos é trabalhar com novas formas de ver e compreender as ‘coisas’ e verificar-comprovar as próprias ideias. O indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio”.

Portanto o objetivo desse trabalho é compartilhar parte da experiência vivida no Estágio Supervisionado enfatizando o trabalho da representação por desenhos com o intuito de compreender a concepção do conceito de “campo” para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa em Iporá – Goiás.

METODOLOGIA

O estudo aqui realizado se caracteriza por ser qualitativo, a partir da técnica da pesquisa participante que para Queiroz:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (QUEIROZ, et al, 2004, p. 278).

Nesse sentido, a pesquisa ocorreu a partir da observação e atuação direta do observador, em um processo de interação entre teoria e a prática a qual promove a transformação ou implementação de mudanças no meio pesquisado e no pesquisador.

Após a fase de observação, o primeiro conteúdo ministrado aos alunos do 7º ano na escola Jorcelino Alves Barbosa durante a regência foi urbanização e logo após, trabalhou-se “o meio rural”. Entretanto, ao analisar o conteúdo do livro didático, os quais deveriam ser seguidos a pedido da professora regente, atinou-se a pensar nos desenhos. Neste material, o conteúdo é bem limitado e a maioria deles voltados para a modernização no campo.

Para proporcionar aos alunos aulas prazerosas e diferenciadas, solicitou-se aos alunos o uso do papel chamex A4, lápis de escrever e lápis de cor para confeccionar os desenhos. Após confeccionados e analisados, ministrou-se os conteúdos propostos sobre o meio rural, entre eles o conceito de campo. Infere-se a importância deste trabalho, pois os resultados permitiu trabalhar de maneira mais dinâmica e aprofundada em sala de aula, proporcionando ao aluno um maior interesse em aprender o conteúdo, pois, conseguiu-se trabalhar convergindo o abstrato, que seria o científico e o real, o

cotidiano. Contudo, para ilustrar a concepção de campo dos alunos, selecionou-se apenas três desenhos para ser analisados neste trabalho, devido a limitação de páginas imposta pelo evento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que a geografia está sempre presente em nossas vidas. A todo o momento ocorrem práticas geográficas, e por isso ocorre às vezes até sem se dar conta, portanto o aluno deve ter consciência dos fenômenos espaciais para atuar nele. Para que o professor e também o estagiário consigam remeter ao aluno essa consciência espacial é muito importante conhecerem o cotidiano da escola, dos alunos na instituição escolar e a comunidade em que a escola está inserida. Ademais, o futuro professor deve conhecer bem a sua área de formação, para ser mediador durante as etapas de escolarização do aluno. Pondera-se que os alunos devem ser estimulados a conhecer o mundo, e a partir do conhecimento construído na escola, produzir os novos conhecimentos que consequentemente os auxiliarão nas práticas sociais e geográficas do cotidiano.

Nessa perspectiva Callai diz que:

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos têm conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. (CALLAI, 2006, p. 104)

A própria vivência do aluno já o proporciona um conhecimento de mundo. Para a construção do conhecimento e consequentemente dos conceitos, é necessário o professor pensar estratégias de como interligar os conceitos cotidianos e científicos.

Para Santos (2013), “Quando da aquisição de um conceito científico, então, os conceitos cotidianos ganham mais abrangência e generalidade”. A partir do momento que o aluno vai se envolvendo com os conceitos em níveis diferenciados, seu conceito científico vai se modificando e se ampliando fazendo se compreensíveis às realidades, compreendendo as mudanças ocorridas no espaço geográfico.

Sabe-se que atualmente o campo tem passado por inúmeras transformações, especialmente nas últimas décadas. Percebe-se que o processo de modernização do

campo, iniciado a partir da década de 1950 tem sido um dos fatores preponderantes neste processo. Não se deve entender esse fenômeno com algo isolado, como se o poder do capital não fizesse a diferença em tais transformações. Em função da acumulação capitalista, as classes dominantes têm trabalhado o incessantemente para que esse processo evolua mais e mais.

É necessário trabalhar de modo que os alunos consigam decifrar esse mundo e possam pensar o espaço em que vivem, para atuarem em busca de melhorias sociais, compreendendo as mudanças engendradas pelas relações capitalistas, que fazem do campo um espaço cada dia mais moderno. O processo pelo qual o campo vem passando tem expropriado famílias, as quais são obrigadas a saírem do campo para as cidades.

Esse fenômeno engendra sérios problemas sociais, pois as famílias que migram e, em sua maioria, não conseguem boas moradias, nem terrenos centralizados nas cidades. Eles são obrigado a viver nas periferias, onde enfrentam problemáticas como, a violência, a prostituição a falta de saúde e educação precária, entre outros problemas que foram todos destacados em sala de aula após saber a concepção deles sobre o conceito de campo.

Nesse sentido, o Componente Curricular de Geografia, a partir da mediação do professor, deve exercer o papel de formador de alunos que possam participar ativamente do processo de transformação da sociedade em que vivem.

O educando deve entender que o meio rural está interligado ao urbano, uma relação de simbiose onde o campo precisa das cidades, e as cidades precisam do campo. Em se tratando dessa relação entre cidade e campo Lefebvre *apud* Sobarzo (2010) diz que as relações entre cidade e o campo estão se transformando:

Atualmente a relação cidade-campo se transforma, aspectos importantes de uma mutação geral. Nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital, cede lugar a forma mais sutis de dominação e de exploração, tornando – se a cidade um centro de decisão e aparentemente de associação. Seja o que for a cidade em expansão ataca o campo, corroí-o dissolve-o. [...] a vida urbana penetra na vida camponesa despojando – a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que desaparecem em proveito dos centros urbanos (comerciais e indústrias, rede de distribuição, centro de decisão etc.) as aldeias se ruraliza perdendo a especificidade camponesa. Adaptam seu ritmo ao ritmo da cidade, mais resistindo ou recuando às vezes ferozmente sobre si mesmas. (LEFEBVRE, *apud* SOBARZO, 2010, p.56)

Portanto é extremamente necessário abordar o conceito de campo na perspectiva de compreender que campo e cidade não são espaços dicotômicos, mas espaços em que as inter-relações provocam mudanças significativas tanto em um quanto o outro.

Nesse contexto, entende – se que, o ensino de geografia por meio de seu Componente Curricular deve formar o aluno para compreender e apreender o campo em suas diversas abordagens.

A proposta de elaboração de desenhos para compreender a concepção dos alunos sobre o campo resultou em alguns trabalhos que merecem ser discutidos. Esta proposta se justifica a partir de teóricos como Santos (2013) que defende essa metodologia, pois, segundo ele, desenhar colabora com o aluno no desenvolvimento do potencial informacional do mundo, trazendo a comunicação visual que se difere da escrita. Ele afirma que na maioria das vezes se esquece do visual preocupando muito com os vocabulários.

O autor supracitado diz que os desenhos revelam muito sobre a natureza humana e, eles são resultados de experiências vividas, eles envolvem momento de percepção que são construídos pela ação dando resultado à expressão gráfica na tentativa de traduzir o ato.

Em todos os trabalhos elaborados pelos alunos percebeu-se um modelo de campo muito tradicional, em que os alunos retrataram a paisagem rural caracterizada como um campo do camponês, com casas simples, árvores, montanhas, animais e alguns com carros em garagens.

A proposta de campo presente no livro didático se difere da concepção dos alunos. Contraditório aos livros, na concepção dos alunos infere-se a visão de campo do camponês e não o campo do agronegócio²⁸. É possível que esta visão esteja atrelada à realidade deles, pois a região em que vivem predomina o campo do camponês.

²⁸ Para Fernandes; Molina (2009) existem dois tipos de campo. O campo do agronegócio e o campo do camponês. O primeiro é caracterizado pelos poucos elementos que compõem a paisagem rural. Enquanto o campo do camponês é caracterizado pela diversidade de elementos que compõem a paisagem rural.

Por um lado isso é importante, pois percebe-se que o aluno ainda não absorveu a ideologia contida nos livros didáticos, por outro lado, não conhecem a realidade do campo brasileiro atual. A visão de campo intensamente transformado pelo capitalismo pode ser percebida mediante estudo crítico da realidade nacional que não a presente no cotidiano dos alunos.

O livro didático trabalhado, *Projeto Telaris*, traz imagens supervalorizando o campo do agronegócio, com tecnologias avançadas, retratando o que de fato está acontecendo nos dias atuais. Porém, mesmo com o advento das tecnologias, produções agrícolas e o processo latifundiário, existem os camponeses, que vivem basicamente da atividade de subsistência, e são responsáveis pela produção da maioria dos produtos por nós consumimos diariamente. Todavia, esse campo pouco é retratado no livro didático trabalhado e não pode ficar alheio aos alunos.

É preciso levar o aluno a pensar de modo crítico o espaço em que vive. Compreender os fenômenos que ocorrem no campo; entender a nova visão de campo, também, os dois espaços (campo e cidade) como complementares e não dicotômicos. Pensar no campo do agronegócio e no campo do camponês, enfim, aprender a pensar e apreender o campo em suas diversas perspectivas.

Sobre aprender a pensar, Callai diz que:

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo. (CALLAI, 2006 p. 93)

Nessa perspectiva ocorreu a proposta da elaboração dos desenhos e para compreender o que os alunos pensavam para posteriormente auxiliá-los na construção do conhecimento. Como já mencionado no texto, selecionou-se apenas três dos desenhos para ilustrar a concepção deles sobre o conceito de campo.



Figura 1 - Representação do campo elaborada por uma aluna do 7º ano da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa
Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves.

A figura 1, retrata bem a visão tradicionalista sobre o meio rural. Somente uma casa simples, um rio e um relevo montanhoso. Deve-se entender que contrário à essa percepção, o meio rural sofreu uma série de alterações, tanto tecnologicamente, quanto no processo de latifundiários. Hoje há muita terra concentrada nas mãos de poucas pessoas, enquanto a maioria da população que precisa da terra para viver, não lhes é concedida.

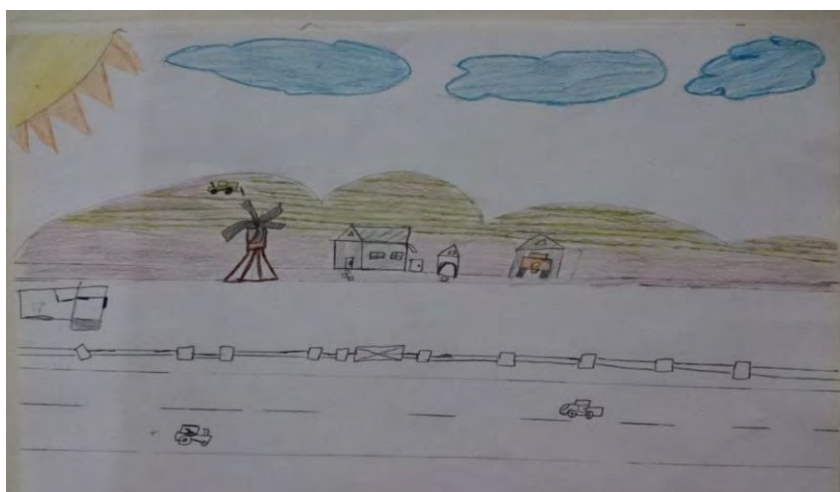


Figura 2 – Representação do campo elaborada por um aluno do 7º ano da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa.
Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves, 2015.

A figura 2, representa o campo um pouco diferente. Percebe-se que há uma casa mais sofisticada, uma garagem para guardar maquinários agrícolas, o moinho de

ventos, a rodovia bem próxima à residência. Percebe-se o trator trabalhando a terra. Aqui fica evidente a concepção de campo um pouco mais modernizado.

Analisando os desenhos, percebe-se que a maioria entende que o campo tem como único objetivo que é a produção de alimentos. Contudo, teóricos afirmam que existe hoje um “novo rural”, o qual possui múltiplas atividades que são desenvolvidas, tais como hotéis, clubes e resorts, ou seja, falamos hoje das multifuncionalidades no campo. Segundo Endlich (2010, p. 17), “Atualmente, os defensores do novo rural alertam para as múltiplas atividades que estão sendo desenvolvidas no campo, além das primárias.” Contudo, embora existam outras funções no campo, não se pode equivocar. Em se tratando de atividades turísticas, estas visam atender o capitalismo, pois quem procura esses espaços com certeza não são pessoas de classe baixa.



Figura 3 – Representação do campo elaborado por uma aluna do 7º ano da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa.

Fonte: SQUIAVE, Hyago Ernane Gonçalves, 2015.

De acordo com a figura 3, a concepção já muda um pouco em relação às demais. Aqui a representação de campo refere-se ao campo mais avançado. Embora não ocorra a presença de máquinas agrícolas, a modernização revela-se nas plantações e nas casas que se aproximam das existentes nos latifúndios produtivos. As casas todas iguais se assemelham aos denominados “retiros” existentes nas grandes propriedades, onde residem os trabalhadores. Percebe-se ainda, a presença da escola, induzindo ao entendimento de que, sendo ela uma escola em grande propriedade, serviria apenas para

os filhos dos trabalhadores, pois, os filhos dos proprietários não vivem no campo e sim nas cidades, portanto não dependeriam dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs compreender a concepção de campo que os alunos da Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa possuíam antes das aulas de Geografia. De modo geral, pela representação nos desenhos, os alunos tem a concepção de um campo tradicional. Partindo desse conhecimento, foi trabalhado um pouco mais o meio rural mais moderno, porém fazendo sempre o paralelo entre este e o tradicional. Que embora a tecnologia exista e esteja materializada no campo, facilitando e possibilitando a vida dos que ali vivem, ela também pode ser uma vilã, pois muitos não tem condições de adquiri-la e acaba perdendo seus espaços para os que têm.

Portanto, nas aulas foi destacado o conceito de campo, sua definição e também os problemas das tecnologias, os impactos negativos que elas engendram aos camponeses que não tem acesso de forma igual aos grandes proprietários de terra. Portanto, é necessário ressaltar que visão tradicional deve ser superada, pois, existem em alguns lugares, mais tecnologia e desenvolvimento no campo do que algumas cidades, isto depende de como o capital se materializa.

Os desenhos revelaram que é importante desenvolver metodologias que contribuíssem para a execução da aprendizagem significativa, pois, a partir deles pode se perceber a visão prévia do conceito de campo entre os alunos e posteriormente trabalhar o conceito científico. Ampliando o nível do conceito cotidiano, dando capacidade ao aluno de atuar em seu espaço de vivência.

As aulas ministradas na regência do Estágio Supervisionado II, contribuiu para o crescimento. Considera-se que, a partir deste momento teve-se o real contato com a sala de aula, onde se pôde viver as experiências do “ser professor.” Portanto, pensar estratégias para planejar e executar as aulas é extremamente relevante.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, Mara Lucia Falcon da Hora. Contribuições ao debate sobre o urbano e o rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural.**

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon. 2º ed. Expressão Popular. São Paulo, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. IN: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENDLICH, Angela Maria. Perspectiva sobre o urbano e o rural. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon. 2º ed. Expressão Popular. São Paulo, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. 2009. Disponível em:
<<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMolinaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 02 Nov. 2015.

QUEIROZ, Danielle Teixeira, *et al.* **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004. P. 278-283. Disponível em: <www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf> Acesso em 02 Nov. 2015.

SAIKI, Kim & GODOI, Francisco Bueno de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. IN: PASSINI, Elza Yasuko et al (org). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Clézio. O uso de desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSHKA, Nídia, Nacib; OLIVEIRA, Oriovaldo Umbelino (orgs). **Geografia em perspectiva**. Editora Contexto, 4 ed. São Paulo. Contexto, 2013.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; Whitacker, Arthur Magon. 2º ed. Expressão Popular. São Paulo, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: o livro didático como instrumento educacional

LARA, Leonaria Cássia Silva

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

leonaria_lara@outlook.com

RODRIGUES, Silvaci Gonçalves Santiano

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

silvacisantiano@gmail.com

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar como o educador (a) tem trabalhado o livro didático em sala de aula. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa, município de Iporá, Goiás, na qual se desenvolveu o Estágio Supervisionado com os alunos do 6^a ao 9^a ano do ensino fundamental, observando as aulas de uma educadora regente de Geografia. Foi observada apenas uma por que é a única professora de Geografia na escola. A metodologia utilizada consistiu na pesquisa por abordagem qualitativa, a coleta de dados foi pela técnica participante e a análise dos dados ocorreu à luz dos referenciais bibliográficos. Como base teórica utilizou-se Castellar e Vilhena (2010), Kimura (2008) e Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009). Os resultados da pesquisa mostram que o uso do livro didático é predominante nas aulas de Geografia, onde a explicação do conteúdo é pautada apenas no uso deste material, por meio de aulas expositivas. Assim, percebe-se que a educadora não busca outras fontes bibliográficas, nem metodologias diferenciadas para a realização das aulas. Nesse entendimento, essa prática educativa dificulta o conhecimento Geográfico Crítico dos educandos e impede a apropriação e a construção do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos, o que pode contribuir para promover mudanças no meio em que se vive, pois sabemos que esta é uma das incumbências do ensino de geografia.

Palavras chaves: Livro didático. Estágio Supervisionado. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a sociedade, com o decorrer dos anos, vem sofrendo grandes transformações de cunho econômico, político e social. Estas mudanças afetam diretamente as unidades escolares que são as responsáveis pela construção do conhecimento. (GALVÃO, 2007). Nesse entendimento, esses conhecimentos

transformados em conteúdos disciplinares, necessitam da mediação do educador para que o educando possa tornar-se ativo na sociedade, apropriando desse conhecimento acumulado historicamente pelas sociedades, relacionando-o aos saberes cotidianos tornando-os úteis em seu dia a dia, para a produção de outros saberes²⁹.

Portanto, de acordo com Galvão (2007), compreende-se que, ao se deparar com a realidade social e com as necessidades de criarem mecanismos para desenvolver nos alunos a capacidade de apropriar-se do conhecimento, para a produção de novos saberes, as escolas devem se vêem obrigadas a buscar novas metodologias para trabalhar com os educandos.

A Geografia enquanto componente curricular tem como função despertar nos educandos a compreensão do espaço vivido³⁰. Assim a metodologias em sala de aula e os materiais didáticos que os educadores utilizam são fundamentais, pois é através deles que o ensino e a aprendizagem ocorrem.

Sabe-se que o material didático mais utilizado pelos educadores ainda é livro didático. Pensando no papel do componente curricular de Geografia, que é o de contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar em prol de uma sociedade melhor, é que os educadores devem pensar em como está sendo utilizado o material pedagógico, pois, esse pode ser um aliado para melhoria social ou um instrumento de controle ideológico e não como instrumento de libertação.

Depreende-se que os grandes avanços da sociedade na contemporaneidade possibilitaram que as escolas trabalhassem com vários recursos pedagógicos e, conseqüentemente, com novas metodologias, pois com o avanço tecnológico, em muitas escolas possuem laboratórios de informática, data shows, televisores, dentre outros.

No entanto, percebe-se nas salas de aulas que muitas vezes o material ainda predominante é o livro didático, e que muitos professores ainda reproduzem fielmente os conteúdos apresentados neste material. Conforme Castellar e Vilhena (2010) “[...] o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano

²⁹ Os saberes aqui são por nós entendidos como práticas cotidianas pensadas, advindas da fusão entre os conhecimentos prévios e o conhecimento científico trabalhados, numa perspectiva crítica e reflexiva.

³⁰ [...] o professor de Geografia ao trabalhar os conceitos e conteúdos da disciplina de Geografia, a sua preocupação básica deve ser a partir do espaço vivido e concreto que o aluno produz as suas relações sociais. Esse encaminhamento metodológico torna o aprendizado mais próximo da realidade do aluno e, assim, portanto, mais significativo para o mesmo (SANTOS; SENA; RODRIGUES, 2012. p. 62)

escolar e é sem dúvida, o mais utilizado e solicitado” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 137).

O livro didático serve para orientar o educador no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo do que deve se ter por este material didático é que temos como objetivo é analisar o ensino de Geografia mediado pelo livro didático, na Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa, na qual se desenvolveu o Estágio Supervisionado I (observação e semi-regência), e ainda esta desenvolvendo o Estágio Supervisionado II (semi-regência e regência); as observações foram realizadas com os educandos de 6ª ao 9ª ano do ensino fundamental. O trabalho está dividido em introdução; metodologia e desenvolvimento, sendo que este último tópico compreende fundamentação teórica, discussão dos resultados e considerações.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema abordado. As principais bases teóricas utilizada foram, Castellar e Vilhena (2010), Kimura (2008), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). O trabalho se constituiu por meio de pesquisa participante, a partir da abordagem qualitativa. O estudo se materializou na Escola municipal Jorcelino Alves Barbosa, localizada na cidade de Iporá, Goiás, a qual foi realizada durante a fase I e também em parte da fase II, do Estágio Supervisionado em Geografia. A análise da pesquisa ocorreu por meio das observações das aulas de geografia com os alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

O Estágio Supervisionado faz parte da grade curricular dos cursos de licenciaturas e tem como principal função contribuir na formação do acadêmico. Esse, ao se deparar com as unidades escolares vai poder colocar em prática seus conhecimentos adquiridos na Universidade, junto com as unidades escolares, e poder unir a teoria com a prática conforme Ricardo defende,

O Estágio Supervisionado é a exteriorização do aprendizado acadêmico fora da Universidade. É o espaço onde o licenciado irá desenvolver seus conhecimentos adquiridos durante o componente, junto às instituições públicas e privadas, integrando a teoria e prática, contribuindo para uma análise de pontos fortes e fracos das organizações e propondo melhorias para as instituições. (RICARDO, p. 3).

Esta interação nas unidades escolares é fundamental para a formação do acadêmico, de forma que através das vivências e experiências nas escolas campo o acadêmico conheça o funcionamento das unidades escolares e consigam planejar e desenvolver aulas com novas metodologias, com o uso de outros materiais que não o livro didático.

Estágio Supervisionado é uma preparação do acadêmico para ser professor, pois os,

“[...] momentos de experiências e práticas, configurando-se em uma atividade que possibilita ao discente a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas durante a sua formação. Deverá servir como visão da realidade profissional, aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem” (NETA, ANDRADE, p.1).

Desta forma o Estágio Supervisionado é de suma importância para a formação do futuro educador. No entanto os estagiários devem ter consciência das práticas exercidas nas unidades escolares, e é por meio dele que o futuro educador deve começar a pensar a sua função. Assim,

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias representando a articulação de futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas. (SAIKI & GODOI, 2007, p. 26-27 apud GILL; SARAIVA, 2009, p.3).

No Estágio Supervisionado ocorre a oportunidade de descobrir o profissional que se quer ou não ser, pois a prática nos possibilita pensar sobre isso. Percebe-se frequentemente que se aprende teorias inovadoras na universidade, contudo, na prática

depara-se com um ambiente escolar tradicional e, as vezes, é difícil lidar com esta realidade.

Em muitas situações o livro didático é exigência da escola e do professor regente da escola campo. Como o professor sempre o utiliza como guia, ele quer que o estagiário trabalhe o conteúdo subsequente. Contudo nada impede que o estagiário busque outras fontes para complementar, comparar e até criticar o conteúdo do livro.

Por isso é relevante, durante o estágio, conhecer inclusive os livros didáticos adotados pela escola estagiada, por ser um instrumento tão importante e ao mesmo tempo perigoso, dependendo de como é utilizado em sala de aula pelo educador.

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático sofreu algumas modificações com o decorrer dos anos. Conforme Kimura (2008) o livro didático foi inserido nas unidades escolares em meados dos anos de 1950, e seus textos eram escritos discursivamente, o método utilizado pelos educadores era a exposição do conteúdo, com a resolução de atividades. Ainda de acordo com o autor supracitado, a partir de 1960 e posteriormente 1970 o corpo textual do livro sofreu algumas modificações, pois nos livros continham atividades do tipo cruzadas e verdadeiro ou falso. “Do ponto de vista de seus conteúdos, os livros didáticos eram os canais de disseminação dos itens contidos nos Guias curriculares estabelecidos durante o governo militar regente no país.” (KIMURA, 2008, p. 22).

O ensino e a aprendizagem eram pautados no método tradicional, baseado na memorização do conteúdo exposto em sala de aula, ou seja, a metodologia do educador era baseada na reprodução livresca, não permitindo que os educandos desenvolvessem a criticidade, o que é fundamental. Segundo Straforini (2008)

[...] os conteúdos eram tratados de forma superficial, apresentados fragmentados e sem qualquer relação com a realidade dos alunos e as demais disciplinas. Assim no contexto da sala de aula, as atividades do ensino de Geografia eram de caráter mecânico e decorativo.” (STRAFORINI, 2008, p. 62).

Em 1980 ocorreu o fim da vigência dos Guias Curriculares, pois muitos estados e municípios elaboraram suas próprias propostas de ensino e apenas a partir dos anos de 1990 “que surgiu a nova geração de livros didáticos” (KIMURA, 2008, p.24). Já pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, esses novos livros trouxeram em seu corpo textos mais elaborados o que fez com que o material didático fosse ainda mais utilizado e valorizado até os dias atuais. Além disso, este material veio com muitas modificações em seu corpo, o que despertou a comodidade de muitos educadores.

Segundo Kimura (2008), os livros didáticos passaram a ser utilizado nas unidades escolares com a função de auxiliar o educador no decorrer das aulas, pois os textos contribuíam para a explicação do conteúdo. Posteriormente começaram a fazer parte do cotidiano dos educandos, se tornando um material importante.

É possível que o livro didático ainda seja tão apreciado pelos professores pelo fato de já conter os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, as atividades estruturadas para os alunos apenas resolverem e as etapas a serem seguidas para cumprir os objetivos do conteúdo. Nesse sentido Kimura (2008) argumenta que os livros didáticos passam a exercer a função do educador enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este material está tão presente na vida escolar dos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas em sala de aula demonstram que o ensino e a aprendizagem se baseiam praticamente pela exposição do conteúdo contido no livro didático. No entanto o problema não está na utilização do livro didático e sim em como o educador trabalha com este material, pois os educadores muitas vezes “[...] o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no com um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem” (CASTELLAR, VILHENA, 2010, p. 137). Muitas vezes os educadores o têm como a verdade absoluta, reproduzindo-o fielmente, sem fazer uma análise crítica dos conteúdos o que é essencial, uma vez que este material,

Apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo uma mercadoria, devendo, portanto, atender a determinado mercado. É uma produção que leva o nome de um ou mais autores, mas tem por trás todo

um grupo de pessoas em seu tratamento industrial antes de sua chegada às escolas e livrarias. (CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA, 2009, p. 339).

Desta forma cabe ao educador fazer uma análise crítica do conteúdo, expondo em sala de aula apenas os aspectos relevantes, e trazendo se necessários outros conteúdos de acordo com a realidade dos seus educandos. Este material muitas vezes não apresenta a realidade dos educandos, principalmente para quem vive em cidades interioranas, ou no campo, pois eles geralmente abordam aspectos convergentes com as realidades das maiores cidades do país. Por isso, o professor deve fazer a adequação do conteúdo às distintas realidades para que se concretize a aprendizagem significativa.

[...] o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma fonte última de referencia e contrapartida dos “erros” das experiências de vida. Ele acaba assim, tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do “veja no livro”, “estude para a prova da pagina x até a y”. (FOUCAULT apud VESENTINE, 2008, p. 56).

Durante as observações das aulas de Geografia, com os educandos do 6ª ao 9ª ano do ensino fundamental, no decorrer do Estágio Supervisionado, percebeu-se que este material pedagógico é reproduzido fielmente pela educadora, tanto as leituras como as atividades. A preparação dos educandos para o processo avaliativo, ou seja, as avaliações são baseadas apenas neste material.

O livro didático é praticamente o único material que os educandos têm para estudar para as provas, além do caderno que contém atividades respondidas com o auxílio do livro. Essa triste realidade confirma o que Vesentine (2008) relata sobre o uso do livro didático. Ele argumenta que o educador deve ter autonomia na sala de aula e não definir o livro didático como o único mediador do conhecimento. Os educadores devem pesquisar em outros referenciais para trabalhar com os educandos em sala de aula, com o intuito de fazer uma análise crítica dos textos contidos nesse material, nesse sentido o autor argumenta que:

[...] o professor pode e deve encarar o manual não como definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de revistas, com a realidade circundante. Em

vez de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele [...] tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino/aprendizagem que visa interagir criticamente o educando ao mundo. (VESENTINE, 2008, p. 56).

Entende-se que o livro didático é importante para o ensino e a aprendizagem, pois em muitos casos este é o único material disponível para alguns educadores e educandos, no entanto, cabe ao educador utilizar este material apenas como um instrumento a mais para a explicação e não adotá-lo como o único e verdadeiro. Pois, o livro didático é essencial, mas o ensino e a aprendizagem ocorre conforme se trabalha com ele. Segundo Kimura (2008)

Se o livro didático for utilizado como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático do professor, este poderá apoderar-se do mesmo, da mesma maneira como ele pode apropriar-se das diversas mídias. O livro didático será, assim, uma dentre todas as outras mídias. Dessa maneira, esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para elaboração do fazer-pensar do professor, que poderá, assim, construir sua autonomia, não se colocando como um refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional. (KIMURA, 2008, p. 26).

Nesse sentido, percebe-se que a ineficácia do ensino e do aprendizado nas unidades escolares, muitas vezes pautados no uso contínuo do livro didático, se define em como o educador está trabalhando com este material nas salas de aulas. Dessa forma é necessário que o educador trabalhe com o manual didático para desenvolver no seu educando o senso crítico não só em relação à sociedade, mas ao próprio conteúdo do livro didático.

Ademais, que ele possa desenvolver seu trabalho não apenas a partir deste material, mas utilizando-se de outros e também outras metodologias, que o aluno se torne autônomo na busca de novos conhecimentos. Caso não exista outro material disponível, que eles possam saber usar o livro didático pensando a dialética social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a Geografia enquanto componente curricular tem como função despertar nos educandos a criticidade quanto ao espaço vivido, um ensino no qual desperte nos educando à criticidade quanto à sociedade para que eles possam ser

capazes de vivenciar e modificar o espaço no qual estão inseridos, no entanto percebe-se que a forma como muitos educadores tem ministrado as aulas de Geografia não tem contribuído para tal função, isto ocorre muitas vezes pelos educadores realizarem suas aulas com base no método tradicional, pautadas na memorização de conteúdos e valorização do livro didático.

Entende-se que os livros didáticos trazem em seu corpo textos que não correspondem à realidade de muitos educandos, o que dificulta ainda mais o processo educativo; assim o livro não deve ser transmitido fielmente como foi percebido no Estágio Supervisionado, nas aulas de Geografia.

Nesse sentido considera-se, durante o Estágio Supervisionado, que há uma carência dos educandos no que se refere à crítica tão pregada pela geografia, pois, educandos não são estimulados a pensarem sobre o espaço em que vivem, nem a analisarem os aspectos sociais e políticos em que estão inseridos, tornando-se meros reprodutores e não construtores do conhecimento e consequentemente da formação do aluno crítico, capaz de exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLAR, S. VILHENA, J. **Ensino De Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 137-143 p.

RICARDO, J. F. **Relatório de Supervisionado em Ensino de Geografia: aprendizagens e sugestões**. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_3datahora_04_10_2013_09_42_00_idinscrito_13_03539637daa70a0bda5824d496d16e7b.pdf>
acesso em: <15. Out. 2015>.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora do Autor. 2008. 52-56 p.

GALVÃO, W. **Que Geografia que se Ensina? – Um Estudo sobre Representações de Geografia Segundo Alunos da 6ª série do Ensino Fundamental**. 2007. 170f.
Dissertação (apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia) Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.

GILL, M. P. C. F. SARAIVA, L. A. P. **Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba: dinâmicas, cotidianas e perspectivas**. 2009.



ISSN: 2238-8451

Apresentado no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia ENPEG, Porto Alegre, 2009.

KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico Questões e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. 14-43 p. 106-139 p.

NETA, M. P. S. ANDRADE, I. **Estágio em Geografia: teoria e prática na formação de professores**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/3o.pdf>> acesso em: <15. Out. 2015>

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3 edição. São Paulo: Cortez. 2009. 35-50 p. 337-348 p.

SANTOS, C. SENA, J. J. RODRIGUES, T. P. (Org.) **A Educação Geográfica na Escola Básica: Desafios do Saber Geográfico no Mundo Contemporâneo**. São Paulo, 2012, 60-62 p.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais**. 2 edição. São Paulo: Annablume, 2008.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: Desenvolvendo novas metodologias para alcançar o ensino-aprendizagem

SILVA, Luthiane Alves

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

Luthisilva_ipo@hotmail.com

RODRIGUES, Silvaci Gonçalves Santiano

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Iporá

silvacisantiano@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compartilhar a experiência do Estágio Supervisionado em Geografia, em específico as metodologias utilizadas para trabalhar o tema “solos” em sala de aula. A metodologia utilizada para chegar aos objetivos propostos ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, a partir da técnica da pesquisa participante. Os principais teóricos que fundamentaram o trabalho foram Freire (1987), Liberali (2012), Furtado (2012) e Baptista (2010). A partir da pesquisa foi possível perceber o interesse dos alunos em relação ao tema abordado. Quanto às metodologias aplicadas em sala de aula percebeu-se que elas trouxeram maior significação para as aulas, contribuindo para a formação crítica dos alunos.

Palavras Chaves: Metodologias. Aula prática. Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

Durante o Estágio Supervisionado foi possível entender o que ocorre no contexto da sala de aula, no dia a dia. Possibilitou ainda descobrir que o estágio proporciona a oportunidade de vivenciar o verdadeiro sentido do ensino-aprendizagem. Sabe-se que, se a aula for bem planejada, ela pode contribuir no sentido de torna-la significativa e prazerosa tanto para os alunos como para os professores.

Para isso, é necessário desenvolver entre outras ações, metodologias diversificadas, as quais facilitam a aprendizagem significativa. Além disso, é necessário conhecer bem a realidade da escola de forma geral e em específico os alunos, para saber como trabalhar.

Nesse sentido, a primeira fase do estágio oportunizou a observação da escola e dos alunos e professores regentes em sala de aula. Na segunda fase ainda ocorreu o processo de observação, diagnóstico de problemas, intervenção e regência. A proposta trabalhada, a qual deu resultado a esse artigo se materializou junto a Escola Municipal Jorcelino Alves Barbosa, com a turma de 6º ano.

Ao longo do estágio, foi perceptível os aspectos positivos e os negativos. Contudo, todos eles ajudaram na construção do conhecimento acadêmico no que diz respeito à qualificação profissional.

Quando se trata de pontos negativos, é notório as grandes deficiências nas escolas, por exemplo, o modo como alguns professores atuam em sala de aula. As propostas para as aulas são sempre as mesmas, praticamente inexistem metodologias diferenciadas, as quais são consideradas essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Mas consideram-se os pontos negativos também relevantes, pois, servem para refletir sobre a prática docente.

O que se percebeu durante o estágio foi que, os professores geralmente são meros transmissores de conteúdos, pois reproduzem fielmente o livro didático, a partir de aulas expositivas e resoluções de questões do próprio livro. Na maioria das vezes os alunos são ouvintes passivos os quais absorvem conteúdos transmitidos por alguns professores de maneira acrítica, como aponta Freire:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE 1987, p. 34).

Dessa forma, os alunos precisam ser agentes ativos no âmbito da aprendizagem significativa, e ser incentivados a aprender cada vez mais a construir o conhecimento que vão utilizar no cotidiano.

A grande preocupação no desenvolvimento do estágio se dá em torno da formação dos alunos para a vida no sentido de atuar na sociedade como cidadãos que conseguem analisar, refletir, criticar e apontar soluções para os problemas sociais existentes na contemporaneidade, que é a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o ensino de Geografia. (BRASIL, 2001).

Em relação ao tema “solos” entende-se que é um conteúdo de extrema relevância ao aluno, pois os solos sempre foram utilizados para sobrevivência humana desde os primórdios. O ser humano sempre o utilizou para a produção de alimentos, para a fixação das formas espaciais, para materiais utilizados na construção de residências, etc. Portanto, é necessário compreender a origem, os tipos de solos, importância deles e as consequências do uso inadequado.

A partir de leituras sobre ensino da Geografia e observação do cotidiano da sala de aula, percebe-se as limitações dos professores de Geografia ao trabalhar alguns conteúdos, no sentido de estimular o aluno a pensar sobre o que se estuda. Na maioria das vezes, os temas são abordados sem nenhuma reflexão sobre os mesmos. Contudo, sabe-se que eles devem ser trabalhados de forma instigadora e reflexiva para melhor compreensão do aluno.

Nesse sentido Furtado (2008, p. 374) afirma que: “ A Geografia proporciona aos estudantes uma reflexão crítica sobre o mundo, auxiliando na compreensão acerca da produção do espaço geográfico, das relações humanas e de seu papel na sociedade”. Desta maneira foi desenvolvido este trabalho partindo da visão de que o aluno precisa compreender o espaço geográfico e saber atuar nele, como também, saber agir de maneira crítica.

O destaque para o trabalho com os alunos foi primeiramente propor ações no sentido da práxis³¹, com o intuito de desenvolver a aprendizagem significativa, estimulando o interesse deles quanto ao conteúdo trabalhado. Efetivar uma proposta divergente à reprodução do livro didático de maneira que os alunos participassem ativamente das aulas.

Dessa forma, a aula ocorreu na fase da regência, a qual foi desenvolvida no 6º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo presente no livro didático versava sobre solos. Primeiramente foram trabalhadas algumas aulas teóricas sobre o tema e depois aplicou-se a prática. Um dos objetivos da aula foi instigar os alunos a contextualizar o conteúdo abordado.

³¹ Práxis enquanto conceito central da filosofia materialista [...] é a ação consciente que une a teoria, compreensão da realidade, à prática (trabalho criativo), transformação do mundo. Essa ação consciente tem como condição a transformação desses mesmos sujeitos. (BAPTISTA 2010, p. 125).

Nesse contexto o objetivo do trabalho é compartilhar a experiência do Estágio Supervisionado em Geografia, em específico as metodologias utilizadas para trabalhar o tema “solos” em sala de aula.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado a partir da vivência do estágio na escola, portanto, o estudo se caracteriza como qualitativo, realizado por meio da técnica participante. Para Queiroz et. al (2007), a pesquisa participante é definida como:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (QUEIROZ et. al 2007, p. 278).

A pesquisa se materializou na Escola Jorcelino Alves Barbosa com uma turma de 6º ano, a qual ocorreu por meio de observação das aulas e também da regência. Utilizou-se ainda, pesquisas teóricas como, artigos e livros que abordam o assunto. Os principais fundamentos deste trabalho partiram de autores como Freire (1987), Liberali (2012) e Furtado (2012).

Para desenvolver a referida pesquisa, não se pode desconsiderar as várias leituras e debates na sala de aula junto com a professora supervisora e os demais acadêmicos. No decorrer das aulas os textos lidos eram debatidos, e assim, as dúvidas tiradas. Nesse sentido Liberali (2012, p. 22) diz que:

Quando se pensa no processo de formação de educadores, faz-se referência a processos como relacionamento teoria-prática e a construção de conceitos como reflexão e as teorias de ensino-aprendizagem.

No decorrer do estágio tanto na escola campo como na universidade ocorreram debates que remeteram a vários questionamentos sobre a atuação do acadêmico em sua formação inicial. Esse procedimento é bastante relevante, pois, enriquece os conhecimentos quando se une as discussões às leituras.

A partir das discussões ocorridas se pensou em variar as metodologias para trabalhar o tema “solos” na escola, já que na maioria das vezes o tema é trabalhado a partir de aulas expositivas, baseado no método tradicional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que o Estágio Supervisionado é extremamente relevante no processo de formação. Portanto, as observações, leituras e debates sobre ensino de geografia leva a pensar na profissão e principalmente como atuar de modo a proporcionar ao aluno uma boa aprendizagem.

Percebe-se que para que o ensino-aprendizagem de fato ocorra, é necessário mudar a maneira de se ensinar geografia. O uso de metodologias variadas é essencial. Contudo, devem ser metodologias que visem despertar no aluno o prazer em aprender, assim, o estágio supervisionado II, no momento da regência, usou a metodologia de trabalho denominada de “arte com solo” e a “construção dos horizontes do solo”.

Foi bastante significativo o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos, pois, antes da aula prática era realizada uma abordagem teórica sobre tema “solos”, por meio de aula expositiva, com utilização de vídeos, imagens, textos entre outros.

Em seguida, as dúvidas eram esclarecidas, não se limitando apenas em transmitir conteúdo, mas, ouvir o conhecimento prévio dos alunos e debater o assunto. Foi perceptível a relevância de trabalhar dessa maneira, pois, despertou a atenção dos alunos e as aulas foram produtivas.

Além das aulas teóricas elaborou-se duas aulas práticas. A primeira foi “arte com solo”. Nesta aula o objetivo era que o aluno tivesse um primeiro contato com o solo na sala de aula, para observar algumas características físicas, como textura e cores. Em seguida houve a explicação detalhada sobre solos, visando instigar críticas quanto ao uso e ocupação dos mesmos. Nessa aula ocorreu a elaboração de desenhos com solo molhado. Contudo, antes foram estimulados a tocar no solo para percebê-lo. Os desenhos foram elaborados individualmente e de maneira livre, de acordo com a imaginação de cada um. Na figura 1 mostra os alunos desenvolvendo seus desenhos com solo.



Figura 3: Desenvolvendo desenhos com solo. Fonte: SILVA, Luthiane Alves da. 2015

Outra atividade prática foi a construção dos horizontes do solo. Essa atividade foi desenvolvida em grupo. Os alunos foram divididos em três grupos e a partir da explicação do conteúdo eles foram montando os horizontes em um copo de vidro, destacando cada horizonte, observando as cores e texturas. Dessa forma a aula ocorreu de maneira dinâmica e contextualizada. Eles foram percebendo na prática como é formada as camadas dos horizontes dos solos, suas diferenças de cores e propriedades físicas.

No decorrer das aulas eles também foram despertados para as consequências negativas da ação antrópica no meio a partir da utilização inadequada do solo, a qual provoca danos ambientais e sociais.

A figura 2 mostra os alunos construindo os horizontes do solo.



Figura 2: Construção do horizonte do solo. Fonte: SILVA, Luthiane Alves da. 2015

O cotidiano da sala de aula é constituído de uma realidade de trabalhos não tão fáceis, pois os alunos são todos os dias “bombardeados” com inúmeras informações. Se o professor não consegue trabalhar com metodologias diferenciadas, pautando se apenas na exposição dos conteúdos de maneira tradicional, o aluno pode não se interessar em aprender o que é abordado. Portanto, cabe ao professor, saber agir de forma diferente, tornando as aulas prazerosas aos alunos. Incentivando-os a perceberem a importância do aprender e do saber, construindo metodologias adequadas e diversificadas para atuar em sala de aula estimulando os alunos a serem ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Como aponta Lopes (1991, p. 41):

Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos. O aluno sob essa situação tem se mostrado mais passivo do que ativo e, por decorrência, seu pensamento criativo tem sido mais bloqueado do que estimulado.

Observando as aulas de geografia, percebe-se que o que ocorre nas escolas é a aplicação de metodologias tradicionalistas, as quais muitas vezes são inadequadas quando se pretende uma aprendizagem significativa. Também o professor como transmissor de conteúdo apenas e os alunos como receptores de informações, não sendo

a eles disponibilizadas as chances de mostrar seus conhecimentos e discutir os conteúdos para melhor compreensão dos fenômenos espaciais.

A partir da diversificação das metodologias durante o Estágio Supervisionado percebeu-se grande interesse, atenção e participação dos alunos em relação ao conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com o tema “solos”, pôde-se perceber que é possível ser um professor comprometido com o ensino-aprendizagem dos alunos, aproveitando o conhecimento que eles já possuem, reelaborando-o constantemente, juntamente com os conceitos científicos. É importante que ele, no processo proponha várias metodologias para trabalhar em sala de aula.

Percebeu-se durante as aulas que, mesmo diante de todas as dificuldades do dia a dia da escola e da sala de aula, ser professor vai muito além do transmitir conteúdos. Pois as atividades desenvolvidas devem ser elaboradas de maneira criativa com o uso de metodologias diversificadas para que as aulas de Geografia fluam de maneira significativa.

O professor que realmente gosta de sua profissão, busca entender a realidade da sala de aula, interagindo com seus alunos e objetivando o desenvolvimento de aulas dinâmicas para despertar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados e empenha pela formação do sujeito crítico, reflexivo, que busca de maneira ativa as melhorias sociais. Nesse sentido as aulas desenvolvidas durante o estágio supervisionado em Geografia foram elaboradas nesta perspectiva, valorizando a criatividade para que ocorressem de forma dinâmica e contextualizada.

Usando metodologias variadas, acredita-se que as aulas podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino/aprendizagem, pois refletem sobre o que estudam e quando isso ocorre, Freire (1987) afirma que eles conseguem sair da consciência ingênua para a consciência crítica. A partir de então eles constroem o mundo e a si mesmos.

No decorrer da prática em sala de aula, percebeu-se que a execução de novas metodologias trouxe maior significação para as aulas e grande interesse dos alunos em aprender o conteúdo trabalhado.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Práxis e educação em vigotski**. Rev. Eletrônica Arma da Crítica. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_7_especial.pdf> acesso em: 02 Nov. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FURTADO, Ires de Oliveira. **Pelas lentes das câmeras dos alunos: A fotografia na ressignificação de conceitos geográficos e ambientais**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Jan. 2012.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 2º ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2012.
- LOPES, Antonia Osima. **Repensando a didática. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação**. 5. Ed. Campinas. 1991.
- QUEIROZ, Danielle Teixeira. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004. P. 278-283. Disponível em: <www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf> Acesso em 02 Nov. 2015.

LINGUAGEM GRÁFICA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA

INÁCIO, Hiálida Fernandes¹

fernadeshialida@gmail.com

FILHO SANTOS José dos reis²

santosfilhoreis@hotmail.com

MAGALHÃES, Vinicius Bueno³

viniciusbuenom@gmail.com

OLIVEIRA, Túlio Cássio Gonçalves de⁴

^{1 a 4} Licenciandos do Curso de Geografia da UEG Câmpus Iporá; bolsistas PIBID

xtuliox2010@hotmail.com;

SILVA, Paula Junqueira Resende da

Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Iporá; Coordenadora de área PIBID de Geografia

paula_junqueira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto da experiência vivida no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá-GO - CEATII no ano de 2015. Trata-se da apresentação das ações do subprojeto PIBID de Geografia “*Qualidade ambiental: espaço, paisagem, e percepções da escola pela comunidade*”, apresentamos os resultados da *Pesquisa Socioeconômico e Cultural: a comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola* desenvolvida pelos pibidianos com o auxílio dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, que destaca as perspectivas dos alunos sobre a prática de ensino de Geografia na escola e o uso da linguagem gráfica como recurso para a compreensão dos fenômenos espaciais. Na oportunidade também destacamos como a comunidade vizinha ao colégio percebe e se relaciona com o mesmo. Este trabalho demonstra que o desenvolvimento de projetos de ensino proporciona ao professor uma didática pautada na aprendizagem significativa, na autonomia da construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos e na importância de tornar o espaço vivido como uma referência metodológica para a compreensão dos conteúdos da Geografia Escolar.

Palavras -chave: percepção da paisagem. linguagem gráfica. Ensino e pesquisa

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que o Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID contribui para a qualificação do magistério e antecipa a inclusão do futuro professor no interior das instituições de educação básica no Brasil. A vivência no programa promove ao licenciando o encontro com a dinâmica escolar e o permite identificar as adversidades da profissão docente. Dinâmica influenciada pelas diferentes identidades docente no ambiente de ensino, da prática pedagógica dominante, da infraestrutura e do perfil múltiplo dos discentes, entre outros. A experiência precoce na prática pedagógica propiciada pelo PIBID possibilita ao futuro professor o planejamento de sua carreira, antecipa-o ao conjunto de atribuições do licenciado e o permite internalizar a importância da práxis na postura pedagógica do professor.

O conhecimento da realidade é o ponto de partida para qualquer planejamento. A partir deste diagnóstico, há necessidade de se saber nele se organizar, ou seja, é importante que se tenha consciência da realidade e se tenha iniciativa, vontade política para se organizar com o objetivo de “ali combater”. (WAGNER, 2000 p. 157)

O PIBID chega à Universidade Estadual de Goiás - UEG por meio do Edital nº 11/2012/CAPES e o campus de Iporá foi contemplado com a aprovação de cinco subprojetos, entre estes o de Geografia. No edital citado a proposta se desenvolveu entre o segundo semestre de 2012 até fevereiro de 2014. Com o edital nº61/2013/CAPES novamente o curso foi contemplado pelo programa para a execução do subprojeto de Licenciatura em Geografia denominado **“Qualidade Ambiental: espaço, paisagem e percepções da escola pela comunidade”**, cuja vigência iniciou em março de 2014 e se estenderá até fevereiro de 2018.

Até o presente momento deste relato, muitas foram as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá-GO - CEATII neste texto destacamos a ação **Pesquisa Socioeconômico e Cultural: a comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola**. Entre os seus desdobramentos chamamos a atenção para os conteúdos atitudinais (valorização da escola, do trabalho em equipe, da importância do ser humano na constituição da paisagem) concebidos pelos sujeitos da escola a partir da percepção da comunidade, por meio da pesquisa e da utilização da linguagem gráfica como instrumento para compreensão dos fenômenos espaciais.

Assim como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de geografia (1998) a vivência no PIBID com a referida ação permitiu aos envolvidos “Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a

paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições ”.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Os resultados aqui apresentados não se originaram por uma única natureza de pesquisa. Foi uma pesquisa-ação elaborada e orientada pelos bolsistas e contou com a colaboração efetiva dos alunos do 9º ano para ser concluída – os alunos foram ao mesmo tempo pesquisados e pesquisadores, sujeitos e objetos. Foi experimental pois houve a seleção de um conjunto de variáveis capazes de trazer respostas sobre o tema de estudo. A pesquisa também se configurou como quantitativa – semi estruturada e estruturada, pois consistiu na realização de entrevistas e aplicação de questionários aos diferentes sujeitos da comunidade escolar: os alunos, a família e a comunidade de entorno (vizinhança) A interpretação contou com a mensuração e classificação para análise das respostas as quais foram traduzidas em gráficos produzidas por pibidainos e pelos alunos. Também podemos considera-la qualitativa pois a subjetividade permitiu dar significados às respostas e confirmar hipóteses sobre as relações dos sujeitos em relação à escola. .

O levantamento bibliográfico foi substancial para embasarmos teoricamente sobre a relevância da pesquisa para e na docência. Straforini (2001), Wagner (2000), Martinez (2013) e MEC (1998) entre leituras de relatórios do PIBID e demais documentos oficiais sobre o programa contribuíram, sobremaneira, para a sistematização da experiência aqui compartilhada.

Especificamente para este trabalho analisamos as respostas obtidas nas entrevistas com os alunos do 6º ao 9º Anos do ensino fundamental, e destacando a percepção deles sobre o ensino de Geografia na escola e sobre o PIBID, contextualizando as sugestões dos entrevistados para as aulas deste componente curricular. Também apresentamos os dados obtidos nos questionários aplicados pelos alunos do 9º Ano à comunidade de entorno.

Para a efetivação da proposta empírica - *Pesquisa Socioeconômica e Cultural: a Comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola*, O PIBID de Geografia

elaborou um roteiro de entrevista para a pesquisa realizada com a comunidade de entorno do colégio, contendo 10 perguntas, sendo sete delas objetivas e três discursivas.

Antes da realização pesquisa os alunos foram esclarecidos sobre os objetivos deste o projeto de ensino: em resumo, saber deles a percepção sobre o ensino de Geografia e conhecer da comunidade externa a percepção que tem sobre a escola no espaço geográfico. Os alunos do 9º ano foram divididos em seis grupos, sendo dois grupos de três pessoas e quatro grupos de quatro pessoas. Cada grupo ficou responsável em entrevistar cinco pessoas. Acompanhados pelos pibidianos os alunos saíram pela vizinhança com 30 questionários. Assim 26 pessoas participaram da pesquisa respondendo as perguntas e quatro pessoas não quiseram participar.

Além da percepção da paisagem da escola chamamos atenção neste trabalho para outro aspecto que gostaríamos de saber dos pesquisados: qual seria a melhor opção para aproveitamento do terreno vago em frente à escola. Nas questões abertas buscamos sugestões da comunidade para a transformação da paisagem local e para o melhor aproveitamento da mesma pela comunidade, bem como induzir à mesma refletir criticamente sobre aquela paisagem socialmente constituída.

O próximo passo consistiu em sistematizar as respostas. Elaborados os gráficos os dados foram compartilhados com os alunos do 9º Ano e, de forma crítica e reflexiva, estes foram levados a refletir sobre o papel da Geografia no ensino escolar e perceber que este componente se constitui de conhecimentos que vão além da sala de aula e do livro didático e, pode ser dinâmico e útil quando dotados de significados aos sujeitos.

Feitas as considerações e para sistematizar o conhecimento adquirido foi proposto à turma a confecção de gráficos tridimensionais feitos de materiais descartados no dia a dia (caixa de leite, caixa de papelão, rolo de papel higiênico). (Figura 1). Houve uma roda de conversa discutindo sobre as desigualdades sociais, a diferença que existe no espaço geográfico, e na sociedade.

[...] o trabalho com as estatísticas, base de dados, leitura e interpretação de gráficos que são importantes nos estudos comparativos, nas simulações e na ideia inicial sobre planejamento que os alunos podem ter. Ainda como conteúdo procedimental, trabalhar com a formulação de hipóteses, produção de gráficos e mapas, coleta, organização e interpretação de dados estatísticos, prática da argumentação etc. (Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 46).



FIGURA 1: Produção dos Gráficos para representação dos dados da Pesquisa Socioeconômico e Cultural: a comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola.
FONTE: Pesquisa PIBID de Geografia. maio./2015.

A partir das repostas obtidas durante as entrevistas e da construção dos gráficos pelos alunos do CEATII foram feitas reflexões críticas sobre o contexto do ensinar e aprender Geografia no ambiente escolar de forma diferenciada, significativa e politizada os conteúdos previstos no currículo da disciplina.

APRENDENDO A APRENDER A ENSINAR...

Para os alunos a compreensão sobre o espaço foi facilitada pela leitura gráfica. Os alunos, sujeitos e objetos da pesquisa, descobriram aspectos da realidade escolar por meio da construção dos gráficos. Compreenderam melhor como estão no espaço econômico e cultural da sociedade e como são percebidos pela comunidade no entorno da escola campo.

Para a realização da pesquisa consideramos relevante abordar com os alunos sua vivência com o programa da CAPES para o ensino de Geografia na escola. O Gráfico 01 aborda percepção dos alunos sobre a atuação do PIBID na escola. Ele representa que a grande maioria dos entrevistados consideram as atividades do PIBID de Geografia boa, 69% e ou ótima, 13%. Destes 7 % responderam os itens ruim e

péssimo e 2% responderam não conhecer nossas atividades. Este resultado demonstra a relevância do subprojeto na escola, a necessidade contínua de avaliarmos nossas ações e constantemente estarmos aptos a aprender a aprender para aprender a ensinar.

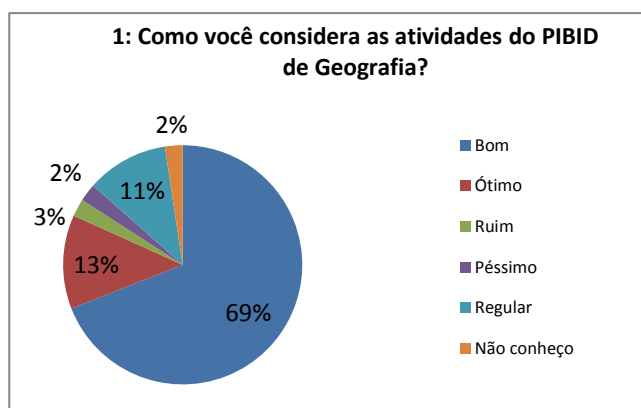


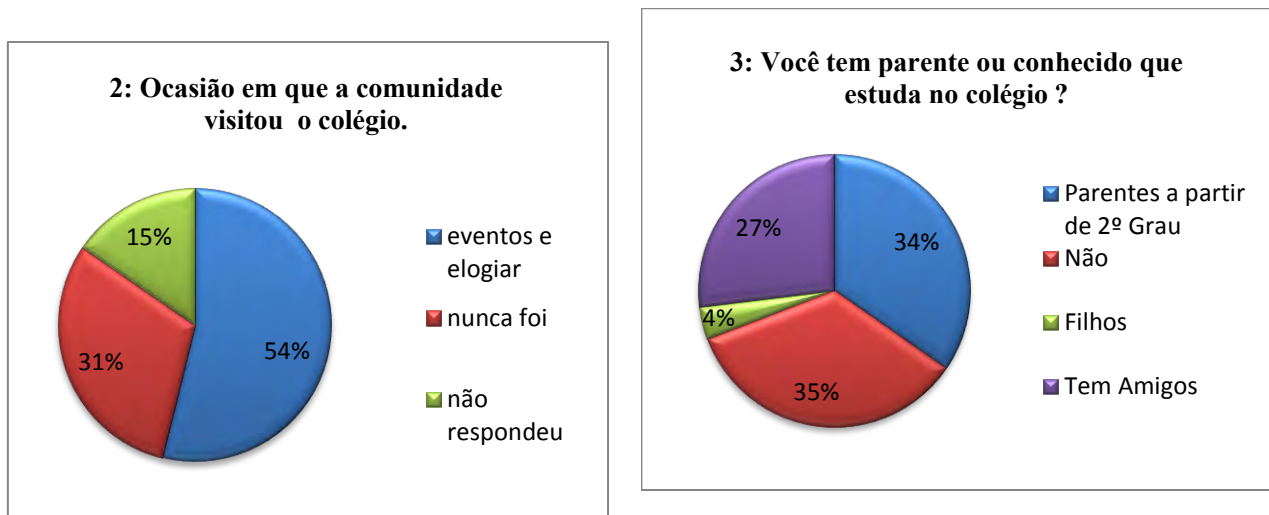
Gráfico 01: Percepção dos alunos do 6º ao 9º Ano sobre as ações do PIBID no CEATII.
FONTE: PIBID de Geografia. Maio /2015.

A partir dessas respostas a motivação para o planejamento de atividades de ensino contextualizadas à vivência dos alunos se tornou ainda mais significativo para a equipe PIBID. Percebemos com a atividade que professora e alunos da sala ficaram entusiasmados e motivados a aprender a aprender. Assim prosseguimos nossa ação com os alunos pautados nos seguintes dos PCNs (1998, p.99):

- Fazer leituras de imagens de dados e de documentos de diferentes fontes de informação de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o território e os lugares e as diferentes paisagens;
- Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;

Nos Gráficos 2 a 7 apresentamos os dados obtidos na pesquisa realizada pelos alunos do 9º Ano com a comunidade vizinha sobre a percepção desta em relação à escola no contexto do bairro. A comunidade de entorno foi questionada sobre aspecto da dinâmica do CEATII, sobre a participação da comunidade nesta dinâmica (Gráficos 2 e 3), sobre a percepção da mesma e sobre o comportamento dos alunos e da relevância de ter a escola como vizinha (Gráficos 4 e 5). E, por fim, procuramos saber a percepção da vizinhança em relação à paisagem escolar e as perspectivas sobre possibilidade da reestruturação da paisagem (Gráficos 6 e 7).

No Gráfico 2 é possível visualizar que 54% da comunidade entrevistada visitaram o colégio em ocasiões de eventos. Na oportunidade da pesquisa elogiaram pelo desenvolvimento de festividades. De acordo com resultado 15% dos entrevistados não quiseram responder a questão.



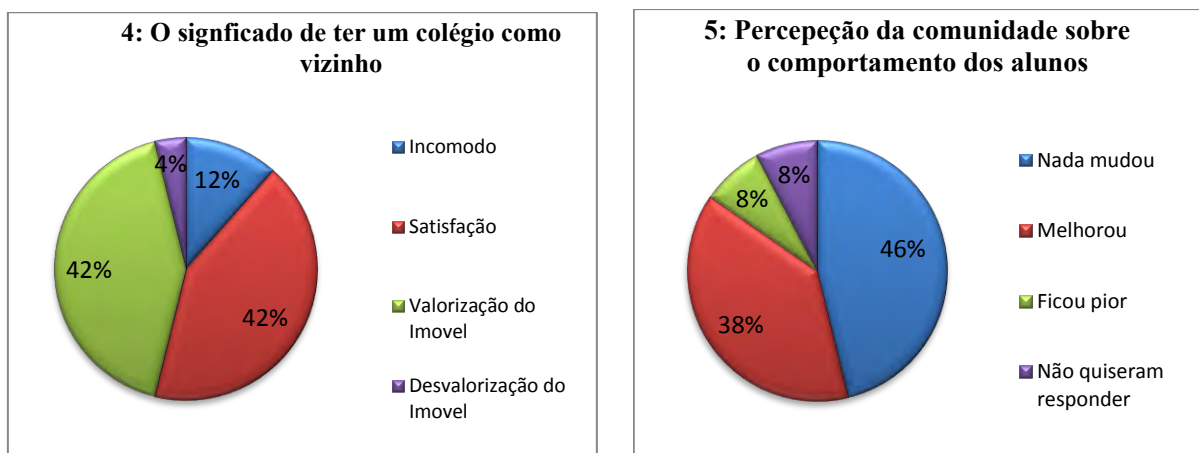
Gráficos 2 e 3: Relação da participação e da proximidade da comunidade vizinha na dinâmica da escola campo.

FONTE: Pesquisa de Campo PIBID de Geografia. Maio./2015

O Gráfico 3 representa que 35% não conhece ou não tem relação com quem estuda no Colégio Aplicação, 34% têm parentes a partir de segundo grau que estudam lá, 27% têm conhecido ou filho de conhecidos que frequentam o CEATII e apenas 4% têm filhos nesta instituição. Estes dados indicam a pouca relação entre comunidade e escola local e que provavelmente a participação da comunidade na vida escolar se dá pela aproximação com pessoas que estudam na mesma. Este distanciamento pode ser um indicativo da permanência da paisagem deteriorada da escola, bem como a animosidade da comunidade em se mobilizar para revitalizar esta mesma paisagem e reivindicar coletivamente, melhor infraestrutura junto aos órgãos competentes. Nesse contexto percebemos que o colégio não é concebido ainda como patrimônio e ou elemento da identidade da vizinhança.

Conforme demonstra o Gráfico 4 ficou constatado que 42% dos entrevistados tem satisfação em ter a escola perto de suas residências, 42% considera que ter um colégio perto significa valorização de seu imóvel. Já uma parcela de 12% respondeu que é

muito incômodo ter moradia perto desta instituição de ensino. Ainda 4% disseram que há uma desvalorização quando escolas ficam próximas das casas. Este dado talvez seja oriundo da percepção que a comunidade tem em relação ao comportamento dos alunos ao longo dos anos em que convivem como vizinhos.



Gráficos 4 e 5: Percepção da comunidade sobre a relevância da escola como vizinha e sobre o comportamento dos alunos.

FONTE: Pesquisa de Campo PIBID de Geografia. Maio./2015

O Gráfico 5, que retrata sobre a percepção da comunidade sobre o comportamento dos alunos do colégio, 46% disseram que os alunos não tem apresentado melhoras e a indisciplina permanece a mesma na história do colégio no bairro e este aspecto é reforçado quando 8% responderam que o comportamento dos alunos fica pior a cada dia. Contudo uma parcela de 38% dos entrevistados respondeu que o comportamento melhorou e 8% preferiu não responder a pergunta.

A comunidade também foi questionada sobre o terreno vago de propriedade da Prefeitura Municipal de Iporá em frente à uma das entradas do colégio. (Figura 2). Até o momento desta pesquisa o terreno tem se tornado área de depósito de lixo e de rejeitos de construção por isso as perguntas tiveram o intuito de fazer a vizinhança pensar a subutilização dessa área, bem como propor alternativas para aproveitá-la de maneira coletiva e transformá-la em um ambiente saudável de socialização.

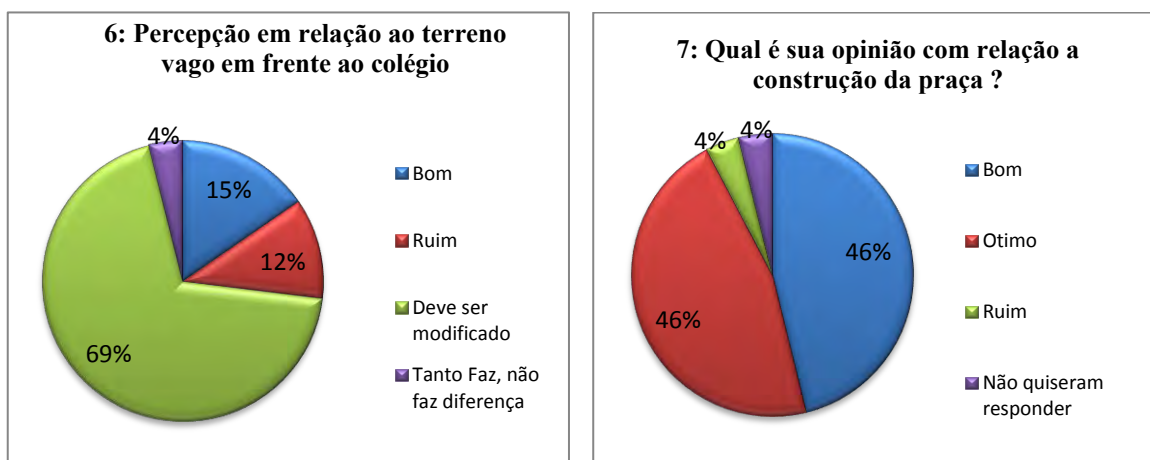
A escola em parceria com PIBID pretende desenvolver neste local, até o final de vigência do subprojeto PIBID de Geografia (em 2018) um projeto de revitalização da paisagem escolar. Por consequência, o projeto tem como meta também valorizar a

paisagem do bairro e estreitar a relação de pertencimento da comunidade escolar, da família e da vizinhança com a escola e oferecer lazer a todos.



FIGURA 2: Rachura em branco na imagem de satélite indica a área municipal vaga em frente ao CEATIL.
FONTE: Google Earth Out. (2015)

Como visto no Gráfico 6, 69% dos entrevistados responderam que o espaço vago em frente do colégio deve ser modificado, mas não manifestaram como. Outros 15% responderam que é bom ter um terreno vago neste local pois possibilita uma visualização melhor ao entorno de suas casas, 12% consideraram como ruim para a localidade e 4% da comunidade responderam que tanto faz modificar ou não a paisagem em questão.



Gráficos 6 e 7: Opinião da comunidade com relação ao espaço vago em frente a escola e sua opinião quanto a construção de uma praça no local.

FONTE: Pesquisa de Campo PIBID de Geografia. maio./2015

O gráfico 7 mostra que 46% da comunidade entrevistada considera ótima a ideia da construção de uma praça no local. Outros 46% respondentes registraram ser boa esta construção, porém com certa cautela, pois a presença da praça poderia ocasionar dissabores como barulhos para a vizinhança e ainda se tornar um espaço para o uso de drogas. Neste mesmo contexto de argumentação a pesquisa registrou que 4% consideraram ruim a praça no local, contudo que poderia ser modificado o espaço, mas por uma alternativa melhor. Os outros 4% restante não responderam a questão.

Portanto, a partir da pesquisa promovemos ações para estimular o processo de ensino e aprendizagem significativa nas aulas de Geografia. Assim o uso da linguagem gráfica e pesquisa com a comunidade tiveram como objetivo atitudinal fazer da transversalidade da temática um meio de despertar o senso crítico do aluno e em fazê-lo se sentir pertencente e responsável pelo ambiente em que vive.

CONSIDERAÇÕES

O PIBID por meio de suas ações tem como propósito incentivar os bolsistas a pensar e desenvolver metodologias diversificadas para atuar em sala de aula, aliando teoria e prática como um caminho seguro para o perfil do bom e qualificado professor. Consideramos que o desenvolvimento de projetos proporciona ao professor iniciante uma diversidade de conhecimentos que enriquece sua carreira contribuindo assim de forma especial para a futura profissão. Podemos afirmar que tais experiências de ensino são extremamente importantes, pois conhecer a realidade proporciona temas geradores a partir da realidade do educando.

O uso da pesquisa para a produção do conhecimento aliada a compreensão da realidade deu significado a relevância do uso dos gráficos para o ensino de geografia. Os gráficos deixaram de ser meros desenhos que aparecem nos livros didáticos para se tornarem instrumentos de leitura sobre os interesses da sociedade e dos fenômenos espaciais. Consequentemente possibilitou uma discussão sobre tais informações sobre a relação sociedade, preparando o docente iniciante ao levantamento de aspectos relevantes na constituição do Projeto Político Pedagógico escolar.



ISSN: 2238-8451

Além disso a metodologia utilizada para realização das ações do subprojeto vem se desenvolvendo de modo a fazer do futuro professor um sujeito crítico e político para as futuras salas de aulas que assumir. Sujeitos capazes de pensar e estimular os seus alunos a pensarem dialeticamente as relações do espaço geográfico, marcadas por desigualdades sociais e econômicas, pautadas pelo (des)interesse do Estado e do capital.

Através da oportunidade proporcionada pelo PIBID, por intermédio do subprojeto de licenciatura em Geografia do campus de Iporá, os licenciados que atuam no CEATII estão vivenciando um momento impar e significativo que tem contribuído para a qualificação do futuro profissional do magistério.

REFERÊNCIAS

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Campinas, SP: [s.n.], 2001 (Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências).

WAGNER, Dirce Maria Koury: **Educação Ambiental para o cidadão. In: Reciclagem do Lixo Urbano para fins Industriais e Agrícolas**. Belém: **Anais...**p157-164. Belém, 2000. ISSN 1517-2201.

MARTINEZ, André. Ministério da Cultura. **Guia do empreendedor sociocultural**. Disponível em: <http://www.socioculturalenrede.com.br/site/wp-content/uploads/2013/03/guia_empreendedor_sociocultural.pdf>. Acesso em: 31 de Mar. 2015, 11: 13: 30

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 04 de Novembro de 2015, as 15:25

ESTUDO DA PAISAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A JARDINAGEM, A HORTA ESCOLAR E TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO

ANJOS, Patrícia Tavares dos¹

BARBOSA, Daniella Santos²

FERREIRA, Samara Câmara Viana³

GALDINO, Gizelle dos Santos⁴

SILVA, Katyuze⁵

SILVA Luthiane Alves da⁶

^{1 a 6} Licenciandas do Curso de Geografia da UEG Câmpus Iporá; bolsistas PIBID

LOPES, Adriana Alves de Souza

Supervisora do PIBID de Geografia; C. E. Aplicação de Tempo Integral de Iporá

e-mail: adrialvesana@hotmail.com

SILVA, Paula Junqueira da

Coordenadora de área PIBID de Geografia UEG/Iporá

e-mail: paula.junqueira@hotmail.com

RESUMO

O presente texto visa apresentar reflexões acerca das contribuições do PIBID de Geografia, tanto para a escola campo quanto para os professores iniciantes, a partir do desenvolvimento das seguintes ações: Projeto de Jardinagem *Minha Escola Meu Jardim*, o Projeto *Horta Escolar* e *I Pedalando com o Colégio Aplicação/Geopedalada* no dia 11 de setembro de 2015, Dia Nacional do Cerrado. No conjunto das ações do subprojeto o foco dos bolsistas é de desenvolver ações que valorizem o espaço geográfico e paisagem e que tenham a oportunidade pensar, sob a experiência da supervisora e orientação da coordenadora de área metodologias de ensino que promovam reflexões sobre a importância de tomadas de atitudes para a conquista de uma melhor qualidade de vida dos sujeitos. As ações em questão tiveram como ponto de partida a compreensão das categorias de análise para o ensino de Geografia, em destaque o da paisagem, enfatizando a educação ambiental - EA no ensino escolar a partir de atitudes sustentáveis para valorizar o espaço vivido. Os dois primeiros trabalhos envolveram especificamente os alunos das séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º anos – e paulatinamente vem conquistando o interesse do alunado e dos docentes na reconstrução da paisagem escolar. A terceira ação contou

com a participação de todas as turmas de 6º ao 9º ano do Colégio Estadual de Aplicação de tempo Integral de Iporá. Referenciados pelos Autores Castrogiovanni (2005), Corrêa (2007), Cavalcanti (2013) e Pires e Alves (2013), Sauv   (2005) entre outros foi possível aliar teoria e prática sobre a importância do uso de categorias de análises no ensino de Geografia, bem como preparar os pibidianos para a discussão transversal no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Paisagem. Educa  o Ambiental. Jardim e Horta Escolar. Trabalho de Campo

INTRODU  O

O texto pretende apresentar as contribui  es de a  es desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Inicia  o    Docência – PIBID de Geografia na escola campo Colégio Estadual Aplica  o de Tempo Integral de Iporá - CEATIL, contextualizando-as a partir da compreensão da categoria de análise geográfica, paisagem. Para tanto    importante ressaltar que o objetivo geral do subprojeto   :

Promover a inicia  o    docência em Geografia no ensino fundamental (1   ao 9  ) a partir da contextualiza  o dos conceitos geográficos e da metodologia do ensino voltada para uma aprendizagem significativa alicerçada em a  es que promovam a qualidade ambiental da E.E Aplica  o de Tempo Integral de Iporá (*sic*), aproximando a família e a comunidade ao universo escolar. (Subprojeto PIBID de Geografia, 2003, f. 2).

A partir do subprojeto do PIBID de geografia desenvolvido pelos acadêmicos do curso de geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Iporá/GO na escola campo foi provocado no processo de ensino a contextualiza  o da categoria paisagem por meio das seguintes a  es: Projeto de Jardinagem *Minha Escola Meu Jardim* e o Projeto *Horta Escolar*. Ambas as a  es acontecem na escola campo desde o início das atividades do subprojeto PIBID de Geografia em 2014 e estão previstas até o término do subprojeto, em 2018. Em 2015 os trabalhos envolveram especificamente os alunos das séries iniciais do ensino fundamental – 1   ao 5   anos – e vem conquistando o interesse do alunado e dos docentes na reconstru  o da paisagem escolar. Além dessas, destacamos a realiza  o da aula campo mediada pelo projeto intitulado *I Pedalando com o Colégio Aplica  o e II Geopedalada do Curso de Geografia da UEG de Iporá*. Esta última a  o envolveu todas as turmas de 6   ao 9   do colégio.

Baseado nas metas do subprojeto pibidiano “*Qualidade Ambiental: espaço, paisagem e percepções da escola pela comunidade*” - resgatar a aproximação da família e da comunidade ao âmbito escolar, comprometendo-se com realização de ações que possibilitem essa integração - propusemos a ação *I Pedalando com o Colégio Aplicação* para 11 de setembro, em comemoração ao Dia do Cerrado. A aula campo com uso de bicicletas foi um recurso não tradicional de realiza-lo, um estímulo aos alunos a observarem os aspectos naturais e antrópicos da paisagem e chamar a atenção da comunidade iporaense sobre a maneira que temos nos apropriado do bioma.

Para tanto a Educação Ambiental – EA permeou a todo instante as três atividades conduzidas pelos pibidianos, contribuindo na contextualização da própria categoria paisagem como nos conceitos de sustentabilidade, sociedade e de natureza, bem como os seus desdobramentos. Além disso, as atividades estimularam o olhar da comunidade escolar para a degradação do ambiente de ensino e fazendo os sujeitos que nela atuam a refletir sobre o papel de cada um na configuração daquele espaço. Àqueles que se envolveram diretamente nas atividades, adaptando seu planejamento de ensino para a acomodação das ações estreitaram os laços do respeito mútuo entre os saberes dos professores e dos alunos. Segundo Sauvê (2005. p. 317):

A Educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

O ambiente educacional é um espaço pedagógico multidisciplinar na construção de saberes, onde os alunos passam grande parte de sua vida em busca de aprendizado e ali precisam compreender que são sujeitos integradores do espaço escolar adquirindo, desta forma, conhecimentos, experiências e tornando sujeitos capazes de criticar, analisar e refletir, como atuantes da sociedade em que se vivem. A escola, neste contexto, passa a ser não apenas lugar da experiência e mas também “objeto do pensamento” .(YUNG, 2011 e CHARLOT, 2009 apud CAVALCANTI, 2013, P. 53) .

Os alunos, no desenrolar destas e todas as ações, são estimulados a se perceberem como os principais responsáveis pela organização do espaço, seja ele educacional, o de casa, o da rua, do bairro, da cidade e demais escalas geográficas.

Cuidar do meio ambiente e ainda aproveitar as ações para desenvolver metodologias contextualizadas ao espaço vivido dos alunos nas salas de aula tem sido essencial na formação do perfil do professor crítico e reflexivo.

Estar na escola a partir do contexto destas ações tem levado professores iniciantes e veteranos à tomada de consciência sobre o papel dos seres humanos no espaço geográfico, além de possibilitar a todos os envolvidos nos projetos a aprendizagem significativa dos componentes curriculares do ensino básico.

Desta forma é essencial entender a dimensão e a importância da Geografia no âmbito escolar, percebendo que a partir das categorias da Geografia como por exemplo a paisagem, se faz necessário desenvolver ações visando alcançar o verdadeiro papel de um professor reflexivo que busca usar várias estratégias coerentes, instigando seus alunos a refletir e analisar sobre o meio e por essas ações realizar o processo significativo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido Furtado (2008, p. 374) afirma que: “A Geografia proporciona aos estudantes uma reflexão crítica sobre o mundo, auxiliando na compreensão acerca da produção do espaço geográfico, das relações humanas e de seu papel na sociedade”. É a partir da reflexão crítica adquirida pelos alunos que eles conseguirão atuar na sociedade e dessa forma agir como um sujeito ativo que busca soluções sociais.

METODOLOGIA: O CAMINHO PARA AS AÇÕES DO PIBID

Autores como C Callai et al. (1988), Castrogiovanni et al (2005), Corrêa (2007), Cavalcanti (2013) e Pires e Alves (2013) contribuíram na reflexão sobre a importância do uso de categorias de análises no ensino de Geografia. A partir de leituras de Sauvé (2005) sobre a E.A foi possível desenvolver ações de jardinagem e horta contextualizando aspectos da sustentabilidade e do papel do ser humano na constituição e equilíbrio da paisagem.

A produção de recipientes para cultivar as diferentes plantas e hortaliças foi a partir de materiais descartados no dia a dia pela sociedade como pneus, ripas de madeiras e outros. Os pneus velhos foram reaproveitados e transformados em vasos em

formatos de sapo, de xícaras e personagens de desenhos infantis (*Minions*). (Figuras 01, 02 e 03). Com as ripas construímos a cerca para demarcar o jardim na entrada da escola. Os canteiros para a horta foram delimitados com material de demolição. As mudas e sementes para compor a nova paisagem da escola foram adquiridas pelo recurso financeiro do PIBID e pela doação de amostras pela comunidade escolar, especialmente dos alunos inseridos nas propostas.



FIGURAS 01, 02 e 03: Recipientes confeccionados para comporem o jardim e a horta na escolar.
FONTE: PIBID de Geografia, jun/ago. 2015.

O desenvolvimento da atividade *Horta Escolar* tem como parceria o Programa Mais Educação - PME. O PME é uma estratégia do Ministério da Educação para a organização curricular das escolas na perspectiva da Educação Integral, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Para o desdobramento do subprojeto para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano os bolsistas se organizaram em cinco duplas e cada uma delas ficou responsável por uma série para desenvolver mini palestras aos alunos e demais atividades complementares para a compreensão das temáticas afins. As temáticas se dividiram em a importância da higiene, saúde e alimentação e despertando o interesse neles sobre a importância da horta na escola como espaço educativo. Um dos métodos aplicados para motivá-los para uma aprendizagem significativa foi levar para sala de aula no horário do almoço frutas para degustação dos alunos. (Figuras 04, 05 e 06).



FIGURAS 04, 05 e 06: Atividades sobre alimentação, saúde e higiene para introduzir o projeto *Horta Escolar*.
FONTE: PIBID de Geografia, jun/ago. 2015.

Tendo como percurso uma trilha de aproximadamente dez quilômetros entre as zonas rural e urbana os objetivos da *I Pedalando com o Colégio Aplicação* foram: chamar a atenção para a data comemorativa; abordar a observação da paisagem local e seus elementos; identificar os aspectos da ação humana no espaço urbano e rural e estimular o fortalecimento dos laços entre a escola, a família, a comunidade e a universidade. Atividade do PIBID em que professores da escola, alunos, Universidade, sociedade civil, Polícia Militar e Secretaria Municipal de Saúde, por meio de uma relação de parceria colaborativa, promoveu uma prática de pedagógica diferenciada daquelas praticadas pelos professores da escola. (Figura 07).

Nesse sentido, a aula campo pode e deve ser usada como uma forma de dinamizar as aulas e estimular a compreensão de conceitos geográficos e da dinâmica sócio histórica do espaço, pois o ensino de Geografia não pode perder a relação com o seu objeto de estudo. De acordo com Castrogiovani (2003, p. 07):

O objeto principal do estudo em geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem.



FIGURA 7: Cartaz de Divulgação da Ação PIBID

FONTE: PIBID de Geografia. Jun./2015. Org.: GALDINO, G.S: SILVA, P. J.

No caso aqui exposto os alunos do 6º ao 9º anos receberam orientações teóricas sobre a temática e esclarecimentos sobre as intenções da aula e a forma de avaliações decorrente do trabalho. Além disso, contextualizamos no mapa o percurso e pontos de parada para observação da paisagem. Como cita Callai et al. (1988).

Vale lembrar aqui que durante o tempo em que se desenvolve todo o processo do trabalho de campo (planejamento, execução, análises e relatórios), o professor deve ter a preocupação constante de situar a atividade que está sendo desenvolvida dentro do contexto dos objetivos pelos quais estão sendo desenvolvidas as tarefas. Isto é necessário para se evitar o “fazer pelo fazer” apenas.

A atividade foi divulgada anteriormente nas mídias locais e visou despertar a consciência crítica da comunidade escolar e da população de Iporá sobre a importância do Bioma Cerrado. Também chamou a atenção dos participantes para problemas como o desmatamento, as características da ocupação do espaço pela população, o assoreamento dos córregos que compõem a bacia hidrográfica local, o descarte incorreto

do lixo, entre outros. O objetivo atitudinal desta atividade foi fazer da transversalidade da temática um meio de despertar o senso crítico do aluno e em fazê-lo se sentir pertencente e responsável pela a conservação ambiental.

A partir desta metodologia começou-se a dar significado para os conteúdos de ensino, para os projetos e principalmente, para a dinâmica da paisagem escolar.

AS CATEGORIAS DE ANÁLISES GEOGRÁFICAS E A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

A partir das reflexões acima e das experiências oportunizadas pelo PIBID é correto afirmar que quando o professor de Geografia se orienta pelas discussões teóricas do conhecimento científico, a prática pedagógica se constitui em *práxis* e temas novos e afins da realidade escolar passam a ser de interesse dos alunos tornando-se referências no planejamento das aulas.

[...] do ponto de vista do ensino de Geografia, esses conceitos se desdobram e, diversos temas/conteúdos a serem trabalhados na escola e constituem-se como orientação para a construção de um raciocínio geográfico que organiza e explica práticas espaciais cotidianas dos alunos no espaço e no tempo. (PIRES; ALVES, 2013, p. 236).

É importante ressaltar que a expressão do espaço geográfico se destaca na história do pensamento desta ciência como uma categoria de análise que assume diferentes conceitos no decorrer do tempo. Por isso podemos entendê-la como uma categoria (a)temporal³², dinâmica, histórica e socialmente conceituada pelos geógrafos, de acordo com a relação estabelecida entre sociedade e natureza nos diferentes momentos da história da humanidade.

De acordo com Corrêa o (2007, p. 44) espaço geográfico é onde se “revelam as práticas sociais dos diferentes grupos que neles produzem, circulam, consomem, lutam, sonham, enfim, vivem e fazem a vida caminhar...”. É no espaço de geográfico, então, que dimensionam os registros dos agrupamentos humanos e sua forma de ocupação

³² A expressão (a)temporal se justifica pelo fato de a categoria de análise paisagem permanecer nos diferentes paradigmas da ciência geográfica no decorrer da história desta ciência. Ou seja, desde a sistematização da ciência não século XIX até os paradigmas contemporâneos desta ciência.

espacial. E nele que as forças da natureza se manifestam modelando o terreno e os diversos elementos que o compõem.

Neste contexto a paisagem se expressa como o recorte espacial que testemunha e absorve a dinâmica estabelecida entre os agentes humanos e naturais transformadores do espaço. Assim, como o espaço geográfico, a paisagem se caracteriza também como uma categoria de análise complexa, dotada de significado e significantes de acordo com as forças que atuam em determinado recorte espacial.

Na educação básica contemporânea o estudo da paisagem no ensino de Geografia se manifesta como um recurso metodológico essencial para a construção de conceitos das demais categorias geográficas – lugar, território, região – e de outras como organização social, de cidadania, de uso e ocupação do solo, de interação natureza e sociedade e, por consequência, na compreensão da relação complexa e interdependente dos fenômenos. Parafraseando Pires e Alves (2013, p. 236):

Toda essa discussão é de particular relevância, na medida em que esses conceitos permeiam o universo acadêmico e escolar. Uma vez correlacionados, eles expressam, por outro lado, a possibilidade de se fazer uma leitura do espaço geográfico e de pensar o mundo em toda a sua complexidade.

O projeto *Horta Escolar* e o Projeto de Jardinagem *Minha Escola Meu Jardim* proporcionam possibilidades da ampliação das ações pedagógicas, pois permite práticas em equipe fazendo com que se aprendam novas formas de trabalho coletivo sabendo também que é uma forma de auxiliar na alimentação dos alunos, alimentação saudável construída pela equipe escolar, bolsistas, alunos e professores, melhorando a interação escolar e suprimindo também algumas necessidades e contribuindo dessa forma para uma aprendizagem significativa, trabalhando dentro das categorias da Geografia, porém visando a interdisciplinaridade e aproveitando o espaço escolar para desenvolvimento das ações. De acordo com Sauvé:

Mediante essa exploração do meio e a concretização de tais projetos, a educação ambiental visa a desenvolver um sentimento de pertencer e a favorecer o enraizamento. O lugar em que se vive é o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardiões, utilizadores e construtores responsáveis do Oikos, nossa “casa de vida” compartilhada. (SAUVÉ, 2005, p. 318).

Para tanto, a compreensão de aspectos epistemológicos desta ciência é essencial para a formação da identidade do professor de Geografia para que esse possa dar sentido aos ensinamentos dos conteúdos previstos no currículo escolar. Nesse sentido é que justificamos as propostas de ensino como instrumentos pedagógicos para o ensino de geografia a partir da categoria de análise paisagem.

CONSIDERAÇÕES

Cabe ressaltar a relevância do PIBID para a formação do professor. Durante a vivência na escola é possível pensar em inúmeras estratégias de ensino e de pesquisa capazes de propiciar um aprendizado contextualizado e excêntrico em relação a dinâmica escolar instituída pelo descaso do estado e ou pelo desestímulo dos professores. É significativa a bagagem de experiências para os bolsistas, conseguindo entender a importância de atuar sempre como um mediador ativo na formação crítica e cidadã dos alunos.

Além disso, estas ações desenvolvidas na escola campo pelo PIBID vem ressaltar a importância de investir na qualidade da formação dos professores, desde a formação inicial até a continuada. O professor é o agente principal no processo de aprendizagem e sem um docente devidamente preparado, a qualidade do ensino jamais poderá alcançar os objetivos de construção de cidadãos com alto senso crítico, que se sentem pertencentes ao seu meio, e responsáveis por contribuírem de forma consciente na sociedade.

Outro aspecto relevante que podemos destacar a partir das ações citadas neste trabalho é a relação entre a Universidade e Escola Campo, que vem se fortalecendo por meio da troca de saberes entre ambas as instituições. O diálogo contínuo entre a equipe PIBID, a demanda da escola campo e a Universidade ocorre pela colaboração da professora supervisora na formação do futuro docente. Em contrapartida a Universidade contribui com a formação continuada da professora regente. Assim, a relação teoria e prática no ensino de Geografia se materializa em meio aos encontros para planejamento de metodologias e avaliação dos objetivos e resultados alcançados.

A experiência prática vivida pelos futuros professores com certeza vem auxiliando a escola de tempo integral a promover uma formação do sujeito envolvendo várias dimensões: afetiva, social, política e solidária. Para Darcy Ribeiro esta seria a “receita para iniciar às crianças no código da sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade”. (BOMENY, 2009).

Percebemos com os projetos *Minha Escola, Meu Jardim e Horta Escolar* a importância em instigar os alunos para uma visão da realidade que o cerca a partir da educação ambiental, trabalhando coletivamente, levando-os a adquirir tomada de consciência e responsabilidade no que diz respeito ao ambiente escolar.

No que tange a ação *I Pedalando com o Colégio Aplicação* podemos afirmar que o estudo sobre o Bioma Cerrado é conteúdo já previsto no currículo anual da escola. Assim, usando como base a observação e descrição da paisagem o trabalho de campo se revela como uma excelente ferramenta pedagógica que possibilita uma melhor compreensão do conteúdo proposto. Esta atividade de ensino estimula os alunos a pensar criticamente a paisagem e os seus elementos naturais e superficiais, mapeando os locais e os diferentes tipos de resíduos produzidos e descartados incorretamente pela ação do homem no meio, a organização espacial dos bairros, comparar a estrutura entre ambos, a condição socioeconômica das pessoas residentes, ação ou não das políticas públicas e toda dinâmica populacional dos bairros.

Concluindo, as experiências relatadas neste texto têm contribuído para a formação do futuro professor e, pelo conjunto se ações desenvolvidas no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá, estimulado o fortalecimento dos laços entre a escola, a família, a universidade e a comunidade.

REFERÊNCIAS

- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In.: **Em aberto**. Brasília. V. 22, n. 80, p. 109 a 120. Abril. 2009.
- CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CALLAI, Helena C. et al. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí, Unijuí, 1988.



ISSN: 2238-8451

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. (org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2013. p. 45-65.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave de Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). 10ª ed. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007. p. 15-47.

FURTADO, Ires de Oliveira. **Pelas lentes das câmeras dos alunos: A fotografia na resignificação de conceitos geográficos e ambientais**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Jan. 2012.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olívia. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. (org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Editora PUC/GO, 2013. p. 235-257..

SAUVÊ, Lucie. **Educação e Pesquisa. Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX NO BRASIL

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
elizangelatanasio@gmail.com

FLORES, Maria Marta Lopes
Universidade Federal de Goiás /Regional Catalão
mmlopesflores@gmail.com

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
well.jhonner@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda as políticas educacionais que regem a Educação Especial pós década de 90 do século XX no Brasil. Para tanto, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa de Bauer e Gaskell, bem como a coleta de dados da análise de conteúdo, por meio de documentos resultados de conferências e encontros mundiais. Nesse sentido, esse artigo se justifica por querer contribuir com as discussões acadêmicas, sobre as políticas educacionais para a inclusão, entendendo que a troca de conhecimento é necessária a efetivação de uma sociedade inclusiva. Diante disso, é que procuramos, entender por que a educação especial para se efetivar como modalidade de educação inclusiva no contexto neoliberal? Além disso, nosso objetivo é dialogar com teóricos que discutem as políticas de cunho neoliberal, como Maroneze e Lara, Morin, Jimenez, Rabelo e Segundo, além dos documentos como Leis, Diretrizes e Decretos que regem os direitos de todos os brasileiros a educação em ambiente de socialização, como as instituições de ensino de todos os níveis. Os resultados alcançados nesta análise apresentam um contexto em que as sociedades globais se encontram atreladas no político-econômico do paradigma capitalista financeiro. Assim, esse sistema ao não considerar os aspectos sócio-histórico-culturais dos sujeitos de cada espaço ao qual pertencem, acabam nessa nova ordem política por acentuar na educação os entraves e desafios, ao difundir a ideia da universalização da educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação inclusiva. Neoliberal.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro pós década de 90 do século XX. Para tanto, buscou-se analisar a educação mediante as causas historicamente constituídas como reflexos do sistema

político-econômico capitalista. Além disso, o pensamento neoliberal que, por meio da globalização, levou os países em desenvolvimento a uma dependência econômica e política a organismos liderados por membros de países desenvolvidos.

Buscamos também compreender as políticas educacionais para a educação especial inserida no contexto da educação regular a partir do pensamento neoliberal. Diante de tal intenção, levantamos a hipótese de que há um interesse por trás das agências e organizações multilaterais em tornar o campo da educação em produto mercadológico, com o discurso de resolver a pobreza e a miséria dos países em desenvolvimento. Isso se constata nas cartas, resultados das conferências e encontros mundiais ocorridos ao longo da história da educação.

Além disso, neste texto analisamos a educação especial no âmbito nacional discutindo o contexto ao qual deu início a submissão das políticas educacionais brasileiras aos ditames do sistema global. Não obstante, abordamos alguns parâmetros a que os representantes nacionais da educação se sujeitam como modelo e normas, a que todos os países em desenvolvimento são submetidos em troca de apoio econômico. Com isso, as políticas de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais não se encontram em outra realidade, pelo contrário, são pensadas em um modelo universal que na prática se distancia da realidade a qual o aluno se encontra inserido. Nesse sentido, procuramos no decorrer de nossa análise entender, por que a educação especial tem passado por tantos desafios para se firmar como modalidade de educação inclusiva, no contexto do neoliberalismo?

Enfim, o objetivo desta pesquisa é analisar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto do neoliberalismo, dialogando com teóricos que discutem o capitalismo no paradigma neoliberal, como Maroneze e Lara (2009), Kolvaski (2007), Jimenez; Rabelo e Segundo (2009), Morin (2003). Além disso, os vários documentos como Leis, Diretrizes e Decretos que regem aos direitos de todos os cidadãos brasileiros a educação no contexto das interações sociais.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodológica de Bauer e Gaskell (2002), nos aporta no procedimento de coleta de dados pela análise de conteúdo. Outro meio utilizado fora o software Atlas.ti,

uma vez que possibilita comprovar e refutar as análises de documentos que se referem às conferências e encontros mundiais. Outra metodologia utilizada se insere também na de natureza qualitativa, com foco na concepção de Gatti (2007), que nos permite dar qualidade crítica às mensagens recortadas nas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cenário político da sociedade brasileira na década de 1990 do século XX configura-se no paradigma das sociedades administradas por governos com tendências neoliberais, tendo como modelo político-econômico os países desenvolvidos como os EUA e a Inglaterra, que desde a década de 70 já haviam aderido à ideologia neoliberal.

Portanto, para pensar a educação especial neste contexto faz-se necessário focalizar os acontecimentos mundiais em prol a educação inclusiva iniciados em 1990. Vale ressaltar que o objetivo desses movimentos, iniciados com a Conferência de Jomtien (1990), é alcançar a meta da universalização da educação. Assim, esse período foi estabelecido como a década da alfabetização e da escolarização, ficando estabelecido um acordo a ser alcançado dentro de 10 anos entre os mais de 100 países e organismos presentes nessa Conferência, firmando inúmeras metas e objetivos, como estabelece a meta 7, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 1):

as metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano.

Com efeito, as metas e objetivos deste plano de ação são estabelecidas em acordo firmado entre os países signatários da conferência unidos pelo discurso do fim da desumanização do homem, pensada como projeto de uma educação para todos. A meta propõe aos países de capital financeiro mais elevado uma atitude de cooperação para com os países de recursos financeiros precários. No entanto, o documento deixa em evidência que essa cooperação para “países que apresentem baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas

nacionais a prazos realistas” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, Jimenez; Rabelo e Segundo (2009, p. 6), diz que a:

própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

Nesse contexto a sociedade brasileira, no campo da educação, passa por uma reorganização provocando impactos na forma de gerir das instituições escolares. Assim, as instituições de ensino público, em todos os níveis, precisam agora reinventar-se para enfrentar os novos desafios impostos pela ideologia do sistema em vigência.

Além disso, é nesse novo paradigma de sociedade que vários outros movimentos nacionais e internacionais se insurgem, alargando para uma diversidade de grupos constituídos por uma variedade de especificidades, como demanda a *Estrutura de ação em Educação Especial* na linha 3, determinada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, MEC, 1994):

o princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Nesse momento, o processo pensado para a inclusão de pessoas com deficiência toma outro rumo alargando para a inclusão de necessidades educacionais especiais, até porque, “a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade” (MORIN, 2003, 64). Assim, defendendo uma igualdade, porém fundamentada na equidade os representantes dos países reunidos em Salamanca demandam a atribuição na mais “alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL. MEC, 1994, p. 1).

Por conseguinte, a sociedade democrática requer uma educação transformada, com adaptações para atender as demandas surgidas dessa nova ordem mundial, do cenário político-econômico instalado pelos neoliberais, além de preencher as exigências

dos princípios da excelência e da eficiência. Para tal alcance, as políticas educacionais elaboradas nos princípios do neoliberalismo propõe que sejam elaboradas por cada país em desenvolvimento, políticas públicas educacionais com foco no acesso e na permanência do aluno na sala de aula comum, independentemente de qualquer diferença que assumam a diversidade destes mesmos, de modo a contemplar as suas necessidades, habilidades, competências e potencialidades. Para que esse aluno possa ser inserido no mercado de trabalho pós educação básica, inclusiva e formadora de mão-de-obra.

Nessa perspectiva, os países renovam os acordos firmados em 90, e se comprometem a seguir as normas internacionais e multilaterais (BRASIL, MEC, 1994):

seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial.

No encontro em Salamanca, os governos estabelecem novos grupos para compor a meta intermediária “ (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiência” (BRASIL, UNICEF, 1990). Ao analisar a carta Garcia (2006) salienta que “nesse agrupamento de alunos podem estar incluídas todas as ‘diferenças individuais” (GARCIA, 2006, p. 303) especificadas na Declaração ao adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (BRASIL, MEC, 1994, p. 2).

Nessa fase, foram delineados novos rumos a prática social de educação especial, reordenando-a como prática social de inclusão. Segundo Kovalski (2007, p. 2519):

mas se as orientações vindas de “fora” com a intenção de dar suporte a uma proposta: de educação mais afinada com os interesses do sistema de economia global acabam não revelando resultados tão satisfatórios para os usuários imediatos, ou seja, os cidadãos, é viável que revisões sejam efetuadas no modelo.

Em conformidade ao que está supracitado na colocação de Kovalski (2007), as autoras Jimenez, Rabelo e Segundo (2009) acrescentam que os organismos internacionais “reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado” (JIMENEZ; RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 10). De acordo com as autoras “o sistema

precisou empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, ou seja, nas relações trabalho-capital-Estado” (JIMENEZ, RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 7). Assim, Jimenez; Rabelo (2009, p. 4) “a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital”.

Ao corroborarmos com as autoras, acrescentamos a percepção das mesmas a abordagem de Kovalski (2007, p. 2519) ao dizer que “as concepções capitalistas sobre educação devem ser superadas, pois representam apenas parcialmente os interesses do educando”, além do mais de acordo com Saviani (2011, p. 430), “o significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados”. Como se percebe no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999, 565):

neste parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Diante disso, as instituições de ensino precisam reconstruir sempre o currículo “sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (GARCIA, 2006, p. 305). Igualmente, as políticas públicas de “Educação para todos” ganham uma nova modelagem no parecer regulado em 1999, após a revisão da LDB 9.394/96 deixando em evidência os rumos que o governo federal que administrava o país na década de 90, na abertura da economia brasileira as leis do mercado internacional pela reforma política e econômica dos finais do século XX para o século XXI, pretendia chegar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

Essa nova organização da educação especial traz mudanças na esfera da educação, provenientes desses acordos “[...] os participantes da Conferência Mundial

sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990” (BRASIL, 1990, p. 1). Os representantes dos países neoliberais, ali presentes, se uniram pelas causas nobres das minorias mundiais ao se responsabilizarem pelos menos favorecidos, os mais descabidos. Assim consta no documento final da conferência, no art.1, (BRASIL, 1990, p. 1):

a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Configura-se, assim, um novo modelo de educação especial agora incorporando uma perspectiva de educação inclusiva. Nesta perspectiva, a prática social de ensino-aprendizagem se vê vinculada à diversidade e há uma necessidade de se reorganizar, se adequar às diferenças de cunho étnico, cultural, de gênero, de sexismo ou qualquer tipo de deficiência como: física, déficit intelectual, visual e auditiva (BRASIL, 2003, p. 21).

O direito da pessoa a educação é resguardado pelas políticas públicas educacionais independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas a totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar.

A luta pela educação especial, na perspectiva inclusiva, iniciada nos encontros se tornaram marco no processo que vem constituindo como luta de inclusão de pessoas com necessidades educacionais em todos os níveis de ensino. De acordo com Maroneze e Lara (2009, p. 3284):

é nesse quadro que se definem as novas “feições” da política educacional brasileira, ou seja, a partir da re-estruturação econômica do País, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de re-estruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária vigente..

Portanto, a educação como prática social inclusiva se fortalece por meio desses movimentos, pensados em prol a organização de políticas educacionais para um grupo que antes se viam excluídos da convivência social em ambientes de socialização. Ao

analisar, historicamente, as décadas de movimentos que reuniram países com poder de representatividade político-econômica e financeira, o que se percebe é a presença de movimentos internacionais emergidos em defesa da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, cujas políticas públicas ensejam a equiparação das condições de inserção e permanência de todos, com ou sem deficiência na sala de aula comum das instituições públicas de ensino.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LDBEN (9.394)

No sentido de amparo, essas discussões são debatidas no Brasil e inseridas na legislação maior que estabelece as diretrizes para a educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), na qual a Educação Especial é contemplada de modo a garantir o ingresso e a permanência das pessoas público alvo da educação especial no ensino regular em todos os níveis de ensino. A LDBEN sob forma de lei é fundamentada na constituição de 1988, que estabelece no capítulo I art. 5º (BRASIL, 1988, p. 5) “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”.

Percebe-se, então, que a educação especial/inclusiva no Brasil já se encontra amparada desde a constituição de 1988, isso sugere que a amplitude da responsabilidade precisa ser discutida no plano político-social e econômico, uma vez que, com tantas leis ainda não se consiga efetivar uma educação inclusiva por excelência. Diante disso, cabe enfatizar a atenção não dada pelos signatários, mesmo que constatadas, como demanda o artigo 1 da Conferência de Jomtien (1990), as possibilidades em satisfazer as exigências e as necessidades básicas de aprendizagem que variam segundo cada país e cada cultura (BRASIL, UNESCO, 1990). Como enfatiza Jimenez; Rabelo e Segundo (2009, p.10)

O escopo da pretendida universalização parece quedar-se, assim, condicionado, por princípio, às possibilidades de cada país, o que, convenhamos, joga por terra a expectativa de que a Educação Para Todos apregoada no discurso seja distribuída em iguais níveis e condições, independentemente da situação (econômica?) e das peculiaridades culturais dos diferentes países.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva vem sendo implementada sem levar em consideração a abordagem histórico-cultural de cada sujeito dentro de seu coletivo. Isso implica não considerar os aspectos econômicos, culturais, sociais e comportamentais de cada instituição de ensino dentro do seu contexto social.

Outrossim, a educação como prática social, segundo a LDB 96, assumirá seu papel de formação para que os indivíduos acompanhem o processo que se constitui ao longo de décadas mediado por avanços tecnológicos, rompendo barreiras que antes dificultavam o acesso de pessoas com deficiência na sala de aula comum, em todos os níveis de ensino. Assim, além da função de educadora social ela se encarrega de desmitificar preconceitos e salientar respeito a diversidade, sejam elas de cunho étnico, cultural, de gênero, de sexismo, ou qualquer tipo de deficiência como: física, mental, visual, auditiva.

Para que essas recomendações se cumpram, o art. 59 da LDB (9394/96) o inciso IV determina aos sistemas de ensino que assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996, p. 22):

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Nessa concepção, como agente de ação prática formadora de mentalidade cidadã consciente e preparada para o convívio social e para o mercado de trabalho, é que todos os níveis de ensino são citados no documento resultado da (BRASIL, 2006):

convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...] .

Enfim, de políticas que asseguram a inclusão de alunos com as mais variadas particularidades, o Brasil está positivamente alavancado, resta aplicá-las e, conseqüentemente, avaliar os resultados. Afinal, o governo poderá melhor empregar o capital financiado pelas agências e organizações multilaterais em busca de resultados positivos na educação “para todos”. Como propõe a secretaria de educação especial –

SEESP, no documento *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas* (BRASIL; SEESP; MEC, 2005, p. 18), atenta que:

a evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação da presença de sujeitos com necessidades educacionais especiais em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade.

Além disso, esse emaranhado de acordos políticos coloca a educação diante de uma necessidade de se reformar constantemente para atender a demanda social da atualidade. Isso torna imprescindível para que ela esteja preparada às necessidades e os desafios que demandam a atualidade. Assim, a conjuntura nacional brasileira, principalmente os aspectos políticos e econômicos que se encontram atrelados aos interesses e objetivos de grupos internacionais, subordinando-a ditando regras e condições de negociações impostas, precisam se firmar e proporcionar uma educação para todos, porém de qualidade e autonomia para que possa alcançar a independência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, lançando mão de documentos que tratam as políticas públicas educacionais para a educação brasileira, percebemos que existem inúmeras leis, decretos e diretrizes que amparam a inclusão da diversidade social, econômica e cultural no contexto da sala de aula comum.

Essa constatação chega a nossa análise por entender que as políticas educacionais geridas por organizações multilaterais e internacionais não adaptam a realidade social, econômica e cultural do Brasil, por isso pós análises aos documentos resultados das conferências e Declarações mundiais, a meta da Universalização da Educação Básica pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nessas condições de subordinação terá sempre entraves e desafios a serem superados.

Em suma, a educação, em todos os níveis, precisa se atentar à diversidade dos alunos público alvo da educação especial, os quais têm o direito de receber as mesmas condições de ensino, para que possam se sentir incluídos aos alunos ditos “normais”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição, 1988. Direito constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante**, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

_____. **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.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. CNE/CEB nº 16/1999. <. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em 07/08/2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 14/08/2015.

MARONEZE, Luciane Fracielle Zorzeti. LARA, Angela Mara de Barros. **Política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. <Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em 28/07/2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

JIMENES, Suzana, RABELO. Jackline. SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Educação para todos e reprodução do capital**. Rev. Trabalho Necessário. Revista trabalho necessário, Ano 7, nº 9. 2009. <. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>>. Acesso em: 23/08/2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores associados. Campinas, 2007, p.473.

KOVALSKI. Iverson. **De Jomtien ao PNE: as Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro**. Disponível em <. <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-323-01.pdf>>. Aceso em 24/08/2015. P. 2517- 2526.

_____. **Educação de qualidade para todos**. Org. UNESCO, Brasília junho de 2008. Disponível em <. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em 30/07/2015.